



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título:

**EL USO DE TECNOLOGÍA EN LAS NUEVAS INFANCIAS.
REPRESENTACIONES DE FAMILIAS Y DOCENTES.**

Autora:

Domínguez, Tamara- 43.455.108

Directora:

Lic. Laffon, Paula

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación:

13/07/2026

Título:

**EL USO DE TECNOLOGÍA EN LAS NUEVAS INFANCIAS.
REPRESENTACIONES DE FAMILIAS Y DOCENTES.**

Firma autora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Domínguez', with a large, stylized initial 'D'.

Tamara Domínguez

Firma tutora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be a stylized 'L' followed by a flourish.

Lic. Laffon, María Paula

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

RESUMEN:

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones de padres y docentes del nivel primario acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico. Para ello, se indagaron las percepciones sobre el uso de las tecnologías digitales, las prácticas desarrolladas en el hogar y la escuela, la formación docente en este campo y el rol psicopedagógico frente a los desafíos y oportunidades que estas herramientas presentan en los procesos educativos. La problemática surge a partir de las transformaciones socioculturales y tecnológicas contemporáneas, las cuales han modificado las formas de aprender, vincularse y participar de niños y niñas tanto en el ámbito escolar como familiar. Desde un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental y transversal, se realizaron entrevistas semiestructuradas a padres y docentes de escuelas de gestión privada de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos. Entre los principales resultados se identificó que las representaciones sobre la tecnología se configuran desde una lógica ambivalente, en la que conviven valoraciones positivas vinculadas al acceso a la información, el interés y la motivación, junto con preocupaciones relacionadas con la inmediatez, la sobreestimulación, las dificultades atencionales y las transformaciones en las formas tradicionales de aprendizaje. Se concluye que resulta necesario promover usos críticos, equilibrados y pedagógicamente significativos de la tecnología mediante un trabajo articulado entre escuela, familia y psicopedagogía.

PALABRAS CLAVE: nuevas infancias; tecnología; representaciones docentes; representaciones parentales; aprendizaje.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	10
MARCO TEÓRICO	10
2.1 ¿Qué se entiende por representaciones?	10
2.1.1 Representaciones parentales y su relación con la educación	10
2.1.2 Representación docente y su vínculo con la formación profesional	11
2.2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Nivel Primario?	12
2.3. Uso de la tecnología: ¿nuevos contextos y nuevas modalidades atencionales?	14
2.4. ¿Qué se interpreta por nuevas infancias?	15
2.4.1 ¿Qué pasa con estas infancias en el contexto actual?	17
2.5. Ámbito Psicopedagógico: ¿cómo abordamos las nuevas modalidades de aprendizaje?	17
2.5.1. Sujeto Enseñante	19
2.5.2. Sujeto Aprendiziente	20
2.5.3 ¿Qué se entiende por aprendizaje?	21
CAPÍTULO II	23
METODOLOGÍA	23
3. 1 Problema de investigación	23
3.2 Objetivos	23
General	23
Específicos	23
3.3 Enfoque metodológico	23

3.4 Diseño y alcance	24
3.5 Participantes	25
3.6 Instrumentos de recolección de datos	25
3.7 Procedimientos	25
3.8 Análisis de datos	26
3.9 Consideraciones éticas:	27
CAPÍTULO III	28
RESULTADOS	28
4.1 Representaciones sobre la enseñanza y el rol docente	30
4.2 Representación sobre el uso de la tecnología	31
4.3 Formación y capacitación docente en el uso de la tecnología:	34
4.4 Conocimiento acerca del rol psicopedagógico en relación con el uso de la tecnología:	35
CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS	42
ANEXO I	45
Instrumentos de recolección de datos	45
Entrevista a docentes	45
Entrevista a padres	47
ANEXO II	48
Consentimientos Informados de Participación:	48
Consentimiento Informado de los Padres	49
ANEXO III	50
Categorías y subcategorías	50
ANEXO IV	51
Curriculum vitae	51

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones tecnológicas producidas en las últimas décadas han generado importantes cambios en las formas de comunicación, socialización, acceso a la información y construcción del conocimiento. En este contexto, las tecnologías digitales ocupan un lugar central en la vida cotidiana de las nuevas infancias, atravesando tanto los espacios familiares como escolares. El uso de dispositivos tecnológicos desde edades tempranas ha modificado modos de aprender, vincularse y participar socialmente, configurando nuevas subjetividades infantiles y planteando desafíos para las instituciones educativas y para los profesionales que intervienen en los procesos de aprendizaje.

En este escenario, la escuela y la familia se enfrentan a la necesidad de acompañar a niños y niñas en el uso de tecnologías digitales, promoviendo prácticas que favorezcan aprendizajes significativos y un desarrollo integral. Asimismo, el campo psicopedagógico adquiere relevancia frente a las transformaciones contemporáneas, debido a que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y vinculares implicados en el desarrollo infantil.

En los últimos años, diversas investigaciones han abordado la relación entre tecnología e infancia (Hernández, 2017; Parra Reyes, 2018; Pertsev et al., 2023; Quintero et al., 2015; Rodríguez Pascual, 2006), sin embargo, se evidencian escasos antecedentes que analicen específicamente las representaciones de padres y docentes acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico, cuestión que fundamenta el interés y la pertinencia de la presente investigación.

En términos generales, gran parte de los estudios relevados se han centrado en analizar los impactos del uso de la tecnología en la sociedad y en los procesos de aprendizaje, destacando tanto sus potencialidades como los riesgos asociados a un uso inadecuado. Algunos trabajos advierten sobre las

consecuencias negativas derivadas del uso excesivo de las tecnologías, mientras que otros resaltan sus posibilidades pedagógicas dentro de los procesos educativos.

En esta línea, Rodríguez Pascual (2006) y Parra Reyes (2018), mediante investigaciones basadas en encuestas realizadas a miembros de distintos hogares, analizaron el uso de las tecnologías y de internet en diferentes contextos sociales. Ambos estudios concluyen que las nuevas tecnologías favorecen que niños y adolescentes se conviertan en usuarios activos de dispositivos digitales; sin embargo, sostienen que esto no siempre implica el desarrollo de capacidades creativas o reflexivas. Asimismo, señalan que el uso excesivo de tecnologías puede generar consecuencias negativas en la salud integral, tales como obesidad, ansiedad, depresión y conductas adictivas, además de producir distanciamiento en los vínculos interpersonales.

Por otra parte, Quintero et al. (2015), a través de una investigación de enfoque cualitativo, analizaron las relaciones entre las enfermedades derivadas del uso inapropiado de las tecnologías, el aprendizaje y las estrategias pedagógicas orientadas a la prevención de riesgos en la salud de los estudiantes. Los autores concluyen que, si bien las tecnologías constituyen herramientas innovadoras que han generado impactos positivos en los procesos de aprendizaje, también pueden afectar la salud y el rendimiento académico cuando no existe un uso adecuado y regulado.

A diferencia de las investigaciones anteriores, Pertsev et al (2023) abordaron la problemática desde una perspectiva centrada en los desafíos educativos contemporáneos. Mediante entrevistas y encuestas, analizaron las dificultades que enfrenta la educación escolar en relación con la brecha tecnológica y la necesidad de desarrollar nuevas estrategias pedagógicas acordes a las características de las nuevas generaciones. Entre sus principales resultados, sostienen que la socialización digital constituye actualmente una de las principales formas de interacción y construcción subjetiva de los estudiantes.

En consonancia con esta perspectiva, Hernández (2017), a partir de un estudio cuantitativo, analizó los principales retos que las tecnologías plantean al

proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus resultados muestran que la incorporación de tecnologías en el aula requiere que los docentes desarrollen nuevas competencias pedagógicas y digitales para afrontar las transformaciones educativas contemporáneas. De este modo, el autor entiende la integración tecnológica como parte de un proceso innovador y transformador de la educación.

