



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Concepciones de docentes y psicopedagogas/os
sobre el abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as
en escuelas primarias”**

Autoras:

Cibils, Magdalena Paula - N° DNI 41904291

Vechiareello, Lucía Eloisa - N° DNI 42327400

Directora:

Lic. Giurlani, Magalí

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación:

06/03/2026

Firmas de autoras:

CONCEPCIONES DE DOCENTES Y PSICOPEDAGOGAS/OS
SOBRE EL ABORDAJE DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE NIÑOS/AS
EN ESCUELAS PRIMARIAS

Autora: **Cibils, Magdalena Paula**

Autora: **Vechiareello, Lucía Eloisa**

Directora: **Lic. Giurlani, Magalí**

AGRADECIMIENTOS

Magdalena

*A Magalí, por su generoso acompañamiento y por abrir ventanas cuando había
puertas cerradas.*

A cada participante, por dedicar su tiempo para que esta tesina sea posible.

*A mi familia, a mis amistades y a Nicolás, por saber ser compañía y sostén en
los distintos momentos de la carrera universitaria.*

*A la biblioteca, que fue espacio de largas jornadas de estudio, lectura y
escritura.*

Lucia

*La escritura de la Tesina implicó transitar un proceso de aprendizaje con
avances y logros, así como también momentos de incertidumbre y retrocesos.*

*En relación con esta trayectoria, quiero agradecer principalmente a Magali,
nuestra directora de tesina, por acompañarnos en este recorrido. Gracias por
guiarnos con orientaciones claras y, sobre todo, por recordarnos -entre risas
compartidas- que también se puede disfrutar el camino. Agradezco también a
Magda, compañera de este proceso, con quien compartí el desafío -y también
los aprendizajes- de construir esta tesina.*

*En especial, gracias a mi familia y a mi pareja, Sergio, que confían en mí y en
mis tiempos. Ellos también forman parte de este camino, ya que siempre están
para escucharme, aconsejarme y apoyarme en cada paso sin dudarlo. Esta
meta también es de ustedes.*

RESUMEN

La presente tesina de grado se propone analizar las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje de niños/as en dos escuelas de la ciudad de Rosario. El estudio se orienta a comprender cómo estos actores institucionales significan los procesos de aprendizaje, sus dificultades y construyen prácticas para abordarlas en el marco escolar. En lo que respecta a los aspectos metodológicos, se trata de una investigación cualitativa con un alcance descriptivo. Como instrumento de recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas administradas de manera individual a diez participantes: ocho docentes y dos psicopedagogas integrantes de las instituciones educativas. En los resultados se encontraron diversas concepciones, algunas compartidas y otras en tensión entre los distintos actores, los mismos se organizan en cuatro ejes. En primer lugar, se analizan las concepciones sobre la construcción de aprendizajes y las posibilidades y obstáculos que presenta el ámbito escolar para el abordaje de dificultades de aprendizaje, donde se evidenció la multiplicidad de variables que pueden incidir en dichas dificultades. En segundo lugar, se desarrollan las prácticas y desafíos del trabajo docente y psicopedagógico, además de la delimitación de tareas y funciones y la construcción de redes de trabajo con otros. En tercer lugar, se exploraron las herramientas que se construyen en el abordaje de dificultades de aprendizaje y las vías de comunicación y de registro que sostienen el trabajo compartido. Finalmente, se identifican expectativas acerca del trabajo conjunto.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje - concepciones - escuela primaria - trabajo conjunto - Psicopedagogía - docentes

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	6
1. Concepciones.....	12
2. Aprendizaje (escolar) y dificultades de aprendizaje.....	14
3. El trabajo de docentes y psicopedagogas/os. Sus características.....	19
4. Abordaje, intervención, estrategias. Tipos de intervenciones.....	22
5. Expectativas y propósitos.....	26
ANTECEDENTES.....	29
METODOLOGÍA.....	37
1. Objetivos general y específicos.....	37
2. Enfoque metodológico.....	38
3. Diseño y alcance de la investigación.....	39
4. Participantes.....	40
5. Instrumentos de recolección de datos.....	41
6. Procedimientos de recolección de datos.....	42
7. Análisis de datos.....	43
RESULTADOS.....	47
1. Construcción de los aprendizajes. Posibilidades y obstáculos en el ámbito escolar.....	47
1.1 Aprendizaje y definición.....	47
1.2 Dificultades de aprendizaje.....	49
2. Prácticas y desafíos del trabajo docente y psicopedagógico.....	63
2.1 Asistencia a la institución educativa.....	63
2.2 Características del trabajo docente.....	65
2.3 Características del trabajo psicopedagógico en la institución educativa.....	68
2.4 Consultas a la psicopedagoga escolar.....	72
2.5 Consultas a docentes.....	74
2.6 Abordaje de situaciones.....	77
2.7 Construcción de redes de trabajo con otros actores.....	79

2.8 Reuniones.....	80
3. Pensar los abordajes. Herramientas y estrategias compartidas.....	81
3.1 Vías de comunicación.....	81
3.2 Herramientas.....	83
3.3 Registro de situaciones.....	88
3.4 Instancias de apoyo adicional.....	89
4. Tensiones entre las expectativas y lo posible.....	90
4.1 Expectativas de psicopedagogas acerca de los aportes docentes al trabajo conjunto.....	90
4.2 Expectativas de docentes acerca de los aportes psicopedagógicos al trabajo conjunto.....	92
CONCLUSIONES.....	94
REFERENCIAS.....	101
APÉNDICE.....	110
Consentimiento Informado de Participación.....	110
Modelos de entrevistas.....	111
Proyecto de Tesina.....	115
Curriculum Vitae.....	131

INTRODUCCIÓN

El interés por el abordaje de las dificultades de aprendizaje en las escuelas que cimenta la presente investigación se fue construyendo a lo largo de la formación académica de las autoras, constituyéndose como punto en común entre ambas al despertar interrogantes, curiosidad, dudas, pensamientos sobre los modos en que psicopedagogas/os y docentes las abordan. Por lo tanto, se presenta una breve historización que permite contextualizar los recorridos formativos vinculados a la problemática abordada.

Una de las autoras inicia sus primeras aproximaciones al tema durante su escolaridad primaria, en una institución donde se desempeñaba una profesional psicopedagógica que intervenía ocasionalmente en el aula en articulación con la docente. Posteriormente, en el marco de las Prácticas Pre-Profesionales en Educación —espacios supervisados por docentes universitarios que implican una inserción temporal en instituciones del sistema educativo para el aprendizaje de herramientas vinculadas al abordaje psicopedagógico— se optó por realizar la experiencia en una escuela primaria privada con equipo de psicopedagogía, lo que permitió observar diversas problemáticas escolares, sus formas de intervención, los intercambios con el cuerpo docente y las expectativas institucionales. La segunda autora retoma su experiencia en las Prácticas Pre-Profesionales en Educación, en las que, mediante el intercambio con docentes de nivel inicial acerca de las demandas vinculadas al espacio de prácticas, emergen interrogantes sobre el rol del/la psicopedagogo/a en el ámbito escolar y los fundamentos que sustentan su quehacer profesional.

Se trata de dos caminos diferentes, dado que las experiencias son subjetivas, es decir, cada uno/a hace o padece su propia experiencia por ser única, singular, particular y propia (Larrosa, 2006, p. 43). Pero con inquietudes, miedos, contradicciones, reflexiones en común, que se encuentran y se desencuentran, produciendo entrecruzamientos. Los caminos recorridos llevaron a reflexionar, por un lado, acerca de las significaciones que se construyen en torno a los abordajes posibles en las escuelas; y, por otro, sobre

el carácter constitutivo que otorga la mirada del otro —en tanto posibilita, aloja y, al mismo tiempo, delimita la propia intervención— influyendo en las prácticas compartidas entre los distintos actores institucionales.

En palabras de Müller (1987) la Psicopedagogía es una disciplina que aborda a “los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal, en relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos” (p. 15). Por lo que, se destaca el ámbito educativo como uno de los espacios donde pueden ejercer sus prácticas las/os profesionales en Psicopedagogía. Entre las tareas que puede desempeñar dicho profesional en la educación formal, se encuentra el acompañamiento a las trayectorias educativas de los sujetos. Destacando que estos procesos de aprendizaje no son todos iguales, cada sujeto tiene sus tiempos y estilos de aprendizaje, algunos pueden presentar desafíos u obstáculos. La Psicopedagogía se ocupa del aprendizaje humano, los modos en que los sujetos aprenden, sus variaciones evolutivas, los factores que posibilitan y/u obstaculizan dicho proceso, así como las formas de reconocer las problemáticas en el aprendizaje, tratarlas y prevenirlas, promoviendo la construcción de aprendizajes con sentido para los sujetos (Müller, 1987, p. 15). Es por esto que se torna necesario reflexionar sobre los posibles abordajes psicopedagógicos en las instituciones educativas y las posibles redes de trabajo que pueden construirse con otros, sean docentes, comunidad educativa y/o profesionales de diversas áreas que aportan desde su mirada disciplinar a un mejor entendimiento de los sujetos a quienes se acompaña. Por las razones mencionadas es que el estudio de las concepciones de docentes y psicopedagogos/os sobre el abordaje de dificultades de aprendizaje en la escuela tiene gran incidencia disciplinar.

Al verse la necesidad de realizar un recorte de una problemática para que la misma sea posible de ser investigada, se elige como campo de investigación la escuela primaria. Ya que, como menciona Müller (2013):

Cada nivel y cada tipo de educación tiene sus demandas y características específicas: inicial, primaria, secundaria y terciaria, universitaria, artística, técnica. Es distinto el trabajo docente como

maestra o maestro inicial, primario o especial, que como profesor o profesora en el nivel secundario, en institutos terciarios, en las universidades o posgrados universitarios. Los docentes iniciales y de nivel primario, en su mayoría mujeres, realizan la transposición didáctica a partir de conocimientos ya establecidos en los diversos campos del saber; transmiten la educación sistemática básica (p. 8).

Con el objetivo de profundizar en la problemática, se realizaron entrevistas en dos escuelas primarias privadas de la ciudad de Rosario que cuentan con la presencia de una psicopedagoga en su plantel institucional. La actividad incluyó la participación de las psicopedagogas y de docentes titulares de los distintos grados pertenecientes al nivel primario (de primer a séptimo grado).

En un inicio, el proyecto de tesina original implicaba como campo de indagación tanto a los/as docentes como a las familias cuidadoras de sus alumnos/as. A partir de reflexionar sobre la problemática y las posibilidades de acercamiento brindadas por el campo, se decide reconfigurar el alcance y los/as participantes, recortándolo a docentes y psicopedagogas/os. En este sentido, la investigación se propone indagar el trabajo de acompañamiento que realizan docentes y psicopedagogas frente a las dificultades de aprendizaje, las posibilidades de construir prácticas compartidas, las relaciones que se establecen entre las/os profesionales involucradas/os, desde las concepciones que sostienen respecto de estos aspectos. El proyecto de tesina original pretendía estudiar las “representaciones”, pero luego se concluyó en emplear una categoría más congruente con el enfoque teórico que se empezó a construir en la formación universitaria, ya que el estudio sobre las concepciones supone un reconocimiento de la subjetividad de los actores institucionales (Kaplan & Korinfeld, 2000, p. 53). En relación con los objetivos que dan dirección y estructura a esta investigación, se considera importante aclarar que los mismos han sufrido modificaciones necesarias en relación con aquellos que fueron presentados en el proyecto de tesina. Esto se debe a las posibilidades que se presentaron en la aproximación al trabajo de campo, que

se constituyó como un desafío para repensar los mismos y construir nuevos que resulten más acordes.

Se define así como problemática a investigar las “Concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en escuelas primarias”. La formulación de la pregunta de investigación se apoya en los antecedentes empíricos existentes, que ofrecen una base sobre lo que ya ha sido investigado, y permiten observar los aspectos menos explorados. Diversos estudios indagan las representaciones que los/as docentes tienen sobre el rol del/la psicopedagogo/a dentro de la institución educativa en distintos niveles de enseñanza formal, como el jardín maternal, la educación primaria y secundaria. También se encuentran investigaciones que analizan la intervención psicopedagógica en las escuelas, su abordaje de las dificultades de aprendizaje y el trabajo del/la psicopedagogo/a en el rol de acompañamiento a niños/as en proyectos de inclusión. No obstante, son escasos los estudios que además de considerar las concepciones de los/as docentes, contemplan la mirada de las/os psicopedagogas/os. En particular, no se presentan investigaciones que tengan en cuenta el trabajo que ambos actores institucionales realizan como un “entre”, es decir, las posibilidades de que ese trabajo sea compartido y construido en conjunto, las relaciones que pueden establecerse (o no) en el trabajo que hacen docentes y psicopedagogas/os en el acompañamiento a las dificultades de aprendizaje y sus características. En consecuencia, esta tesina aporta una mirada a esa posible relación y a los intercambios que pueden acontecer entre estos dos actores. De esta forma, se da lugar a contribuir al vacío empírico existente y a la construcción de conocimiento en torno a las concepciones de docentes y psicopedagogas/os sobre el abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en escuelas primarias.

Considerando lo expuesto, se construye como problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario?

Para responder a este interrogante se plantea como objetivo general:

- Analizar las concepciones de docentes y psicopedagogos/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario.

Del cual se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Describir las problemáticas de aprendizaje que docentes y psicopedagogos/os consideran que pueden abordar en el ámbito de la escuela primaria.
- Indagar las características que docentes y psicopedagogos/os le atribuyen a su trabajo en el abordaje de las dificultades de aprendizaje.
- Sondear las estrategias y herramientas que docentes y psicopedagogos/os consideran que pueden instrumentar en el abordaje de las dificultades de aprendizaje.
- Conocer los propósitos y expectativas de docentes y psicopedagogos/os acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje de los/as niños/as en la escuela primaria.

Para finalizar, este trabajo se estructura en cinco capítulos: Marco teórico, Antecedentes, Metodología, Resultados y Conclusiones. El primero, correspondiente al Marco teórico, presenta el sustento teórico y las categorías seleccionadas para indagar la problemática planteada. Estos son: “Concepciones”; “Aprendizaje (escolar) y dificultades de aprendizaje”; “Trabajo de docentes y psicopedagogos/as, sus características”; “Abordaje, intervención, estrategias, tipos de intervenciones”; “Expectativas y propósitos”. En el siguiente apartado, que refiere a los “Antecedentes”, se recuperan y analizan los estudios precedentes que se relacionan con la problemática, lo que permite contextualizar el tema, conocer qué se ha investigado hasta el momento y situar el vacío empírico. A continuación se encuentra el apartado de “Metodología”, que desarrolla las decisiones metodológicas que orientan esta investigación. Entre dichas decisiones se presenta a este estudio con un enfoque cualitativo y un diseño que se caracteriza por ser descriptivo, de

campo o no experimental, transversal y con finalidad básica. Como instrumento de recolección de datos se encuentra la entrevista semiestructurada a 8 docentes de nivel primario de 2 instituciones educativas y a 2 psicopedagogas, una de cada escuela. En el siguiente apartado se despliegan los “Resultados” donde, a partir de la teoría y antecedentes, se analiza e interpreta el trabajo de campo con el objetivo de responder a la problemática planteada. Por último, el apartado de “Conclusiones”, expresa las reflexiones que surgen del recorrido de este estudio, expone los hallazgos más significativos, explicita su aporte a la disciplina y señala posibles lineamientos para futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

1. Concepciones

Al estudiar las concepciones de docentes y psicopedagogas/os, se parte del supuesto de que el análisis de las prácticas que las/os mismos desarrollan en la escuela, tiene sustento en una red de significados y perspectivas que les son propias a los actores que las desarrollan. Por lo cual, estas creencias o concepciones son importantes por su carácter constructivo en el accionar de las personas (Kaplan & Korinfeld, 2000, p. 49). Es a partir de esas concepciones que cada sujeto interpreta aquello que acontece en las clases, las actividades propuestas cotidianamente, la organización del aula, los modos de evaluar, las respuestas frente a dificultades de aprendizaje, la atribución de significados sobre el quehacer de los demás actores institucionales, entre otras (Kaplan & Korinfeld, 2000, p. 6). Según Bonini y Muloni (2022, pp. 7-8), las concepciones son las ideas y opiniones que construye un sujeto, los modos particulares de concebir determinados aspectos que se reflejan en sus prácticas y accionares cotidianos. Entonces, el término “concepciones” tiene carácter de verdad, derivada de la experiencia, basada en el modo de pensar o sentir de una persona.

Al profundizar aún más en el desarrollo de esta categoría, se destaca que el estudio sobre las concepciones supone un reconocimiento de la subjetividad de los actores institucionales que, por un lado, implica comprender que los ambientes educativos se conforman como campos complejos. Por otro lado, en relación con la valoración de la subjetividad, se puede señalar, como mencionan Kaplan y Korinfeld (2000), que “el docente no es un sujeto neutro que se limita a la implementación de técnicas, sino un sujeto portador de supuestos, creencias y valores que determinan, en gran medida, el desarrollo de sus prácticas” (p. 54). Cabe aclarar que estos autores mencionan sólo a las/os docentes pero, se considera que también podría extenderse a psicopedagogas/os ya que, como argumenta Müller (1987), la/el

psicopedagoga/o en su quehacer profesional:

Compromete su historia personal y su estilo de aprendizaje, a la vez que su apertura para escuchar los mensajes de esos sujetos que le están ‘enseñando cómo aprenden’, en un proceso donde investigador y objeto-sujetos de estudio se influyen recíprocamente” (pp. 15-16).

La/el psicopedagoga/o, al tomar contacto con la institución, empieza un proceso de ir involucrándose cada vez más en el funcionamiento y en las redes de relaciones que constituyen a la institución, pasa a formar parte de la misma, conformándose en uno de los actores que recrean y sostienen a la escuela (Dabas, 1998a, p. 114). “El psicopedagogo se incluye en la dinámica institucional como sujeto psicológico y social con su propia ideología, con su propia historia de aprendizajes, con un saber, con actitudes y afectos y con un supersistema (instituciones de procedencia)” (Dabas, 1998a, p. 114).

Por otro lado, considerar las concepciones supone comprender que el campo de lo escolar, donde se desempeñan docentes, psicopedagogas/os, alumnas/os y otros actores institucionales, es un campo heterogéneo ya que cada escuela tiene una “personalidad” o “estilo” particular, que se construye en un complejo entramado. Las representaciones que se construyen de la institución escolar, como sostienen Frigerio et al. (1992, p. 35), no se componen solamente de sus aspectos manifiestos (como, por ejemplo, el edificio, la importancia acordada a la tarea específica, entre otros), sino que también las integran aquellos aspectos menos visibles como el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que las/os estudiantes de cada institución (y otros miembros) tienen de ella y las prácticas que allí se desarrollan.

La decisión por el estudio de las concepciones en esta investigación se ancla en el reconocimiento de que existen saberes tácitos, concepciones sobre el aprendizaje o sobre el abordaje de dificultades en el aula que se construyen de modo implícito a partir de la práctica diaria en las escuelas. Por lo que, el estudio de técnicas y procedimientos mecanicistas, los conocimientos más

formales o conocimientos científicos, por sí solos, difícilmente serán suficientes para encontrar respuestas de manera absoluta y acabada para los problemas que acontecen en la cotidianeidad escolar (Kaplan & Korinfeld, 2000, p. 53).

A modo de cierre de este capítulo, se retoma a Pozo (2009) quien plantea que:

Más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa (p. 34).

2. Aprendizaje (escolar) y dificultades de aprendizaje

Esta investigación se propone indagar las concepciones de docentes y psicopedagogos/as respecto al abordaje de las dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar. Desde la Psicopedagogía, se considera que la construcción de una conceptualización del aprendizaje es la que orienta la intervención de cada profesional (Fernández, 2000a, p. 47). Es decir que, una definición acerca del aprendizaje posibilita ciertas modalidades de intervención, excluyendo otras, guía a una determinada selección de herramientas e instrumentos, como también a la construcción de ciertos resultados y decisiones (Filidoro et al., 2021, p. 22).

Para Fernández (1998) “el aprendizaje es la apropiación, es la reconstrucción del conocimiento del otro, a partir del saber personal” (p. 80). En cuanto a la constitución de una situación de aprendizaje, menciona que se encuentran tres componentes fundamentales: se necesita un enseñante y un aprendiente que se relacionan entre sí y, a su vez, se relacionan con el conocimiento que motiva su encuentro; este enseñante participa haciendo un recorte de la realidad que otorga como enseña a un aprendiente, quien mira lo que el enseñante mira y le muestra, mirada que puede hacerse desde un rol

activo, implicando una búsqueda y selección subjetiva (Fernández, 1998, p. 83). Además, destaca que es señal de salud en el aprendizaje cuando tanto enseñante como aprendiente se autorizan a pensar, pueden permitirse preguntar, tienen espacio para imaginar y consecuentemente, encuentran placer tanto en aprender como en enseñar (Fernández, 1998, p. 11).

Mientras que, Müller (1987) desarrolla que aprender refiere a un proceso que se relaciona con “la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido” (p. 16). Es a través del aprendizaje y de la apropiación de conocimientos, que cada persona se va incorporando a la sociedad, construyéndose activamente, por un lado, un lugar en la cultura, y por otro lado, las representaciones simbólicas acerca del universo que la rodea (Müller, 1987, pp. 16-17). Se trata de una cultura letrada, donde, según Ferreiro (1997, p. 177), la alfabetización actúa como herramienta que posibilita la inserción y participación del sujeto en el mundo. Es decir, la alfabetización en tanto aprendizaje de la lectura y escritura, posibilita el acceso a los sistemas simbólicos que estructuran la vida social. En este sentido, la participación en la sociedad “requiere el dominio de los conocimientos que resultan “esenciales” en una cultura urbana (...), la falta de capacidad para manejar los sistemas simbólicos de uso social pone a cualquier individuo en situación de carencia” (Ferreiro, 1997, pp. 177-178). Por lo tanto, la alfabetización se plantea no como un hecho individual sino como una necesidad social.

Asimismo, es relevante retomar los aportes de Dabas (1998a) quién define que:

(...) el aprendizaje es el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea (p. 22).

En relación con este último aspecto mencionado, la interacción del sujeto aprendiente con el medio, Atrio et al. (1997) señalan que “se aprende del contacto con la realidad y del interjuego de conocimientos (culturales, actitudinales, etc) entre los miembros de la escuela (alumnos/as, familias, docentes, etc)” (p. 52). Y para que estos aprendizajes puedan acontecer, lo deseable es que se propicien las condiciones para un clima de trabajo y estudio agradable, dentro de un espacio de confianza, que permita aceptar el conflicto como un desafío a superarse cognitivamente (Atrio et al., 1997, p. 52). Como se mencionó anteriormente, esta investigación hará foco en los aprendizajes que se producen en el marco de la institución educativa, es decir, se van a tomar las situaciones que se vivencian en la cotidianeidad de la institución escolar como escena de aprendizajes, sin perder de vista que “en el aprendizaje escolar se refleja toda la dinámica social y familiar y será nuestra labor (psicopedagógica) saber escuchar y mirar, más allá y más acá de lo que se muestra” (Fernández, 2000a, p. 30). Además de su innegable función de enseñar, la institución escolar se caracteriza por su función de promover el aprender, y para esto, se considera necesario que la misma atienda a las características de quienes van a aprender (Atrio et al., 1997, p. 52). En otras palabras, Atrio et al. (1997) resaltan que:

(...) empezar a pensar en la escuela no sólo como un lugar de transmisión y enseñanza, sino también como el lugar ideal para focalizar el aprender como eje de la cuestión, pero del aprender de todos los que la conforman posibilitando así una construcción constante de conocimientos y la libre circulación de los mismos (p. 46).

Como se mencionó, una de las características de la escuela es promover los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cuanto al aprendizaje escolar, Filidoro (2021, citada por Bertoldi et al., 2023) argumenta que se trata de un “proceso de construcción y apropiación por parte de lxs estudiantes, de unos ciertos conocimientos escolares (contenidos), que se da por la interacción

entre experiencias y saberes previos del sujeto y las legalidades propias del recorte de conocimiento” (p. 54).

En cuanto a los problemas de aprendizaje, Filidoro (2002) menciona que “...un problema de aprendizaje está siempre referido a una representación del aprendizaje (...) los problemas lo son en función de una conceptualización del aprendizaje” (p. 14). Por otro lado, Dabas (1998a) señala que:

Decimos que un niño presenta dificultades de aprendizaje cuando existen obstáculos o impedimentos en el proceso normal de aprendizaje, ya sean de origen físico o psíquico, de su interacción con el medio familiar, por el medio socio-económico-cultural que lo rodea o por la forma en que le son transmitidos los conocimientos por parte de los adultos, sin tener en cuenta los procesos mediante los cuales los niños acceden al aprendizaje (p. 72).

Puede pensarse que no siempre se significan de este modo las situaciones concretas que se encuentran en la cotidianeidad escolar, ya que, frente a los conflictos que surgen en el aprendizaje, una respuesta frecuente del sistema es centrarse en el sujeto que “no está aprendiendo”, catalogándolo como fracaso escolar, sin considerar a todos los actores que se encuentran involucrados en el proceso para que el mismo acontezca (Rivetti, 2024, p. 92). Mientras que, son varias/os las/os autoras/es que coinciden en pensar a los problemas de aprendizaje en su multifactorialidad, Fernández (1987) además de exponer los diversos factores que pueden intervenir en la conformación de los problemas de aprendizaje, manifiesta que los mismos se expresan a través de “la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer” (p. 30). Además, Filidoro (2002) hace un señalamiento sumamente pertinente al decir que:

Así como afirmamos que es ineludible ubicar la escuela y al docente como las representantes del discurso ya que todo problema de aprendizaje lo es en contexto, también decimos que no podemos dejar

afuera en ningún momento la posición subjetiva del niño que aprende y por quien nos consultan pues consideramos que la subjetividad es constitutiva del proceso de aprendizaje y no admitimos que su papel se reduzca a obstaculizar o facilitarlo. La posición psíquica del niño no ejerce su influencia desde una supuesta exterioridad sino desde el interior mismo del proceso de aprendizaje (p. 29).

En ocasiones, hay alumnos/as que necesitan una respuesta educativa individualizada que permita modificaciones en los contenidos y planificaciones para que puedan aprender, ya que un único sistema educativo para todos/as puede excluir a algunos/as alumnos/as con dificultades de aprendizaje. La inclusión escolar se propone como objetivo que todos/as sean tenidos en cuenta como sujetos de la educación, con sus características particulares y únicas. Se trata de considerar las diferencias y las singularidades de cada uno/a para que pueda aprender, frente a la homogeneidad a la que tiende la escuela. Al respetar las diferencias entre las personas y las necesidades educativas de cada alumno/a se promueven las condiciones de igualdad y derechos (Guerra & Cazón Grotto, 2024).

Además, el Estado, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), establece que la educación constituye un bien público, es decir, reconoce el derecho de garantizar el acceso de todas las personas a enseñar y aprender. Esta normativa otorga la responsabilidad al Estado de asegurar una educación inclusiva y de calidad, lo cual implica generar las condiciones didácticas, institucionales y materiales que permitan la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. En este marco, la ley reconoce la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades, fomentando que las instituciones ofrezcan propuestas educativas que contemplen las características y necesidades de cada alumno/a. Así, la inclusión se vincula con el derecho al conocimiento, remarcando la tarea del sistema educativo de eliminar barreras, adaptar estrategias y propiciar trayectorias escolares completas y significativas para toda la población.

3. El trabajo de docentes y psicopedagogas/os. Sus características

La dinámica familiar, las condiciones particulares del niño/a (biológica y subjetiva), así como el contexto escolar (las/os docentes, el grupo de pares, entre otros) y el contexto social, cultural, económico y político, forman parte del proceso de aprendizaje que toma características singulares en cada sujeto. Todas estas dimensiones se piensan necesariamente en relación entre sí, conformando una compleja y particular trama que posibilitará la construcción de aprendizajes, es decir que, en menor o mayor medida podrían obstaculizar o favorecer el proceso de aprendizaje del sujeto y podrían desencadenar, o no, en posibles dificultades (Filidoro, 2013, citada por Patrich, 2020, p. 131).

En relación con las dificultades de aprendizaje que pueden desarrollarse en el aula, se señala que “no se trata de intervenir sobre el niño bajo el supuesto de que es quien porta el problema de aprendizaje, sino de intervenir en el aprendizaje, que supone un ‘entre’” (Patrich et al., 2020, p. 131) y de este modo, ampliar las posibilidades de abordaje a toda una red escolar que da marco a la situación (Dabas, 1998b, p. 91). Por lo que, puede pensarse como una tarea del/la psicopedagogo/a en la escuela el generar las redes de intercambio entre los distintos actores, construir puentes, construir “entres” en la escuela y así poder incluir en la intervención psicopedagógica a los/as alumnos/as, sus familias y sus docentes (Patrich et al., 2020, p. 131).