A partir del recorrido realizado, puede observarse que los antecedentes existentes abordan principalmente los efectos del uso de la tecnología en la salud, los vínculos sociales y los procesos educativos, así como los desafíos que estas transformaciones implican para las instituciones escolares y los docentes. No obstante, se identifican escasas investigaciones centradas específicamente en las representaciones que padres y docentes construyen acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias desde una perspectiva psicopedagógica, particularmente en contextos educativos concretos.

En este marco, se plantea el siguiente interrogante de investigación: ¿Cuáles son las representaciones de padres y docentes de niños de 6 a 9 años del nivel primario, pertenecientes a escuelas de gestión privada de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y cuál es su relación con el ámbito psicopedagógico?

En función de ello, la presente investigación se propone analizar las representaciones de padres y docentes del nivel primario de escuelas de gestión privada de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico.

A partir de ello, el objetivo general consiste en analizar las representaciones de padres y docentes del nivel primario acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico. De manera específica, se busca conocer las representaciones de padres y docentes sobre el uso de la tecnología en las nuevas infancias; explorar las prácticas cotidianas vinculadas al uso de tecnologías digitales en el hogar y en la escuela; analizar la formación docente respecto del uso de la tecnología en el contexto escolar; y

examinar el rol profesional psicopedagógico frente a los desafíos y oportunidades que presentan las tecnologías en el ámbito educativo.

Por su parte, la estructura de la presente investigación se encuentra organizada en cinco capítulos: introducción, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.

En el primer capítulo, correspondiente al marco teórico, se desarrollan las principales categorías conceptuales que orientan el estudio, tales como las representaciones, el nivel primario, el uso de la tecnología, las nuevas infancias y el ámbito psicopedagógico. Estas categorías permiten construir el sustento teórico necesario para comprender la problemática investigada y analizar las transformaciones que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos actuales.

El segundo capítulo, referido al marco metodológico, presenta los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico y el diseño utilizado. Asimismo, se describen las instituciones que funcionaron como escenario empírico y las características de los participantes seleccionados. Del mismo modo, se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados, junto con las estrategias implementadas para el análisis de la información obtenida.

Por su parte, el tercer capítulo expone los principales resultados contruidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a padres y docentes, organizados en función de las categorías y objetivos planteados en la investigación.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se recuperan los principales hallazgos del estudio, procurando establecer reflexiones finales y posibles aportes al campo de la psicopedagogía en relación con el uso de la tecnología en las nuevas infancias y los desafíos que ello implica para los procesos educativos contemporáneos.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué se entiende por representaciones?

Las representaciones son aquellas producciones simbólicas que utilizan los individuos para interpretar el mundo y para interactuar en él. Es decir, éstas le permiten al sujeto interpretar y dar sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica (Álvarez & Cantú, 2024).

Un sujeto puede simbolizar porque es capaz de representar a partir de su creación psíquica; produce marcas significativas en su modalidad para representarse a sí mismo, al mundo, a la sociedad y a la cultura en la que se encuentra inmerso, a través de su forma de escribir, dibujar, leer, narrar y usar las tecnologías digitales (Álvarez & Cantú, 2024).

Por lo tanto, la simbolización tendrá que ver con articular los factores culturales con los subjetivos en sus dimensiones singulares y plurales, sin perder sus especificidades; y comprendiendo que la subjetividad será una producción cultural (Álvarez & Cantú, 2024), no se podrá, en consecuencia, excluir las marcas de las características propias de su época histórica.

2.1.1 Representaciones parentales y su relación con la educación

Las representaciones de padres con niños en edad escolar primaria, es de gran interés para explorar, describir e interpretar las nociones e imágenes asociadas a la escuela, lo valorado en la misma y las expectativas generales hacia ella. Es así que, diversos autores plantean la importancia que adquiere el establecimiento de una adecuada relación entre las familias y la escuela en el proceso educativo, destacando que los antecedentes familiares constituyen un elemento central para el éxito escolar, tanto por el capital cultural educativo como por los recursos que ponen a disposición de dicho proceso (Cárcamo & Garreta, 2020).

Sin lugar a dudas, el involucramiento de las familias en el proceso de escolarización de los niños es clave, pero más si se consideran los primeros años de la infancia (Cárcamo & Garreta, 2020).

La literatura especializada no sólo circunscribe los beneficios de una fluida relación familia- escuela al ámbito del aprendizaje y la mejora educativa; también destaca la relevancia que posee dicho trato para la democratización del espacio escolar, la formación ciudadana y la densificación del tejido social (Gubbins citado en Cárcamo & Garreta, 2020).

Las representaciones pueden ser entendidas como sistemas de ideas, concepciones, actitudes y valores, que constituyen principios orientadores de las relaciones cotidianas.

Dado a que la relación familia- escuela es una de las aristas del fenómeno educativo, estudiar los contenidos, fuentes y agentes que intervienen en la configuración de las representaciones respecto a esta relación familia-escuela varía según la representación que posea la formación docente (Cárcamo & Garreta, 2020)

2.1.2 Representación docente y su vínculo con la formación profesional

Primeramente, para abordar cualquier proceso formativo profesional docente se deben recuperar las experiencias vividas de los estudiantes en torno a las bases del desempeño docente en la práctica pre-profesional, pues es entonces cuando se pone de manifiesto la aplicación de las acciones didácticas y pedagógicas adquiridas durante su formación (González & Otero, 2018).

La práctica pre-profesional es una actividad integradora contextualizada que ubica al estudiante como futuro profesional en su rol dentro de la sociedad.

Díaz (citado en González & Otero, 2018) resalta que durante esta instancia el estudiante que va a un escenario real debe vivenciar sus aptitudes laborales y construir un sentido de pertenencia a la comunidad profesional, además en la actividad pre-profesional se logra el aprendizaje con una cognición situada, es

decir, una apreciación de la realidad dentro de su propio contexto y su internalización.

Por lo tanto, en esta época de prácticas dentro de las aulas es cuando emerge la posibilidad de revelar los enfoques teórico-analíticos presentes en las representaciones sociales que subyacen en el pensamiento de los futuros docentes. Todo ello tiene implicaciones en los procesos de acción pedagógica que quedarán plasmados al momento de desempeñar lo que aquí se denominará el acto pedagógico inicial (González & Otero, 2018).

De esta manera la formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como, historias y modos de aprender, contruidos en interacción con los contextos sociales en las prácticas pre-profesionales, que permiten analizar y comprender el propio devenir, develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente (González & Otero, 2018).

Así, el acto pedagógico inicial se asume en la práctica, como un escenario de comunicación educativa, en el que suceden interacciones que posibilitan la construcción progresiva e integrada del conocimiento disciplinar, interdisciplinar y profesional, por parte del estudiante (González & Otero, 2018).

Todo esto se entiende en razón de que estos saberes son concebidos como un pensamiento práctico que se genera, permanece y transforma mediante procesos comunicativos cotidianos (González & Otero, 2018).

2.2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Nivel Primario?

Al hablar de nivel primario se hace un recorte, se toma una porción social que permite determinar un rango de edad y no otro. Y pensar en qué tipo de representaciones simbólicas y estructuración psíquica se están estableciendo en niños de escolaridad primaria en relación con el nuevo contexto actual.

La Escuela constituye una propuesta de trayectoria educativa para el alumno, que implica una concepción de aprendizaje sistemático como un

proceso temporal de sucesivas apropiaciones de recursos lógicos, conocimientos específicos y herramientas de pensamiento. Su propósito es garantizar para cada niño y joven el aprendizaje indispensable de los recursos simbólicos que lo convertirán en un ciudadano pleno de derechos y obligaciones en el despliegue social (Álvarez & Cantú, 2024).