En cuanto a las/os docentes, Müller (2013) define que son las/os “representantes del sistema social y de los valores vigentes en él. Transmiten los conocimientos que propone el currículum y transmiten valores mediante sus gestos, palabras y acciones” (p. 44). Su tarea como docentes es adaptar los conocimientos ya establecidos en los diversos campos del saber, para que estos puedan ser enseñados a los/as estudiantes, particularmente en el nivel primario de la escuela, las/os docentes van a transmitir la educación sistemática básica (Müller, 2013, p. 8). Desarrollan su tarea principalmente en el aula con un grupo de estudiantes y es a quienes se les atribuye la responsabilidad de promover el aprendizaje de los/as mismos/as. Son las/os

primeras/os en afrontar la diversidad de conflictos que surgen cotidianamente, como situaciones de violencia entre pares, bajo rendimiento y dificultades de aprendizaje, participación o reclamos de las familias sobre evaluaciones o conductas, entre otros. Se trata de un rol complejo, al cual se le adjudican también tareas administrativas como planillas de notas y control de asistencia, corrección de trabajos evaluativos de estudiantes, entre otras, según lo que demande cada contexto escolar (Müller, 2013, pp. 44-45). Otra característica del trabajo docente en el nivel primario es que se desarrolla en su mayoría por mujeres, trabajo socialmente invisibilizado por aún considerarse el cuidado y la educación de los/as niños/as como parte de la “naturaleza” femenina, lo cual se ve reflejado en la baja remuneración económica (Fernández, 1998, p. 136).

Además de trabajar con sus estudiantes en el aula, en la jornada escolar cotidiana las/os docentes, interactúan con aquellas personas que forman parte de la institución, colegas, directivas/os, familias, otras/os profesionales, etc. (Müller, 2013, p. 46). Entre esos otros actores institucionales se destaca en esta investigación a la/el psicopedagoga/o, profesional a quien se le solicita principalmente acompañar a docentes y alumnas/os en los procesos de enseñanza y aprendizaje, detectar e intervenir en los conflictos, así como también, aunque con menor frecuencia, promover el desarrollo de las potencialidades (de los grupos áulicos, docentes y/o equipos de trabajo) y hacer funcionar las redes de comunicación con otras entidades de la comunidad (Müller, 2013, p. 46). Por lo que, en relación con las tareas que realiza la/el psicopedagoga/o en la escuela, Fernández (2000a) señala que:

La psicopedagoga o el psicopedagogo es alguien que convoca a todos a reflexionar sobre su quehacer, a reconocer-se como autores, a disfrutar de lo que tienen para dar. Alguien que ayuda a describir al sujeto que piensa, aunque permanezca sepultado, en el fondo de cada alumno y de cada maestro. Alguien que permite al maestro, a la maestra, recordarse cuando era niño o niña. Alguien que permite a cada habitante de la escuela sentir la alegría de aprender, más allá de las exigencias de currículas y notas (p. 35).

Una característica del trabajo de las/os psicopedagogas/os es que son contratadas/os por algunas escuelas de gestión privada para dedicarse a los servicios de tutoría y orientación, se les suele dar una carga horaria parcial, conformando equipos reducidos o desempeñando solas/os su rol mientras se les solicita atender una gran cantidad de tareas y de alumnos/as (Müller, 2013, p. 47). Estas condiciones laborales pueden dificultar la elaboración de estrategias conjuntas entre la/el psicopedagoga/o y demás actores de la comunidad educativa, y en ocasiones puede reducirse su función al diagnóstico y derivación de los “casos-problemas” (Müller, 2013, p. 47).

En cuanto al trabajo conjunto entre psicopedagoga/o y docentes, Fernández (2000b) destaca en el profesional “un trabajo en la subjetividad de los maestros y profesores para que ellos puedan posicionarse de una manera diferente, más libre y creativa, con respecto a ellos mismos y, en consecuencia, también hacia sus alumnos” (p. 113). Caracterizándose como una búsqueda dirigida a poder resignificar el aprender y poder jugar en la escuela y más allá de la escuela, de manera que las/os docentes puedan mejorar su enseñanza (Fernández, 2000b, p. 113).

Otro aspecto importante en el trabajo de estos actores institucionales, es explicitar y tener presente el marco referencial de uno mismo y del otro; se requiere tener en cuenta dicha información ya que permitirá iniciar y alcanzar un contexto de colaboración y construcción conjuntas. Esta explicitación, además, es fundamental para realizar el análisis previo sobre los recursos, herramientas y estrategias con que se puede contar para promover cambios en la situación-problema planteada, y para iniciar así docente y psicopedagoga/o planes de actuación conjuntos. La/el psicopedagoga/o “necesita conocer algunos elementos de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente, algunas de sus prioridades de contenidos curriculares, su enfoque metodológico, sus ideas sobre la ayuda educativa, entre otros” (Monereo & Solé, 2001, pp. 250-251). En definitiva, conocer y obtener información sobre el contexto-clase. No obstante, es importante que la/el maestra/o de la misma manera pueda conocer, y por lo tanto la/el psicopedagoga/o debería explicitar,

su marco referencial, su enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje, la forma en la que cree que el alumnado construye conocimientos, su concepción de la ayuda educativa, entre otros, para que, de este modo, se puedan construir los acuerdos necesarios para facilitar el trabajo en conjunto (Monereo & Solé, 2001, p. 250).

4. Abordaje, intervención, estrategias. Tipos de intervenciones

Se entiende que el abordaje va a constituirse como emergente de la relación que se da entre lo singular y las concepciones teóricas que uno/a sostiene como profesional (Filidoro, 2018, p. 44). Es decir que, desde este posicionamiento, las estrategias no van a armarse anticipadamente sin conocimiento del contexto, ni van a ser generalizables de manera exacta a múltiples situaciones, sino más bien, se entiende que las herramientas a utilizar van a crearse, van a nacer a partir de una reflexión y una construcción que requiere cierto conocimiento de las características de determinada situación, que la hacen ser tal y no otra. Lo cual, permitiría pensar en innumerables estrategias posibles, pero siempre enmarcadas en un posicionamiento profesional, el cual orienta y delimita el abordaje dentro de lo que se considera como posible y, consecuentemente, discrimina aquellos modos de acercamiento a las situaciones singulares que se corren de dicho marco.

Como las prácticas se engendran en el encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, las rige un principio de incertidumbre y cierta vaguedad. Por eso las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decirnos nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento (Filidoro, 2018, p. 44).

Al reflexionar sobre el lugar que ocupan y la función que cumplen, tanto la/el psicopedagoga/o como la/el docente, puede preguntarse, ¿qué formas posibles encuentran para trabajar con las dificultades de aprendizaje?, ¿cuáles son las estrategias y herramientas que desarrollan al enfrentarse con ciertas situaciones en la escuela? En primera instancia, como señala De la Vega (2009, p. 86) se considera la importancia de crear un espacio de análisis y de co-construcción de estrategias de intervención a partir del intercambio de saberes de las distintas disciplinas entre psicopedagogas/os, docentes y otras/os profesionales que puedan encontrarse en los gabinetes escolares, como psicólogas/os o trabajadoras/es sociales. Se intenta poder construir un trabajo conjunto desde un lugar de horizontalidad, rompiendo con la jerarquía entre las disciplinas donde algunas de ellas se posicionan en un lugar privilegiado del supuesto saber, mas bien “se trata del encuentro y puesta en tensión (en un espacio de trabajo colectivo) de saberes y prácticas diversos” (De la Vega, 2009, p. 86). Ya que, como señala Müller (2013), “el sistema escolar es multidimensional, lo cual ofrece alcances y límites para la tarea del equipo directivo y docente, así como para las intervenciones de otros profesionales” (p. 24). Por otra parte, se puede mencionar que si bien los roles de las/os docentes y de las/os psicopedagogas/os se encuentran notoriamente diferenciados, se trata de dos colectivos (por un lado las/os profesionales de la Psicopedagogía y por otro lado las/os docentes) que trabajan en colaboración para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Monereo & Solé, 2001, p. 241).

Como se señaló anteriormente, en este trabajo de colaboración se construyen estrategias de intervención; al hablar de intervención, se entiende a la misma desde la perspectiva de Fernández (2000a), quien sostiene que “sea del orden de una inter-version (incluir otra versión) sin ahogar las otras posibles” (p. 34). La autora propone como objetivo de la intervención psicopedagógica, poder recuperar el deseo de conocer, de saber, el placer de aprender y, que además, pueda sostenerse a pesar de las carencias en las condiciones económicas, orgánicas, educativas, de las injusticias, de los déficits o de las lesiones biológicas (Fernández, 2000a, p. 21). Plantea que

esta otra versión, o estas otras versiones posibles, consideren las articulaciones que se dan entre las diferentes instancias de los aprendizajes, articulaciones entre los contenidos aprendidos y no aprendidos, las operaciones cognitivas logradas y no logradas, los posibles condicionamientos orgánicos y predisposiciones inconscientes (Fernández, 2000a, p. 38). Por otra parte, considerando el significado etimológico de la palabra, puede entenderse a la intervención como “venir-entre”, “interponerse”, lo cual implica dos aspectos indisociables, como dos caras de una misma moneda, por un lado se contempla la “mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otro lado, intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión” (Carballeda, 2012, p. 99). Ambos aspectos se encuentran siempre presentes, introduciendo una tensión que es inherente a toda intervención. Es por esto que, tal como señala Filidoro (2018):

Se trata de un dispositivo que se entromete y lo único que justifica esa intromisión es la existencia de una demanda, es decir, que “alguien nos mande” a saber algo acerca de. Solo a partir de esto queda habilitada una intervención en tanto respuesta al otro (p. 44).

La demanda no consiste necesariamente en una actitud pasiva de esperar que alguien aparezca a interpelar de manera explícita para empezar a intervenir, sino que esas demandas también pueden generarse (Bloj, 2013, p. 71). Principalmente, si se trabaja desde la prevención, es pertinente poder “crear dispositivos para que aparezca la demanda. Un dispositivo puede ser una reunión, un taller, un proyecto, una planificación” (Bloj, 2013, p. 71). En relación con la demanda, pueden encontrarse diferentes momentos que la componen. En un primer momento, se recepciona la demanda que la/el docente suele compartir con la/el psicopedagoga/o y se considera la pertinencia de iniciar o no su abordaje. Mientras que en un segundo momento, se analiza dicha demanda con la/el docente para dialogar y explicitar los objetivos y expectativas de este trabajo conjunto, es la instancia donde se decide el inicio o no de una colaboración (Monereo & Solé, 2001, p. 246). Es

decir que, frente a la multiplicidad de demandas, se debe señalar que existe la posibilidad de no iniciar un abordaje y un trabajo de colaboración entre psicopedagoga/o y docente/s.

Por parte del trabajo de la/el psicopedagoga/o “se busca promover los cambios necesarios para ayudar a hacer resolubles las situaciones que se presentan como conflictivas o poco ágiles para favorecer el desarrollo personal del alumnado” (Monereo & Solé, 2001, p. 242). Se propone que el abordaje de la/el psicopedagoga/o en la escuela ya no se limite exclusivamente a la evaluación y el diagnóstico de niños que “fracasan”; sino más bien, se trata de ampliar la mirada e involucrarse en las diversas problemáticas del aula, de la escuela, para llegar al niño desde otro lugar (De la Vega, 2009, p. 106), contemplando las problemáticas desde su complejidad, como señala Dabas (1998a) “no sólo en términos individuales, sino en términos relacionales. Pensar situaciones en función de redes familiares, sociales, escolares en las que el sujeto se halla inserto amplía en forma notable las posibilidades de abordaje” (p. 91). Entre las herramientas que construye la/el profesional, se pueden encontrar el trabajo con equipos de profesores, posibles asesoramientos en áreas específicas de aprendizaje, adecuaciones curriculares ya sean individuales o grupales, etc. En el diseño colectivo (psicopedagogas/os y docentes) de herramientas, se busca actuar sobre los distintos ámbitos de la vida escolar, es decir, en los modos de gestión, en las metodologías utilizadas en la enseñanza, en la mediación y regulación de los diversos conflictos, en la construcción de redes extraescolares, entre otras posibles (De la Vega, 2009, p. 87).

Por otra parte, Borsani (2012, p. 15) menciona que las adecuaciones curriculares constituyen un instrumento valioso para los/as docentes, partiendo de la concepción de la inclusión escolar como un derecho que, para garantizarlo, va a requerir la instrumentación de diversos recursos que permitan a cada chico/a aprender, respetando la heterogeneidad de cada grupo de estudiantes. “La adecuación curricular está concebida como la forma de hacer accesible, comprensible y/o factible la construcción de un conocimiento” (Borsani, 2012, p. 19). La cual consiste en la modificación y adaptación de los

contenidos que se dan en clase, de acuerdo a las posibilidades de los/as alumnos/as de acceder a los mismos para mejorar su desempeño escolar y el desarrollo de sus potencialidades (Borsani, 2012, pp. 16-25). De acuerdo al diseño curricular de la provincia de Santa Fe, las adecuaciones curriculares pueden tomar dos direcciones, la primera, las adaptaciones de acceso, que refieren a “las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos”; y la segunda, las adaptaciones curriculares específicas, que “son las modificaciones realizadas al currículo común para responder a las diferencias individuales” (Borsani, 2012, pp. 43-44).

5. Expectativas y propósitos

A modo de cierre de este recorrido teórico, y luego de señalar las características del trabajo tanto de psicopedagogas/os como de docentes; intervenciones, estrategias y herramientas que se instrumentan en el trabajo compartido; es pertinente considerar las expectativas que construyen los distintos actores en el abordaje conjunto de las situaciones donde se presentan dificultades en el aprendizaje. Etimológicamente, el término ‘expectativa’ deriva del latín ‘exspectatum’, que significa “mirado”, “visto”, o posible de visualizarse. Por lo que, se puede considerar que al hablar de expectativas se refiere a las creencias sobre cómo debería ser una situación, sobre cómo cumplir un determinado propósito o cómo debería comportarse una persona.

En relación con las/os psicopedagogas/os, por un lado se puede mencionar, como señala Müller (1987) que “siendo una profesión reciente, se les plantea la necesidad de esclarecer su identidad ocupacional: quiénes son, qué hacen, qué formación los habilita para su desempeño” (p. 17). Por otro lado, se tiene en cuenta las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones educativas a estas/os profesionales, quienes son contratadas/os sólo por algunas escuelas de gestión privada para cubrir una carga horaria parcial o asistiendo sólo algunos días de la semana (Müller, 2013, p. 47). Considerando ambos aspectos, podría decirse que, socialmente puede encontrarse cierto

desconocimiento sobre el quehacer psicopedagógico, a diferencia del quehacer docente, por lo cual pueden resultar esperables ciertas expectativas en relación con el trabajo del/la psicopedagogo/a en las escuelas, que se procede a desarrollar.

Como señala Fernández (2000a) “la escuela reclama del psicopedagogo o del psicólogo escolar, una tarea no posible: que realice un tratamiento individual a los niños que fracasan o que los diagnostique y derive a profesionales que los atiendan fuera de la escuela” (p. 34). La autora considera que para la/el profesional no sería posible atender de este modo a la cantidad de alumnos/as señalados/as como “problema”. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Selvini Palazzoli et al., (1990, pp. 25-28) plantean que es habitual que las/os docentes hagan pedidos a la/el profesional de la escuela para intervenir en un “caso difícil”, esperando que el mismo realice un diagnóstico, una intervención directa asumiendo la responsabilidad sobre la/el alumna/o eximiendo de obligación al/la docente, o en última instancia, sepa dar consejos o recomendaciones sobre la/el niña/o a modo de recetas a seguir. Desde esta mirada, puede entenderse que se le atribuye las causas del “problema” al/la niño/a o a su familia, como si se encontrara en él/ella y desde la escuela no se pudieran hacer cambios, cuestionamientos, para repensar los métodos utilizados en la enseñanza, los vínculos entre docente y alumna/o, entre otros (Selvini Palazzoli et al., 1990, p. 25).

Además, se suele pretender que la intervención (“solución al problema”) del profesional se desarrolle con prontitud, se espera una solución de tipo mágica que no implicaría una reflexión por parte de quien hizo el señalamiento (generalmente docente), por creer que él/ella mismo/a desde su rol, no necesitaría intervención (Selvini Palazzoli et al., 1990, pp. 24-32). En relación con esta expectativa de inmediatez frente a la aparente “solución al problema”, se retoma a Fernández (2000b) quien desarrolla que “el producto y el resultado se supervalorizan dejando de lado el proceso, cuando es precisamente la apropiación del proceso (de búsqueda de pregunta) lo que otorga al aprendizaje su valor subjetivante” (p. 107). Siendo que resultaría más valioso si se diera mayor importancia al aprendizaje que se construye desde el placer y la

alegría de sentirse autor y protagonista de sus propios aprendizajes, ya que le da un valor más significativo al proceso de aprender que la mera adquisición y acumulación de contenidos (Fernández, 2000b, p. 107).

Otro tipo de expectativa que se puede encontrar, está vinculada con atribuirle al profesional el poder de confirmar y otorgar validez científica a las indicaciones señaladas por otros actores institucionales, buscando de este modo, justificación a sus decisiones pedagógicas y metodológicas en la escuela (Selvini Palazzoli et al., 1990, pp. 24-32). Otro propósito que se le atribuye al profesional, por parte de los actores institucionales, se relaciona con pretender que la función del mismo sea “rotular/etiquetar” al/la estudiante, de manera que se pueda definir de qué dificultad se trata y cómo continuar su abordaje. Desde esta perspectiva se espera entonces un diagnóstico por parte del profesional a quien se lo considera como un ‘diagnosticador’ que comprende y puede identificar con exactitud dónde está el problema del sujeto señalado. Se lo significa entonces como poseedor de los conocimientos y de la práctica requeridos para resolver el caso (Selvini Palazzoli et al., 1990, p. 24).

Con respecto a las/os docentes se destaca una idealización de su rol que se ha posicionado como “el rol de un supuesto saber y supuesto poder, lo cual se contradice con las condiciones precarias de formación y actualización docente” (Müller, 2013, p. 54). Su función dentro del sistema escolar no se relaciona únicamente a la transmisión de conocimientos a sus alumnos/as, al abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también comenzaron a recibir demandas sociales, familiares y personales relacionadas a la salud psicofísica, la violencia, entre otras (Müller, 2013, p. 54).

ANTECEDENTES

A continuación, se desarrollan los principales aportes obtenidos tras la realización de una búsqueda y revisión de antecedentes. Estos remiten a investigaciones empíricas existentes, realizadas principalmente en los últimos diez años en América Latina, mayormente procedentes de Argentina, a excepción del estudio de Velásquez Saldarriaga et al. (2020) que se desarrolla en Ecuador. Dichos antecedentes pertenecen al campo de la Psicopedagogía, dado que la naturaleza del tema de este estudio refiere a un interés fundamentalmente disciplinar, se relacionan con el problema de investigación y, además, reflejan el estado actual del conocimiento sobre la temática abordada. Es así que se desarrolla una síntesis de cada antecedente con el fin de resaltar los aspectos más significativos para el presente estudio.

En primer lugar, se encontraron investigaciones vinculadas al conocimiento sobre las representaciones de docentes acerca de la intervención psicopedagógica en las escuelas primarias. Una de ellas es la de Messi et al. (2016), que tiene por objetivo general analizar qué y cómo representan las/os docentes la intervención psicopedagógica en ambientes educativos. Posee un carácter cuantitativo, se utiliza como método de recolección de datos la encuesta (11 ítems, 10 preguntas cerradas y una abierta) y la técnica del autoinforme sobre una muestra amplia de 65 docentes de escuelas públicas de la localidad de San José de la Esquina (Santa Fe, Argentina). Un complemento que la presente tesina puede ofrecer a la investigación de Messi et al. (2016), es que se incluye la perspectiva de las/os psicopedagogas/os, de igual modo, se considera que hay resultados relevantes o cercanos al tema que se quiere estudiar. Entre ellos se puede valorar que las/os docentes representaron la intervención psicopedagógica como la reeducación de las dificultades de aprender de las/os alumnos/as, materializada en adaptaciones curriculares y en el acompañamiento terapéutico/clínico individual de las/os alumnos/as, es decir, piensan al abordaje psicopedagógico desde una perspectiva más correctiva o asistencial que preventiva. Otro resultado pertinente es que se considera escasa la complementación entre docentes y psicopedagogas/os, aunque es donde se encuentran más expectativas docentes, en relación con

poder lograr mayor colaboración y comunicación. Por último, se destaca que las/os docentes dan importancia e incluso estiman como necesario el desarrollo e incorporación de un modo de trabajo en equipo que incluya en la intervención a psicopedagogas/os, docentes y directivas/os (a la institución educativa en su conjunto).

Con un objetivo similar a la investigación anterior, se toma a Gregorini (2011), quien se propuso indagar cómo consideran las/os docentes que las necesidades que se presentan en su actividad diaria son satisfechas mediante la intervención del/la psicopedagogo/a en el contexto de la institución educativa primaria. Además, sus objetivos específicos fueron orientadores para el surgimiento del tema de la presente tesina: la caracterización del rol del/la psicopedagogo/a dentro de la institución educativa como así de su perfil y funciones; el conocimiento de las necesidades de intervención psicopedagógica de las/os docentes. En cuanto a los aspectos metodológicos, se trata de un enfoque mixto (el análisis de los datos es cualitativo y cuantitativo, reflejado en gráficos) y se utilizaron encuestas con preguntas cerradas y abiertas de auto administración, que fueron realizadas a 61 docentes y 7 psicopedagogas/os que trabajan en 7 instituciones privadas de Mar del Plata. Entre sus resultados, se expresa que la mayoría de las/os docentes realizan consultas al/la psicopedagogo/a (mientras que una menor proporción de docentes manifestaron que no), se señala que muchas de estas consultas están relacionadas con las dificultades de aprendizaje y con el pedido de orientaciones y estrategias didácticas para alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Concluye que, en general sus necesidades son detectadas y satisfechas por la intervención del/la profesional, mencionando la importancia de la intervención psicopedagógica dentro de la institución educativa. Se encontraron similitudes entre la percepción que tienen las/os docentes acerca del rol de las/os psicopedagogas/os, y lo indicado por ellas/os mismas/os de su propio rol. La mayoría de las/os docentes significaron a la intervención psicopedagógica como una mirada diferente, profesional, la cual puede orientar, prevenir e intervenir en situaciones que se considere necesario. Por último, tanto docentes como psicopedagogas/os, consideraron la

importancia de trabajar en la complementación que se produce al interior de un equipo interdisciplinario.

A continuación, se destacan investigaciones referidas a las funciones, roles o quehaceres que desempeña la/el psicopedagoga/o en la institución educativa, haciendo hincapié en la tarea del/la profesional frente a las dificultades en el aprendizaje de las/os estudiantes de nivel primario. Una de ellas es la de Velásquez Saldarriaga et al. (2020), que tiene por objetivo general analizar la importancia de la orientación psicopedagógica en el ámbito educativo de Ecuador. En cuanto a los aspectos metodológicos, se trata de una investigación de carácter bibliográfico con métodos descriptivos, inductivos, deductivos y exploratorios, donde se emplean datos obtenidos a partir de las experiencias y vivencias de las/os docentes. Respecto a las conclusiones, se señala la importancia de la orientación psicopedagógica en el ámbito educativo, cuyo aporte es significado como la posibilidad de ampliar y complejizar la mirada sobre el desarrollo integral de las/os estudiantes. Además, se considera necesario que las/os docentes conozcan sobre orientación psicopedagógica ya que al trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes se podrán encontrar con gran diversidad de comportamientos y de realidades personales, sociales, culturales y afectivas que las/os constituyen. Entre sus principales resultados, se encuentra que el abordaje de las distintas problemáticas que afectan el aprendizaje y el desarrollo de los educandos motivan especialmente la colaboración entre docentes y profesionales de la psicopedagogía. Además, se considera que la comprensión profunda de las funciones y roles de las/os psicopedagogas/os, contribuye a fortalecer la labor conjunta entre estas/os profesionales y el personal docente.

La investigación de Guerra y Toconac (2021) se propone como objetivo principal explorar las concepciones que tienen los/as docentes sobre la función del/la psicopedagogo/a, en este caso, integrado/a a los equipos de orientación escolar. La misma tiene un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 docentes de Salta Capital entre nivel inicial y primario de una escuela de gestión estatal. Entre los resultados obtenidos, se destaca que las/os docentes conciben que la

función del/la psicopedagogo/a es recepcionar sus derivaciones de los/as niños/as con problemas en el aprendizaje o con alguna dificultad específica. Además, se menciona que las/os docentes consideran la importancia de contactarse con la/el psicopedagoga/o principalmente cuando observaban a estudiantes con dificultades en el aprendizaje; problemas en el proceso de lectura o escritura o en su defecto para consultas referidas a algún tipo de discapacidad o a conductas agresivas dentro del aula. Otro resultado se centra en las expectativas de las/os docentes, mencionando que la mayoría de los/as entrevistados/as esperan que la/el psicopedagoga/o realice una acción diagnóstica y terapéutica individualizada del/la estudiante. Además se encuentra que el desconocimiento sobre los días y horarios en que la/el psicopedagoga/o asiste a la institución escolar se constituye como un obstáculo en la posibilidad de comunicación con las/os docentes, en ocasiones el equipo directivo aparece como puente para el contacto con las/os profesionales de la psicopedagogía ya que se suele pedir que las/os docentes den aviso a las/os directivas/os de las problemáticas de los niños para que ellas/os se hagan cargo de comunicarlo al equipo de orientación escolar. Se observa la poca o nula experiencia del trabajo en conjunto de psicopedagogas/os y docentes ya que aún no se han ofrecido oportunidades de proyectos de trabajo en conjunto para dar lugar a una mejor relación y comunicación laboral entre docentes y equipo de orientación escolar con un canal comunicativo fuerte y con un objetivo común claro.

En la investigación de Bonini y Muloni (2022) se plantea como objetivo general analizar las concepciones que tienen las/os docentes del primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del/la psicopedagogo/a, acotado especialmente al acompañamiento que hace el/la profesional en las dificultades en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Un complemento que la presente tesina puede ofrecer a la investigación de Bonini y Muloni (2022), es que se incluye la perspectiva de las/os psicopedagogas/os. Tanto la decisión por poner el foco en las dificultades que acompañan las/os psicopedagogas/os, como el objetivo específico de conocer las estrategias que llevan adelante las/os docentes frente a las dificultades en los procesos de adquisición de

lectura y escritura, se consideran constitutivos para el surgimiento del tema de la presente tesina. La investigación cuenta con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semi estructuradas a 6 docentes del primer ciclo de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Salta. Entre los principales resultados obtenidos se encuentra que las/os entrevistadas/os coinciden en considerar la importancia de las intervenciones del/la psicopedagogo/a en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura. Se observó que quienes detectan las primeras dificultades en las/os niñas/os para la adquisición de la lectoescritura son las/os docentes de grado, quienes además, son las/os primeras/os en elaborar estrategias para buscar soluciones. Afirman que la/el profesional brinda herramientas que facilitan el abordaje de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, entre ellas se mencionan adaptaciones y modificaciones en las tareas que les ofrecen a las/os alumnas/os, recomendaciones en los materiales a utilizar, sugerencias y acciones para llevar a cabo en el aula. Se concluyó que en la institución en la que se llevó a cabo la investigación, el abordaje que hacen psicopedagogas/os y docentes sobre las dificultades de lectoescritura con las/os niñas/os es parcializado e individual. Por último se señala que cuanto más coordinado e interdisciplinario es el trabajo, mejores resultados se alcanzan.

A continuación se encuentra un estudio referido a problemáticas similares a las expuestas hasta ahora, acerca de las representaciones que se construyen en torno a la función del/la psicopedagogo/a en la escuela; pero con población que trabaja en el nivel inicial. Se toma a Heredia y Echaniz (2020), quienes se proponen indagar acerca de las representaciones sociales que tienen los/as docentes respecto al ejercicio profesional del/la psicopedagogo/a y viceversa; y cómo influyen estas representaciones en el trabajo de articulación interdisciplinaria en jardines maternos de la ciudad de Buenos Aires. El aporte distintivo y relevante de este estudio es el hecho de que incluye las representaciones que construye el/la psicopedagoga/o sobre el trabajo docente. Se indagó sobre los conocimientos e ideas que ambos/as actores institucionales tienen acerca de las incumbencias, funciones y tareas del/la

otro/a y de sí mismo/a, mediante los relatos de sus experiencias de trabajo. Se trata de una investigación de tipo descriptiva/cualitativa, donde se realizaron entrevistas a 25 docentes a cargo de salas maternas y 6 psicopedagogas/os que forman y/o formaron parte del equipo de orientación escolar. Entre sus resultados, se encuentra que tanto docentes como psicopedagogas/os no suelen contemplar al/la otro/a profesional como complemento de trabajo, solo la/lo consideran al momento de resolver determinadas problemáticas en forma conjunta. Esta dificultad para la construcción de un trabajo colectivo, se debe al poco tiempo compartido y a la escasez de espacios de encuentro ya que el equipo de orientación escolar está encargado de dar respuesta a todos los jardines del distrito, y no es exclusivo de un sólo jardín maternal, por lo que se manifiesta la necesidad de contar con espacios de intercambio en el que docentes y psicopedagogas/os puedan expresar sus opiniones, experiencias, elaborar acuerdos y construir decisiones conjuntas.

Otra investigación se centra en representaciones docentes del/la psicopedagogo/a pero ya no en la función de orientación escolar, sino en el rol de acompañamiento a las trayectorias educativas en proyecto de inclusión, como se proponen en su objetivo general, Guerra y Cazón Grotto (2024) exploran las representaciones que tienen las/os docentes del nivel primario en una escuela pública de la ciudad de Salta respecto al rol del/la psicopedagogo/a en el contexto de la inclusión escolar. Se trata de un estudio de tipo cualitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo, del cual participaron 10 docentes. Entre los resultados obtenidos, se observó que la mayoría de las/os docentes comparten la representación de que las/os psicopedagogas/os son mediadores entre ellas/os y las/os alumnas/os en proyectos de inclusión y que su función es “alivianar” sus tareas docentes. También quedó manifiesta la incertidumbre de la mayoría de las/os entrevistadas/os en relación con la delimitación de las responsabilidades de docentes y psicopedagogas/os en la elaboración del proyecto pedagógico individual (P.P.I.). La/el psicopedagoga/o se encuentra representada/o como ayudante o auxiliar que debe hacerse cargo de aquellos/as alumnos/as que necesitan una atención más personalizada. Se percibe una dualidad en el rol

del/la psicopedagogo/a en inclusión escolar ya que, por un lado, se lo/la considera indispensable pero al mismo tiempo se lo/la describe como una persona que irrumpe en el aula y puede generar discordia o incomodidad. Las conclusiones sugieren la necesidad de reflexionar sobre el rol de los/as psicopedagogos/as y de realizar un trabajo colaborativo con docentes.

Para terminar con los antecedentes, se encuentra un estudio que aborda la problemática hasta ahora desarrollada pero en el nivel secundario, Alvizúa (2020) se plantea el objetivo de analizar las teorías implícitas que los/as distintos/as actores institucionales (preceptores/as, bibliotecario/a, profesores/as, entre otros) tienen sobre el rol y el trabajo que hace la/el psicopedagoga/o en una escuela secundaria con modalidad técnica de la provincia de Buenos Aires. Entre los objetivos específicos se pueden resaltar los siguientes: describir e identificar las teorías implícitas sobre el aprendizaje y el trabajo psicopedagógico; y reflexionar sobre la relación de las mencionadas teorías implícitas en la inclusión/exclusión de estudiantes de la escuela. Se realiza una investigación cualitativa donde se entrevista a distintos actores institucionales (docentes, personal no docente, alumnos/as) de la escuela técnica. Junto a la información y rastreo bibliográfico documental, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a: profesores/as, bibliotecario/a, preceptores/as y jefes/as de preceptores/as. En el análisis de los resultados se puede observar que uno de los principales supuestos sobre “la tarea psicopedagógica” es la búsqueda de buenos resultados del aprendizaje. Además, se interpreta como campo de acción directa del/la psicopedagogo/a al conjunto de estudiantes que se encuentran con dificultades en el aprendizaje, de este modo, se limita la intervención profesional a un grupo reducido de sujetos que comparten esa característica en común. Los actores institucionales demandan la intervención directa de los/as psicopedagogos/as en situaciones individuales que rompen con el modelo esperado de alumno/a, como son casos de violencia entre pares y con docentes, estudiantes embarazadas, autolesiones e intentos de suicidio. Al momento de realizar este estudio, la/el psicopedagoga/o cuenta con pocos días para asistir a la institución, una de las conclusiones señala que la mayoría de las/os entrevistadas/os considera la

necesidad de contar con la presencia del/la psicopedagogo/a de modo permanente en la escuela para acompañar y orientar al alumnado en los desafíos que se les presentan al transitar su educación secundaria.

Si bien los estudios previos seleccionados poseen características que son de interés para la futura investigación al dar cuenta de lo que ya ha sido investigado, en este apartado también se intentan señalar aquellos aspectos que aún no han sido estudiados, en otras palabras, el vacío empírico. Son diversas las investigaciones que indagan sobre las representaciones que las/os docentes construyen acerca de la función del/la psicopedagogo/a dentro de la institución educativa en sus diferentes niveles: jardín maternal, nivel primario y secundario. También se incluyen estudios que se centran en la intervención psicopedagógica en las escuelas, el abordaje de las dificultades, el rol del/la psicopedagoga/o en la escuela con niños/as en proyectos de inclusión. No obstante, son escasos los estudios que consideran no sólo las concepciones de las/os docentes sino también de psicopedagogos/as. Además, no se presentan investigaciones que consideren el trabajo que ambos actores institucionales realizan como un “entre”, es decir, las posibilidades de que ese trabajo sea compartido y construido en conjunto, las relaciones que pueden establecerse o no en el trabajo que hacen docentes y psicopedagogas/os en el acompañamiento a las dificultades de aprendizaje y sus características. Por lo tanto, esta tesina aporta una mirada a esa posible relación, en los intercambios entre estos actores institucionales, ya sea que se encuentren o no, y con las particularidades que puedan percibirse en cada caso. Esto da lugar a un vacío empírico que permite investigar sobre la problemática planteada: Concepciones de docentes y psicopedagogas/os sobre el abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en escuelas primarias.

METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene el propósito de dar un encuadre metodológico a la investigación que se realiza, a partir de una descripción y argumentación de las decisiones metodológicas más relevantes que estructuran y otorgan validez al conocimiento que se expresa a partir del estudio y análisis de la problemática de investigación, que se centra en la indagación de: ¿Cuáles son las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario?

1. Objetivos general y específicos

En relación con los objetivos que dan dirección y estructura a esta investigación, se considera importante aclarar que los mismos han sufrido modificaciones necesarias en comparación a aquellos que fueron presentados en el proyecto de tesina, cuyas razones fueron expresadas en la Introducción de este escrito. Las posibilidades que se presentaron en la aproximación al trabajo de campo se constituyeron como un desafío para construir nuevos objetivos que resulten más acordes.

En consecuencia, el objetivo general se expresa de la siguiente manera:

Analizar las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario.

Los objetivos específicos son:

Describir las problemáticas de aprendizaje que docentes y psicopedagogas/os consideran que pueden abordar en el ámbito de la escuela primaria.

Indagar las características que docentes y psicopedagogas/os le atribuyen a su trabajo en el abordaje de las dificultades de aprendizaje.

Sondear las estrategias y herramientas que docentes y psicopedagogas/os consideran que pueden instrumentar en el abordaje de las dificultades de aprendizaje.

Conocer los propósitos y expectativas de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje de los/as niños/as en la escuela primaria.

2. Enfoque metodológico

Este estudio, destinado a investigar sobre las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en escuelas primarias, se funda en un enfoque metodológico cualitativo. Dicho enfoque se caracteriza por un proceso de indagación flexible (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9). Debido a que “(...) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 7).

En cuanto a la recolección de datos, se prioriza la obtención de información que dé cuenta de las perspectivas y opiniones de quienes actúan como participantes, que es justamente lo que se pretende en esta investigación, al estudiar las concepciones de docentes y psicopedagogas/os, se aspira a conocer acerca de “sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9). Los mismos son utilizados como datos para la comprensión en profundidad de los problemas (Sabino, 2014, p. 117). Por lo tanto, en el enfoque cualitativo, el/la investigador/a se focaliza en las experiencias de los/as participantes, interesándose por la interpretación de los fenómenos de la realidad que acontecen desde la mirada, desde las vivencias particulares y desde la atribución de significados de los actores que forman parte de un determinado

sistema o institución previamente definido para su estudio, es decir, en los contextos donde se encuentran cotidianamente, que en este caso se trataría de la escuela (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 9). Es decir que, en este estudio, se pretende recuperar los modos de ser y de hacer de docentes y psicopedagogos/os en la escuela que actúa como medio, donde van a aparecer aspectos subjetivos que por definición son difícilmente medibles de forma cuantificable (Sabino, 2014, p. 118).

3. Diseño y alcance de la investigación

De acuerdo con Sabino (2014) el diseño de la investigación se ocupa específicamente de una tarea, “su objeto es proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo” (p. 97). El diseño de este estudio se caracteriza por ser descriptivo, de campo o no experimental, transversal y con finalidad básica.

Según el nivel de profundidad de los conocimientos y el tipo de información que espera obtener el/la investigador/a, se trata de una investigación descriptiva debido a que se centrará en conocer y explicar la problemática estudiada. El objetivo de la misma consiste en describir la estructura de los fenómenos estudiados y su dinámica, además de identificar los aspectos significativos de la realidad; es decir, se trata de lograr detallar y especificar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades (Behar Rivero, 2008, p. 21).

Conforme a los medios empleados para la obtención de datos, consiste en una investigación de campo, no experimental, ya que “los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad” (Sabino, 2014, p. 99). Es decir, se analizan los fenómenos a partir de observarlos tal y como ocurren en su contexto natural, evitando condicionar su desarrollo (Behar Rivero, 2008, p. 19). A través de este medio, el/la investigador/a puede percibir y considerar las condiciones verdaderas del contexto que da lugar a los datos de un sector reducido de la realidad (Sabino, 2014, p. 104).

Dentro de los diseños no experimentales y según el alcance temporal, se trata de un estudio de tipo transversal ya que los datos fueron recolectados en un solo momento, en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 138).

Por último, de acuerdo a los propósitos o finalidades perseguidos se trata de una investigación de tipo básica, la cual se distingue por partir de un marco teórico y permanecer en él, persiguiendo el desarrollo y formulación de nuevas teorías o la modificación de las ya existentes, pero sin contrastarlas con ningún aspecto práctico. Es decir que, esta perspectiva, “poco se preocupa por la aplicación de los hallazgos” (Behar Rivero, 2008, pp. 19-20).

4. Participantes

En este apartado se pretende definir y delimitar la muestra, representativa de la población, que va a ser estudiada. Se parte de los aportes de Hernández Sampieri et al. (2010) quienes exponen que “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Es decir, se trata de la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común. En esta investigación la población hace referencia a las instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de Rosario, Santa Fe que cuentan con el trabajo de docentes y psicopedagogas/os. Si bien muchos/as de los/as autores/as utilizan el concepto de “muestra”, se aclara la decisión de nombrar a la misma como “participantes”, por considerarse este término más pertinente en el marco de este estudio que se posiciona desde un enfoque cualitativo. Tal como afirma Behar Rivero (2008) la muestra es un “subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus necesidades al que llamamos población” (p. 51). Aquí van a actuar como participantes las/os docentes de nivel primario y las psicopedagogas que trabajan en esas dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario.

En esta investigación se resalta que el tamaño de la muestra no es determinante desde una perspectiva probabilística ya que, el interés y el

objetivo que se plantea no es generalizar los resultados del estudio a una población más amplia sino que se busca, a partir de la indagación cualitativa, el conocimiento en su profundidad (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 394). Por lo que se trata de una muestra no probabilística, es decir que “no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Behar Rivero, 2008, p. 51).

Como criterio de selección de los/as participantes, se convocó a 4 docentes de nivel primario de cada institución educativa (8 en total, 7 mujeres y un hombre) que cuenten con una antigüedad de más de un año. Y a 2 psicopedagogas (una de cada institución) que se encuentren trabajando como parte del equipo del gabinete escolar. Se nombrará a los/as participantes como:

- D1: docente 1
- D2: docente 2
- D3: docente 3
- D4: docente 4
- D5: docente 5
- D6: docente 6
- D7: docente 7
- D8: docente 8
- P1: psicopedagoga 1
- P2: psicopedagoga 2

5. Instrumentos de recolección de datos

Cada investigación dispone las técnicas a utilizar y cada técnica determina sus medios, herramientas o instrumentos de los que deberá servirse para reunir los datos necesarios (Behar Rivero, 2008, p. 55). Entre los diferentes instrumentos de recolección de datos que pueden encontrarse, en este estudio se utiliza la entrevista, la cual de acuerdo a Sabino (2014), “(...) es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación” (p. 168). La misma se caracteriza por ser una reunión en la que una persona (entrevistador/a) junto a otra (entrevistado/a) o junto a un grupo de entrevistados/as, conversan con el objetivo de intercambiar

información a través de preguntas y respuestas (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 418). Por lo tanto, es a partir de este diálogo donde se buscará recoger la información que tienen los actores institucionales (docentes y psicopedagogas) sobre la problemática. Nadie mejor que ellos/as mismos/as para proporcionar los datos “acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer” (Sabino, 2014, p. 169).

Se destaca que las entrevistas pueden clasificarse en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas/abiertas y, en esta investigación, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas. Las mismas se basan en una guía de preguntas donde el/la entrevistador/a cuenta con la libertad de introducir preguntas adicionales que le permitan precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema de interés (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 418).

Para las entrevistas de esta investigación se pensó una guía de preguntas, las cuales derivan de los indicadores expuestos en la Tabla 1 (p. 42). En el primer eje, las preguntas se orientan hacia las problemáticas de aprendizaje que docentes y psicopedagogas/os consideran posibles de ser abordadas en el ámbito escolar; en un segundo eje, se despliegan las características del trabajo tanto de las/os docentes como de las psicopedagogas en el abordaje de las dificultades de aprendizaje; en el tercer eje, se encuentran preguntas relacionadas con las estrategias y herramientas que ambos actores institucionales utilizan en el abordaje de dichas dificultades; y en el último eje, se indaga acerca de los propósitos y expectativas de los/as participantes en el abordaje de las dificultades de aprendizaje. El modelo correspondiente al instrumento de recolección de datos se encuentra anexado en el Apéndice.

6. Procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos, en primer lugar, se solicita la autorización del equipo directivo de las instituciones educativas, se comunica el propósito de la investigación y se busca acordar cómo se llevará a cabo la misma. Posteriormente, las entrevistadoras se ponen en contacto con las/os docentes y las psicopedagogas para compartir el objetivo de la investigación y obtener su

consentimiento firmado de participación. Al momento de realizar las entrevistas semiestructuradas con los/as participantes, se solicitará la posibilidad de grabación de la misma para posterior desgrabación y análisis de datos, se estima que puedan realizarse de manera sincrónica y presencial en las escuelas, con una duración aproximada de 1 hora.

7. Análisis de datos

El análisis de los datos constituye la etapa final del proceso investigativo, ya que implica el tratamiento del material con el fin de interpretarlo y arribar a conclusiones articulando el mismo con los propósitos del estudio y con la fundamentación teórica. Sin embargo, se señala que, en investigación cualitativa, tanto el análisis como la interpretación atraviesan todo el proceso y, en ocasiones, al llegar a la fase final es necesario retomar etapas anteriores —ya sea volviendo al trabajo de campo para buscar más información o incorporando nuevas referencias teóricas—, lo que muestra que no existen límites definidos entre la recolección de información, el análisis y la interpretación (Souza Minayo et al., 2020, p. 53).

De acuerdo al enfoque cualitativo, se realiza el tratamiento del material a través del análisis de contenido. Tal como argumenta Bardin, (1979, citado en Souza Minayo et al., 2020, p. 55) este proceso se caracteriza por ser un conjunto de técnicas de análisis orientadas a estudiar las comunicaciones que, a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de los mensajes, permiten inferir conocimientos vinculados con las condiciones a la producción y recepción de dichos mensajes. Según Souza Minayo et al., (2020) “a través del análisis de contenidos, podemos descubrir lo que está por detrás de los contenidos manifiestos, yendo más allá de las apariencias de lo que se está comunicando” (p. 55). Es decir, se propone ir más allá de lo meramente descriptivo y, a través de la inferencia, alcanzar interpretaciones más profundas.

A continuación, se identificaron las categorías y los indicadores que estructuran el análisis. Su construcción se realizó en articulación con los objetivos específicos de la tesina, estableciéndose una correspondencia directa

entre cada categoría y cada objetivo, al igual que con la organización de los capítulos del marco teórico. Las categorías e indicadores se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Descripción de las categorías de análisis.

Concepciones de docentes y de psicopedagogas/os acerca de:		
Categorías	Indicadores	Preguntas
Las problemáticas de aprendizaje que docentes y psicopedagoga consideran que se pueden abordar en la escuela primaria.	- Relación enseñante - aprendiz - objeto de conocimiento. - Interacción con el entorno: construcción y apropiación de la nueva información. - Interacción entre saberes previos y la legalidad del objeto de conocimiento. - Intercambio de conocimientos entre pares. - Autonomía de trabajo. - Obstáculos de origen físico, psíquico, procedentes del medio familiar o del entorno socio-cultural. - Proceso de alfabetización: lingüístico y matemático. - Inclusión escolar.	1) Las problemáticas del aprendizaje que se pueden abordar en la escuela, ¿es un tema que te preocupa en tu práctica cotidiana? 2) ¿Qué pensás que es aprender? ¿Cómo definirías el aprendizaje? 3) ¿Qué considerás que es una dificultad en el aprendizaje? ¿Cómo la definirías? 4) ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que identificás con mayor frecuencia en el aula? ¿Cuáles considerás que pueden ser abordadas en la escuela? ¿Cuáles exceden las posibilidades de trabajo en el ámbito escolar?
Las características del trabajo de docentes y psicopedagoga	- Roles y funciones. - Tiempo/días en la institución. - Tipos de abordaje: ● Según modo de	5) ¿Cuál considerás que es tu rol y función en la escuela primaria? 6) ¿Qué días y en qué horarios asistís a la institución?

en el abordaje de dificultades de aprendizaje.	funcionamiento: abordaje colaborativo (docentes y psicopedagoga), abordaje individual (psicopedagoga y alumno/a). •Según el estilo: directo o indirecto •Según la finalidad: prevención (planificación conjunta - proyectos), asistencia (planificación conjunta - detección y derivación - proyectos). - Manifestación del problema - consideración del abordaje: ¿Quién plantea el problema? ¿A quién se lo plantea? ¿Quién o quiénes deciden qué hacer? - Espacios formales e informales de trabajo: reuniones sistemáticas o espontáneas - frecuencia - Armado de redes: docente - psicopedagoga - docente de apoyo a la inclusión escolar - equipo externo - escuela especial núcleo. - Jerarquía - horizontalidad.	educativa? 7)¿Qué aportes brinda tu disciplina para atender a las dificultades de aprendizaje? 8)¿Consultás a la psicopedagoga? ¿Cuándo, por qué situaciones? // ¿Consultás a las/os docentes? ¿Cuándo, por qué situaciones? 9)¿Te consulta la psicopedagoga?¿Cuándo, por qué situaciones? // ¿Te consultan las/os docentes? ¿Cuándo, por qué situaciones? (por una situación individual o por situaciones grupales) ¿Podrías dar un ejemplo? 10)Y cuando deciden abordar una situación, ¿cómo lo hacen? ¿Cómo trabajan? ¿Tienen algún circuito de trabajo ya armado? ¿Quiénes participan? (redes) ¿Tienen algún protocolo? 11)¿Y el abordaje de la situación suele ser individual o grupal? ¿Dentro o fuera del aula? 12)¿Tienen reuniones programadas o espontáneas? ¿Quiénes participan? ¿Quiénes convocan a las reuniones? ¿En qué momento y en dónde? ¿Cuáles son los objetivos de tales reuniones?
Las estrategias y herramientas	- Circuitos de comunicación: formales y/o informales.	13)¿Hay un protocolo a seguir en la institución para responder a las demandas?

que instrumentan docentes y psicopedagoga en el abordaje de las dificultades de aprendizaje.	- Modalidad y frecuencia de la comunicación. - Recursos materiales y humanos. - Protocolos o proyectos. - Adecuaciones curriculares. - Estrategias de enseñanza. - Circuitos de apoyo. - Instrumentos de registro y seguimiento del proceso de aprendizaje. - Diseño de tareas diferentes o complementarias.	¿O algún proyecto para trabajar problemáticas recurrentes? ¿Quiénes participaron de la elaboración de dicho protocolo/proyecto? 14)¿Usan alguna vía de comunicación para trabajar sobre una situación? ¿Cuál? (whatsapp, mail, documentos compartidos, legajo) 15)¿Qué herramientas utilizás en el abordaje de dificultades de aprendizaje? ¿Qué herramientas aporta la psicopedagoga/docente en el abordaje de las dificultades? 16)¿Llevan algún registro de las situaciones? ¿Arman tareas diferentes o complementarias? ¿Realizan adecuaciones curriculares? 17)¿Tienen alguna instancia o circuito de apoyo adicional dentro o fuera del aula?
Los propósitos y expectativas de docentes y psicopedagoga acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje.	- Diagnóstico y tratamiento. - Seguimiento personalizado. - Asesoramiento. - Solución inmediata - proceso reflexivo. - Validación del pedido. - Atribución de poder y saber. - Delegación - trabajo colaborativo.	18)¿Qué esperás de la psicopedagoga/docente cuando las/os reúne una situación a abordar? (asesoramiento, cooperación) 19)¿Pensás que las situaciones deben tener un seguimiento? ¿Quién te parece que debe hacerse cargo de él? 20)¿Cuándo considerás que no funciona un abordaje? 21)¿Podés relatar alguna experiencia de trabajo que ejemplifique lo anterior?

RESULTADOS

Este capítulo presenta los principales resultados empíricos, articulados con el marco teórico y los antecedentes. A partir de categorías e indicadores definidos según los objetivos de la investigación, se organizan las respuestas de los/as entrevistados/as, que reflejan características o cualidades del fenómeno estudiado y permiten elaborar una síntesis interpretativa.

1. Construcción de los aprendizajes. Posibilidades y obstáculos en el ámbito escolar.

1.1 Aprendizaje y definición

Para indagar acerca de las problemáticas de aprendizaje que pueden ser abordadas en el ámbito escolar, se considera pertinente reflexionar sobre la mirada de las/os docentes y las psicopedagogas con respecto a qué es el aprendizaje para los mismos. Duschatzky y Corea (2002, p. 93) sostienen que la pregunta no es cómo aprendieron los/as alumnos/as lo que se les enseñó sino qué hacen con lo que les enseñaron. Y sólo se sabrá si se enseñó algo si los sujetos habrán sabido hacer algo con eso. En la mayoría de las respuestas los/as entrevistados/as expresan que se construyen aprendizajes cuando el/la estudiante puede aplicar los mismos en otros contextos. Es decir, los sujetos logran apropiarse de los saberes que circulan en la escuela cuando pueden relacionarlos con aspectos de su vida cotidiana, como mencionan dos docentes: (se aprende) *“aquello que yo necesito para desenvolverme... en todo en la vida, porque no es únicamente dentro de lo escolar”* (D5); *“no solamente (...) se aplica acá en la escuela, sino que ellos puedan hacer uso de todo eso en la vida social”* (D1). Además, una psicopedagoga responde: *“poder asociar lo que la seño te va diciendo con alguna cuestión que te sucede después a vos... en tu casa, en el deporte (...) verlo en otras cosas de tu vida”* (P1). A su vez, ejemplifica lo desarrollado con el relato de la siguiente escena: *“una nena me decía ‘la seño nos enseñó el volcán, traje el vinagre, esto y esto (...) y mi mamá me decía que si juntamos lavandina con no sé qué, también va a pasar*

lo mismo y puede ser peligroso” (P1).

Se observa que algunos/as entrevistados/as conceptualizan el aprendizaje como la incorporación de conocimientos nuevos, entendidos inicialmente como algo desconocido. En este proceso cada sujeto enlaza lo aprendido con saberes previos y le otorga un sentido particular que le permite resignificarlo, como señalan las docentes: *“nuevas formas de hacer, de pensar, de experimentar. Adquirir distintas formas de resolver cosas”* (D8); *“poder agregar a tu esquema de conocimiento algo más, que siempre tiene que estar conectado con algo que ya tenés; muchas cosas para que sean aprendidas realmente, le tenés que encontrar sentido y conectarlo con algo”* (D3). Además, hay quienes contemplan las diferentes formas en que los/as estudiantes pueden aprender a resolver algo, que no se trata de aprender una única manera de hacer, tal como plantea una entrevistada, se trata de: *“construir el propio recorrido y los propios conceptos (...) incluso herramientas para poder resolver en la vida, que no necesariamente tienen que ver con una definición, con una forma única de hacer”* (D5). Lo que se relaciona con lo expuesto por otro grupo de participantes sobre los diferentes tiempos que cada estudiante puede necesitar para construir aprendizajes al tratarse de un proceso que no es lineal, *“hay algunos que aprenden más rápido, otros más lento, otros que necesitan diferentes formas para lograr el objetivo”* (D6). Esta perspectiva también se observa en las palabras de una psicopedagoga, al expresar que: *“el aprendizaje lo entiendo como un proceso (...), no lo entiendo como algo lineal”* (P2). Esta forma de concebir el aprendizaje guarda relación con Dabas (1998a, p. 23), quien establece el carácter espiralado del aprendizaje, donde cada momento integra, conserva y transforma lo anterior según los tiempos personales, el ritmo de su desarrollo y las variables socio-culturales.

Considerando lo que expresan las/os participantes, se observa una perspectiva del aprendizaje relacionada con una dimensión procesual e instrumental, en el que cada alumno/a realiza un proceso de construcción, apropiación y uso de los contenidos enseñados. Tal como menciona Borsani (2009, p. 44), se da importancia a comprender que cada niño/a va construyendo su camino personal de aprendizajes, con sus tiempos —lógicos,

no cronológicos— y sus modos particulares de hacerlo; además, señala la necesidad de conocer y respetar el momento que atraviesa el/la niño/a en la construcción de sus aprendizajes para poder acompañar adecuadamente, generando intervenciones y ofreciendo condiciones más oportunas para que cada uno/a produzca sus propios conocimientos.

1.2 Dificultades de aprendizaje

Las concepciones sobre las dificultades de aprendizaje están íntimamente relacionadas con los modos de entender el aprendizaje, por lo tanto la indagación y el análisis se realizaron sobre estos dos aspectos en estrecha vinculación. Según expresa Filidoro (2002) “(...) un problema de aprendizaje está siempre referido a una representación del aprendizaje (...) los problemas lo son en función de una conceptualización del aprendizaje” (p. 14). En relación con la construcción de definiciones sobre las dificultades en el aprendizaje, tanto las psicopedagogas como una docente destacan el modo de nombrarlas. En este sentido, optan por conceptualizarlas como “desafíos” en lugar de “dificultades”: *“lo digo como un desafío, son desafíos que obstaculizan el aprendizaje y que es tan importante poder detectar bien cuál es específicamente el desafío o los desafíos en ese alumno para decir, bueno el ‘cómo’ seguimos”* (P1); *“en educación deberían verse desafíos, cada uno se encuentra con desafíos para los que tiene que desarrollar habilidades o aplicar conocimientos que fue construyendo”* (D5). Otra concepción similar: *“(…) dificultad en el aprendizaje creo que es concibiendo todas las posibilidades, habilidades y desafíos de una persona, qué es lo que a esa persona se le dificulta, no sé... qué le genera un desafío aprender”* (P2).

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se podrían organizar las dificultades mencionadas en las entrevistas según diversos aspectos. Muchos/as destacan que se encuentran dificultades emocionales y/o conductuales en la escuela, lo que incide en el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as, como menciona una docente: *“acá tengo muchos que parten de algo emocional, pero que a la vez también implica la dificultad en lo*

que ellos después tengan que aprender” (D1). En relación con esto, una psicopedagoga observa: “chicos que no siguen los límites de los docentes entonces es muy difícil que se mantengan dentro del salón, que no sería una dificultad en contenidos sino más en lo conductual. Eso desestabiliza a todo el grupo porque si un chico está gritando y vos estás tratando de leer, se hace muy difícil” (P2). Los/as docentes relatan: “a mí los chicos a veces se me iban del salón” (D7); “(...) imagínense un aula donde hay 3, 4 chicos que están deambulando, hablando, ‘molestando’, eso genera dificultad para todos” (D6). Además, al ejemplificar una situación, una docente indica: “se trepaba al armario, se le iba encima de los chicos, tiraba los bancos” (D4). De acuerdo con lo expresado por los/as entrevistados/as, conductas como “permanecer dentro del salón” o “no hacer ruido” se presentan como condiciones esenciales para la construcción del proceso de aprendizaje. Según Filidoro (2002), el aprendizaje es un proceso que resulta a partir de “la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en una situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar” (p. 16), por lo cual resulta indispensable procurar ciertas condiciones a fin de favorecer la interacción entre alumnos/as, docentes y el objeto de conocimiento. En otras palabras, para que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario que se produzca cierto orden en la clase y en la institución escolar (Tenti Fanfani, 2005, p. 90).