Bajo la normativa de la Ley de Educación Nacional 26.206 se establece el reglamento de los principios y derechos fundamentales del sistema educativo en Argentina. Regulando, de esta manera, el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, garantizando que la educación sea un bien público y un derecho personal y social; ya que, la educación es una prioridad nacional, el Estado tiene la responsabilidad de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los ciudadanos, asegurando la igualdad y la gratuidad en el acceso a este derecho (Ley de Educación Nacional, 2006).

Cuando la escuela elabora sus ofertas pedagógicas y didácticas lo hace sobre una concepción no sólo del aprendizaje sino también del sujeto que aprende, presuponiendo una serie de condiciones y recursos simbólicos (Álvarez & Cantú, 2024).

Pero, resulta que en algunos casos las instituciones escolares tienen dificultad para incorporar nuevas transformaciones en la manera de producción de sentido. La escuela sigue planteando formas de conocimientos hipotético-deductivas o inductivas en formas de organización de la temporalidad que solo son aceptadas si son lineales y progresivas.

Por un lado, este desfase entre las formas de pensamiento y las modalidades de funcionamiento propuestas, supuestas, exigidas y esperadas por la institución escolar y, por otro lado, aquellas formas y modalidades predominante en los niños y jóvenes actuales, hace que muchas veces se sancione la diferencia como déficit y se diagnostique (Álvarez & Cantú, 2024) como tal aquello que no se analiza cómo contextual de un momento histórico determinado.

Esto expuesto permite interrogarnos: ¿Qué sucede actualmente con el uso de la tecnología? ¿Esta nueva era tecnológica está interviniendo en las modalidades de aprendizaje? ¿Las instituciones contextualizan esto?

Siguiendo las consideraciones del autor, la escuela constituye una matriz simbólica social que ofrece un encuadre institucional necesario para la constitución del pensamiento. Sin embargo, muchas veces existe un desfase entre las formas de pensamiento y de funcionamiento psíquico propuesto. (Álvarez & Cantú, 2024).

2.3. Uso de la tecnología: ¿nuevos contextos y nuevas modalidades atencionales?

La Modalidad atencional se construye de acuerdo a los contextos sociales propios de cada época. Los recursos tele-tecno-mediáticos actuales imponen transformaciones que modifican los modos de representación de la realidad y a la propia percepción. La percepción que juega un papel importante en la actividad atencional no es un hecho meramente biológico, es una construcción histórica y contextual (Fernández, 2011).

Es así que, la psicoanalista argentina Palento (citada en Fernández, 2001) aborda que “la fragmentación que los medios de comunicación introducen establece un control muy estricto sobre la percepción, cambiando su modalidad y desarticulando el pensamiento y el discurso” (p.151). Los tiempos telemáticos actuales introducen nuevas escrituras e “inscrituras”.

De este modo, la psicopedagogía precisa intervenir con su mirada en el análisis de estas nuevas escrituras que van transformando la representación de tiempo y espacio y conformando a las modalidades atencionales.

Las representaciones de tiempo y espacio cambiaron en la actualidad y es así como, actualmente los niños desde muy pequeños tienen experiencias que los contactan con la diversidad y heterogeneidad del mundo y las personas, son situaciones que les posibilita la descentración y la apertura atencional.

Asimismo, las configuraciones familiares actuales también cambiaron, la familia nuclear tradicional (estable, idealizada y cerrada) ya no es el único y principal modo de organización familiar. Las nuevas configuraciones familiares son más dispersas: “padres”, “madres”, “hijos” y “hermanos” se diseminan en diversas figuras con movilidad y superposición espacial y temporal, promoviendo una actividad atencional diferente.

Los contextos actuales presentan aspectos negativos pero también abren múltiples y saludables posibilidades. Para que estas últimas puedan desarrollarse se requiere reconocer que las modalidades atencionales están cambiando. Los aspectos negativos se acrecientan si se insiste en mantener las mismas posturas ante realidades que están en transformación (Fernández, 2011).

Inclusive, entre los modos atencionales que aún se consideran “normales” y aquellos que posibilitan aprender, existe una oposición que se hace más evidente en la actualidad.

El alumno, que profesores y maestros esperan, no es el alumno que llega (Corea 2004). Esto produce desánimo e irritación en los docentes y “desatención” e “hiperactividad” en los alumnos. Se espera al alumno de la atención focalizada y continua, pero llega el niño o el joven de la atención dispersa y discontinua. Estos cambios en la atencionalidad, que están atravesados por las reconfiguraciones en las representaciones de tiempo y espacio que las nuevas tecnologías promueven, pueden aportar condiciones beneficiosas para el desarrollo de la capacidad atencional, si se les ofrece un ambiente facilitador. Por el contrario, se convierten en obstáculos o impedimentos en ambientes que las consideran inútiles o patológicas.

2.4. ¿Qué se interpreta por nuevas infancias?

Las concepciones de la infancia han sido variables dependiendo de las distintas condiciones sociohistóricas. Se observa que, en la edad media y principio de la edad moderna, el niño no era considerado como tal, sino que era visto como un “adulto en miniatura” que debía asumir pronto responsabilidades

adultas. Es recién en el siglo XVIII cuando los niños empiezan a ser reconocidos con necesidades propias, diferenciándose éste del adulto. Y es finalmente en el siglo XX que se logra la consolidación de los derechos del niño.

Derechos que fueron orientados hacia un mayor reconocimiento del niño/a como persona y como ciudadano/a, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población (Casas, citado en Piedrahita 2002)

Es recién en nuestro siglo (XXI) y como dice Gabriela Diker (2009) que, los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos.

Entonces, el término “*nuevas infancias*” viene a responder a todas esas infancias. Término arraigado de nuevas transformaciones sociales, culturales y económicas permitiendo redefinir el concepto de infancia.

Este nuevo término se caracteriza por una fuerte influencia del mercado y los medios de comunicación, que moldean el consumo y las demandas infantiles.

La infancia no es sólo una etapa biológica, sino que también una construcción social e histórica, por lo tanto, está influenciada por un contexto determinado. Es decir, la infancia más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social (Casas, citado en Piedrahita, 2002).

De este modo, se comprende que el término infancias, en plural, permite abarcar la diversidad y comprender a su vez la singularidad de cada infante tratando de no caer en definiciones únicas.

2.4.1 ¿Qué pasa con estas infancias en el contexto actual?

En la actualidad las infancias se ven atravesadas por las tecnologías digitales, cada vez en más temprana edad. Parafraseando a Bilinkis (2020), éstas funcionan a modo de “chupete electrónico” que desplazan el contacto físico, la palabra y los juegos de crianzas, denotando que el mayor riesgo de la tecnología en la infancia no tiene que ver sólo con el uso excesivo de los niños, sino que con el corrimiento excesivo de los padres. Fundamentando al aburrimiento como requisito necesario para el juego creativo entre padres y niños.

En esta misma línea, se hace necesario entonces destacar la importancia del juego en los primeros años de vida como una herramienta fundamental de estimulación. El principal aporte del juego entre el niño y el adulto es el afecto, que se expresa a través de la mirada, de las palabras y de las caricias. Efectos que muchas veces la tecnología obstaculiza, por lo tanto, será necesario establecer un equilibrio.

La finalidad es que el uso del dispositivo no desplace demasiado a las otras actividades tan necesarias como el juego cara a cara, el tiempo al aire libre, el tiempo de descanso, el tiempo de socialización con pares, entre otras (Bilinkis, 2020). El equilibrio se logrará monitoreando los excesos y marcando los límites en cuestiones tecnológicas.

2.5. Ámbito Psicopedagógico: ¿cómo abordamos las nuevas modalidades de aprendizaje?

El sentido de lo Psicopedagógico refiere a prácticas, a posicionamiento y a toda intervención que está sustentada por un marco teórico con criterios epistémicos.

De esta forma se piensa a la Psicopedagogía como una disciplina con un respectivo objeto de estudio sustentada por un marco teórico que la respalda.