En continuidad con estas condiciones necesarias para el aprendizaje, algunas/os entrevistadas/os señalan otros aspectos vinculados a la capacidad de sostener la atención, escuchar y esperar los turnos. En este sentido, una psicopedagoga destaca: *“lo más común que se escucha es ‘no presta atención’” (P1) y argumenta que, con el uso de la tecnología, se observan dificultades para sostener la atención. Por su parte, una docente expresa: “es una característica que diría hasta generacional, es la cuestión de la capacidad de escucha, el tiempo de escucha, el tiempo de sostener la atención sobre todo cuando no hay un estímulo visual; no sé si es una dificultad, es una característica y... nosotros tenemos que ayornarnos a eso” (D5). En*

concordancia con lo señalado, Fernández (2011, pp. 242-243), describe que el contexto actual se caracteriza por la presencia de objetos fugaces y descartables, lo cual acorta los tiempos de manipulación y apropiación necesarios para sostener la atención. Asimismo, señala que las superficies sobre las cuales niños/as y adolescentes inscriben su atención han cambiado y “no solo en cuanto al exceso de objetos que modifican el establecimiento de vínculos con ellos, sino también porque el ritmo vertiginoso de la vida diaria de padres y maestros dificulta la atención que ellos prestan a los niños” (Fernández, 2011, p. 257). Algunos docentes ilustran situaciones propias de este escenario: “*está bueno poder prestarle atención a 50 cosas a la vez, si de esas 50 cosas vas a tomar lo positivo y te van a ser útiles, ahora, si estás en 50 cosas a la vez y no agarrás nada de nada, es un obstáculo*” (D5); “*los chicos con un botón encuentran todo, entonces acá les cuesta mucho esperar su turno... respetar que hay tiempos diferentes*” (D6). Otro docente vincula estos aspectos con las consecuencias de la pandemia: “*para mí la pandemia dejó mucho de eso, como que los chicos están más desatentos*” (D7). También destaca que las/os alumnas/os “*llaman la atención, se distraen y hablan, están todo el tiempo hablando*” (D7); “*la mayor parte de los chicos se distrae por el mismo entorno supongo*” (D7). En este marco, lo planteado por Corea (2004, citada por Fernández, 2011, pp. 257-258) resulta clave para comprender el desencuentro entre la escuela y los/as niños/as que llegan a las aulas: atención flotante, volátil y dispersa, influidas por un entorno marcado por la fugacidad, la simultaneidad y la sobreestimulación, que descoloca a los/as docentes.

Una de las dificultades que refieren con más frecuencia es la falta de acompañamiento por parte de las familias, lo cual resulta relevante por ser mencionada por todos/as los/as entrevistados/as. En este sentido, Dabas (1998a) señala que los obstáculos en el aprendizaje pueden ser “de origen físico o psíquico, de su interacción con el medio familiar, por el medio socio-económico-cultural que lo rodea o por la forma en que le son transmitidos los conocimientos por parte de los adultos” (p. 72). Una docente remarca: “*cuando hay acompañamiento de la familia y cuando no, se nota muchísimo, ya sea en hacer silencio, en respetar, en prestar atención...*” (D6). El

acompañamiento que conciben docentes y psicopedagogas se expresa en las siguientes acciones: *“que la familia cumpla con el tratamiento, que cumpla con abrirle la carpeta y el cuaderno de comunicaciones tooodos los días de su vida”* (P1). Se entiende que las expectativas de las escuelas respecto al acompañamiento familiar en la educación de sus hijos/as podrían relacionarse con que las familias conforman el entorno en el cual se da el proceso de subjetivación de estos/as niños/as, institución social de importancia en tanto constituye un espacio de significados, de sentidos, que se inscriben en la historia social e individual de quienes pertenecen a ella, gracias (principalmente) al lenguaje (López, 1998, p. 1). Asimismo, la escuela y la familia producen intercambios permanentes ya que comparten un objetivo en común: el desarrollo de los/as niños/as, los/as cuales transitan por ellas alternando entre los roles de hijos/as y de alumnos/as (Dabas, 2000, p. 14).

Dado que ambas instituciones poseen un espacio común de interacción y de mutua influencia, se busca establecer vinculaciones entre la escuela y la familia con la intención de favorecer los aprendizajes de cada niño/a, en este sentido una psicopedagoga relata: *“muchas seños que te dicen ‘no porque yo le digo que vaya al banco, agarre el lápiz rojo y vuelva, y va al banco y dice ¿qué lápiz tenía que agarrar?’... Memoria de trabajo chicas, pero porque... vos te das cuenta que no está estimulada (...) ahí es cuando tenés que ir familia por familia a ver qué está pasando... te encontrás con familias que te dicen ‘no, no’, ‘Pero mamá, tiene 6 años, ¿vos le decís que su campera la lleve allá? ¿Que se saque solo la campera? ¿Le decís cómo se baña o lo bañás vos?’ Entonces hay cuestiones que no están estimuladas, no están trabajadas. Ese niño no estuvo expuesto a esas situaciones de aprendizaje, entonces nosotros acá estamos pidiendo un abismo. Una mamá dice ‘no, no seño, ella toma mamadera’... 6 años, claro, acá va a tirar la taza ¿Entonces es torpeza motora o...? No, bueno, pará, acá había otra cosa...”* (P1). Se puede advertir la importancia que la escuela otorga al contexto donde se desarrolla cada alumno/a, convocando a sus adultos/as referentes para conocer características de la crianza que podrían relacionarse con las dificultades que se observan en el aula, para de este modo tejer redes de intercambio y acuerdos que

favorezcan el desarrollo de los/as niños/as. Asimismo, se puede inferir que la institución concibe como necesarias ciertas habilidades previas para que los/as niños/as puedan construir los aprendizajes esperables en la escolaridad primaria. En este sentido, se establece una correlación entre la capacidad de seguir instrucciones simples en la vida cotidiana y las posibilidades de recordar consignas y realizar las actividades que proponen las/os maestras/os. A su vez, se evidencian las tensiones en la relación entre la escuela y la familia: mientras la institución educativa espera que se fomenten ciertos aprendizajes básicos para educarse en el aula, las familias pueden sostener prácticas que no necesariamente coinciden con las expectativas institucionales. En palabras de Tenti Fanfani (2005):

La familia tiene un papel fundamental que cumplir. Ella es la que vela para que los niños tengan satisfechas otras necesidades básicas como las que se relacionan con la alimentación, la salud, la contención afectiva, el apoyo al trabajo escolar, etc. En otras palabras, todos los maestros saben que lo que ellos y la escuela hacen tiene éxito sólo si se dan otras condiciones que escapan a su control. Esta división del trabajo parece simple pero no lo es, no hay una ley natural que trace el límite entre las responsabilidades de la familia y las de la escuela. Ésta es una división del trabajo que es histórico-cultural y que varía con el tiempo y las circunstancias. Todo parece indicar que por diversos factores (pobreza y exclusión social, incorporación de la mujer al mercado de trabajo, etc.) la escuela contemporánea tiende a ampliar el campo de sus responsabilidades (un indicador de esta expansión es la extensión del tiempo escolar) (p. 146).

Por otro lado, y en relación con el contexto socio-cultural, una docente menciona: *“la vida que ellos llevan por fuera se refleja continuamente en la escuela”* (D8). Bajo esta perspectiva, la constitución subjetiva de los/as niños/as es indisociable del contexto social en el que se inscriben. En dicha dinámica, la institución escolar —incluyendo el escenario del aula— se

posiciona como un actor clave que, permeado por los cambios culturales de la época, interviene activamente en el desarrollo y sostén de los sujetos. En palabras de Dabas (1998a) "el desarrollo de un sujeto (...) está también sobredeterminado por la condición de ser sujeto de la historia y productor de la misma, esto es, un sujeto contextualizado en su familia, en su medio social y en su tiempo histórico" (p. 24). En este sentido, existen algunos elementos que participan de los procesos educativos y que según las respuestas obtenidas pueden organizarse en tres dominios principales: la pandemia producto del COVID-19, el uso de dispositivos tecnológicos y los recursos económicos.

En primer lugar, algunos/as participantes nombran la pandemia por COVID-19, al indicar que el inicio de la escolaridad de los/as chicos/as que hoy están en los últimos grados de la primaria se vió atravesado por las medidas sanitarias de aislamiento social y preventivo característicos de aquel contexto. Señalando a la misma como un contexto desafiante para la construcción de ciertos aprendizajes: *"hay chicos hasta en 7mo grado que no saben leer... Son chicos que les atravesó la pandemia en 1er grado"* (P2). También se respondió: *"para mí la pandemia dejó mucho de eso, como que... los chicos están más desatentos"* (D7). Para contextualizar es necesario recordar que a comienzos de 2020, la propagación del COVID-19 fue declarada pandemia y en Argentina se estableció el aislamiento social obligatorio, lo que implicó el cierre de los edificios de las instituciones educativas por cerca de un año, con duración inicialmente incierta (Maggio, 2021, p. 29). En este contexto, se buscó garantizar el derecho a la educación mediante la enseñanza a distancia, implementada con recursos tecnológicos y sin formación docente específica, en medio de la improvisación, el aislamiento en los hogares, la construcción de vínculos virtuales (horas frente a las pantallas) y el temor al contagio (Maggio, 2021, pp. 15-30).

En segundo lugar, dos de las entrevistadas mencionan que en la actualidad las infancias crecen utilizando dispositivos tecnológicos —un uso que en ocasiones puede tornarse excesivo— y que: *"con el uso de la tecnología hoy... (se observan) las dificultades para focalizar la atención 5 minutos... sostener la atención de algo"* (P1). Las apreciaciones de las

entrevistadas se vinculan con lo planteado por Fernández (2000a) respecto a los efectos de la instantaneidad, característica del mundo actual, que “nos puede colocar en un mundo de productos descartables y adquiribles” (p. 82). Tal como identifica una docente, argumentando que de algún modo las pantallas desplazan a los libros en papel y, estos últimos, son significados por ella como un medio importante para el desarrollo de la comprensión y la imaginación, según sus dichos: *“con un solo clic tenemos todo y perdemos el sentido de la curiosidad, de investigar, de buscar...”* (D8). En estos “tiempos telemáticos actuales”, donde los/as niños/as se desarrollan y relacionan a un contexto colmado de múltiples estímulos, se observa una “pobreza narrativa propia de los nuevos objetos o juguetes y juegos con los que (...) interactúan” (Fernández, 2000a, p. 83). Es así que, el uso desmedido de pantallas no solo impacta en la capacidad de focalizar la atención, en habilidades exploratorias y de comprensión, sino también en la construcción de herramientas para la socialización, coincidiendo así con las preocupaciones expresadas en las entrevistas.

Finalmente, algunas/os docentes comentan que en las escuelas se pueden observar diferentes realidades socio-económicas, donde existen necesidades de alimentación, vestimenta y recursos materiales para el aprendizaje (útiles escolares) que no siempre son cubiertas por sus familias. Estas situaciones pueden influir en las posibilidades de acercamiento al conocimiento de los/as alumnos/as, como se expresa: *“me gastaba el sueldo comprándole comidas, útiles, zapatillas a los chicos. Hay diferentes realidades. En los colegios que le llaman periféricos, los chicos van por la copa de leche, por el alimento. Y eso es una gran dificultad, si no hay nutrición, no hay acompañamiento y nada, los chicos no van a aprender”* (D6). En relación con lo anterior, otra docente de una escuela diferente indica: *“Cómo pueden, por ejemplo, estar reconociendo las vocales o intentar ser prolijo en el cuaderno, cuando en casa tienen un desorden familiar tan grande o no comen”* (D1). A partir de estas expresiones, se observa que las condiciones materiales en las que viven los/as estudiantes pueden influir en sus posibilidades de participación en las tareas educativas y ponen en tensión las demandas escolares. Al

considerar el entramado social más amplio del que forman parte los/as estudiantes, se visibilizan las desigualdades sociales que pueden encontrarse en los escenarios escolares. De este modo, se entiende que uno de los factores que pueden intervenir en los problemas de aprendizaje es el socioeconómico, sin embargo, éste no explica por sí solo las dificultades de aprendizaje que presenta un sujeto, sino que se articula con otros factores, expresándose de un modo particular y complejo (Fernández, 2000a, p. 21).

A continuación, se profundiza en las dificultades que se manifiestan en los contenidos escolares, específicamente en los procesos de alfabetización lingüística y matemática. En cuanto a los procesos de alfabetización lingüística, se hace una distinción entre el primer y el segundo ciclo. Por un lado, en los grados del primer ciclo (1er, 2do y 3er grado) se destaca lo siguiente: *“en 1er grado se nota mucho por la lectoescritura, la relación de grafema-fonema, o sea hay chicos que les cuesta horrores (...)”* (D1); asimismo, una de las psicopedagogas destaca esta dificultad al relatar una situación en la que una docente le plantea: *“no aprende a escribir, no puede...’, 1er grado (...) ‘todavía no identifica las vocales y estamos en junio’, ahí la primera alerta, alarma”* (P1). Estos relatos permiten observar que, en los inicios de su escolarización, algunos/as niños/as enfrentan dificultades al encontrarse con la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura. Enseñanza que, de acuerdo a los diversos posicionamientos, podría reducirse a un proceso más mecánico de correspondencia de letras y sonidos, o que puede trascenderlo apuntando a la enseñanza de la construcción del sistema de escritura que pueda comprenderse en mayor profundidad. Hay quienes se posicionan desde esta última perspectiva, como Ferreiro (1991) quien menciona que “el desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página” (pp. 32-33). En este sentido, Borsani (2009) agrega:

No se trata de enseñar, y de que el niño aprenda, letras y sonidos que se corresponden entre sí y se organizan en vocales y consonantes que se

combinan entre sí, sino de construir un sistema, de apropiarse del mismo y de operar en su interior para lograr producir un significado (p. 41).

Estas construcciones teóricas dialogan con las dificultades observadas en el aula, se evidencian obstáculos que pueden vincularse con lo que Borsani (2009, p. 41) denomina la construcción de un sistema de significados, entendiendo de este modo que la posibilidad de escribir oraciones con sentido y coherencia dependerá de que el/la alumno/a haya logrado cierto nivel de apropiación del sistema letrado, que no se limita al conocimiento de la correspondencia entre las letras y sus sonidos e implica poder operar dentro de dicho sistema para producir significados. Tal como señala una docente: *“está costando mucho la escritura de oraciones, la lectura no tanto... pero el tema de ponerse a escribir una oración que tenga sentido, falta que se pongan y lean lo que escribieron”* (D2).

Por otro lado, en los grados del segundo ciclo de la escuela primaria (4to, 5to, 6to y 7mo grado), las respuestas recabadas indican que también se encuentran algunos/as estudiantes con dificultades para alfabetizarse. Se trata de una recurrencia que las dos psicopedagogas entrevistadas señalan: *“hay chicos hasta en 7mo grado que no saben leer. La alfabetización creo que es la mayor dificultad... chicos o por ejemplo que no saben leer, o chicos que no saben ni leer ni escribir”* (P2); *“Tenemos niños de 4to, 5to, 6to que no están alfabetizados (...) y niños que tienen muuuchas dificultades a nivel comprensivo por ejemplo”* (P1). Al encontrarse estudiantes del segundo ciclo con dificultades para leer y/o escribir, se puede interpretar que, pese a los diversos intentos de enseñanza de estos procesos realizados a lo largo de la escolarización, el pasaje por los distintos grados no necesariamente garantiza la apropiación de dichos procesos, evidenciando la complejidad de las dificultades de alfabetización. Como expresan Ferreiro y Teberosky (1979, p. 13), a pesar de la diversidad de métodos que durante décadas se han utilizado para enseñar, una gran cantidad de niños/as continúan sin aprender a leer.

Asimismo, varias docentes señalan que la dificultad no se limita a la actividad de leer, sino además a comprender aquello que se lee, interpretar y

organizar una respuesta, como se manifiesta: *“una de las dificultades y de los problemas del aprendizaje por así decirlo es eso, el tema de las comprensiones de las actividades, de los textos en general”* (D8). Similar a esto, otra docente relata un intercambio dialógico con estudiantes: *“(...) ‘Esto, ¿cómo lo hacemos? ¿Y qué hay que hacer?’, y vos le decís ‘¿Leíste lo que hay que hacer?’, ‘Sí’, ‘Bueno, ¿y qué hay que hacer?’, ‘No sé’... y es ‘Lee el siguiente texto’ la consigna, así de simple”* (D6); *“ni siquiera se toman el tiempo muchas veces de leer e interpretar una consigna y directamente quieren resolver o quieren que vos le expliques cómo se hace”* (D8). Estas referencias permiten pensar que no es suficiente con alcanzar el dominio mecánico de las técnicas de leer y escribir. Para que la alfabetización se desarrolle es necesario generar sentido a partir de lo leído, hacer de la lectura un uso consciente, que permita una actitud de creación y recreación (Freire, 2004, p. 105). En otras palabras, tal como sostiene el autor, se trata de “entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (Freire, 2004, p. 105). Al ejemplificar una situación donde se expresan dificultades de aprendizaje en el segundo ciclo, una psicopedagoga observa la siguiente escena de escritura: *“no podía organizar en su lenguaje, no podía pensar una idea para escribir... y cuando la seño la ayudó y armaron la idea... escribió en 6to grado unas dos oraciones en imprenta mayúscula... sin segmentar palabras dentro de una oración, con errores de ortografía muuuy grandes”* (P1).

Respecto de la alfabetización matemática, tanto una psicopedagoga como diversos/as docentes destacan que en la institución se persiguen, como objetivos elementales, los siguientes: *“que haga las operaciones básicas (...) que sepa manejar el dinero, fundamental para la vida”* (P1). Por otra parte, un docente señala que desde la institución solicitan: *“que hagamos actividades basadas en... su realidad”* (de los/as alumnos/as) (D7) y esto lo aplica en la formulación de situaciones problemáticas: *“viajamos a Buenos Aires... ‘En el viaje a Buenos Aires había, no sé, 27 alumnos de 4to grado y querían comprar cada uno 1 caja de 12 alfajores, por ejemplo, ¿cuántos alfajores tienen que comprar?’”* (D7). En consonancia con Filidoro (2016, p. 101), para que los conocimientos escolares se construyan como tales, es fundamental que

adquieran sentido dentro de un contexto social, histórico y cultural. Asimismo, “uno de los objetivos esenciales (y al mismo tiempo una de las dificultades principales) de la enseñanza de la matemática es precisamente que lo que se ha enseñado esté cargado de significado, tenga sentido para el alumno” (Charnay, 1994, p. 52). Una psicopedagoga expresa: *“7mo este año se flexibilizó todo... hay un nivel sociocultural muy bajo, hay una cuestión de aprendizaje que por cuestiones conductuales y emocionales no fueron trabajadas y los chicos no pudieron de verdad acercarse y apropiarse de todos esos contenidos... llegamos a 7mo todos acelerados, ¿qué hacemos con la vicedirectora? vamos a lo básico, operaciones, manejo del dinero, fracciones, para que se den una idea de cómo cortar una pizza, que entiendan lo básico de la vida (...)”* (P1). Se infiere que la propuesta de “volver a lo básico” responde a la necesidad de reconstruir el aprendizaje matemático en la escuela, atendiendo a las particularidades del contexto sociocultural y a las trayectorias educativas de los/as estudiantes. En consonancia con ello, Duhalde y González (1996, p. 171) sostienen que una de las tareas del docente consiste en “contextualizar y personalizar el saber científico, de modo de dar sentido a lo que enseña”, posibilitando así que los/as alumnos/as se apropien de los conocimientos y puedan utilizarlos en situaciones de la vida diaria.

Además, se encuentran dificultades en la resolución de situaciones problemáticas. En cuanto a los aprendizajes que se ponen en juego al momento de resolver situaciones problemáticas, una docente menciona: *“cuando vos resolvés una situación problemática no tiene que ver con aplicar conceptos matemáticos nada más, sino también el poder planificar la manera en que lo vas a hacer, ver cuál es la necesidad en esa situación”* (D5); *“la mayoría de los chicos tienen dificultades con los problemas (situaciones problemáticas), es como que dicen ‘no entiendo’, bueno pero de todo esto qué parte”* (D3), otra docente expresa preocupación cuando un/a alumno/a: *“no logró el objetivo de una actividad simple, porque bueno las complejas tienen su recorrido (...): una situación problemática con pocos datos, con numeración ya re contra trabajada”* (D4). A partir de estos relatos, se puede inferir que en las dificultades para la resolución de situaciones problemáticas se ponen en juego

ciertas herramientas, entre ellas, localizar los datos relevantes, planificar los pasos y sostener una secuencia para lograr una respuesta. En este sentido, se entiende que un problema en la escuela refiere a una situación en la que hay algo que no se sabe, no se cuenta con la solución —sino no sería un problema— pero es posible de ser obtenida al contar con algunas herramientas para resolverlo (Parra & Saiz, 2007, p. 18).

También se mencionan dificultades en las posibilidades de recurrir a los cálculos mentales para la resolución de actividades: *“una nena en 4to grado que no podía hacer sumas seguidas (...) no le alcanzaban los dedos, era $8 + 5 + 3$ ”* (D3); *“llegás a 6to y están los chicos que resuelven todo, que son ‘Muy bueno’ en calificación, que hacen todo de matemática, pero siguen con la suma contando con los dedos... no se han dado estrategias de hacer más rápido, no está el cálculo mental por ejemplo”* (D3). Estos relatos permiten inferir que no se problematizan únicamente los errores en la resolución, sino también la ausencia de estrategias o procedimientos que optimizan la construcción de los resultados. Parra (2014, p. 227) sugiere al respecto, que la utilización de ciertas herramientas puede llevar a procedimientos más costosos, que pueden facilitarse al incluir el aprendizaje de procedimientos de cálculo mental en la escuela. En este caso, el recurso de contar con los dedos puede interpretarse como un procedimiento más costoso. Hay alumnos/as que frente a un problema tienen recursos para “establecer relaciones entre los datos, anticipar su comportamiento, controlar el sentido de lo que obtienen”, mientras que también se encuentran alumnos/as que no pueden anticipar los resultados de las operaciones (Parra, 2014, p. 229).

Al indagar acerca de los modos en que las/os entrevistadas/os identifican las dificultades, hay quienes expresan: *“cuando damos un ejercicio y notamos que el alumno se queda mirando a la nada... Quizás hay muchos que no se animan a decir ‘no lo puedo hacer’ (...) se quedan así pensando, mirando la hoja, el techo. Entonces cuando pasamos por los bancos y vamos corrigiendo, nos damos cuenta que quizás el cuaderno está muy incompleto o durante el día no se nos acercan a hacer consultas”* (D2); *“Porque yo estuve viendo tal actitud o... tiene la carpeta muy desordenada, o no copia, o la*

distracción permanente...” (D6); *“de las 3 actividades que planteo en el día, no pueden hacer todo ellos, no se van los 5 (alumnos/as) con las 3 actividades”* (D1). Dichos indicadores que los/as docentes observan y mencionan como situaciones de bloqueos, tiempos extensos de resolución, dificultades para completar actividades o para sostener la atención; interrogan sobre cierta posición asumida por los alumnos/as. En este sentido, una docente describe: *“No tiene que ver con el equivocarse... es algo que no me está cerrando en cuanto a quizás tiempos de resolución, que si bien sé que es diverso, a veces no me alcanza la tarde quizás para poder cerrar una actividad porque no hay concentración, o realmente los veo que están bloqueados, no saben para dónde disparar. Cuando se dan así muchas veces situaciones que generan dificultad ahí es donde a mí me hace ruido”* (D4). Lo mencionado como “bloqueo”, así como las dificultades para sostener la atención, resolver las actividades o realizar consultas, permite interrogar la posición que los/as alumnos/as asumen frente al aprendizaje. Desde esta perspectiva, Fernández (1987) plantea que los problemas de aprendizaje se expresan, entre otras formas, en “la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer” (p. 30). Lo cual permite comprender estas escenas como manifestaciones de un vínculo con el saber que se encuentra obstaculizado.

Finalmente, y complementando los aspectos anteriormente mencionados, emerge del relato docente la dificultad para verbalizar el pensamiento, comunicar dudas y solicitar ayuda. Una de las docentes expresa: *“las dificultades también, muchas veces pasan porque no pueden expresar cómo lo están pensando, qué están pensando...”* (D3). En la misma línea, otra entrevistada señala: *“quizás hay muchos que no se animan a decir ‘no lo puedo hacer’, ‘no me sale’, ‘necesito ayuda’ más que nada con los chiquitos...”* (D2). Asimismo, también se manifiesta preocupación cuando esta demanda no aparece, en palabras de otra entrevistada: *“a mí me preocupa más cuando no te piden la ayuda y pasa el tiempo...”* (D4). Desde esta perspectiva, se puede inferir que la dificultad no se restringe únicamente a la tarea o al contenido escolar, sino que también se vincula con la posición que asume el sujeto frente

al saber y la posibilidad de habitar la pregunta. En este sentido, se plantea que en la posibilidad de consultar radica la riqueza del mismo interrogante, entendiendo que la posición de preguntar(se) se construye “en la relación ‘entre’ que toda pregunta incluye, entre aquello que se conoce y aquello que no se conoce. Preguntar es situarse (y ahí circula el deseo de conocer) entre lo que se conoce y no se conoce” (Fernández, 2000b, p. 69).

A modo de síntesis del capítulo, se interpreta que las dificultades de aprendizaje que docentes y psicopedagogas identifican en la escuela primaria, son concebidas como situaciones complejas y multidimensionales, atravesadas por aspectos emocionales, conductuales, familiares y pedagógicos y sus múltiples interacciones. Estas dificultades incluyen desafíos vinculados a la adherencia a límites y reglas, los tiempos de permanencia en el aula, el sostenimiento de la atención, el respeto de los turnos de intercambio, hábitos básicos y autonomía en ciertos procesos, así como los que derivan de la alfabetización lingüística y matemática. A su vez, se reconoce la incidencia del contexto socioeconómico, el acompañamiento familiar (o falta del mismo), los efectos de la pandemia y el uso de tecnologías, configurándose como factores importantes en la participación y los aprendizajes de los/as estudiantes, cuya inclusión permite la ampliación de la mirada respecto a las dificultades individuales.

En este marco, las/os entrevistadas/os no solo identifican los diversos factores que inciden en los procesos de aprendizaje, sino que también delimitan qué problemáticas consideran abordables en el ámbito escolar y cuales reconocen que exceden sus posibilidades. La mayoría de las/os docentes coinciden en que la escuela puede abordar las dificultades en la medida en que estas puedan ser trabajadas dentro del aula mediante propuestas pedagógicas, adecuaciones y acompañamiento personalizado del/la docente. No obstante, advierten que dichas posibilidades se ven tensionadas por las condiciones institucionales —la cantidad de alumnos por grupo, la escasez de tiempo y las múltiples demandas del aula— lo que dificulta un acompañamiento individualizado. Tal como se expresa: “*yo tengo 24 (alumnos) y quizás son 5 que no pueden hacer todo ellos solos (...) estoy un*

ratito con uno, un ratito con otro” (D1); *“el problema es que yo tengo 34 chicos y yo me siento (...) puedo estar 5 o 10 minutos, después tengo la demanda del resto, o sea no hay tiempo, es tiempo”* (D3). Asimismo, varias/os docentes refieren que las problemáticas vinculadas al comportamiento y las emociones pueden trabajarse en el aula en relación con las normas de convivencia, pero exceden las posibilidades escolares cuando no cuentan con un sostén familiar. Al respecto, señalan: *“esto del comportamiento es algo que se tiene que trabajar en casa (...) hay momentos en los que eso no mejora, citamos a los padres, no hay respuesta... eso ya nos excede”* (D2); *“lo que puede ser abordado en la escuela es la conducta dentro del aula... las adaptaciones, y las que exceden es cómo críe la familia... uno les puede hablar, se puede reunir con las familias pero si no hay un cambio y un compromiso al respecto (...) va a costar bastante”* (D6). En aquellos casos en que las posibilidades de abordaje escolares resultan insuficientes, se señala la necesidad de recurrir a apoyos externos: *“cuando necesitan el uno a uno, es muy importante trabajarlo primero desde afuera para que ellos eso después lo puedan traer acá al aula”* (D1). En este sentido, se menciona la importancia de construir redes con otros, tanto con las familias como con profesionales: *“con un acompañamiento desde la casa, de la familia y en caso de que sea necesario de algún equipo...”* (D8); *“a veces se necesita alguna intervención externa...”* (D5).