Dicha disciplina se encargará de acompañar a los sujetos en situación de aprendizaje, por tal motivo se hace necesario hablar de Ámbitos

Psicopedagógicos. Pichón Riviere (citado en Jiménez, 2011) hablará de cuatro ámbitos (*psicosocial, sociodinámico, institucional y comunitario*) para pensar cómo el sujeto se va construyendo a fin de reflexionar desde qué lugar se elige mirar al mismo.

1. **Ámbito Psicosocial:** propio del sujeto de su cuerpo y su subjetividad. Tiene que ver con su historia, sus conocimientos, sus experiencias y la forma de vincularse.
2. **Ámbito Sociodinámico:** espacio grupal. Lugar que constituye, posibilita, alberga y condiciona la subjetividad. Escenario que funda y contiene el desarrollo del sujeto.
3. **Ámbito Institucional:** contiene a las dos anteriores. Las instituciones son creadas y sostenidas por sujetos. Están sostenidas por ideologías, culturas y modelos institucionales que generan determinadas formas de interacción, comunicación y aprendizaje entre sus miembros.
4. **Ámbito Comunitario:** es el más abarcativo y determinante de todos. Los sujetos son producidos y productores del mismo. En éste se expresa la estructura social y el orden socio-histórico.

Desde esta perspectiva no se puede pensar al sujeto de forma aislada, por lo tanto, será necesario conocer el contexto, el lugar donde se desarrolla la particularidad de sus vínculos y su historia ya que es productor de una compleja red de interacciones. En otras palabras, no sólo es necesario abordar su dinámica interna, sino también, analizar los diferentes vínculos que mantiene con el contexto a lo largo de su historia.

De esta manera, comprendemos al **Ámbito Psicopedagógico** como aquel entramado en lo social, lo político, lo cultural y lo histórico.

Ante lo expuesto se hace necesario reflexionar en cómo será, entonces, la intervención del psicopedagogo en el ámbito institucional escolar, entendiendo que éste último estará estrechamente relacionado, también, con el sujeto en tanto subjetividad y singularidad como así también en lo grupal.

Fernández (2010), sostendrá que el psicopedagogo es alguien que convoca a todos a reflexionar sobre su quehacer, a reconocer-se cómo autores. Alguien que permite a cada habitante de la escuela sentir la alegría de aprender, más allá de las exigencias de curriculas y notas.

La psicopedagogía se dirige a la relación entre la modalidad enseñante de la escuela y la modalidad de aprendizaje de cada alumno, y a éste como aprendiente y enseñante en su grupo de pares (Fernández, 2010).

La intervención psicopedagógica en las escuelas debe dirigir su mirada simultáneamente a seis instancias:

- Al sujeto aprendiente que sustenta a cada alumno.
- Al sujeto enseñante que habita y nutre a cada alumno.
- A la particular relación del profesor con su grupo y sus alumnos.
- A la modalidad de aprendizaje del profesor y, en consecuencia, a su modalidad de enseñanza.
- Al grupo de pares real e imaginario al que pertenece el maestro.
- Al sistema educativo como un todo (Fernández, 2010, p. 36)

2.5.1. Sujeto Enseñante

Enseñar y aprender están imbricados, no puede pensarse uno sin el otro. Para llegar al “aprendí” necesito partir de un “me enseñó”. Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de ello el aprendiente necesita crearlo de nuevo (Fernández, 2000).

Sin embargo, para autorizarnos a enseñar, debemos hacernos autores, creernos. Mirar el valor que tiene lo que hacemos, apropiarnos de la singularidad que poseemos, hacernos autores de nuestros pensamientos (Lugones citada en Fernández, 2010).

Para apropiarse del placer de autoría, se necesita de un enseñante que invista la posibilidad de ser aprendiente y otorgue el lugar de sujeto pensante (Fernández, 2000).

Más que enseñar contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos (Fernández, 2000):

- Construcción de conocimientos.
- Construcción de sí mismo, como sujeto creativo y pensante.

Los enseñantes, ya sean padres o maestros, al ser los primeros enseñantes pueden nutrir y producir en los niños esos espacios donde el aprender es constructor de autoría de pensamiento, o como también, todo lo contrario, a eso.

En último de los casos, más allá de cualquier cambio de metodología, será preciso intentar modificar el tipo de vínculo docente-alumno, transformando el espacio educativo en un espacio de confianza, promoviendo maestros que puedan enseñar y aprender con placer, para que surjan alumnos que puedan aprender con placer (Fernández 2010).

La función del maestro no será transmitir conocimientos, sino señales de ese conocimiento junto con herramientas donde sea posible la construcción del mismo. Al tener un papel fundamental como enseñantes lo tienen también como agentes subjetivantes (Fernández, 2000).

Además, Fernández (2012) dirá que no aprendemos de cualquiera, aprendemos de quién le otorgamos confianza y derecho de enseñar.

2.5.2. Sujeto Aprendiente

Se entiende al sujeto aprendiente no como aquel receptor pasivo de conocimientos, sino como un sujeto activo que se construye en su aprendizaje, cuestiona su realidad y se apropia de saberes dentro de un contexto socio-histórico- cultural específico.

Fernández (2010) asociará el término aprendiente con una posición subjetiva en relación con el conocimiento, entendiéndolo desde la autoría de pensamiento. Pensará al sujeto aprendiente como esa articulación que va

armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo siempre en interacción con otros.

El sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas presente en un mismo momento. El aprender acontece desde esta simultaneidad (Fernández, 2010).

Concluyendo con estos dos subapartados, entendemos que el sujeto autor se construye cuando el sujeto enseñante y aprendiente en cada persona puede entrar en diálogo. Entra en diálogo el sujeto enseñante cuando se autoriza a sí mismo y se permite mostrarse en lo que aprende. Interactuando con el otro, mostrándole al otro lo que sabe.

2.5.3 ¿Qué se entiende por aprendizaje?

Siguiendo a Schlemenson (2009) el aprendizaje es un proceso complejo y heterogéneo que requiere de diversas modalidades de simbolización que los sujetos van construyendo a lo largo de su infancia y adolescencia, para crear sentido subjetivo singular sobre su experiencia. Es decir, que se otorga a la subjetividad un papel relevante en los procesos de simbolización y aprendizaje.

Según Bó (2009), el aprendizaje no supone solamente la disponibilidad cognitiva para relacionarse con los objetos de conocimiento, sino que es el resultado de la puesta en marcha de deseos, elecciones y preferencias ligadas a la historia particular del sujeto. Éste es altamente dinámico y produce transformaciones, no sólo sobre los objetos, sino también sobre los sujetos que aprenden, en una relación recíproca.

Fernández (2012), sostendrá que aprendemos, además, por medio de cuatro niveles relacionados entre sí: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo. Por lo tanto, se comprenderá al sujeto en sus cuatro niveles de forma integral.

En otras palabras, sitúa al aprendiente en una escena vincular en donde intervienen cuatro estructuras, cuatro niveles constitutivos de un sujeto que a su vez se construyen o se instalan a través de una interrelación constante y permanente con el medio familiar y social. El aprendizaje es, entonces, una de

las funciones por la cual estos niveles se pueden interrelacionar con el afuera y a su vez conformarse a sí mismo en procesos dialécticos.

Las relaciones entre subjetividad y aprendizaje son procesos entramados desde los comienzos de la vida que requieren ser pensado en su complejidad para entender las diversas formas de pensamiento, creatividad y producción social de conocimiento (Álvarez & Cantú, 2024).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

3.1 Problema de investigación

¿Cuáles son las representaciones de padres y docentes de nivel primario acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y cuál es su relación con el ámbito psicopedagógico?

3.2 Objetivos

General: Analizar las representaciones de padres y docentes del nivel primario de escuelas de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico.

Específicos:

1. Conocer las representaciones de padres y docentes sobre el uso de la tecnología en las nuevas infancias.
2. Explorar las prácticas cotidianas vinculadas al uso de tecnologías digitales en el hogar y en la escuela.
3. Analizar la formación de los docentes acerca del uso de la tecnología en el contexto escolar.
4. Analizar el rol profesional psicopedagógico frente a los desafíos y oportunidades que presenta el uso de la tecnología en el contexto educativo.