2. Prácticas y desafíos del trabajo docente y psicopedagógico.

2.1 Asistencia a la institución educativa

Se analizó la carga horaria de las contrataciones laborales de profesores/as y psicopedagogas, encontrando una marcada diferencia entre ambos. En el caso del cuerpo docente, la concurrencia al establecimiento se organiza de lunes a viernes en jornadas de cinco a seis horas, que incluyen tanto el tiempo escolar del estudiantado como períodos adicionales destinados a esperar su ingreso y retiro. Se resalta que su horario de trabajo se ha incrementado en el último tiempo —finales de año 2024 y año 2025— en la

provincia de Santa Fe por disposición ministerial, como mencionan las entrevistadas: *“a partir de este año y del año pasado se empiezan a hacer los 40 minutos más”* (D1); la concurrencia a la institución es de *“lunes a viernes de 7:20 hs a 13:20hs, se extendió una hora más”* (D3); *“la jornada extendida”* (D6). Además, hay algunos/as maestros/as que trabajan doble jornada, asistiendo a una escuela durante el turno mañana y a otra en el turno tarde. En este sentido, Tenti Fanfani (2005) considera que el trabajo en más de una escuela —y podría pensarse que la extensión horaria también— conlleva ciertas características; un “efecto probable de este esquema fragmentado de trabajo es la concentración de la actividad en el dictado de la clase, (...) se vuelven poco probables otros compromisos tales como la coordinación de actividades con colegas, la participación en proyectos institucionales (...)” (p. 85).

En lo que concierne a las psicopedagogas, se evidencia que cuentan con menor carga horaria, una de ellas asiste los días: *“lunes de 13hs a 17hs, los martes de 8hs a 12hs, los miércoles de 13hs a 17hs y los jueves de 8hs a 12hs”* (P1) y conforma un equipo de trabajo junto con una psicóloga escolar. Se trata de una institución que cuenta con doble escolaridad, durante la mañana se cursan las materias llamadas curriculares, básicas y obligatorias como matemática, lengua y ciencias; y durante la tarde se participa de las materias llamadas complementarias o especiales como música y artes plásticas, entre otras. En el caso de la segunda profesional, ejerce su función de manera individual y concurre a la institución únicamente un día a la semana, con una asignación de 3 horas laborales semanales destinadas a los niveles inicial y primario. En concordancia con lo señalado, Müller (2013, p. 47) sostiene que una de las características del trabajo psicopedagógico en instituciones educativas radica en que las/os profesionales suelen ser contratadas/os por escuelas de gestión privada con una carga horaria parcial. Además menciona que las/os mismas/os suelen conformar equipos reducidos o desempeñan su rol de manera individual, mientras se les solicita la atención de multiplicidad de tareas y de estudiantes.

En síntesis, puede advertirse que, mientras que las/os maestras/os cuentan con una carga horaria institucional más extensa, por el contrario, las

psicopedagogas disponen de una cantidad significativamente menor de horas asignadas institucionalmente, pese a que sus responsabilidades profesionales no son necesariamente reducidas.

2.2 Características del trabajo docente

En una de las escuelas se identifica una organización docente en “cuartetos pedagógicos” en el segundo ciclo de la educación primaria. Esta modalidad consiste en la conformación de equipos de trabajo integrados por cuatro maestras/os, cada una/o responsable de un área curricular específica —Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales— que se desempeñan en 4to y 5to grado, y otro equipo de cuatro docentes en 6to y 7mo grado. Tal como refiere una entrevistada: *“lo que es segundo ciclo, 4to y 5to, 6to y 7mo, se trabaja en cuartetos (...) En primer ciclo en parejas, en paralelas o maestra única en primer grado”* (D8). En relación con las significaciones atribuidas a esta modalidad, se expresa: *“una vez que te acostumbrás es lindo, se forman lindos grupos de trabajo, los chicos también ya se acostumbran tienen otra autonomía, independencia (...) Uno de nuestros objetivos en 6to y 7mo es intentar acercarlos lo más posible al secundario”* (D8). En este sentido, el “cuarteto pedagógico” puede pensarse como una modalidad que aproxima el segundo ciclo de la escuela primaria a dinámicas propias del nivel secundario, donde la enseñanza se estructura a partir de disciplinas específicas mediadas por docentes que tienen una formación y “una identidad muy fuertemente anclada en su disciplina, a diferencia del maestro o maestra de primaria” (Tenti Fanfani, 2005, p. 119).

Por lo que, se identifican diferencias entre ambas escuelas en relación con la organización del trabajo docente en el segundo ciclo de la educación primaria. Mientras que en una de las instituciones se implementa la modalidad de “cuartetos pedagógicos”, en la otra escuela se organizan a partir de un/una titular del grado (a cargo de dos áreas) y su paralela (a cargo de las dos áreas restantes). No obstante, se encuentran similitudes en el primer ciclo de la

primaria, donde en ambas instituciones se presenta un/a docente único/a en primer grado y el trabajo en parejas pedagógicas en los grados posteriores.

Al indagar acerca de las concepciones docentes sobre su propia función, la mayoría de las entrevistadas coincide en señalar que su rol trasciende la enseñanza de los contenidos curriculares e implica atender a múltiples necesidades de los/as alumnos/as. En este sentido una docente expresa: *“uno no solamente está para enseñar sino que también está para atender un montón de necesidades”* (D1); las docentes se reconocen asumiendo diversas funciones tradicionalmente asociadas al cuidado y contención de los/as niños/as: *“un día sos un poco abogada, un día sos un poco mamá, un día sos un poco tía, un día un poco abuela”* (D1); *“terminamos siendo enfermeras (...) , todo terminamos siendo”* (D6); *“Te contratan (...) para que los chicos aprendan, para que vos enseñes pero... en sí uno termina cuidándolos como si fueran los hijos”* (D6). Desde esta mirada, la tarea docente puede ser entendida como: *“Acompañar el desarrollo de los chicos, sea del cual sea, intelectual, emocional, social...”* (D5). A partir de estas significaciones, puede interpretarse —tal como señala Müller (2013, p. 53)— que la figura del/la docente recibe una demanda muy grande, tanto del sistema educativo como de los/as mismos/as docentes, los/as estudiantes o sus familias. En este marco, las responsabilidades docentes no se circunscriben únicamente al abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se amplían hacia demandas vinculadas a la salud psicofísica y las situaciones de convivencia entre pares, entre otras (Müller, 2013, p. 86).

En consecuencia, según mencionan las docentes, hay ocasiones en que los contenidos curriculares pueden quedar relegados al priorizarse acciones de contención, escucha, cuidado y sostén: *“los contenidos que son quizás sumar, leer, uno los va como dejando un poco al margen y va priorizando esto de la contención, muchos chicos que necesitan un abrazo, la escucha activa todo el tiempo”* (D1); *“a pesar de que lo académico es importante, muchas veces suele pasar a un segundo plano cuando notamos que es más importante lo afectivo, lo social y lo vincular”* (D8). La recurrencia de estas ideas, refuerza la concepción de una *“escuela donde puedan aprender y no solamente*

contenidos, que puedan estar contenidos" (D4); especialmente para algunos/as niños/as que crecen en contextos que no pueden propiciar espacios de contención emocional: *"estamos como un apoyo porque hay muchos chicos que quizás no encuentran eso en la casa y lo buscan acá"* (D2). De este modo, se puede interpretar que la tarea docente de educar trasciende la transmisión de los conocimientos planteados en el currículum escolar y en las planificaciones docentes, ya que además enseñan valores a través de sus acciones, palabras y gestos (Müller, 2013, p. 44). La transmisión de valores se infiere en las acciones descritas por las docentes, tales como brindar un abrazo, mediar en situaciones que comprometen los vínculos entre pares y ofrecer su escucha. Litwin (2009) acompaña estas formulaciones cuando sostiene que *"la escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar"* (p. 22).

Además, las docentes incluyen la comunicación con las familias como una de sus tareas: *"que haya una observación, un acompañamiento y una comunicación con la familia constante, es fundamental"* (D4); (se hacen) *"sugerencias que uno le da a la familia"* (D3). Asimismo, la observación de posibles dificultades en el contexto escolar se considera un motivo relevante para el intercambio con las familias: *"yo puedo detectar que hay algo pero no tengo una formación específica sobre qué es, cómo es y cómo trabajar"* (D3); *"esa atención está puesta en si hay dificultades, trabajarlas; si emocionalmente algo está pasando e inquieta, poder abordarlo"* (D4); *"cuando no avanzan en las áreas hay que citar generalmente a las familias"* (D7). Como se ha señalado previamente, las familias y las escuelas comparten el objetivo de favorecer el desarrollo de los/as niños/as, por lo que se torna necesario sostener intercambios entre ambas para el cumplimiento de esta corresponsabilidad, siendo los/as docentes quienes en la institución educativa, comparten mayor tiempo con los/as niños/as (Dabas, 2000, p. 14).

Por otra parte, se percibe el rol docente como guía y orientador del aprendizaje, diferenciándose de una figura que se restringe a la transmisión de conocimientos. Señalando que el/la docente *"funciona como una guía que ayuda a los chicos a construir los aprendizajes"* (D2). Por su parte, una sola

docente desarrolla sobre aspectos que se vinculan específicamente a la enseñanza de los contenidos curriculares: *“sabemos explicar, enseñar, mostrar, buscar estrategias”* (D3); *“Enseñar... como esta idea de mostrar y de entusiasmar (...) ‘acá está este mundo de conocimientos, fijate está buenísimo, y vos podés’”* (D3). Estas expresiones permiten pensar el rol docente como mediador/a del saber, participando y favoreciendo el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as (Filidoro, 2002, p. 22). Promoviendo una construcción activa de los aprendizajes a través del acompañamiento, la orientación y del despertar interés en ellos/as. Esta idea de enseñar asociada a la posibilidad de “explicar”, “mostrar”, “buscar estrategias”, se vincula con los aportes de Mallart (2001) quien caracteriza el acto de enseñar como la comunicación de un saber, de “mostrar algo a alguien para que se apropie intelectualmente de ello” (p. 42). En este sentido, enseñar supone orientar y dirigir el proceso de aprendizaje, en tanto “enseñar es hacer que el alumno aprenda” (Mallart, 2001, p. 43).

2.3 Características del trabajo psicopedagógico en la institución educativa

Como ya fue mencionado, ambas psicopedagogas tienen una asignación horaria acotada para la concurrencia a las instituciones educativas. Con relación al espacio estipulado para el desempeño de su trabajo, se observan grandes diferencias en el lugar que cada institución puede disponer para las profesionales. Retomando a Crema (1998, p. 166) el espacio asignado al profesional se considera una variable de análisis significativa que permite detectar el lugar físico y simbólico asignado al mismo. De esta manera, se observa que en una de las escuelas, la psicopedagoga cuenta con un espacio físico definido compartido con la psicóloga escolar, el cual se encuentra equipado con escritorio, computadora, mobiliario para el guardado de legajos (carpetas con información sobre los/as alumnos/as recabada en reuniones) y otros materiales de trabajo. Cuenta con una inscripción de referencia en la puerta bajo el título “Gabinete”, y la profesional señala al respecto: *“gabinete es el espacio antiguo, si vos preguntás todo el mundo lo conoce por “gabinete”, en realidad es un espacio de orientación escolar, (...) lo*

que cambia es la concepción de trabajo, pero para la escuela se refiere al mismo lugar, las mismas profesionales” (P1). En contraste, la psicopedagoga de la segunda institución expresa no disponer de un espacio de trabajo propio: *“no tengo un lugar para mí, siempre estoy rotando o en la biblioteca, o en la salita (oficina para reuniones escolares), o en dirección” (P2),* lo cual podría inferirse que se trata de diferentes condiciones materiales para el ejercicio profesional. En este sentido, Crema (1998, p. 166) analiza la importancia del lugar físico designado para el trabajo y su estrecha vinculación con el reconocimiento que se le otorga a ese rol.

En relación con las concepciones sobre su propia función, ambas psicopedagogas coinciden en significar su trabajo como una tarea que se desarrolla en articulación con los distintos actores institucionales. En este sentido, se entiende que “los profesionales que trabajan en la orientación escolar cumplen con una tarea compleja que puede estar dirigida a los directores, a los docentes, a los alumnos, a los padres de los alumnos o a toda la comunidad educativa” (Crema, 1998, p. 164). En primer lugar se menciona el trabajo junto al equipo directivo, particularmente en instancias de seguimiento y toma de decisiones. Una de las profesionales señala: *“entrevistas con los directivos, nos sentamos muuuchas veces... hay 4 vicedirectoras y cada una acompaña... una acompaña al legajo n°1 (correspondiente a alumnos/as de Nivel Inicial y 1er grado)... la otra a 2do y 3ero... y así” (P1).* En la misma línea, la otra psicopedagoga enfatiza que una de sus funciones principales consiste en: *“apoyar al equipo directivo cuando tienen que dar alguna sugerencia de tratamiento” (P2).* En segundo lugar, ambas entrevistadas subrayan el acompañamiento y la orientación al personal docente, a partir de sugerencias que permitan atender a las dificultades que se presentan en el aula. Al respecto, una de ellas señala: *“dar sugerencias y orientaciones a los docentes (...)” (P1).* Asimismo, resalta el valor de la presencia en el salón: *“lo ideal es eso, estar en el salón para hacer esas sugerencias bien finas frente a cada desafío... y después de ausente lo puede empezar a aplicar...” (P1).* Por su parte, la segunda profesional describe el acompañamiento a los docentes como otro eje de su rol, mencionando que ocasionalmente presenta desafíos en la

recepción de las sugerencias: *“(...) apoyo a los docentes, que cuesta un poco más, hay docentes que son re abiertos (...), y hay veces que las sugerencias no son tomadas con tanta flexibilidad”* (P2). De esta manera, se puede observar que, la orientación y el asesoramiento no siempre son valorados por los actores de la institución educativa (Monereo & Solé, 2001, p. 458).

En tercer lugar, correspondiéndose con el trabajo con los/as alumnos/as, puede interpretarse que, si bien se encuentra una similitud en el acercamiento a las aulas para observar y participar con los/as niños/as y sus docentes, se evidencian concepciones diferenciadas acerca de las tareas que cada psicopedagoga desempeña en el espacio de trabajo institucional —gabinete en una de las escuelas—. En este sentido, una de las profesionales delimita su intervención a prácticas de carácter grupal situadas en los contextos cotidianos de la vida escolar, excluyendo la atención individual en el marco institucional: *“una aclaración que hacemos siempre a los padres (...) los abordajes son siempre grupales en observación en el salón o en el patio, pero siempre grupales... no es que los niños vienen acá (al gabinete), no hacemos ningún tipo de evaluación... eso se hace en el espacio de clínica”* (P1). En contraste, la segunda psicopedagoga, si bien realiza acciones de observación y participación en las aulas, incluye instancias de trabajo en un espacio diferenciado del aula con algunos/as estudiantes, a través de propuestas específicas para ellos/as: *“primero observo y si hay algo que pueda trabajar ahí en el salón, lo trabajo, me siento al lado de los chicos y trabajamos juntos. Y si no (...) les doy para hacer ejercicios y seguir trabajando y estimulando, los traigo justo acá (salita). Trabajamos acá o en la biblioteca”* (P2). Esta modalidad de abordaje puede vincularse con los aportes de Monereo y Solé (2001), quienes señalan que el departamento de orientación “interviene directamente con niños con dificultades haciendo refuerzos en el aula o actuaciones que se llevan a cabo con determinado alumno como complemento o continuidad de lo que realizan los profesores” (p. 452). Por tanto, estas diferencias permiten identificar concepciones diversas acerca del alcance del quehacer psicopedagógico en las escuelas. De este modo, se infiere una predominancia de abordajes colaborativos entre docentes y psicopedagoga en

ambas escuelas, incluyéndose en la última algunos abordajes individuales de la psicopedagoga con el/la alumno/a.

Ambas licenciadas coinciden en señalar limitaciones en relación con hacer derivaciones a tratamientos externos a la institución educativa. Una de ellas expresa: *“ante una dificultad de aprendizaje, yo muchas veces no puedo decir ‘hay que llevarlo a una psicopedagoga’... desde acá... aunque yo tenga detectada cuál es la dificultad, (...) no podés hacer una derivación directa (...) tenés que orientar a esos padres a la pediatra”* (P1). De manera similar, la segunda psicopedagoga menciona: *“(...) mi función es dar alguna sugerencia de tratamiento (...) no se puede derivar sino sugerir a las familias hacer psicopedagogía, hacer fonoaudiología, lo que el chico necesite”* (P2). Estas expresiones dan cuenta de ciertos alcances y límites del accionar profesional vinculado principalmente a la orientación psicopedagógica. Además, se señala la limitación para hacer diagnósticos: *“mi trabajo no es diagnosticar (...) porque el diagnóstico lo hace la psicopedagoga en consultorio... acá en la escuela es orientar a los padres”* (P1). Como es mencionado, “a partir de la Ley Nacional de Salud Mental surgieron una serie de recomendaciones para (...) equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y comunidad educativa en general, que proponen evitar el uso inapropiado de diagnósticos en las escuelas” (Vila, 2024, p. 65).

Finalmente, ambas psicopedagogas destacan la posibilidad de sostener el seguimiento a lo largo de la trayectoria escolar. En una de las escuelas, el equipo de orientación escolar se encarga de acompañar a algunos/as alumnos/as durante toda su escolaridad, cuya continuidad trasciende los cambios de docentes que ocurren año tras año: *“el paso de orientación acompaña durante toda la trayectoria... hay seños que los tienen este año y no saben quiénes son los profesionales (que trabajan con algunos/as alumnos/as en consultorio), nosotros ya venimos con el trabajo continuado de hace aaaños”* (P1). Entre las acciones en que se concreta esta tarea se encuentra: *“a principio de año hacemos un listado de todos los niños que están y los mandamos por whatsapp para que la docente que toma el siguiente grado sepa con quiénes trabajamos nosotras”* (P1). En la misma línea, la segunda

psicopedagoga menciona las consideraciones que toma en el acompañamiento durante el ciclo escolar: *“mi función es hacer el seguimiento, ver el progreso desde principio de año, durante todo el año, qué es lo que se está trabajando, si las estrategias tuvieron algún resultado, si no, si hay que cambiarlas, si hay que pensar las estrategias con la familia o con los equipos. Bueno, si no hay equipos, si hay que derivar”* (P2). Estas referencias permiten pensar el trabajo psicopedagógico en la escuela como un proceso que tiene continuidad y no se limita a una intervención aislada, como menciona Müller (1987, p. 19), la tarea del/la psicopedagogo/a, una vez que han sido identificadas dificultades personales o de aprendizaje, se trata de hacer un seguimiento y las orientaciones que se necesiten.

2.4 Consultas a la psicopedagoga escolar

La mayoría de las/os docentes entrevistadas/os mencionan realizar consultas a la psicopedagoga de la institución, particularmente en los primeros momentos de su trayectoria o frente a situaciones nuevas. Con el paso del tiempo y el aumento de la experiencia, refieren adquirir mayor autonomía en la toma de decisiones, recurriendo a la consulta ante situaciones que exceden sus saberes o generan incertidumbre: *“(...) con el tiempo ya vas sabiendo las respuestas que pueden llegar a tener (la psicopedagoga y la psicóloga escolar), entonces como que una se va manejando sola en algunas cuestiones y cuando se presenta algo nuevo o cuando se me queman los papeles, si (consulta)”* (D1); *“no sé si pregunto tanto como en el principio, por ahí soy de mandarme y después decirle ‘mirá probé esto y funcionó así’”* (D4). Este posicionamiento docente encuentra sustento en los aportes de Monereo y Solé (2001), quienes sostienen que, *“(...) cuanto más competente se considera el profesorado para desarrollar estas actuaciones, menos requiere por su parte la intervención directa del Departamento de Orientación con determinados alumnos y alumnas”* (pp. 452-453). En la misma línea, la psicopedagoga de la institución refuerza esta idea al señalar que *“hay muchas docentes con mucha trayectoria que saben... se manejan, ya saben cómo viene la cosa y a lo mejor*

te hacen alguna consulta para apoyarse pero... muchas ya saben” (P1).

Con relación al motivo de las consultas, en primer lugar se observa que una cantidad significativa de las mismas se refieren a situaciones del orden conductual, emocional y vincular que emergen en la dinámica cotidiana del aula. Las/os docentes expresan recurrir a la profesional: *“en algunas situaciones que me exceden, más que nada cuando manejan estas frustraciones, esto emocional que muchas veces ya no sabemos cómo controlarlo” (D1); “en todas las veces que vemos que hemos aportado recursos o intentado un montón de estrategias y no han funcionado, incluso para ver un punto de vista diferente cuando hubo una problemática, cuando notamos que algo al chico... o al nene, o a la nena, no le está funcionando y ya al punto de que, incluso está lo social afectado, ahí es donde más recurrimos” (D5).* En consonancia con lo expresado por las/os docentes, ambas psicopedagogas señalan que predominan las consultas en torno a estas problemáticas: *“hoy sucede mucho con el tema conductual, emocional, más que la consulta por el aprendizaje” (P1); “la que ‘no se puede quedar sentado’ es una de las que más preguntan las docentes (...)” (P1); “lo que más me consultan, más allá de los contenidos, puede resultar llamativo, pero es lo vincular, cuando se pelean o cuando hay un nene llorando” (P2).* En consecuencia, la tarea implica afrontar la diversidad de conflictos que surgen cotidianamente en el aula, como situaciones de convivencia, violencia entre pares, conductas, entre otros. Se trata de un rol complejo que conlleva sus variaciones según lo que demande cada contexto escolar (Müller, 2013, pp. 44-45).

En segundo lugar, se identifican consultas vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en relación con las estrategias didácticas y la organización de las actividades. De esta manera, las/os docentes señalan: *“muchas veces (el/la niño/a) está re lejos de lo que vos estás trabajando (...) ellos lo sienten también, entonces vos tenés que hacer algo igual o que enganche con lo que están haciendo los otros (...) son horas de que no... Es lo que pudimos hacer ahí, dos cositas, y después se pasa la mañana, y es muy frustrante; (consulta) por los chicos que veo que tienen estas dificultades (...) le cuento qué es lo que veo que no pueden hacer, le*

pongo ejemplos de situaciones” (D3); “(consulta) *después de haber probado varias veces estrategias y de ver que funcionan, que no... Le escribo ‘¿te parece que haga esto?’, ‘si dale está bueno’*” (D4); Una de las psicopedagogas sostiene: “*nos escriben, vienen, nos buscan por diferentes situaciones (...) porque no saben cómo manejarse en una situación, porque quedó pendiente alguna reunión con algún familiar o con... algún profesional*” (P1). Estos intercambios permiten inferir que la consulta suele producirse luego de que el/la docente ha intentado diversas estrategias y requiere una mirada que oriente nuevas decisiones. Esto condice con lo planteado por Crema (1998, p. 170), al señalar que el objetivo del/la psicopedagogo/a es intervenir en aquellas situaciones en las que el trabajo previo del/la docente no haya sido suficiente para promover los cambios esperados.

En tercer lugar, y en menor medida, se registran consultas vinculadas específicamente al acceso de los/as estudiantes a los contenidos escolares. En este sentido, una de las psicopedagogas señala que le consultan: “*porque tienen alguna duda con respecto a alguna actividad que están haciendo (...)*” (P1). Por su parte, la segunda profesional menciona recibir los interrogantes: “*no le puedo adecuar los contenidos o no sé cómo ayudarlo para que aprenda*” (P2); “*me preguntan cómo podemos hacer para que acceda el contenido, siempre el contenido y ahí es cuando entro yo en decirles ‘vamos más allá del contenido, vamos a que se sienta cómodo en un primer lugar’*” (P2). En este sentido, desde su posicionamiento profesional, propone ampliar la demanda de las/os docentes, haciendo hincapié en otras dimensiones implicadas en el proceso de aprendizaje, lo cual, se condice con los aportes de Fernández (2000b, p. 107) quien expresa que se suele otorgar mayor valor a la obtención de resultados, en tanto adquisición de contenidos de conocimiento, que a la apropiación del proceso de aprender en la construcción de preguntas, de pensamiento.

2.5 Consultas a docentes

Ambas psicopedagogas afirman consultar frecuentemente a las/os docentes, las cuales se fundamentan en el saber que poseen acerca de los contenidos curriculares, el conocimiento de la dinámica cotidiana del aula y el contacto diario con los/as alumnos/as: *“es la que está todos los días (...) las docentes aportan la base, la base es qué quiero, qué objetivo tengo yo con esta actividad, fundamental si la docente te puede detectar cuál es el objetivo, porque con eso yo ya sé hacia dónde (...) vos orientás en el cómo, en el cuándo... pero una vez que ella tiene el pie, qué quiero, qué espero”* (P1). Al ejemplificar, la profesional señala la necesidad de conocer los objetivos de enseñanza: *“vos querés en este caso, ¿que lo escriba prolijo o que haga una buena descripción sobre San Martín?”* (...) *¿que haga una lectura fluida o que comprendamos? Ya sabemos que la lectura y la comprensión en este niño por este momento no van de la mano”* (P1). En consonancia, la segunda profesional también destaca el aporte específico docente en relación con los contenidos escolares: *“ellas saben los contenidos, yo puedo dar una sugerencia (...) me pasó en inglés, yo no sé los verbos regulares o irregulares en inglés, entonces una profe me preguntaba cómo podemos adecuar este contenido y yo le dije ‘si tiene una dificultad en comprensión vamos a organizarle el ejercicio en dos’* (...) *ella me dio una sugerencia ahí, creo que está bueno hacerlo en conjunto. Muchas veces a mí se me escapan cuestiones de contenido (...) no sabemos todo”* (P2). Además agrega que la consulta a las/os docentes resulta fundamental debido a su implicancia en la dinámica cotidiana del aula, favoreciendo la comprensión de las situaciones de aprendizaje, tal como expresa: *“está bueno consultarle a ellos porque ellos además están en la rutina diaria que yo solo vengo un día (...) ellos saben todo lo que pasa, están en las peleas, están en el salón”* (P2). Los dichos de ambas profesionales ponen de manifiesto que la consulta a las/os docentes puede configurarse como un espacio de construcción compartida, donde se articulan los saberes de ambos actores institucionales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto. Con este propósito, la psicopedagoga *“necesita conocer algunos elementos de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente, algunas de sus prioridades de*

contenidos curriculares, su enfoque metodológico, sus ideas sobre la ayuda educativa, entre otros” (Monereo & Solé, 2001, pp. 250-251). Asimismo, puede interpretarse que los intercambios señalados contribuyen a pensar las situaciones presentadas como problemáticas en el contexto en el que se producen, intentando aportar ideas que permitan iniciar una colaboración que favorezca el proceso de aprendizaje del alumnado (Bassedas, 1993, pp. 79-80).

En relación con las situaciones en que las docentes mencionan recibir consultas por parte de la psicopedagoga, los relatos dan cuenta de un trabajo de seguimiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as de la institución. En particular, algunas/os docentes señalan que estas consultas adquieren mayor presencia en momentos determinados, como en el inicio de la escolaridad: *“en primer grado lo que pasa es que se descubren muchas cosas, entonces hay que estar muy alerta en un montón de situaciones, y cuando las chicas (la psicopedagoga y la psicóloga) vienen a observarlos muchas veces preguntan “¿viste algo más?, ¿hay algo que te haga ruido?”* (D1). Otras/os docentes también destacan el intercambio en los pasajes de grado y cambios de docente: *“Me pregunta por chicos, sí. Sobre todo por el pase de año. Ella le hace el seguimiento, están en la escuela desde preescolar y yo los conozco en 6to, entonces hablamos después del primer tiempo que los conozco y relaciona cómo fue todo su recorrido anterior”* (D3). De esta manera, refieren a la comunicación constante orientada a evaluar los procesos y estrategias: *“¿Qué vamos haciendo? ¿Cómo resultó? ¿Qué funcionó? ¿Qué no funcionó? Si hubo algún cambio, en ese sentido, sí... (consulta) siempre que haya algún peque que ella está observando por algún motivo o haciendo seguimiento”* (D5); *“buscan siempre la manera de pasar por el salón o si me ven por el pasillo. Tienen muy organizado todo. ‘¿Cómo va’?, ¿qué cosas resultaron?, ¿cómo lo están notando ahora?, si sigue en tratamiento (si es que lo hay), ¿la familia qué tal?, ¿pudiste hablar? Hay una continuidad de todos estos casos, entonces si no es de pasillo, es entrar al salón, observar a los chicos”* (D4). Por lo expuesto en este apartado y en los anteriores, puede inferirse que se desarrollan tanto intervenciones con modalidad directa, a través del trabajo con los/as niños/as,

como también de modalidad indirecta, mediante el intercambio y la consulta con las/os docentes para abordar las situaciones de un/a estudiante en particular. En este sentido, los relatos dan cuenta de un trabajo articulado entre psicopedagogas y docentes, motivado por el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje en el contexto escolar.

2.6 Abordaje de situaciones

Acerca del trabajo compartido entre docentes y psicopedagogas, se identifica que el inicio de los abordajes se suscita a partir de la observación de situaciones concretas que involucran a los niños/as en el contexto escolar. Se infiere que, estos abordajes se inscriben en prácticas de asistencia, en tanto se orientan a acompañar a docentes y alumnos/as frente a las situaciones que generan preocupación en el quehacer cotidiano escolar. El mismo suele construirse a partir de un pedido docente explícito, quien advierte determinadas situaciones alarmantes en su trabajo diario en el aula y solicita la observación de la psicopedagoga: *“la primera atención es la docente, te dice ‘yo veo tal cosa, ¿vos podés venir a acercarte?’ (...) viene la docente a consultar o nos escribe”* (P1). Lo cual se condice con los aportes de (Monereo & Solé, 2001, p. 246) quienes expresan que en un primer momento se recepciona la demanda que la/el docente suele compartir con la/el psicopedagoga/o. Posteriormente, la profesional hace un acercamiento y en su observación desarrolla acciones como: *“veo los cuadernos, estoy con los chicos, hablo...”* (P1). No obstante, en otras ocasiones se empieza a construir un trabajo conjunto a partir de la observación de las psicopedagogas: *“vamos nosotras al salón y vemos, por observar a otros niños, detectamos otras cuestiones (...)”* (P1). En consonancia, la otra psicopedagoga describe un inicio del abordaje similar: *“el primer paso sería que yo hable con los profes o los profes hablan conmigo de esta situación. Generalmente yo observo las clases entonces ahí puedo llegar a ver alguna situación o son ellos los que se acercan y me dicen...”* (P2).

De esta manera, se subraya el valor del trabajo colaborativo y la comunicación permanente, configurándose como un eje central del abordaje:

“ese es el primer trabajo, la comunicación chicas, trabajo conjunto, comunicación... sea telefónica, sea personal... si vienen las chicas, si vamos nosotras...” (P1); lo cual permite una mejor comprensión de situaciones problemáticas: *“la seño te comenta dónde ve las dificultades, entonces nosotras le vamos haciendo preguntas.”* (P1). Atrio et al. (1997) destacan que la función del profesional “no es ser el centro sobre el cual debe girar la institución (...) sino más bien acompañarla y sostenerla” (p. 50). Desde esta perspectiva se infiere que orientar implica una interacción continua con los distintos actores institucionales, una reflexión permanente y una lectura contextualizada de las situaciones problemáticas (Atrio et al., 1997, p. 51).

En cuanto a la decisión para abordar una situación en conjunto, la primera psicopedagoga plantea: *“¿esto cómo lo venís trabajando seño hasta acá? Bueno, venís bien, no amerita nuestro ingreso como espacio de orientación’... después sí, si vos ves que... las dificultades de aprendizaje sí pueden estar siendo algo obstaculizador real, o que hay algo en la familia que no, no va... o que la seño ya intentó hacer cosas y no funcionaron, no hubo un movimiento ni en el niño ni en la familia... depende siempre de la situación, vos necesitás despejar la situación que tenés adelante para saber si lo tomás, si lo ingresás al espacio, o la seño lo puede manejar como lo viene manejando...”* (P1); *“a veces no, ya te das cuenta que es algo que con dos veces más que se vea a la familia se termina de acomodar y va, pero después cuando está todo empantanado... que si una vez empezaron fono pero después dejaron... y ahí ya está todo desorganizado, vos te das cuenta que hubo cosas, hubo inicios y después todo eso se cortó... cuando está algo como más instalado”* (P1). En este sentido, hay una instancia donde se decide el inicio o no de una colaboración, es decir, frente a la multiplicidad de demandas, existe la posibilidad de no iniciar un abordaje y un trabajo de colaboración entre psicopedagoga/o y docente/s (Monereo & Solé, 2001, p. 246). “El psicopedagogo debe ir discriminando las situaciones que requieren tomar decisiones conjuntas, de aquellas que suponen colaboración y asesoramiento en temas que otros deben asumir” (Monereo & Solé, 2001, p. 451).

2.7 Construcción de redes de trabajo con otros actores

En relación con la apertura al trabajo con otros en pos de favorecer los aprendizajes de un/a alumno/a, como ya fue mencionado, las/os entrevistadas/os señalan la construcción de redes entre docentes y psicopedagoga, con las familias, con el equipo directivo y con los/as profesionales con que hacen tratamiento los/as alumnos/as: *“trabajás con todos los actores (...) docentes, vicedirectores, directivos, los profes de las especialidades, (...) los profesionales con los que trabajan los niños de todas las áreas: psicólogo, psicopedagogo, fono, eh... terapistas ocupacionales”* (P1). Además, se menciona a los/as acompañantes terapéuticos (A.T.) y a los/as docentes de apoyo a la inclusión escolar (D.A.I.E.): *“se hace ese trabajo gracias a que ese niño tiene obra social (...) a veces, como apoyo, las D.A.I.E. también nos vienen a hacer preguntas acá (gabinete) o tienen alguna duda de cómo trabaja la seño y por ahí no se animan entonces nosotras acompañamos, ‘seño, ¿cómo va? Explicale qué objetivo tenías con esta actividad para que fulanita entienda cómo tiene que más o menos proponerle a esos niños actividades”* (P1); *“los chicos que tienen una integradora o una acompañante terapéutica (...) siempre acordamos en conjunto cómo trabajar ciertas actividades, ver de qué manera lo podemos ayudar”* (D2). A su vez, se encuentra una diferencia entre ambas escuelas, ya que en una de ellas se señala la presencia de la escuela especial núcleo, que interviene cuando hay que realizar ajustes o adecuaciones curriculares: *“los P.P.I. (proyecto pedagógico individual) se hacen particularmente con los chicos que tienen C.U.D. (certificado único de discapacidad). Ahora lo estamos armando junto con la escuela especial”* (D1); *“yo trabajo mucho, y esto no es menor, con la docente de nuestra escuela especial, entonces al tener 30 niños en proyecto, trabajamos juntas sobre esos... ‘¿Qué orientación le vas a dar?, ¿qué le vas a decir a la seño que haga con esto? Yo le digo esto, bueno, vamos a decirle esto, probemos con esto’, entonces hacemos acuerdos (...)”* (P1). Como último actor, en esta misma escuela, se nombra: *“trabajamos con el equipo socio educativo, porque si vos ves que (...) hay cuestiones más violentas... estas*

cuestiones que vulneran el derecho del niño..." (P1). Los relatos dan cuenta de una modalidad de trabajo que puede ser comprendida desde la noción de red social propuesta por Dabas (1998b), quien la define como "un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo" (p. 42). Desde esta perspectiva, la articulación entre docentes, psicopedagogas, familias, equipos directivos, profesionales externos y otros, posibilita el intercambio de saberes y experiencias, potenciando los recursos y favoreciendo la construcción de alternativas para el abordaje de las situaciones que atraviesan a los/as alumnos/as. En este sentido, la red de trabajo se constituye como un espacio que enriquece a cada uno de sus integrantes y optimiza los aprendizajes al ser socialmente compartidos (Dabas, 1998b, p. 42).

2.8 Reuniones

En relación con los momentos de reuniones entre docentes y la psicopedagoga escolar, las entrevistadas otorgan importancia al sostenimiento de espacios de encuentro que permitan el intercambio en torno a las trayectorias escolares de los/as alumnos/as y la reflexión sobre las prácticas educativas con cierta regularidad. Sin embargo, su concreción se ve obstaculizada por las características de la organización del tiempo institucional y por la carga horaria de las profesionales, como mencionan las docentes: *"no tenemos un punto en donde nosotros decidimos reunirnos, no porque no quisiéramos, sino porque lamentablemente los tiempos de la escuela y la rutina diaria no permiten tener un espacio en donde podamos juntarnos a debatir o hablar acerca de las distintas experiencias, o de las distintas vivencias de todos los alumnos (...) eso casi siempre termina quedando como un trabajo externo"* (D8); *"no tenemos tiempo... no tenemos hora libre"* (D2). En este sentido, las psicopedagogas coinciden en señalar: *"yo no tengo por ejemplo 'los primeros viernes del mes me junto con los profes'"* (P2); *"con las docentes (...) es (reuniones) programadas frente a situaciones específicas (...) no es que vos decís 'todos los jueves me junto con este'... no hay tiempo para eso, aunque es lo ideal, sí"* (P1). En consonancia con estos relatos, se significa la importancia

de destinar tiempo a la comunicación y el debate, a la reflexión y la evaluación sobre los procesos de manera compartida, de modo que si la institución solo dispone horas dedicadas a las clases, se dificulta llevar a la práctica dichos procesos (Santos Guerra, 2001, p. 48).

3. Pensar los abordajes. Herramientas y estrategias compartidas.

3.1 Vías de comunicación

En base a los resultados, se infiere que la comunicación institucional se sostiene a partir de un entramado híbrido de canales formales e informales, con una marcada centralidad de las herramientas digitales, señalándose whatsapp como la principal vía de comunicación en la cotidianeidad. Asimismo, se mencionan los intercambios presenciales, como también la utilización de correo electrónico y documentos compartidos que aportan mayor formalidad y registro. Puede suponerse una diversidad de vehículos y soportes de la comunicación, produciéndose movimientos de una forma de expresión a otra, donde el empleo de las nuevas tecnologías favorece el intercambio entre profesionales que hubieran o no compartido presencialmente (Laino, 2003, p. 56). En este marco, pueden identificarse tres ejes de comunicación. En primer lugar, la comunicación entre docentes y la psicopedagoga escolar se establece fundamentalmente a través de whatsapp y de intercambios presenciales informales: *“nos mandamos mensajes, audios y después el pasillo de la escuela”* (D3); *“estamos en contacto permanente con la psicopedagoga mediante whatsapp”* (D8); *“viene el docente a decirte algo (al gabinete) (...) o te lo dice en el pasillo”* (P1). Podría pensarse que se trata de modalidades favorecedoras para la resolución cotidiana de situaciones de trabajo escolar, dada la cercanía e inmediatez.

Un segundo eje refiere a la comunicación entre la escuela (docentes y psicopedagogas) y las familias, la cual se vehiculiza mayormente a través de un whatsapp institucional: *“Hay un teléfono institucional (...) ahí están agendados todos los números de todas las familias... todos los docentes*

podemos acceder a él para comunicarnos” (D7). Se puede pensar que este recurso se configura como una estrategia para delimitar un encuadre institucional de trabajo, orientada a ordenar los intercambios y a evitar el desdibujamiento de los límites temporales de trabajo, como advierten las/os entrevistadas/os: “el único día que vengo tengo que responder todo se acumula todo, es un montón” (P2); “whatsapp es nuestro cuerpo... es bueno y es malo porque (...) si se tarda en contestar, fuera del horario escolar... ahí es muy importante sostener el encuadre de trabajo” (P1); “no todos los profesores pasan su número privado (...) me ha pasado que me han hablado a las 11 de la noche” (D7); “yo trato de responder en el horario de acá de la escuela porque si no me sature” (P2).

Por último, la comunicación entre la escuela (docentes y psicopedagogas) y los/as profesionales externos/as se organiza a partir de canales como whatsapp, reuniones por videollamada y documentos compartidos por correo electrónico: *“nosotros tenemos el número de los profesionales, pactamos las entrevistas —que siempre son por meet— y hacemos el acta de lo que se habla (...) y gmail o whatsapp para pasar las planificaciones o las adaptaciones” (D1); “los proyectos pedagógicos individuales están todos compartidos por gmail (...) accede la docente, la docente de la escuela especial y nosotras (psicopedagoga y psicóloga)... a veces los directivos, el equipo, las docentes de apoyo a la inclusión” (P1). Puede pensarse que esta articulación de vías de comunicación permite introducir instancias más estructuradas de encuentro con registros formales del trabajo conjunto, configurándose no solo como canales de transmisión de información sino también como soporte para la construcción colectiva de abordajes. En este sentido, la disponibilidad de recursos institucionales favorece estas modalidades, como ocurre en una de las escuelas: “tenemos una cámara ahí en la computadora, es para hacer muchas videollamadas (...) hace que los profesionales se puedan reunir más, sin tener que movilizarse hasta la escuela” (P1).*

Por consiguiente, en la jornada escolar cotidiana se procura la interacción entre docentes, colegas, psicopedagogos/as, directivos/os, familias

y otras/os profesionales con el propósito de asegurar el funcionamiento de las redes y canales de comunicación y promoviendo la participación de todos los actores involucrados (Müller, 2013, p. 46).

3.2 Herramientas

Se identifican diversas herramientas y estrategias pedagógicas utilizadas en el abordaje de dificultades en el aprendizaje, las cuales se construyen en función del contexto, ya que son pensadas a partir de conocer las necesidades de cada alumno/a, en la mayoría de los casos en articulación con otros actores institucionales. Con cierta recurrencia, las/os docentes expresan una percepción de insuficiencia de herramientas para responder a la heterogeneidad que encuentran en las aulas, señalando: *“siento que me faltan todavía herramientas”* (D8); *“el profesorado te da las herramientas básicas”* (D5); *“nunca alcanza, ni por más video ni por más capacitaciones, siempre nos faltan herramientas”* (D1). En este sentido, pueden presentarse situaciones en el aula y en la escuela que sobrepasan las posibilidades de abordaje de la formación docente, por lo que este encuentro con las posibilidades y límites de la profesión puede pensarse como motor para el trabajo en equipo con otros profesionales (Boggino & De la Vega, 2006, p. 138). En esta línea, las/os docentes señalan el trabajo colaborativo con compañeras/os docentes del grado, con la psicopedagoga escolar y/o con los equipos de apoyo (si los hay): *“solemos trabajar juntos... en realidad con todo el equipo junto con la acompañante terapéutica o docente integradora, según quien esté, y a la vez con la psicopedagoga. También solemos trabajar mucho entre los 4 (docentes de cada área del cuarteto pedagógico) para buscar herramientas”* (D8); *“trabajamos (...) a la par con las integradoras, con (paralela) tratamos de que sea en conjunto el pensar qué estrategia nos puede servir o qué contenido es más adecuado o cómo ajustar una actividad”* (D5).

Se acentúa que las herramientas son pensadas en función de lo observado en las respuestas de los/as alumnos/as, como se menciona: *“a veces voy con dudas y me parece que estoy exigiendo... es siempre a prueba*

y error. Un día si, un día no” (D1); “uno va viendo en el día a día qué sirve y qué no sirve con cada niño (...) se vuelve a adaptar” (D2); “lleva tiempo (...) tratar de identificar una problemática y empezar a probar, ver qué funciona, qué no” (D5). Este modo de construir herramientas en función de lo que acontece en el aula permite pensar la práctica docente como un proceso dinámico, situado y abierto a la incertidumbre. En este sentido, los dichos de las/os docentes dialogan con los planteos de Anijovich y Mora (2009), quienes sostienen que la enseñanza implica un movimiento continuo de “reflexión, acción y revisión o modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza” (p. 25). Asimismo, las autoras señalan que, en el transcurso de la clase pueden surgir imprevistos que exigen redefinir decisiones y diseñar nuevas actividades o modos de abordar un mismo contenido según las circunstancias (Anijovich & Mora, 2009, p. 118). Así, las prácticas pedagógicas adquieren un carácter flexible, creativo y artesanal, en tanto se configuran como un proceso de ajuste permanente sustentado en la observación y reflexión de los procesos de aprendizaje.

Entre las herramientas más mencionadas se encuentra el trabajo individualizado con el/la alumno/a o “uno a uno”, donde la/el docente se acerca al banco del/la estudiante y realiza un acompañamiento más personalizado en el inicio y sostenimiento de las tareas, como se expresa: *“trato de hacer el uno a uno, de dividir un poco el grupo por niveles (...) estoy un ratito con uno, un ratito con otro (...) tengo un grupo de 5 que se que cuesta un poco más, los llevo al escritorio conmigo” (D1); “cuando hay dificultades el uno a uno. Después puede ser una tarea especial, pero en realidad cuando hay dificultades de aprendizaje es lo que puedas trabajar ahí, porque va acompañado de que solito no arranca. Es lo que puedo hacer, el uno a uno y el ponerlo en valor en el grupo” (D3).* Sin embargo, también se perciben ciertas limitaciones del contexto áulico vinculadas a la cantidad de estudiantes y al tiempo: *“son 30 realidades y hay algunos que necesitan más del uno a uno, aunque hay veces que en el aula no se puede dar” (D6).*

Asimismo, se señala la propuesta de adecuaciones en la que, “la adecuación curricular está concebida como la forma de hacer accesible,

comprensible y/o factible la construcción de un conocimiento” (Borsani, 2012, p. 19). Su propuesta está fundamentada en que: *“la escuela frente a estos desafíos, tiene que buscar la forma... y la forma es flexibilizar, yo creo que hoy por lo menos, es flexibilizar (...) no significa bajar el nivel... pero no podés pedirle a un chico que camine cuando todavía no gatea”* (P1); *“flexibilidad frente a las diferentes actividades que están presentando, para que ellos accedan”* (P1). En concordancia con lo expuesto, se retoma a Anijovich (2014) quien plantea la noción de flexibilidad como la posibilidad de “promover cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades que la situación o el contexto requiera” (p. 35). En este sentido, se identifican estrategias vinculadas a la reducción de tareas, donde se adecua la cantidad de actividades o consignas sin modificar necesariamente los contenidos. Las docentes señalan: *“la mayoría de las veces (...) no es tanto ‘cómo’ sino ‘cuánto’ y tratar de nivelar un poco y que se vayan con algunas actividades resueltas, aunque no sean todas”* (D4); *“suelo reducir la cantidad de actividades o de consignas (...) aquellos alumnos que por ahí están en proyecto de inclusión en vez de 5 palabras para analizar les doy 2. Utilizo distintos tipos de colores en el pizarrón para no dejar expuesto a ese alumno que tiene que copiar menos o hacer menos”* (D8). Estas prácticas permiten pensar la reducción de tareas como un ajuste de acceso, priorizando las actividades fundamentales, con el propósito de no sobrecargar, organizando los objetivos y los contenidos por aprender para posibilitar la participación de alumnos/as con dificultades de aprendizaje.

Otras adecuaciones de acceso que se identifican refieren a la anticipación y adaptación de los materiales de lectura: *“El texto a este niño, ¿se lo podemos adelantar para que lo traiga leído?”* (P1); *“cuando son lecturas extensas o complejas, que lo puedan leer de manera anticipada, poder tener esos acuerdos con la familia, que ya sepan que vamos a trabajar con tal página del libro”* (D4); *“En clase trabajan con contenidos adecuados porque por ejemplo no reconocen la cursiva, entonces la seño les da el ejercicio en imprenta mayúscula”* (P2). Además, se encuentran propuestas vinculadas a la organización de tareas, diversificando las estrategias de acuerdo a las

características de cada alumno/a: *“dar otras explicaciones, sobre-explicaciones (...), ‘esta prueba dale primero esta actividad, una vez que terminó que venga, que te busque, que te pida la siguiente actividad’, ‘esta actividad en vez de hacerle que responda una definición, que una con flechas, que ponga verdadero y falso, que complete palabras dentro de un texto corto’, ‘si le vas a hacer preguntas sobre ese texto, hacelas un poquito ordenadas, párrafo uno, pregunta uno, párrafo dos’”* (P1); *“si tiene una dificultad en comprensión vamos a organizarle el ejercicio en dos”* (P2). De este modo, el abordaje propuesto es una construcción que surge de la relación entre la particularidad de las situaciones y las concepciones y saberes de las profesionales intervinientes. Las estrategias no están todas previstas de antemano ni pueden generalizarse a todas las situaciones (Filidoro, 2018, p. 44).

Por otro lado, también se observan adaptaciones curriculares, que incluyen la variedad de recursos y estrategias utilizados en la enseñanza y evaluación (Borsani, 2012, p. 52). Se expresa: *“hago planificaciones paralelas, con el mismo tema pero con actividades acorde a cada uno”* (D1); *“notamos que quizás se necesita adaptar por más que no haya un diagnóstico”* (D2). Al ejemplificar modos en que las/os docentes las llevan a cabo, se menciona: *“uso actividades de grados más bajos”* (D2); *“¿Es mucho y se pierde? Si es mucho, bueno, un texto más corto”* (P1); *“(trabajo con) fotocopias donde tenga las mismas imágenes pero el texto sea un poco diferente o adaptado para esa persona en particular”* (D6). En matemática se observa: *“algunos (ejercicios se adaptan) previamente y otros (...) es el mismo problema pero con números más chiquitos. Yo trato de que sea lo mismo que están haciendo los otros pero hacerlo accesible”* (D3); *“dentro del aula, todos por igual, participan todos de las mismas propuestas... con los ajustes”* (D5). Si bien se destaca el valor del trabajo articulado, en la distribución de tareas, este tipo de adecuaciones suelen realizarlas las D.A.I.E. (docentes de apoyo a la inclusión escolar) cuando hay proyectos de inclusión y sino el/la docente de grado: *“cuando hay maestras integradoras es mucho más fácil ayudarlos porque tenemos ese acompañamiento”* (D2); *“es mejor cuando las hacen las acompañantes, porque pueden ajustarlo más todavía porque es la que trabaja ahí con él. Pero bueno,*

la acompañante nunca está de tiempo completo” (D3); “(la adecuación) se le pide a los equipos. Si el chico no tiene un equipo externo ahí la adecuación no es tan significativa y la puede hacer el profe” (P2); “los ajustes no los hacemos nosotras, los hace la docente y si está en proyecto, lo hace su D.A.I.E.” (P1).

Asimismo, en otras situaciones donde la/el estudiante encuentra desafíos para sostener la jornada escolar completa, se implementan propuestas de asistencia a la institución en horario reducido: *“no es reducción horaria, en realidad nosotras hacemos horario progresivo (...) si vemos una situación que nos excede, no la podemos calmar, o lo que sea, llamamos a la familia. Entonces a raíz de eso nosotros vamos viendo, hasta qué tiempo más o menos soporta (en acuerdo) con el equipo, con la vicedirectora y la escuela especial” (D1).* El horario reducido implica un ajuste en el tiempo diario de permanencia del alumno/a en la institución, fundamentado en prevenir su exclusión escolar cuando las exigencias temporales de la jornada resultan difíciles de sostener (Borsani, 2010, pp. 63-64).

Otra estrategia relevante que menciona una docente es el trabajo en grupo y entre pares: *“lo escuchan al compañero, lo escuchan de otra manera. Además hay una cosa que le genera el maestro que no le genera el compañero” (D3); “los trabajos en grupo son super enriquecedores cuando se da esto que uno le explica al otro, también lo que hacemos es que el que termina ayuda al otro, ahí tenés que enseñarle cómo no decirle la respuesta, guiarlo sin decirle (...) y para el chico que tiene dificultades, el día que le decís ‘andá y explicale’... cuando vos enseñás aprendés un montón” (D3).* En este sentido, Litwin (2009) expresa “la importancia del trabajo en grupo o simplemente con otro par como motor del aprendizaje” (pp. 106-107). Por lo que, se configura como una estrategia docente el promover la interacción entre pares y la asignación de roles diferenciados para favorecer aprendizajes (Litwin, 2009, p. 107).

Por parte de las psicopedagogas se encuentran ciertas herramientas específicas implementadas, la primera psicopedagoga menciona la utilización de protocolos, que consisten en un formulario de preguntas para que las/os docentes respondan y comenzar la orientación: *“tengo un protocolo... que me*

permite cuando está medio empantanado... hacerle preguntas específicas a la docente para detectar esa dificultad (...) por ejemplo, tiene que marcar motivo de consulta, 'Marcá con una cruz el área que más te preocupa para comenzar a trabajar. Identificá los ítems que mejor describen la dificultad y enumeralos por orden de importancia'" (P1). La segunda psicopedagoga, como se mencionó anteriormente, incluye instancias de trabajo individualizadas con alumnos/as fuera del aula donde implementa ciertas acciones como el uso de cuadernos con actividades adaptadas a las necesidades los/as estudiantes, puntualmente para trabajar la alfabetización: "lo que hacemos es por ejemplo darles un cuaderno donde hacemos actividades específicas para ellos y resuelven (...) sería como tarea extra" (P2). Asimismo, destaca la utilización de materiales didácticos: "Uso mucho material de libros que tengo en mi casa (...) traigo propuestas diferentes a lo que usa la seño" (P2).

Se pone de manifiesto, al igual que en las investigaciones previas como la de Messi et al. (2016) y Bonini y Muloni (2022), que la intervención psicopedagógica se refleja en la atención de las dificultades de aprender de los/as alumnos/as, materializada en adaptaciones curriculares, adecuaciones de tareas, sugerencias de materiales y en el acompañamiento individual de los/as estudiantes.

3.3 Registro de situaciones

En relación con el registro de las situaciones vinculadas a las trayectorias educativas de los/as alumnos/as, se observa que las psicopedagogas de ambas escuelas llevan registro escrito de las situaciones trabajadas: *"viene el docente a decirte algo y es prioridad, porque después te lo dice en el pasillo y vos ya te olvidaste... yo en cambio acá, anoté ahí, anoté allá... y queda registrado" (P1); "ella va anotando todo (psicopedagoga), todo lo que uno dice lo anota" (D7).* Sin embargo por parte de las/os docentes no siempre se deja registro. Puede pensarse que esa información se recoge con el fin de que pueda transformarse en insumo para el trabajo en la institución (Frigerio et al., 1992, p. 85). En una de las escuelas, la psicopedagoga lleva los

registros de las situaciones en dispositivos virtuales: *“con la escuela tengo un Drive en donde registro todo, entonces si ellos quieren acceder, acceden ahí”* (P2). Mientras que en la otra escuela, se organizan los registros en folios individuales por cada alumno/a ingresado al espacio de orientación, los cuales están agrupados en carpetas o legajos por grado y son de uso exclusivo del equipo ya que incluyen: *“anotaciones nuestras con nuestras interpretaciones”* (P1). En este sentido, se puede inferir que las interpretaciones refieren al análisis de la información, el cual se *“hace desde una perspectiva, una experiencia personal y profesional que constituyen un ‘marco no explícito’ y seguramente también lo hará desde un marco teórico conceptual”* (Frigerio et al., 1992, p. 85).

3.4 Instancias de apoyo adicional

En una de las escuelas entrevistadas se identifican instancias institucionales de apoyo escolar con grupos reducidos de estudiantes y un/a docente, especialmente en el primer ciclo: *“tenemos una docente de apoyo que está en primer ciclo (...) está un poco más con primero y segundo”* (D1). Las docentes refieren que esta figura brinda apoyo en el trabajo dentro del aula: *“tenemos quien nos da una mano en el salón. Si bien no es alguien que está disponible todo el tiempo (...) Quizás mientras yo estoy con algún chico, ella está con otro, se escapa uno del salón y está”* (D1). También realiza sus funciones en un aula aparte con un grupo reducido en horario extraescolar, lo que posibilita un trabajo más personalizado con los/as alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje: *“sería como si fuesen a particular digamos pero como que lo incluye la escuela. Los chicos entran 7 y 45 y ellos entran 7 y 20, tienen como un ratito más con nosotras, las propias señas, donde reforzamos lo que estamos trabajando (...) los miércoles, jueves y viernes (...) se nos da esa posibilidad de citar a 5 como mucho y ahí sí nos podemos poner con cada uno”* (D3); *“van a la sala de apoyo, trabajan y vuelven, con la misma actividad que yo estoy haciendo con el resto del grupo, no con distintas”* (D4).

En este sentido, estas instancias pueden comprenderse como dispositivos de apoyo que buscan sostener las trayectorias escolares dentro del propio marco institucional. Tal como plantean Aizencang et al. (2015, p. 26) “acompañar, apoyar, andamiar nos conduce a pensar en la idea de interactuar frente a una situación”, lo que da a suponer que algo de estos acontecimientos que transcurren en las escuelas no logran la apropiación y participación necesaria para el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la presencia de una docente de apoyo —ya sea dentro del aula o en un espacio diferenciado y con grupos reducidos— da cuenta del reconocimiento institucional de ciertas situaciones problemáticas que requieren mediaciones adicionales. Asimismo, los autores sostienen que los sistemas de apoyo constituyen formas alternativas de organización que dialogan con el dispositivo escolar tradicional, combinando condiciones e intervenciones orientadas a potenciar las trayectorias de los/as alumnos/as (Aizencang et al., 2015, p. 27). En las escenas relatadas por las/os docentes, puede advertirse este carácter complementario: el trabajo se realiza con los mismos contenidos que el grupo, pero bajo otras condiciones de tiempo, agrupamiento y disponibilidad docente.

4. Tensiones entre las expectativas y lo posible.

4.1 Expectativas de psicopedagogas acerca de los aportes docentes al trabajo conjunto

Al indagar acerca de las expectativas que las psicopedagogas depositan en las/os docentes en el marco del trabajo compartido, se encuentra una coincidencia entre ambas respecto de la importancia de sostener en la práctica cotidiana aquellas pautas de trabajo acordadas en los espacios de intercambio, tal como se menciona: *“los docentes te dicen que ‘sí, sí, sí’ (...) yo estoy en un salón, en 4to, y en 7mo no sé qué está pasando y no sé si están haciendo lo que acordamos”* (P1); *“primero creo que lo principal es que escuchen. Y después que lo lleven a cabo, porque uno te puede decir “sí, sí, genial” y después no lo llevan a cabo”* (P2). De este modo, puede interpretarse que una

de las expectativas se vincula no solo con la escucha sino fundamentalmente con el compromiso en la puesta en acto de los modos de abordaje consensuados.