3.3 Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en un *enfoque metodológico cualitativo*. Según Sampieri (2006), este tipo de enfoque se caracteriza por una

lógica inductiva, que parte del análisis de datos particulares para construir interpretaciones más generales.

El *enfoque cualitativo* se centra en el estudio de los fenómenos en sus contextos naturales, sin manipulación de la realidad, priorizando la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. En este sentido, se trabajó con datos textuales provenientes de entrevistas, tales como relatos, opiniones y percepciones de los participantes.

Asimismo, se adoptó una perspectiva *interpretativa y holística*, orientada a comprender el fenómeno en su complejidad, considerando las múltiples dimensiones que lo atraviesan. De este modo, el análisis se realizó respetando el punto de vista de los actores involucrados, sin imponer categorías externas de manera rígida.

En síntesis, este enfoque permitió abordar en profundidad las experiencias de docentes y familias en relación con el uso de la tecnología, atendiendo a los significados construidos en sus contextos cotidianos.

3.4 Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo *no experimental*, ya que no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos en su contexto natural, tal como ocurren (Sampieri, 2006).

Asimismo, se trata de un estudio de tipo *transversal*, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, con el propósito de analizar las características del fenómeno en ese recorte específico.

En cuanto a su alcance, la investigación es de carácter *descriptivo*, ya que se orienta a caracterizar y comprender los fenómenos estudiados sin establecer relaciones de causalidad ni generalizaciones. En este sentido, se busca describir las percepciones, experiencias y significados construidos por los participantes en relación con el uso de la tecnología.

3.5 Participantes

Participaron de este estudio diez personas (cuatro padres y seis docentes) del nivel primario de escuelas de gestión privada de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 30 y 55 años. La formación académica de las docentes era del nivel terciario.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas *semiestructuradas*, las cuales permitieron acceder a las percepciones, experiencias y significados contruidos por los participantes en relación con el objeto de estudio.

Este tipo de entrevistas se caracterizó por contar con una guía de preguntas previamente elaborada, manteniendo a su vez la flexibilidad necesaria para reformular, ampliar o incorporar nuevas preguntas en función del desarrollo de cada encuentro. De este modo, se favoreció una comunicación abierta que posibilitó profundizar en los discursos de los entrevistados.

Las preguntas fueron abiertas y neutrales, orientadas a recuperar las opiniones y experiencias de los participantes en su propio lenguaje.

Cada entrevista estuvo compuesta por aproximadamente 13 a 14 preguntas guía (véase *Anexo I*), lo que permitió garantizar cierta uniformidad en la recolección de datos, sin perder la riqueza propia del enfoque cualitativo.

3.7 Procedimientos

El relevamiento de datos se llevó a cabo en instituciones educativas privadas de nivel primario. El primer contacto con los participantes se realizó de manera presencial y telefónica, a fin de coordinar día y horario para las entrevistas.

Los encuentros se desarrollaron de forma presencial en las instituciones o virtual mediante la plataforma Zoom, según disponibilidad de los participantes. En cada caso, se trató de entrevistas individuales.

Previo al inicio, se presentó el *consentimiento informado*, garantizando la participación voluntaria y el resguardo de la confidencialidad. Posteriormente, se dio inicio a la entrevista, la cual fue grabada mediante distintos dispositivos, con el objetivo de facilitar su posterior análisis.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora, aunque en algunos casos fueron más breves.

3.8 Análisis de datos

Los propósitos centrales del *análisis cualitativo* consisten en explorar los datos, organizar la información en unidades y categorías, describir las experiencias de los participantes desde su propia perspectiva, identificar conceptos, temas y patrones, y establecer relaciones que permitan interpretar y comprender el fenómeno estudiado en profundidad (Sampieri, 2006).

En este sentido, el análisis de datos se entiende como un proceso mediante el cual el/la investigador/a organiza, clasifica e interpreta la información recolectada, con el objetivo de construir significados y arribar a conclusiones fundamentadas.

Cabe destacar que el análisis cualitativo es de *carácter contextual* y no responde a una lógica lineal o secuencial, sino que implica un proceso dinámico en el cual los datos son analizados tanto de manera individual como en relación con el conjunto. A partir de esta perspectiva, en una primera instancia se realizó una lectura exhaustiva del material empírico, lo que permitió avanzar hacia un proceso de segmentación de la información en unidades de sentido, entendidas como fragmentos significativos de los discursos de los participantes.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de categorización, mediante el cual se organizaron los datos en función de los diferentes ejes temáticos que

atraviesan la investigación. Las categorías y subcategorías definidas se presentan en el *Anexo III*.

De este modo, el análisis de contenido se estructuró a partir de dichas categorías, las cuales permitieron organizar e interpretar los discursos de los participantes. Si bien algunas fueron definidas previamente en función del marco teórico y los objetivos de la investigación, otras emergieron durante el proceso de análisis, por lo que se trató de un *enfoque de tipo mixto* (deductivo-inductivo).

Asimismo, con el fin de sistematizar la información y facilitar su análisis, los datos fueron organizados en *matrices de análisis cualitativo*, en las cuales se vincularon las categorías, subcategorías, fragmentos de entrevistas y sus respectivas interpretaciones.

Por último, para resguardar el anonimato de los participantes, se asignaron códigos identificatorios (letras iniciales) que permitieron distinguir entre las voces de docentes y padres, sin revelar su identidad.

3.9 Consideraciones éticas:

En la presente investigación se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la firma de un consentimiento informado (véase *Anexo II*), en el cual se explicitó el propósito del estudio, las características de su participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Asimismo, se resguardó la privacidad de los participantes, evitando su exposición a situaciones de riesgo o incomodidad.

Los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y almacenados de manera segura, siendo accesibles únicamente para el investigador responsable.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

El presente capítulo tiene como finalidad exponer y analizar los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado. Para ello, se recuperan los discursos de docentes y padres, organizados en función de las categorías y subcategorías construidas durante el proceso de análisis.

El mismo se orienta a dar respuesta a los objetivos de la investigación, articulando los datos empíricos con el marco teórico y los antecedentes relevados. En este sentido, no solo se describen los hallazgos, sino que también se interpretan los significados que los participantes atribuyen al uso de la tecnología en relación con los procesos de aprendizaje y las transformaciones en las nuevas infancias.

A partir del análisis de los discursos de docentes y padres, se identificó una serie de transformaciones en las características del aprendizaje en las nuevas infancias, vinculadas tanto a cambios socioculturales como al creciente protagonismo de la tecnología en la vida cotidiana.

En primer lugar, se destacó la presencia de una marcada heterogeneidad en el aula, entendida como la diversidad de ritmos, estilos y modos de aprender. Los docentes coincidieron en señalar que esta diversidad no solo se mantiene, sino que se ha intensificado en los últimos años.

Esta percepción da cuenta de un escenario educativo cada vez más complejo, en el que la enseñanza debe adaptarse a múltiples necesidades. Esto permitió relacionar los hallazgos con el concepto de nuevas infancias desarrollado en el marco teórico. La infancia no es solo una etapa biológica, sino también una construcción social e histórica, por lo tanto, está influenciada por un contexto determinado.

En este sentido, se hizo necesario considerar la influencia del contexto sociocultural en las voces de los participantes, quienes señalaron que los niños llegan a la escuela con saberes, intereses y prácticas previamente configuradas

por su entorno, especialmente por los consumos culturales y tecnológicos. En consecuencia, se evidencian cambios en los modos de vincularse con los contenidos escolares. La docente F. G. expresó: *“Era todo el tiempo hablar sobre ese dibujito... no tenía nada que ver con lo que trabajábamos”*.

Asimismo, se mencionó el rol de los padres y las transformaciones en las dinámicas cotidianas, que inciden en los hábitos de estudio y el acompañamiento escolar. En palabras de la docente S.: *“Hoy en día no hay ese tiempo... los chicos y los padres están cargados de otras cosas”*.

Estos aspectos permiten comprender el aprendizaje como un proceso situado, atravesado por condiciones sociales, culturales y familiares que configuran nuevas formas de ser niño/a. Esto confirma lo expuesto en el marco teórico acerca de las nuevas infancias, influenciadas por el mercado y los medios de comunicación, que moldean el consumo y las demandas infantiles.

Por otro lado, los discursos evidenciaron cambios en la forma de aprender, particularmente asociados al impacto de la tecnología. Se observó una tendencia hacia la inmediatez y la resolución rápida de las tareas, lo que repercute en los procesos cognitivos. En este marco, emerge la idea de una transformación en las prácticas de aprendizaje, donde el acceso inmediato a la información puede desplazar procesos más elaborados, como la lectura comprensiva o la reflexión.

Vinculado a ello, se identificó una fuerte búsqueda de inmediatez, acompañada de manifestaciones de ansiedad y dificultades para sostener la espera. Esto se refleja en el discurso de varias docentes. J. sostuvo: *“Quieren todo ya, les genera mucha ansiedad”* y *“Es todo ‘dale, dale’ y nada es significativo”*.

Estos elementos se articulan con cambios en la atención y la concentración, ya que docentes y padres coinciden en señalar dificultades para sostener el foco atencional y comprender consignas. La docente M. afirmó: *“Hay menor concentración y retención”*, mientras que la docente L. expresó: *“Están muy distraídos, muy acelerados”*. En algunos casos, estas dificultades se asocian

directamente al uso de la tecnología y a la sobreestimulación. Madre y docente S. señaló: *“Están 24/7 con el celu... en clases vuelan”*.

Finalmente, se identificaron transformaciones en el interés y la motivación. Los docentes manifestaron mayores dificultades para captar la atención de los estudiantes mediante propuestas tradicionales. La docente J. expresó: *“Cuesta un montón motivarlos”*, y la docente V. sostuvo: *“Al chico hoy hay que atraparlo”*.

Sin embargo, también se reconoció que el uso de recursos tecnológicos puede generar altos niveles de interés. La docente J. señaló: *“Viendo videos estaban súper concentrados”*. Esto se vincula con los nuevos modos atencionales desarrollados en el marco teórico.

En este sentido, se evidencia una tensión entre formas tradicionales de enseñanza y nuevas modalidades de aprendizaje mediadas por lo digital.

Los resultados muestran que las nuevas infancias se caracterizan por una mayor diversidad, una fuerte influencia del contexto sociocultural y tecnológico, y transformaciones en los procesos de atención, motivación y aprendizaje. Estos cambios plantean desafíos significativos para la práctica docente, que requiere repensar estrategias pedagógicas acordes a estas nuevas configuraciones.

4.1 Representaciones sobre la enseñanza y el rol docente

Los participantes coincidieron en señalar un cambio en la valoración social del rol docente, especialmente en lo que respecta a la autoridad y el reconocimiento de su función. En este sentido, se estableció una comparación con experiencias pasadas, donde el lugar del docente parecía estar más legitimado. La docente V. expresó: *“Antes respetaban un poquito más el rol docente...”*.

Esta percepción se vincula con transformaciones en el contexto familiar y social, que impactan en la manera en que los niños se posicionan frente a la escuela y al aprendizaje. La docente J. manifestó: *“El contexto social y familiar*

lleva a que los nenes hoy vengan sin interesarles... y eso desmotiva un montón como docente”.

De este modo, el rol docente aparece atravesado por una pérdida de autoridad simbólica, que repercute en las prácticas de enseñanza y en el vínculo pedagógico. Algunos discursos hicieron referencia a una mayor intervención de las familias en la vida escolar, lo que genera tensiones respecto a los límites entre ambos ámbitos. La docente V. sostuvo: *“Se ha perdido la jerarquización de la escuela... la familia interviene en la vida institucional”.*

Sin embargo, la relación escuela-familia requiere de una interacción fluida para la democratización del espacio escolar, la formación ciudadana y el fortalecimiento del tejido social, en línea con lo desarrollado en el marco teórico.

Esto da cuenta de una reconfiguración del vínculo escuela-familia, donde los roles tradicionales se vuelven más difusos, generando desafíos para la práctica docente.

No obstante, también se reconoció la necesidad de redefinir el rol docente en función de las nuevas demandas educativas. Esto implica repensar las prácticas de enseñanza y adaptarlas a las características de los estudiantes actuales. El docente se posiciona como un mediador que debe buscar estrategias para sostener el interés, promover el aprendizaje y responder a la diversidad presente en el aula.

4.2 Representación sobre el uso de la tecnología

El análisis de los discursos de docentes y padres permitió identificar diversas representaciones sobre el uso de la tecnología, las cuales se configuran en estrecha relación con los contextos en los que esta se inserta: el ámbito escolar y el hogar. En este sentido, la tecnología no es concebida de manera unívoca, sino como un fenómeno complejo, atravesado por valoraciones positivas, negativas y críticas.

En primer lugar, se destacan valoraciones positivas, donde la tecnología es entendida como una herramienta que amplía el acceso a la información, favorece la autonomía y posibilita nuevas formas de aprendizaje. La madre N. sostuvo: *“Puede ser una herramienta más... poder investigar y conocer cosas de manera autónoma”*, mientras que la madre y docente L. expresó: *“Les permite conocer cosas que no han vivido”*.

Estas valoraciones se vinculan tanto con el uso en el hogar como en la escuela. En el ámbito familiar, se observó que los niños utilizan dispositivos para buscar información, comunicarse o incluso aprender de manera autónoma. La docente y madre S. manifestó: *“Solita me pidió una aplicación de idiomas y está aprendiendo italiano”*.

Por su parte, en la escuela, los docentes reconocen su potencial para enriquecer las propuestas pedagógicas, especialmente a través de recursos audiovisuales. La docente C. señaló: *“Les proyectas un video y se apropian del conocimiento de otra manera”*. Este planteo se vincula con antecedentes que consideran el uso de la tecnología como un proceso innovador y transformador de la educación.

Sin embargo, junto a estos aspectos positivos, emergen valoraciones negativas, principalmente asociadas al uso excesivo de pantallas y sus efectos en las dinámicas vinculares, el aprendizaje y el desarrollo infantil.

En el ámbito del hogar, los participantes señalaron que el uso prolongado de dispositivos puede generar aislamiento, disminución del juego y dificultades en la interacción social. Las docentes expresaron: *“Se pierde el interactuar... no saben relacionarse con el otro”* (docente V.) y *“Se pone con los dibujitos y se olvida de jugar”* (docente J. G.). Estos discursos permiten reflexionar, en línea con el marco teórico, sobre la importancia de que el uso de la tecnología no desplace actividades fundamentales como el juego cara a cara, el tiempo al aire libre y la socialización con pares.

Asimismo, se advirtió sobre la exposición a contenidos inapropiados y los riesgos asociados al uso de redes y plataformas digitales. La madre y docente S. expresó: *“Tengo mucho miedo a las redes... a la exposición”*.

En el contexto escolar, estas problemáticas se traducen en dificultades para sostener el interés en propuestas no mediadas por tecnología, así como en la aparición de conductas de aburrimiento o desmotivación. La docente C. afirmó: *“Tenés chicos que se aburren en el aula... quieren ir a la casa a agarrar el celular”*. Esto se vincula con lo planteado en el marco teórico acerca de las tensiones entre instituciones educativas y nuevas realidades en transformación.

A su vez, se relaciona el uso de la tecnología con la inmediatez y la ansiedad, aspectos que impactan tanto en el hogar como en la escuela. La docente M. manifestó: *“Quieren todo ya... les genera ansiedad”*. Esto se articula con antecedentes que señalan que, si bien las tecnologías son innovadoras, también pueden afectar la salud y el rendimiento académico.