En relación con esto, las psicopedagogas identifican diversos posicionamientos docentes frente a las problemáticas abordadas. Por un lado, se reconoce que el cansancio y la sobrecarga laboral pueden incidir en el modo de implicarse en el trabajo: *“a veces sucede... el cansancio es... esto de ‘yo no, ya me cansé, ya no sé qué hacer, yo no voy a hacer nada’ eso es una posición...”* (P1). Además, se señala otro posicionamiento que dificulta el trabajo colaborativo, caracterizado por la resistencia a revisar y reflexionar sobre las propias prácticas cuando las situaciones escolares lo requieren. Al respecto, expresa: *“es muy difícil a veces que aunque sea escuchen, a veces hay mucha resistencia en querer cambiar, algunos están muy cómodos en lo que hacen y no quieren agregar más cosas o no quieren pensar en otras estrategias”* (P2). Por su parte, Crema (1998, p. 167) señala que los/as docentes que logran sostener una actitud flexible y menos omnipotente frente a su tarea, son quienes pueden pedir ayuda y compartir con un/a “otro/a” las inquietudes. Por el contrario, la dificultad para aceptar la propia incompletud y el temor a cuestionarse —o a ser cuestionado/a— pueden generar resistencias, en tanto implican la pérdida de certeza y el riesgo de desestructuración. Estas apreciaciones permiten inferir una tensión entre las orientaciones psicopedagógicas —que suelen aportar cambios o herramientas novedosas a las prácticas educativas— y ciertas disposiciones subjetivas e institucionales que tienden a sostener modalidades ya establecidas.

Por otro lado, también se identifican posicionamientos que favorecen el trabajo conjunto. Se valoran aquellas situaciones en las que la/el docente demuestra una mirada atenta sobre el/la alumno/a: *“cuando te dicen cosas muy finitas ‘lo ví que hizo esto y esto’, te das cuenta que estuvo la mirada...”* (P1). Esta mirada es interpretada como un indicador de compromiso que posibilita la construcción conjunta de herramientas: *“si la docente está comprometida con lo que vamos a charlar, te das cuenta que el niño no le resulta un peso sino que realmente está preocupada (...) a partir del compromiso podemos proyectar,*

podemos construir...” (P1). Lo cual se puede significar como una expectativa de compromiso docente, entendiéndose como condición de posibilidad para el trabajo conjunto. De este modo, las expectativas y los diversos posicionamientos de los actores dan cuenta de la institución educativa como un sistema donde “coexisten la colaboración, el compromiso, la competencia, la indiferencia, las diferencias, la oposición y la concertación” (Frigerio et al., 1992, p. 52).

4.2 Expectativas de docentes acerca de los aportes psicopedagógicos al trabajo conjunto

Al indagar acerca de las expectativas que el cuerpo docente construye en relación con el rol de la psicopedagoga escolar, la mayoría de las/os entrevistadas/os coincide en expresar la importancia del asesoramiento y la orientación frente a las dificultades que se encuentran en el aula. Tal como señala una docente: *“para mi lo principal son las sugerencias, a mi me sirve un montón”* (D1). En este sentido, las orientaciones son significadas como una guía frente a la incertidumbre que pueden generar algunas situaciones: *“con los conocimientos que va brindando, las sugerencias, creo que uno va encontrando un poco el camino (...) un norte, una guía”* (D1); *“me siento tranquila cuando alguien me dice “si dale” o “le estas pidiendo mucho”* (D4). Asimismo, otra docente espera: *“que nos oriente en qué hacer, qué medidas tomar (...) yo me siento muy bien acompañada. No sos vos sola decidiendo”* (D3). De este modo, puede inferirse que la expectativa no se limita al intercambio de herramientas, sino que se vincula con la necesidad de contar con un sostén que otorgue mayor seguridad y que valide ciertas decisiones y/o estrategias. Esta búsqueda de confirmación puede vincularse con lo planteado por Selvini Palazzoli et al. (1990, pp. 24-32), quienes señalan que en las instituciones educativas el/la profesional de orientación escolar puede ser investido/a con el lugar de quien otorga legitimidad o “validez científica” a ciertas decisiones.

En estrecha relación con lo anterior, la mayoría de las/os docentes enfatiza la expectativa de un trabajo colaborativo, entendido como una construcción conjunta entre la mirada del docente y los saberes específicos de la Psicopedagogía. Se destaca la importancia de la distribución de responsabilidades: *“no hacer todo por mi parte ni que se haga todo por otra parte”* (D2); la articulación de observaciones, herramientas y experiencias con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los/as niños/as, como se expresa: *“desde lo que yo observo y desde su mirada y sus herramientas... entre las dos podemos ver la manera en que el chico pueda llevar a cabo las actividades propuestas”* (D2); *“trabajo colaborativo (...) poder construir en conjunto porque la realidad es que tiene una mirada externa y nosotros al estar en el contexto, a veces hay cosas que se nos pueden pasar”* (D5); *“trabajar conjuntamente y tratar de llegar al objetivo”* (D6).

CONCLUSIONES

En este último momento del proceso de investigación se pretende sintetizar las respuestas a la pregunta que orientó el estudio: ¿Cuáles son las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario? Por ende, en esta sección se presentan los principales resultados del estudio, en relación con el problema de investigación y el objetivo general. Se desarrollan los aportes más relevantes, se señalan las implicancias para la práctica psicopedagógica y para la disciplina en su conjunto, y finalmente se exponen las limitaciones del trabajo.

El análisis permitió reconocer que las concepciones de aprendizaje sostenidas por las/os entrevistadas/os se inscriben en una perspectiva que lo entiende como un proceso de construcción, apropiación y resignificación de saberes. Esta mirada resulta consistente con lo expuesto por Filidoro (2021, citada por Bertoldi et al., 2023, p. 52), quien sostiene que el aprendizaje escolar se configura como un proceso de construcción y apropiación en el que los/as estudiantes articulan sus conocimientos previos con las legalidades propias del saber enseñado. Asimismo, el aprendizaje no es comprendido como mera incorporación de contenidos, sino como una resignificación y uso de los mismos en diversos contextos de la vida cotidiana, reconociendo que cada sujeto tiene sus tiempos y recorrido singular, lo que permite pensar en una concepción que excede la linealidad y reconoce la dimensión subjetiva y social del mismo. En este sentido, los resultados dialogan con lo planteado por Atrio et al. (1997, p. 46) quienes proponen pensar la institución escolar no sólo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un lugar privilegiado para focalizar el aprender como eje central. De esta manera, se entiende que dicho proceso no concierne únicamente a las/os estudiantes, sino a todas/os quienes conforman la institución, posibilitando una construcción constante y una libre circulación de conocimientos.

Con relación al análisis de las concepciones acerca de las dificultades de aprendizaje, en las entrevistas fueron mencionadas múltiples dimensiones

que intervienen y pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje, constituyéndose como aspectos novedosos que no habían sido anticipados en las instancias iniciales de la investigación. Entre ellas se presentaron: la influencia de las emociones, la falta de acompañamiento por parte de las familias, las características del contexto socio-histórico, los recursos económicos y las decisiones pedagógicas. Asimismo, se identifican otras dificultades asociadas a las conductas en el aula, los tiempos de sostenimiento de la atención en la realización de actividades, los momentos de escucha y algunos inconvenientes en los procesos de alfabetización lingüística y matemática. Estos últimos se significan como obstáculos cuando los/as estudiantes no alcanzan los niveles esperados de alfabetización, vinculados en primer ciclo a dificultades en el reconocimiento de letras y en la construcción de escritos con sentido. En grados más avanzados se evidencia que a pesar del paso de los años y de los diversos métodos utilizados para enseñar, hay niños/as que continúan sin aprender a leer (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 13). Evidenciando no sólo la complejidad de la construcción del sistema letrado y la apropiación del mismo para la producción de significado (Borsani, 2009, p. 41), sino también el lugar fundamental que ocupan estos contenidos en la escolaridad, en tanto constituyen herramientas que vehiculizan el acceso a otros conocimientos. Los obstáculos mencionados se observan a partir de cuadernos o carpetas incompletas, actividades sin finalizar, ausencia de preguntas de parte de los/as estudiantes, entre otros indicadores. Esto da cuenta de que, en ocasiones, pueden presentarse dificultades para expresar aquello que no se comprendió o para pedir ayuda, evidenciándose diferencias en las posibilidades para verbalizar el pensamiento y preguntar/se. De este modo, cada estudiante va construyendo una posición frente al saber a partir de sus experiencias de aprendizaje, las cuales se inscriben en entramados vinculares, institucionales y socio-culturales.

En cuanto al campo de abordaje que docentes y psicopedagogas delimitan como posible dentro de la escuela primaria, se configura a partir de ciertos ejes como el acompañamiento pedagógico, el trabajo con las normas de convivencia y las adecuaciones curriculares y de acceso. Principalmente estas

últimas se constituyen como herramientas de intervención con la finalidad de garantizar el derecho al aprendizaje de todos/as en el marco de la inclusión escolar, entendiendo la necesidad de ofrecer respuestas educativas individualizadas que contemplen las características y las posibilidades de aprender de cada alumno/a (Guerra & Cazón Grotto, 2024). Sin embargo, se reconocen límites vinculados a las condiciones institucionales (cantidad de alumnos/as, falta de tiempo) y a situaciones que consideran los/as exceden cuando no cuentan con la participación esperada de las familias y con intervenciones de profesionales externos.

El análisis acerca de las características del trabajo permitió advertir la complejidad de las funciones tanto de docentes como de psicopedagogas y se evidenció la multiplicidad de demandas que se les presentan cotidianamente. En cuanto a la carga horaria se observa una diferencia significativa entre docentes y psicopedagogas. Por un lado, las/os docentes disponen de un horario más extenso de trabajo, aunque las instituciones escolares estipulan que el mismo sea dedicado al dictado de clases, dificultando —o delegando parte del trabajo a momentos extra laborales— las acciones de reflexión, comunicación y consenso sobre los procesos de aprendizaje de manera compartida (Santos Guerra, 2001, p. 48). Por otro lado, las psicopedagogas tienen asignada una carga horaria parcial, una de ellas desempeña su rol de manera individual, mientras que en la otra institución, el equipo de orientación escolar está conformado también por una psicóloga (Müller, 2013, p. 47). Se concluye que en ambos casos el tiempo es significado como insuficiente para abarcar todas las tareas asignadas y para hacer un seguimiento más cercano de las situaciones de dificultad en los aprendizajes.

En referencia a la tarea asignada a las/os docentes, se destaca que la misma excede la transmisión de contenidos curriculares. Las/os entrevistadas/os se reconocen asumiendo diversas funciones que incluyen dimensiones afectivas y sociales, como el cuidado, la escucha, la contención y sostén emocional. Esta complejidad del rol permite pensar en que la figura docente no solo se relaciona a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino a una multiplicidad de demandas recibidas por parte del sistema educativo,

estudiantes y sus familias (Müller, 2013, p. 53). De esta manera, se propone acompañar el desarrollo de los/as alumnos/as en sus diversos aspectos: intelectuales, emocionales, sociales, entre otros. Por su parte, otra de las funciones del/la docente es guiar y orientar los procesos de aprendizaje, buscando modos diversos y estrategias posibles que permitan a todos/as construir los contenidos. Asimismo, además de trabajar con sus estudiantes en el aula, las/os entrevistadas/os sostienen una comunicación constante con las familias para compartir observaciones, expresar inquietudes y construir acuerdos. Es así que tanto la escuela como la familia comparten la responsabilidad de favorecer el desarrollo de los/as niños/as, lo que requiere instancias de diálogo e intercambio entre ambas (Dabas, 2000, p.14)

En cuanto a las condiciones materiales que las instituciones escolares disponen para que las psicopedagogas desempeñen sus funciones, una escuela ofrece un espacio físico para tal fin mientras que la otra no. Al caracterizar sus funciones en el marco de las instituciones educativas, los resultados condicen con las concepciones de Müller (2013) quien señala que las/os psicopedagogas/os “están convocados a acompañar a docentes y alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a desarrollar especialmente la orientación educativa y la tutoría” (Müller, 2013, p. 46). Ambas psicopedagogas coinciden en la tarea de pasar por las aulas para la observación y participación con los/as alumnos/as, la comunicación con docentes orientando en estrategias para el abordaje de dificultades, y la construcción de redes con otros actores, permitiendo así un seguimiento de las trayectorias escolares. En este sentido, predominan estos abordajes colaborativos entre docentes y psicopedagoga en ambas escuelas, aunque en una de ellas se incluyen abordajes individuales de la psicopedagoga con el/la alumno/a en un espacio diferenciado del aula.

Se destaca que las consultas de docentes a la psicopedagoga se producen mayormente frente a situaciones nuevas que generan incertidumbre y/o exceden sus saberes, predominando aquellas vinculadas a lo conductual, emocional y vincular por sobre las específicamente académicas, como podrían serlo las estrategias didácticas, organización de actividades y acceso al

contenido. La psicopedagoga también destaca la importancia de las consultas a las/os docentes debido a que cuentan con saberes relacionados a los contenidos y la dinámica cotidiana del aula con sus alumnos/as. De esta manera, se configura un espacio de construcción entre ambos actores destinado a abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante las consultas realizadas, se advierte que el abordaje de las situaciones de dificultades se inicia, en la mayoría de los casos, a partir de la observación de las situaciones concretas en el aula, ya sea por parte de la docente o de la psicopedagoga. Luego implica una instancia de análisis y decisión compartida respecto a si se requiere una orientación e intervención conjunta, o si puede continuar siendo acompañada por la docente.

En referencia a las estrategias, se resalta la mirada atenta a los procesos de aprendizaje que motiva la construcción de herramientas de manera conjunta pensadas acorde a las características singulares de los/as alumnos/as y la flexibilidad para repensarlas si hace falta. En este sentido, puede sostenerse que la práctica no se reduce a la aplicación directa y lineal de teorías, sino que se configura a partir del encuentro entre concepciones teóricas y la singularidad de cada situación, atravesadas por un principio de incertidumbre y cierta vaguedad (Filidoro, 2018, p. 44). Se encuentra que las adecuaciones curriculares y de acceso son concebidas como herramientas centrales en el abordaje de las dificultades de aprendizaje, asociadas a la necesidad de “hacer accesible” el contenido como prevención de la exclusión escolar (Borsani, 2010, p. 63). La anticipación de materiales de lectura, la reducción de actividades a resolver o del contenido a copiar del pizarrón, el uso de imprenta mayúscula en lugar de la cursiva, la reducción horaria de las jornadas escolares, se encuentran entre las adecuaciones que se implementan para sostener las trayectorias de los/as alumnos/as. Dichas estrategias muestran una búsqueda por sostener la participación de todos/as los/as estudiantes haciendo flexibles las condiciones para aprender.

Con el propósito de favorecer los aprendizajes de los/as estudiantes, se construyen redes con otros actores. Dentro de la escuela, se dialoga entre docentes y psicopedagogas, también con directivos. En relación con las

familias, se hacen reuniones para conocer características de la crianza y el contexto donde crece el/la niño/a y dar sugerencias para implementar en el hogar en pos de un mejor desarrollo. Así como también, cuando los/as alumnos/as realizan tratamientos con especialistas externos, producen intercambios o se orienta a las familias a hacer una consulta. En las ocasiones de aquellos estudiantes que poseen un C.U.D. (certificado único de discapacidad), se tienden redes de trabajo con la escuela especial núcleo en la realización de proyectos pedagógicos individuales (P.P.I.) y si hubiera acompañante terapéutica/o (A.T.) o docente de apoyo a la inclusión escolar (D.A.I.E.) también se hacen acuerdos para trabajar con los/as mismos/as. De este modo, el abordaje de dificultades de aprendizaje motiva el entrecruzamiento de diversidad de actores y de profesionales para el enriquecimiento de saberes y el intercambio de experiencias que pudieran favorecer la construcción de herramientas que potencien los procesos de aprendizaje (Dabas, 1998b, p. 42). Se observa que la demanda ante una situación no siempre se presenta de manera explícita ni formalizada, sino que en numerosas ocasiones se construye en intercambios informales (pasillo, whatsapp). De esta manera, las herramientas digitales adquieren un lugar central como soporte de la comunicación que, si bien amplían las posibilidades también introducen tensiones en relación con el encuadre laboral.

En cuanto a las expectativas de las psicopedagogas acerca de los aportes docentes al trabajo conjunto, se identificaron: flexibilidad para permitirse reflexionar y revisar las propias prácticas cuando las situaciones escolares lo requieren; actitud de disponibilidad para escuchar orientaciones psicopedagógicas y compromiso en el sostenimiento de las prácticas acordadas en instancias de toma de decisiones pedagógicas; por último, involucramiento en la construcción de respuestas a las dificultades de los/as alumnos/as, el cual se manifiesta en la observación de características particulares de las situaciones, en el pedido de ayuda y la transmisión de preocupación. Teniendo en cuenta dichas expectativas se posibilita la construcción de un trabajo colaborativo pero, en algunas ocasiones, se obtura

esta dinámica debido al cansancio o la sobrecarga de tareas que recaen en las/os docentes.

Por su parte, se encontraron dos expectativas que el cuerpo docente construye en relación con el rol de la psicopedagoga escolar: la primera vinculada a que el trabajo sea colaborativo asumiendo todas las partes la responsabilidad de su abordaje, y la segunda a recibir sugerencias, asesoramiento y orientación que funcionen como guía y sostén frente a la incertidumbre. En este sentido, Fernández (2000b) señala que las/os psicopedagogas/os pueden “caer imaginariamente en una posición de certeza”, la cual en ocasiones es solicitada por quienes consultan (p. 22).

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar que la investigación se circunscribe a dos escuelas primarias privadas de la ciudad de Rosario, si bien se alcanzó profundidad suficiente en el conocimiento de esas instituciones, no se pueden generalizar los resultados a otras instituciones. Asimismo, dada la cantidad de variables que emergieron en el campo en relación a la temática investigada, una sugerencia para futuras investigaciones podría ser el abordaje y profundización en algunas de las variables para alcanzar mayor especificidad. De igual modo, sería pertinente ampliar la muestra a otras escuelas o a otros niveles educativos, así como incorporar instrumentos de recolección de datos que complementen las entrevistas, tal como la observación de prácticas de trabajo cotidianas, lo que podría enriquecer y complejizar el análisis.

A modo de cierre, puede afirmarse que las concepciones de docentes y psicopedagogas acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje orientan decisiones e intervenciones. Permitirse interrogar estas concepciones posibilita empezar a romper con miradas cristalizadas para construir prácticas más reflexivas y abiertas a otros caminos. En estos movimientos, la Psicopedagogía no ofrece respuestas cerradas, sino preguntas que permiten seguir pensando el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B., & Maddonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-015/416>
- Alvizúa, C. (2020). *Teorías implícitas de los distintos actores institucionales frente al trabajo de los psicopedagogos en la escuela técnica*. [Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades].
<http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1618>
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Atrio, N., Galaz, M. A., & Gatti, A. (1997). *Espacios psicopedagógicos: Análisis del pensamiento adolescente: Aprendizaje institucional*. Psicoteca.
- Balduzzi, M. M. (2009). Aprender y enseñar en la concepción de los estudiantes. *Aprendizaje Hoy*, 29(75), 8-9.
- Bassedas, E. (1993) *El lugar de la intervención psicopedagógica*. Cuadernos de Pedagogía.
- Behar Rivero, D. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación*. Shalom.

- Bertoldi, S., Enrico, L., Fernández, M. L., & Sánchez, M. D. (2023). *Diccionario de Psicopedagogía. Una introducción a los conceptos de las “prácticas del conocimiento” psicopedagógico*. La Hendija ediciones.
- Bloj, A. (2013). *Intervenciones en Psicología Educacional*. Laborde Editor.
- Boggino, N. & De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo Sapiens.
- Bonini, C. & Muloni, C. (2022). *Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura* [Tesina de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario]. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/199>
- Borsani, M. J. (2012). *Adecuaciones curriculares: Apuntes de atención a la diversidad*. Novedades educativas.
- Borsani, M. J. (2010). *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar: organización institucional y necesidades educativas especiales*. Novedades educativas.
- Borsani, M. J. (2009). *Aprender y enseñar a leer y escribir: Sus controversias*. Akadia.
- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C. Parra & I. Saiz (Eds.), *Didáctica de matemáticas: Aportes y reflexiones* (pp. 51-63). Paidos.

- Córdoba, C. (2020) *Representaciones que construyen docentes de nivel inicial acerca de intervenciones psicopedagógicas que proponen y desarrollan profesionales de la psicopedagogía en función de apoyo adicional* [Tesina de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario].
- Crema, M. (1998). La Psicopedagogía Institucional en la escuela. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación* (pp. 159-182). Paidós.
- Cuenya, L., & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas en psicología cognitiva. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2) 271-277.
- Dabas, E. (2000). *Compartiendo territorios: Relaciones familia-escuela*. Novedades Educativas.
- Dabas, E. (1998a). *Los contextos del aprendizaje: situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva visión.
- Dabas, E. (1998b). *Redes sociales, familia y escuela*. Paidós.
- De la Vega, E. (2009). La intervención psicoeducativa. Noveduc.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Duhalde, M. E. & González Cuberes, M. T. (1996). La enseñanza de la matemática, de ayer a hoy. En *Encuentros cercanos con la Matemática*.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Paidós.
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

- Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Filidoro, N. (2016) La matemática en la clínica psicopedagógica. En N. Filidoro, P. Enright & L. Volando (Eds.), *Prácticas Psicopedagógicas: Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad* (pp. 93-110). Biblos.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2013). *Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela*. En *La patologización de la infancia (III): Problemas e intervenciones en las aulas*. Forum Infancias. Noveduc.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1). https://drive.google.com/file/d/16glkus4w5tpzJnKACoHq03r5Bui4_gm-/view
- Filidoro, N., Bertoldi, S., Fuentes, C., Mantegazza, S., Mas, M., Pereyra, B., & Serra, C. (2021). *Psicopedagogía: Revisión de conceptos y problemas. La construcción de conocimientos en la especificidad del campo profesional*. Biblos.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión/Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Comisión de Diseño Curricular. (1997). *Matemática. En Diseño curricular. EGB. 1° ciclo* (pp. 78-102). Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- Gregorini, M. J. (2011). *La mirada docente frente al rol del psicopedagogo dentro de la institución educativa*. [Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad F.A.S.T.A.].
<http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1321>
- Guerra, M., & Cazón Grotto, E. (2024). *Representaciones de docentes sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar en el nivel primario*. [Tesina de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario].
<https://hdl.handle.net/20.500.14125/1086>
- Guerra, M., & Toconac, A. (2021). *Concepciones docentes sobre la función del psicopedagogo en los Equipos de Orientación Escolar*. [Tesina de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario].
hdl.handle.net/20.500.14125/505
- Heredia, R., & Echaniz, C. (2020) *¿Cómo juegan, en los espacios de articulación entre docentes y psicopedagogos, las representaciones sociales respecto al ejercicio profesional de ambos roles, en el jardín maternal?* [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional de San Martín].
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1763/1/TFE%20ESHUM%202020%20HR-EC.pdf>

- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Laino, D. (2003). Intercambios psico-sociales diferenciados por su vía de comunicación. En D. Laino (Comp.), *La psicopedagogía en la actualidad: nuevos aportes para una clínica del aprender* (pp. 53-58). Homo Sapiens.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Kaplan, D., & Korinfeld, D. (2000). *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza: la clase, la lección y la "exposición": Cambio conceptual, cambio educativo*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- López, Y. (1998). La familia: Una construcción simbólica, de la naturaleza a la cultura. *Affectio Societatis*, 2. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/5432>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda (Comp.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Messi, L., Rossi, B., & Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención

- psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 110-128. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Monereo, C., & Solé, I. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza.
- Montalboddi, M. L. (2017). *Las representaciones sociales de los docentes acerca de la intervención psicopedagógica en un proyecto de integración escolar*. [Tesis de Licenciatura, Universidad del Gran Rosario].
- Müller, M. (1987). *Aprender para ser*. Bonum.
- Müller, M. (2013). *Formación docente y psicopedagógica*. Bonum.
- Parra, C., & Saiz, I. (2007). Problemas, sentido, procedimientos y escrituras y Suma y resta. En *Enseñar aritmética a los más chicos: De la exploración al dominio* (pp. 17 - 89). Homo Sapiens.
- Parra, C. (2002). Cálculo mental en la escuela primaria. En *Didáctica de las matemáticas: Aportes y reflexiones* (pp. 220 - 285). Paidós.
- Patrich, S. (2020). Los gajes del oficio. Vicisitudes de una psicopedagoga en la escuela. En A. Birgin et al. (Eds.), *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones* (pp. 121-136). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ponasso García, M. C. (2014). *Las expectativas de las familias hacia la escuela en la hipermodernidad*. [Tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4882>
- Pozo, J. I. (2007). *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Machado libros.

- Rivetti, M. (2024). Fracaso escolar y mirada psicopedagógica. *Aprendizaje Hoy*, 44(107/108), 87-99.
<https://aprendizajehoy.ar/coleccion-de-revistas/revista-107-108azooulgolooowf/>
- Rodríguez Sabiote, C. (2013). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. [Ponencia]. Seminario Internacional: El proceso de investigación en educación, Santo Domingo, República Dominicana.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de la investigación*. Episteme.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Homo Sapiens.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., & Nichele, M. (1990). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Paidós.
- Souza Minayo, M. C., Ferreira Deslandes, S., & Gomes, R. (2020). *Investigación social: Teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Velázquez-Salazarriaga, M., Vera-Moreira, M. T., Zambrano-Mendoza, G. K., Giler-Loor, D. J., & Barcia Briones, M. F. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 548-563. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539690>
- Vila, P. (2024). Repensar la intervención psicopedagógica escolar desde una perspectiva clínica. En C. Vairo & N. Gonzalez (Comps.), *Repensar la*

psicopedagogía escolar en la trama: Contextos y sujetos que interpelan los aprendizajes escolares (pp. 65–78). Brujas & Liber Books.

APÉNDICE

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Concepciones de docentes y psicopedagogas/os sobre el abordaje de dificultades de aprendizaje de niños y niñas en escuelas primarias”, cuyas responsables son Magdalena Cibils, DNI 41.904.291 y Lucía Vechiarelo, DNI 42.327.400. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños y niñas en escuelas primarias.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas individuales a la psicopedagoga que trabaja en el nivel primario de la institución y a 4 o 5 docentes del mismo nivel.

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

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

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Modelos de entrevistas

Modelo de entrevista a psicopedagogas

- 1) Somos Magdalena y Lucía, nos interesó investigar sobre las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en escuelas primarias ¿Es un tema que te preocupa en tu práctica cotidiana?
- 2) ¿Qué pensás que es aprender? ¿Cómo definirías el aprendizaje?
- 3) ¿Qué considerás que es una dificultad en el aprendizaje? ¿Cómo la definirías?
- 4) ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que identificás con mayor frecuencia en el aula? ¿Cuáles considerás que pueden ser abordadas en la escuela? ¿Cuáles exceden las posibilidades de trabajo en el ámbito escolar?
- 5) ¿Cuál considerás que es tu rol y función en la escuela primaria?
- 6) ¿Qué días y en qué horarios asistís a la institución educativa?
- 7) ¿Qué aportes brinda tu disciplina para atender a las dificultades de aprendizaje?
- 8) ¿Consultás a las docentes? ¿Cuándo, por qué situaciones?
- 9) ¿Te consultan las docentes? ¿Cuándo, por qué situaciones? ¿Podrías dar un ejemplo?
- 10) Y cuando deciden abordar una situación, ¿cómo lo hacen? ¿Cómo trabajan? ¿Tienen algún circuito de trabajo ya armado? ¿Quiénes participan? (redes) ¿Tienen algún protocolo?
- 11) ¿Y el abordaje de la situación suele ser individual o grupal? ¿Dentro o fuera del aula?
- 12) ¿Tienen reuniones programadas o espontáneas? ¿Quiénes participan? ¿Quiénes convocan a las reuniones? ¿En qué momento y en dónde? ¿Cuáles son los objetivos de tales reuniones?
- 13) ¿Hay un protocolo a seguir en la institución para responder a las demandas? ¿O algún proyecto para trabajar problemáticas recurrentes? ¿Quiénes participaron de la elaboración de dicho protocolo/proyecto?