Estas tensiones dan lugar a valoraciones críticas, donde tanto docentes como padres reconocen que la tecnología no es positiva ni negativa en sí misma, sino que su impacto depende del uso que se haga de ella. Se destacan expresiones como: *“Tiene sus pro y sus contra”* (docente y madre L.), *“No debe ser todo”* (docente V.) y *“Es tratar de aplicarla de a poco, mechándola con lo tradicional”* (docente J.).

En este sentido, se resalta la importancia de un uso mediado, regulado y con sentido pedagógico, tanto en el hogar como en la escuela. En el ámbito familiar, esto se expresa en la implementación de normas y límites. La madre N. indicó: *“Primero la tarea... después los dispositivos”*, mientras que la madre L. señaló: *“No se usa el celular en la mesa”*.

En la escuela, se plantea la necesidad de integrar la tecnología como un recurso didáctico sin que sustituya otras formas de enseñanza. La docente V. mencionó: *“Está bueno... pero no puede ser lo único, ¿dónde queda la escritura?”*.

De este modo, se evidencia una articulación entre los distintos contextos de uso, donde las prácticas familiares influyen en las disposiciones que los niños llevan a la escuela, y viceversa. La tecnología aparece así como un elemento transversal que reconfigura tanto las dinámicas de aprendizaje como las relaciones sociales.

Los resultados muestran que las representaciones sobre la tecnología están atravesadas por una lógica ambivalente, en la que coexisten beneficios y riesgos. En este sentido, Bilinkis (2020) sostiene que el equilibrio se logra a partir del monitoreo de los excesos y el establecimiento de límites en el uso de la tecnología.

4.3 Formación y capacitación docente en el uso de la tecnología:

A partir del análisis de los discursos de los docentes, se evidencian diversas tensiones en relación con la formación y capacitación en el uso de la tecnología, tanto en la etapa inicial como en la formación continua. Estas tensiones permiten comprender algunas de las dificultades y desafíos que emergen en la integración de la tecnología en las prácticas educativas.

En primer lugar, en relación con la formación inicial, los participantes coincidieron en señalar que el abordaje de la tecnología durante su trayectoria formativa fue escaso o insuficiente. La docente F. G. expresó: *“No, nada”*, mientras que la docente M. afirmó: *“En mi formación fue muy poco el uso de la tecnología”*.

En algunos casos, se mencionó que el acercamiento a las herramientas tecnológicas se dio de manera tardía y forzada, especialmente en el contexto de la pandemia. La docente C. expresó: *“Accedimos a la tecnología de prepo... aprendimos a los apurones”*.

En cuanto a la formación continua, los docentes reconocieron la existencia de capacitaciones brindadas por las instituciones, orientadas principalmente al uso de herramientas tecnológicas. La docente S. señaló: *“Nos dan cursos todos*

los años de tecnología”, mientras que la docente V. afirmó: “Eran cursos de Google para poder aplicarlo nosotras”.

Sin embargo, se observa que estas instancias se centran mayormente en el manejo técnico de las herramientas, dejando en segundo plano la reflexión sobre su impacto en los procesos de aprendizaje. La docente J. expresó: *“No sobre cómo afecta en los aprendizajes... sino cómo utilizarlas”.*

En este sentido, emerge la necesidad de una formación más integral, que no solo aborde el cómo usar la tecnología, sino también el para qué y con qué sentido pedagógico.

Por otra parte, los discursos pusieron en evidencia dificultades en la apropiación docente sobre el uso de la tecnología, vinculadas tanto a cuestiones generacionales como a la falta de formación específica. La docente V. manifestó: *“Me costó mucho adaptarme... de a poco le voy agarrando la mano”.*

Asimismo, algunos docentes expresan inseguridad respecto a la selección y uso adecuado de los recursos tecnológicos. La docente S. señaló: *“El desafío es saber qué video usar, cómo explicarlo... no es solo pasarlo”.*

Estas dificultades refuerzan la idea de que la integración de la tecnología en el aula no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino también de la formación y el acompañamiento docente. En este sentido, se requiere el desarrollo de competencias específicas para afrontar los nuevos desafíos educativos (Hernández, 2017).

4.4 Conocimiento acerca del rol psicopedagógico en relación con el uso de la tecnología:

Se identificaron diversas representaciones en torno al rol del psicopedagogo, particularmente en relación con su posible intervención frente al uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje. En este sentido, se observó que, si bien existe un reconocimiento general de su importancia, las funciones atribuidas no siempre aparecen claramente delimitadas.

En primer lugar, los participantes destacaron la función orientadora del psicopedagogo, tanto hacia docentes como hacia las familias, especialmente en lo que respecta al uso adecuado de la tecnología. La docente S. expresó: *“Podría darnos herramientas de cómo utilizarla”* y *“Nos orientan en el uso de los recursos”*.

Esta perspectiva posiciona al psicopedagogo como un mediador que aporta criterios para la selección y utilización de recursos tecnológicos con sentido pedagógico, en función de las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, se reconoció su rol en la intervención directa con los niños, particularmente en aquellos casos en los que se presentan dificultades de aprendizaje. En este marco, la tecnología es pensada como un recurso que puede potenciar dichas intervenciones. La docente C. sostuvo: *“Podrían aplicar la tecnología en las terapias... facilitaría el aprendizaje”*.

Por otro lado, los discursos también hacen referencia a la función del psicopedagogo en el abordaje de aspectos emocionales y vinculares, tales como la autoestima, la inseguridad o la motivación, elementos que atraviesan el aprendizaje en contextos mediados por tecnología. La docente C. expresó: *“Aborda lo emocional, la autoestima... le da herramientas”*.

En este sentido, se refuerza una concepción integral del rol psicopedagógico, que no se limita a lo cognitivo, sino que contempla la complejidad del sujeto en situación de aprendizaje.

En relación con los apoyos y recursos que puede ofrecer, los participantes mencionaron diversas estrategias, tales como el uso de juegos, plataformas digitales, materiales adaptados y propuestas lúdicas. La madre y docente S. señaló: *“Implementando juegos atractivos para que el chico pueda interpretar”*, mientras que la madre N. expresó: *“Proponer plataformas específicas... con un fin determinado”*.

Estas intervenciones se orientan a favorecer un uso significativo y regulado de la tecnología, evitando su utilización indiscriminada y promoviendo su integración con objetivos educativos claros.

Asimismo, se destacó la importancia del trabajo articulado con la familia y la escuela, entendiendo que el acompañamiento en el uso de la tecnología requiere una mirada conjunta. La docente S. afirmó: *“Tiene que trabajar en equipo con la familia”*, mientras que las docentes C. y F. señalaron: *“Orientan también a los padres”*.

No obstante, también emergieron discursos que evidencian cierto desconocimiento o limitaciones en la comprensión del rol psicopedagógico, particularmente en relación con su vinculación específica con la tecnología. La docente S. expresó: *“Desde la tecnología por ahí no le veo la relación”*.

Este aspecto pone de manifiesto la necesidad de visibilizar y fortalecer el rol del psicopedagogo en este campo, ampliando su reconocimiento como profesional capaz de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías.

Los resultados muestran que el rol psicopedagógico es valorado como un actor clave en la orientación, el acompañamiento y la intervención en los procesos de aprendizaje, incluyendo aquellos atravesados por el uso de la tecnología. Sin embargo, también se evidencian desafíos en torno a su delimitación y reconocimiento, lo que abre la posibilidad de seguir profundizando su campo de acción en contextos educativos contemporáneos.

CONCLUSIONES

El presente apartado tiene la finalidad de plasmar algunas ideas a modo de conclusión, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas, sino más bien como un espacio de cierre y reflexión, intentando ofrecer aportes para la práctica psicopedagógica.