- 14) ¿Usan alguna vía de comunicación para trabajar sobre una situación?
¿Cuál? (WhatsApp, mail, documentos compartidos, legajo)
- 15) ¿Qué herramientas utilizás en el abordaje de dificultades de aprendizaje? ¿Qué herramientas aporta la docente en el abordaje de las dificultades?
- 16) ¿Llevan algún registro de las situaciones? ¿Arman tareas diferentes o complementarias? ¿Realizan adecuaciones curriculares?
- 17) ¿Tienen alguna instancia o circuito de apoyo adicional dentro o fuera del aula?
- 18) ¿Qué esperás de la docente cuando las reúne una situación a abordar? (asesoramiento, cooperación)
- 19) ¿Pensás que las situaciones deben tener un seguimiento? ¿Quién te parece que debe hacerse cargo de él?
- 20) ¿Cuándo considerás que no funciona un abordaje?
- 21) ¿Podés relatar alguna experiencia de trabajo que ejemplifique lo anterior?

Modelo de entrevista a docentes

- 1) Somos Magdalena y Lucía, nos interesó investigar sobre las concepciones de docentes y psicopedagogas/os acerca del abordaje de dificultades de aprendizaje de niños/as en escuelas primarias ¿Es un tema que te preocupa en tu práctica cotidiana?
- 2) ¿Qué pensás que es aprender? ¿Cómo definirías el aprendizaje?
- 3) ¿Qué considerás que es una dificultad en el aprendizaje? ¿Cómo la definirías?
- 4) ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que identificás con mayor frecuencia en el aula? ¿Cuáles considerás que pueden ser abordadas en la escuela? ¿Cuáles exceden las posibilidades de trabajo en el ámbito escolar?
- 5) ¿Cuál considerás que es tu rol y función en la escuela primaria?
- 6) ¿Qué días y en qué horarios asistís a la institución educativa?
- 7) ¿Qué aportes brinda tu disciplina para atender a las dificultades de aprendizaje?
- 8) ¿Consultás a la psicopedagoga? ¿Cuándo, por qué situaciones?
- 9) ¿Te consulta la psicopedagoga? ¿Cuándo, por qué situaciones? ¿Podrías dar un ejemplo?
- 10) Y cuando deciden abordar una situación, ¿cómo lo hacen? ¿Cómo trabajan? ¿Tienen algún circuito de trabajo ya armado? ¿Quiénes participan? (redes) ¿Tienen algún protocolo?
- 11) ¿Y el abordaje de la situación suele ser individual o grupal? ¿Dentro o fuera del aula?
- 12) ¿Tienen reuniones programadas o espontáneas? ¿Quiénes participan? ¿Quiénes convocan a las reuniones? ¿En qué momento y en dónde? ¿Cuáles son los objetivos de tales reuniones?
- 13) ¿Hay un protocolo a seguir en la institución para responder a las demandas? ¿O algún proyecto para trabajar problemáticas recurrentes? ¿Quiénes participaron de la elaboración de dicho protocolo/proyecto?

- 14) ¿Usan alguna vía de comunicación para trabajar sobre una situación?
¿Cuál? (WhatsApp, mail, documentos compartidos, legajo)
- 15) ¿Qué herramientas utilizás en el abordaje de dificultades de aprendizaje? ¿Qué herramientas aporta la psicopedagoga en el abordaje de las dificultades?
- 16) ¿Llevan algún registro de las situaciones? ¿Arman tareas diferentes o complementarias? ¿Realizan adecuaciones curriculares?
- 17) ¿Tienen alguna instancia o circuito de apoyo adicional dentro o fuera del aula?
- 18) ¿Qué esperás de la psicopedagoga cuando las reúne una situación a abordar? (asesoramiento, cooperación)
- 19) ¿Pensás que las situaciones deben tener un seguimiento? ¿Quién te parece que debe hacerse cargo de él?
- 20) ¿Cuándo considerás que no funciona un abordaje?
- 21) ¿Podés relatar alguna experiencia de trabajo que ejemplifique lo anterior?

Proyecto de Tesina



PROYECTO DE TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Representaciones de docentes y familias sobre el quehacer del psicopedagogo/a en escuelas primarias privadas del Gran Rosario”

Autoras:

Cibils, Magdalena Paula - N° DNI 41904291

Vechiareello, Lucía Eloisa - N° DNI 42327400

Lugar:

Rosario

Fecha de Presentación:

23/11/2024

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación surge en torno a un interés por las representaciones de docentes y familias sobre el quehacer psicopedagógico. Por lo tanto, consideramos como nodos conceptuales pertinentes: representaciones, escuela, familias, quehacer psicopedagógico.

En relación a los antecedentes acerca de las perspectivas del quehacer del psicopedagogo/a, las investigaciones de Córdoba (2020), Delbene (2013), Heredia y Echaniz (2020) fueron realizadas exclusivamente en nivel inicial. El primer estudio aporta que los docentes entrevistados desconocen la especificidad de la psicopedagogía y consideran que el psicopedagogo/a tiene una mirada diferente que ayuda a niños/as en proyectos de integración, considerando que su propia formación es insuficiente para aquellos casos. La segunda investigación, busca conocer cómo afectan los problemas emocionales de los niños en su proceso de aprendizaje y qué aportes puede hacer la psicopedagogía a las instituciones educativas y sus docentes. El último estudio, indaga acerca de las representaciones sociales de los docentes acerca del ejercicio profesional de el/la psicopedagogo/a y viceversa.

Por su parte, Montalboddi (2017) busca indagar y problematizar las representaciones sociales de los docentes acerca de la intervención psicopedagógica en un Proyecto de Integración escolar tanto en escuelas públicas y privadas de nivel inicial y primario. También en primaria, Messi et al. (2016), analizan qué y cómo representan docentes (de escuelas públicas de San José de la Esquina) la psicopedagogía escolar. Como conclusión, los docentes en general conciben que la psicopedagogía se enfoca en las dificultades de aprendizaje de los alumnos, que su abordaje es más correctivo o asistencial que preventivo, y encuentran necesario contar con su presencia en la escuela.

En la investigación de Alvizúa (2020) participan distintos actores institucionales (docentes, personal no docente, alumnos) de una escuela técnica, el objetivo es estudiar las teorías implícitas que los mismos tienen sobre el rol del psicopedagogo/a. Asimismo, Gregoni (2011) se propuso indagar

en qué medida los docentes consideran que las necesidades que se presentan en su actividad diaria son satisfechas, mediante la intervención del psicopedagogo dentro de la institución educativa.

Velasquez Saldarriaga y Vera-Moreira (2020), plantean analizar la importancia de la orientación psicopedagógica en el ámbito educativo, empleando datos que nacen de las experiencias y vivencias de los docentes. Se concluye que es necesario que los docentes conozcan sobre orientación psicopedagógica porque al trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes se podrán encontrar diversidad de comportamientos en relación a las diferentes realidades personales, sociales, culturales y afectivas que los constituyen.

Por otro lado, la investigación de Lorente Muñoz (2017), realizada en un colegio público rural agrupado, pretende conocer las funciones de la psicopedagogía, comprobar su enfoque de intervención y constatar su incidencia en la institución a favor de la inclusión.

Finalmente, Serrano Muñoz (2016) analiza las relaciones entre familias y psicopedagogos en las escuelas, donde se constata que el modo en que se venía trabajando con la psicopedagoga es poco favorecedora para la inclusión. Se propone así un cambio de mirada respecto a la función de la psicopedagoga en el centro. En cuanto a los resultados, aún no se ha llegado a una conclusión ya que la investigación sigue en desarrollo.

Observamos así, que una sola investigación incluye la mirada de las familias en estudios relacionados con las representaciones que tienen sobre el quehacer del psicopedagogo/a en las escuelas que asisten sus hijos/as. Por otro lado, en cuanto a la metodología, la mayoría de las investigaciones son cualitativas, pocas utilizan un enfoque mixto, y sólo una es cuantitativa. Considerando lo expuesto, nos preguntamos, ¿qué representaciones tienen los/as docentes y las familias sobre el quehacer del psicopedagogo/a en escuelas primarias privadas del Gran Rosario?

Para responder a este interrogante, se plantea como objetivo general describir y analizar las representaciones de docentes y familias sobre el quehacer del psicopedagogo/a en escuelas primarias privadas del Gran Rosario. En relación con ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar los propósitos del quehacer psicopedagógico para las familias y docentes de escuelas primarias.
- Explorar sobre las problemáticas que atiende el psicopedagogo/a en escuelas primarias según los/as docentes y las familias.
- Identificar qué expectativas tienen tanto las familias como los/as docentes sobre el quehacer del psicopedagogo/a.

MARCO TEÓRICO

Se desarrollarán aquí aquellos constructos teóricos que nos permiten fundamentar desde qué lugar entendemos cada concepto vinculado a nuestra problemática.

Contextos de intervención psicopedagógica

Como futuras psicopedagogas nos preguntamos ¿Cómo podemos pensar nuestro quehacer? ¿Qué problemáticas son de nuestra incumbencia?

Retomando a Filidoro (2009) podemos conceptualizar a “un problema” de la Psicopedagogía como “niños/as y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar”. Si bien conocemos que nuestra disciplina puede abarcar problemáticas más amplias, tal como plantea Müller (1987) en la Psicopedagogía “encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural.” (p. 15).

Destacamos poder pensar a la intervención desde una posición psicopedagógica clínica, muy diferente a la reeducación, que tiende a “corregir o enmendar a los alumnos”. El propósito de la escucha psicopedagógica, desde este posicionamiento, se dirige a las articulaciones posibles entre los diferentes aspectos, como los contenidos aprendidos, los no aprendidos, los condicionantes orgánicos, los condicionantes inconscientes, entre otros; entendiendo este entramado desde la complejidad y sin centrarse solo en uno de estos aspectos de manera aislada. A la vez que, esta escucha psicopedagógica, se propone situarse en las múltiples relaciones entre los distintos actores institucionales, evitando recortar su intervención al alumno, como podría ocurrir con la reeducación (Fernández, 2000).

Por otra parte, nos parece importante señalar respecto al quehacer de los/as psicopedagogos/as, que la práctica profesional de acuerdo con Müller (1987) “compromete su historia personal y su estilo de aprendizaje, a la vez que su apertura para escuchar los mensajes de esos sujetos que le están

“enseñando cómo aprenden”, en un proceso donde investigador y objeto-sujetos de estudio se influyen recíprocamente” (p. 15-16).

Al pensar sobre el quehacer del psicopedagogo/a dentro del ámbito escolar, podemos pensar a la misma como plantean Frigerio et al. (1992), quienes sostienen que cada escuela tiene una “personalidad” o “estilo” particular, que se construye en un complejo entramado. Las representaciones que se construyen de la institución escolar, no se componen solamente, como sostienen las autoras, de sus aspectos manifiestos (como, por ejemplo, el edificio, la importancia acordada a la tarea específica, entre otros), sino que también las integran aquellos aspectos menos visibles como el estilo de los vínculos, los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los estudiantes (y otros miembros) de la organización tienen de ella y sus prácticas.

En relación a esto es que nos proponemos abordar qué representaciones tienen los docentes y las familias sobre nuestro quehacer allí, en la institución educativa. Entendiendo que sus representaciones tienen el peso de construir simbólicamente lo que es la escuela y la práctica psicopedagógica en dicho marco institucional. De acuerdo con Jodelet (2003) se concibe de modo general a las representaciones como una organización de significados y de contenidos que vienen en lugar de la realidad. Podemos decir que se trata de un proceso simbólico. Aquello que resalta para los estudiosos del tema es el modo en que el pensamiento social construye la realidad actual dentro de nuestras sociedades.

Estas representaciones sociales son una puerta de entrada para comprender los fenómenos sociales y la realidad cotidiana. Concordamos con Jodelet (1986) acerca de que esta categoría refiere a la manera en que cada sujeto aprehende los conocimientos de la vida diaria, las características e informaciones que circulan en el medio ambiente y en las personas del entorno. Es fundamentalmente por el lugar atribuido a la familia como espacio de conformación del sujeto, y de la escuela como un importante espacio exogámico, que consideramos relevante incluir las representaciones de docentes y familias en nuestra investigación.

Escuelas y familias: su participación en los aprendizajes de los/as niños/as

Tal como fue desarrollado en el apartado anterior acerca de las intervenciones psicopedagógicas, nuevamente retomamos a Müller (1997) ya que nos argumenta que "Las intervenciones verbales y no verbales, no llevan la finalidad de "curar" compulsivamente eliminando síntomas o solucionando la problemática planteada en consulta, sino que procuran descubrir su sentido en el sistema de relaciones intrapsíquicas y también intersubjetivas: en la familia, en la institución escolar, en el medio social, para ayudar a que los pacientes descubran las ilusiones, distorsiones y obstáculos que padece su aprendizaje y se movilicen para elaborar nuevos aprendizajes que les proporcionen un acceso más operativo al mundo cultural y simbólico" (p. 26).

Interpretamos a partir de lo planteado por la autoría que, al trabajar con niños/as es importante considerar la relación de los mismos con los ámbitos de los que forma parte (la familia, la escuela, entre otros); es por esto que en nuestra investigación nos interesa conocer las representaciones que tienen los docentes (en tanto sujetos representantes de la escuela) como también de las familias (de dichos alumnos/as), ya que sus concepciones sobre nuestro quehacer van a influenciar en el trabajo del psicopedagogo/a en el ámbito escolar.

Nos parece fundamental desarrollar la categoría escuela. Pensamos a la misma, tal como argumenta Frigerio (1995) como un "lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones" (p. 40). Como sabemos, esto trasciende a los contenidos escolares, como bien fundamentan Atrio et al. (1997), según su perspectiva, lo propio de la escuela es la transmisión de códigos culturales, éticos, históricos y valorativos. Podemos decir que estos siempre se transmiten desde algún lugar, es decir, no es posible transmitirlos de manera neutral u objetiva, ya que siempre se van a privilegiar ciertos aspectos que tienen que ver con el orden político y cultural

imperante.

Para complejizar lo desarrollado anteriormente, tomamos además los planteos de Schlemenson (1996), quien le atribuye a la escuela la característica de constituir uno de los primeros y más importantes espacios de terceridad, por fuera de lo endogámico (o espacio familiar), donde el niño se encuentra con otros (docentes, compañeros o pares) y de este modo va a poder ampliar sus conocimientos e incorporar modificaciones que ayuden a enriquecer su realidad psíquica.

Aquellos niños/as que asisten a las instituciones escolares (y que en dicho espacio ocupan el lugar de alumnos/as) no son sujetos aislados, sino que los entendemos como sujetos sociales, culturales, históricos, que forman parte de un contexto que los rodea y los constituye como tales.

En cuanto a este alumno/a que aprende, tomamos a Juárez de Moglia y Cimarra (2000), quienes plantean un triángulo interactivo entre sujeto, objeto de conocimiento y mediador en este ámbito escolar. Dicho triángulo interactivo se da situado en un contexto sociocultural que lo significa porque el individuo aprende de acuerdo al momento histórico en el cual está inmerso y en función de su historia personal y familiar.

Destacamos entonces que en dicho contexto cobra importancia la familia de la cual forman parte estos sujetos. López (1998) piensa a la categoría de familia como una institución social que va a conformar el entorno en el cual se da la subjetivación de los/as niños/as. Es fundamental en tanto espacio de significados, de sentidos, que se inscriben en la historia social e individual de quienes pertenecen a ella, gracias (principalmente) al lenguaje.

Para reflexionar acerca de la relación que tiene la familia con los aprendizajes del niño/a, Fernández (1997) señala “Siendo “la familia” no un objeto introyectado sino un conjunto de relaciones internalizadas, lo que se aprende tampoco podríamos decir que son objetos como tales, sino pautas de relación que por medio de operaciones internas se continúan transformando y a partir de las cuales una persona va a desarrollar su peculiar modalidad de aprendizaje.” (p. 111). Concordamos así con que la familia cobra un valor fundamental en el desarrollo de la modalidad de aprendizaje de este niño/a,

modalidad que permitirá luego apropiarse, o no, y de modos singulares, del aprendizaje tanto escolar como extraescolar.

Como psicopedagogas/os en el momento del diagnóstico buscamos indagar, comprender y observar la dinámica de la modalidad de aprendizaje del sujeto. Destacando que, tal como plantea Fernández (1997) dicha modalidad “tiene una historia que se va construyendo desde el sujeto y desde el grupo familiar, de acuerdo con la real experiencia de aprendizaje y a como fue significada por él y sus padres” (p. 121).

Por otro lado, Caballero (2000), además de plantear a la familia como espacio de inserción a la cultura, donde se resalta la función de la humanización, también aporta que, durante el proceso de subjetivación, el hijo/a en sus primeros años de vida va a situar a sus padres (u otras funciones de cuidado) en un lugar de certeza absoluta y que luego va a ser necesario que los padres dejen de ocupar ese lugar, para que pueda identificarse con significantes del afuera familiar.

Por último, nos parece importante incluir la perspectiva de Donini (2005), ya que propone definir a la familia principalmente por ser “un grupo de personas unidas y que se ocupan de la crianza y educación de sus hijos de acuerdo a las tradiciones y normas de la cultura” (p. 32). A partir de esta conceptualización, coincidimos con la posibilidad de encontrarnos distintos tipos de familias, o como describe el autor, distintas estructuras familiares, refiriéndose a las relaciones que pueden darse entre las personas que componen la familia, entre ellas menciona: pareja homosexual, pareja conviviente, pareja sin hijos, familia uniparental, familia ensamblada, etc. Es por esto que aquí tomamos la categoría de familias en plural, porque entendemos que existen familias diversas y que, por lo tanto, utilizar los términos “madres”, “padres” limitaría las distintas posibilidades de conformaciones familiares que existen y que podríamos encontrarnos a la hora de realizar nuestro trabajo de campo.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico y diseño

Esta investigación tiene un alcance descriptivo. Es decir, se intentará caracterizar y describir acerca de las representaciones de los/as docentes y las familias sobre el quehacer del psicopedagogo/a, sin intención de generalizar el alcance de los resultados a otros ámbitos (Cuenya & Ruetti, 2010). La opción metodológica que se llevará a cabo es el enfoque cualitativo. Esto se debe a que se considerarán los significados subjetivos y se comprenderá el contexto en donde ocurre dicho fenómeno. Desde esta perspectiva el objetivo es poder dar cuenta de la realidad del modo en que la perciben ciertos sujetos en particular que forman parte de un sistema delimitado. (Cuenya & Ruetti, 2010). Esta investigación será no experimental, tal como plantean Hernández Sampieri et al. (2008) "Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos." (p. 152). Dentro de los diseños no experimentales, nuestra investigación va a ser transversal (o transeccional) ya que se "recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado." (p. 154).

Participantes

Se propone la participación de 6 docentes de nivel primario que cuenten con una trayectoria escolar de más de un año y de 20 familias de alumnos/as de dos escuelas primarias privadas del Gran Rosario. Esperamos respuestas de al menos un integrante de la familia que cumpla el rol de ser madre/padre/tutor/adulto responsable de un alumno/a que asista a la institución educativa. El tipo de muestra será por conveniencia ya que, como plantean Hernández Sampieri et al. (2008). "estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso" (p. 390). Por último, destacamos que, para dicha selección realizada intencionalmente,

consideramos esencial que la institución cuente con el trabajo de psicopedagogos/as.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizará como instrumento de recolección de datos la entrevista semi dirigida con los docentes, dichas entrevistas, plantean Hernández Sampieri et. at. (2008) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Por otro lado, utilizaremos cuestionarios (formularios de Google) con las familias, los cuales “se entrega al respondente un cuestionario para que éste, por escrito, consigne por sí mismo las respuestas” (Sabino, 1996, s/n). Pensamos tomar como ejes para las preguntas de las entrevistas y los cuestionarios: jornada laboral del psicopedagogo/a en la escuela, personas con las que se vincula en su trabajo, situaciones en las que interviene, técnicas que utiliza.

Procedimientos

Para la recolección de datos, en primer lugar, se acordará una cita con los directivos de las instituciones escolares para acordar cómo se llevará a cabo la investigación propuesta. Posteriormente, al realizar la entrevista con cada docente se grabará previo consentimiento firmado, se estima una duración de 30min a 1 hora. Se les pedirá a los docentes referencias sobre las familias para realizar los cuestionarios con un previo consentimiento firmado.

Tratamiento de los datos (codificación y análisis)

De acuerdo al enfoque planteado, el análisis de los datos se va a realizar atendiendo a las características del enfoque cualitativo. Este enfoque enfatiza la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intenta arribar a leyes o generalidades (Cuenya & Ruetti, 2010). En el análisis de datos cualitativos “se organiza y manipula la información recogida

por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley, 1980, como se citó en Rodríguez Sabiote, 2013).

La técnica a utilizar es análisis de contenidos, y en relación al criterio de segmentación de unidades de contenido para las entrevistas a los docentes será temático. Por otra parte, el tipo de categorización con respecto a la identificación y clasificación de las unidades de contenido será mixta. En cuanto a posibles categorías de análisis pensamos: personas con las que se vincula en su trabajo el psicopedagogo/a, tareas que realiza en la institución.

Resultados esperados

En cuanto a las familias, esperamos que conozcan que hay un/a psicopedagogo/a en la escuela, y consideramos que puede haber mayor desconocimiento o duda sobre el quehacer propiamente dicho. También inferimos que los/as docentes y las familias plantearan que aquel alumno/a que se vinculó con el/la psicopedagogo/a es debido a “problemas” en el aprender.

Cronograma

Meses 2023	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb
Búsqueda bibliográfica	*	*	*						
Escritura del marco teórico		*	*						
Elaboración de instrumentos de recolección			*						
Trabajo de campo				*	*				
Desgrabación de entrevistas					*	*			
Análisis de datos						*	*		
Escritura de					*				

metodología									
Escritura de los diferentes capítulos						*	*	*	
Escritura del resumen y agradecimientos									*
Fecha estimada de entrega de la tesina: Febrero 2024									

Referencias

- Alvizúa, C. (2020). Teorías implícitas de los distintos actores institucionales frente al trabajo de los psicopedagogos en la escuela técnica. [Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades]. Disponible en: <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1618>
- Atrio, N., Galaz, M. y A. Gatti. (1997). Espacios psicopedagógicos. Psicoteca.
- Caballero, M. (2000). La inclusión de la familia en la clínica psicopedagógica. En Bin, L., Diez, A. y Waisburg, H. (Comp.), Tratamiento psicopedagógico. Red interinstitucional en el ámbito de salud (pp. 161-173). Paidós.
- Córdoba, C. (2020). Representaciones que construyen docentes de nivel inicial acerca de intervenciones psicopedagógicas que proponen y desarrollan profesionales de la psicopedagogía en función de apoyo adicional. [Tesis de Lic. en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario].
- Cuenya, L. & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. Revista Colombiana de Psicología, 19, (2) 271-277.
- Delbene, M. (2013). Concepciones docentes sobre la incidencia de factores emocionales en el aprendizaje de niños y niñas del nivel inicial. [Tesis de Lic. en Psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana]. Disponible en: <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113702.pdf>
- Donini, A. (2005). Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI. Novedades Educativas. Primera parte.
- Fernández, A. (1997). La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Vision.
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Nueva Vision.
- Filidoro, N. (2009). Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. En Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica (pp. 13-49). Biblos.
- Frigerio, G. (1995), Cara a cara. En De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección. Kapelusz.

- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión/Elementos para su comprensión. Troquel.
- Gregorini, M. J. (2011). La mirada docente frente al rol del psicopedagogo dentro de la institución educativa. [Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad F.A.S.T.A]. Disponible en: http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/2011_P_001.pdf?sequence=1
- Heredia, R. & Echaniz, C. (2020) ¿Cómo juegan, en los espacios de articulación entre docentes y psicopedagogos, las representaciones sociales respecto al ejercicio profesional de ambos roles, en el jardín maternal? [Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades]. Disponible en: <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1763/1/TFE%20ESHUM%202020%20HR-EC.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II: Pensamiento y vida social (pp. 469- 494). Paidós.
- Jodelet, D. (2003) Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista realizada por la Dra. Raquel Popovich.
- Juárez de Moglia, S. y Cimarra, M. (2000). La instancia del cuerpo en el tratamiento psicopedagógico. En L. Bin, A. Diez & H. Waisburg (comp.) Tratamiento psicopedagógico. Red interinstitucional en el ámbito de salud. (S/p.) Paidós.
- López. Y. (1998) La familia una construcción simbólica: de la naturaleza a la cultura. Affectio Societatis N° 2. Recuperado el 22 de julio de 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/5432>
- Lorente Muñoz, E. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. Educación Inclusiva. Vol 10 (número 1).

- Páginas 117-132. Disponible en:
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/266>
- Messi, L, Rossi, B. & Ventura, A.C. (2016) La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 55 (2) 110-128. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Montalboddi, M. L. (2017). Las representaciones sociales de los docentes acerca de la intervención psicopedagógica en un proyecto de integración escolar. [Tesis de Lic. en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario].
- Müller, M. (1987). Aprender para ser. Bonum.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003, 29 y 30 de agosto.) Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. [Ponencia]. Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, Santo Domingo, República Dominicana.
- Sabino, C. (1996) El Proceso de la Investigación. Lumen-Humánitas.
- Serrano Muñoz, C. S. (2016). La relación de las familias con el profesional de la orientación en el ámbito educativo. Redine. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794083>
- Schlemenson, S. (1996). Ya en la escuela: el lugar de la diferencia. En El Aprendizaje un encuentro de sentidos. Kapelusz.
- Velázquez-Salazarriaga, M; Vera-Moreira, M. T; Zambrano-Mendoza, G. K; GilerLor, D. J; Barcia Briones, M. F. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. Dominio de las ciencias. Vol. 6 (número 3). Páginas 548-563. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539690>

Curriculum Vitae

Datos personales

Apellido y nombre: Cibils, Magdalena Paula

Nacionalidad: Argentina

Fecha de nacimiento: 19 de julio de 1999

DNI: 41.904.291 / CUIL: 27 - 41904291 - 4

Estado civil: Soltera. Edad: 26 años

Correo electrónico: magdapcibils@hotmail.com

Domicilio: Montevideo 1100. Rosario, Santa Fe

Teléfono: (0341) 6421843

Formación Académica

Nivel universitario: Licenciatura en Psicopedagogía - U.G.R. "Universidad Del Gran Rosario" - Rosario, Santa Fe.

Nivel secundario: Colegio María Auxiliadora - Bachiller en Ciencias Sociales - Rosario, Santa Fe.

Experiencia laboral

- 2025: Me desempeñé como residente cultural en el Museo Histórico Provincial de Rosario "Dr. Julio Marc" en actividades de mediación: generando un diálogo entre el público y el conocimiento que propicia cada muestra. Planificación y gestión de proyectos. Durante un año.
- 2024: Formé parte del equipo de auxiliares pedagógicos de El Jardín de los Niños en la coordinación y organización de actividades lúdico-pedagógicas para familias, escuelas y otras instituciones. Durante un año.
- 2024 - 2026: Apoyo escolar a domicilio coordinado por una psicopedagoga. Acompañamiento en realización de tareas y estudios de escolaridad primaria.
- 2019 - 2023: Niñera durante 4 años.

Formación complementaria

- Auxiliar de Segunda en la carrera de Lic. en Psicopedagogía: Prácticas Pre-Profesionales II (2024 y 2025).
- Estudiante practicante en la Unidad de Docencia Asistencial de la U.G.R. (2021 y 2022) y en la Escuela Raul Arino (2022).

Curriculum Vitae

Datos personales

Apellido y nombre: Lucía Eloisa Vechiarelo.

Nacionalidad: Argentina

Fecha de nacimiento: 1 de mayo de 2000

DNI: 42.327.400 / CUIL: 27 - 4237400 - 5

Estado civil: Soltera. Edad: 25 años

Correo electrónico: vechiarelo.luciaeloisa00@gmail.com

Domicilio: Virasoro 856. Rosario. Santa Fe.

Teléfono: (0341) 3501839

Formación académica

Nivel universitario: Licenciatura en Psicopedagogía - U.G.R. "Universidad Del Gran Rosario" - Rosario, Santa Fe.

Nivel secundario: Colegio Rosario N°3033. Modalidad: "Humanidades y Ciencias Sociales".- Rosario Santa Fe.

Experiencia laboral

- 2024 - Actualidad: Docente auxiliar en el Colegio Centro Educativo Latinoamericano (CEL), en la ciudad de Rosario. Acompañando a los/as estudiantes en el horario de comedor y en la realización de tareas escolares.
- 2024: Profesora de fútbol por un año en el "Club Social Zona Sud", de la ciudad de Rosario. Trabajando con niños y niñas de 5 a 8 años, enseñando reglas básicas del deporte y dinámicas grupales.
- 2021 - 2022: Venta de indumentaria por fechas festivas y reemplazos. En el local "Titanio", ubicado en el supermercado "La reina", de la ciudad de Rosario.
- 2019 - Actualidad: Adicionista en "Gran Comedor Club Social", en la ciudad de Rosario.

Formación complementaria

Prácticas pre-profesionales en el Centro de Salud "El Gaucho" (2021 y 2022).

Prácticas pre-profesionales en el Jardín de Infantes N° 46 (2021).