Esta investigación permitió comprender las representaciones que docentes y padres construyen en torno al uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con los procesos de aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica. A partir del análisis de los discursos obtenidos mediante las entrevistas, se evidenció que las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas configuran nuevas maneras de ser niño/a, impactando en las formas de aprender, vincularse y participar tanto en el ámbito escolar como familiar.

Los resultados muestran que las nuevas infancias se caracterizan por una marcada heterogeneidad, atravesada por distintos ritmos, intereses, modos de atención y experiencias mediadas por la tecnología. Esto modifica las formas tradicionales de relación con el conocimiento y plantea nuevos desafíos para la enseñanza y para las prácticas educativas en general.

Asimismo, se identificó que el uso de la tecnología influye en los procesos de atención, concentración, motivación y aprendizaje. Docentes y padres coincidieron en señalar la presencia de una lógica de inmediatez, acompañada de dificultades para sostener la espera, la reflexión y la comprensión profunda de los contenidos. Sin embargo, también reconocieron que los recursos tecnológicos pueden favorecer el interés, la participación y el acceso a nuevas formas de aprendizaje cuando son utilizados con intencionalidad pedagógica.

De este modo, las representaciones sobre la tecnología se construyen desde una lógica ambivalente, en la que conviven valoraciones positivas y negativas. Por un lado, se destaca su potencial como herramienta de acceso a la información, autonomía y enriquecimiento de las propuestas educativas; por otro, emergen preocupaciones vinculadas al uso excesivo de pantallas, la

sobreestimulación, las dificultades vinculares y la exposición a contenidos inapropiados. En consecuencia, los discursos recuperados coinciden en la necesidad de promover un uso equilibrado, mediado y regulado de la tecnología, tanto en el hogar como en la escuela.

En relación con la enseñanza, la investigación permitió reconocer transformaciones en el rol docente y en el vínculo entre escuela y familia. Los docentes perciben una pérdida de autoridad simbólica y mayores dificultades para sostener el interés de los estudiantes mediante estrategias tradicionales, lo que exige repensar las prácticas pedagógicas y construir nuevas formas de mediación acordes a las características de las infancias actuales. En este marco, resulta fundamental fortalecer el trabajo conjunto entre escuela y familia, entendiendo que ambas instituciones participan activamente en la construcción de hábitos, límites y modos de relación con la tecnología.

Por otra parte, los hallazgos evidencian que la integración de la tecnología en las prácticas educativas continúa siendo un desafío para muchos docentes debido a limitaciones en la formación inicial y continua. Si bien se reconocen instancias de capacitación, estas suelen centrarse en aspectos técnicos, dejando en segundo plano la reflexión crítica acerca del impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto pone de manifiesto la necesidad de promover espacios de formación integral que permitan desarrollar competencias pedagógicas, críticas y reflexivas frente a los nuevos escenarios educativos.

En cuanto al rol psicopedagógico, los resultados muestran que es valorado como un actor clave en la orientación, el acompañamiento y la intervención en los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías. Se destaca especialmente su función en la orientación a docentes y familias, la selección de recursos adecuados y el abordaje integral de aspectos cognitivos, emocionales y vinculares. No obstante, también se evidenció cierto desconocimiento acerca de las posibilidades de intervención psicopedagógica en relación con la tecnología, lo que permite pensar en la necesidad de ampliar y fortalecer la visibilización de este campo de acción.

La investigación permitió comprender que la tecnología constituye un elemento transversal en la vida de las nuevas infancias, reconfigurando las dinámicas familiares, escolares y subjetivas. Frente a ello, el desafío no radica en rechazar o idealizar las tecnologías, sino en construir usos conscientes, críticos y pedagógicamente significativos que favorezcan el desarrollo integral de las infancias. En este contexto, el trabajo articulado entre escuela, familia y profesionales de la psicopedagogía resulta fundamental para acompañar las transformaciones contemporáneas y promover procesos de aprendizaje acordes a las demandas actuales.

Por lo tanto, la tecnología puede constituirse en una herramienta valiosa dentro de los procesos educativos, siempre que su utilización esté acompañada de sentido pedagógico, límites claros y responsabilidad. De esta manera, será posible favorecer en los estudiantes el desarrollo de capacidades de autorregulación y un uso crítico y reflexivo de la tecnología.

En relación con las limitaciones de la presente investigación, pueden señalarse los tiempos de coordinación y disponibilidad de padres y docentes para la realización de las entrevistas, motivo por el cual no fue posible alcanzar la totalidad de entrevistas previstas, realizándose diez en lugar de doce. Asimismo, fue necesario ampliar el rango etario inicialmente establecido, modificándolo de 30-50 años a 30-55 años.

Por otra parte, otra de las limitaciones identificadas se vincula con los escasos antecedentes específicos sobre el uso de la tecnología y su relación con el ámbito de la psicopedagogía. Sin embargo, esta situación también pone de manifiesto la relevancia y originalidad de la presente investigación, así como la necesidad de continuar profundizando en esta temática.

Finalmente, como sugerencias para futuras investigaciones, resultaría pertinente ampliar la muestra incorporando mayor diversidad de contextos socioculturales e institucionales, a fin de profundizar la comprensión de las distintas formas en que la tecnología atraviesa las experiencias de aprendizaje en las infancias contemporáneas.

Asimismo, sería relevante indagar de manera específica en las prácticas concretas de mediación tecnológica que desarrollan docentes y familias, así como en las estrategias psicopedagógicas que favorecen un uso crítico, reflexivo y significativo de los recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También resultaría interesante profundizar en la perspectiva de los propios niños y niñas, recuperando sus experiencias, percepciones y modos de vinculación con las tecnologías, con el propósito de enriquecer la comprensión de las nuevas subjetividades infantiles y generar intervenciones situadas y acordes a sus necesidades reales.

En este sentido, la presente investigación busca constituirse como un aporte para continuar pensando críticamente los desafíos que las transformaciones tecnológicas plantean al campo psicopedagógico, promoviendo prácticas de intervención capaces de acompañar de manera ética, reflexiva y comprometida los procesos de aprendizaje en los escenarios educativos contemporáneos.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. & Cantú, G. (2024). ¿Por qué aprendemos? Psicoanálisis contemporáneo y problemáticas clínicas actuales. En A. Taborda (Comp.), *Complejidades subjetivas del aprender. Desafíos y Estrategias Psicoanalíticas en tiempos de Desamparos Colectivos* (pp.61-120). Nueva Editorial Universitaria.
- Bilinkis, S. (2020). *El impacto de las pantallas en chicos y adolescentes*. <https://www.youtube.com/live/19hQOmQ7XtY?si=yFZMMIfG4A3KtgpS>
- Bó, M. T. (2009). *Intervenciones prevalentes en el tratamiento psicopedagógico*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cárcamo, H. & Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia- escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 22, (11) 1-14.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional* 26.206. Argentina.
- Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Los Polvorines.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendizaje*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión.

- Fernández, A. (2012). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- González, R. L. & Otero, C. A. G. (2018). Las representaciones sociales y la formación docente. Aportes para el acto pedagógico inicial. *Investigación y Posgrado* 34, (1) 153-166.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones* 5, (1) 325 - 347.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C & Baptista, L. P (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, F. V. (2001). Teoría de los ámbitos. *Revista de Psicoanálisis y Psicología Social* 3, 1-11.
- Parra Reyes, D. (2018). Efectos adversos de las nuevas tecnologías y su interferencia en el proceso de aprendizaje. Educación: *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación* 24, (2).
- Pertsev, V., Kashina, E., Balashova I., Geleta, I., Tonkikh, A. & Filonova, A. (2023). Impacto de la socialización digital en la educación escolar: problemas y soluciones. *Conrado* 19, (91).
- Piedrahita, M. V. A. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas* 28, 1-13.
- Quintero, J., Munévar, R.A. & Munévar, F.I. (2015). Nuevas tecnologías, nuevas enfermedades en los entornos educativos. *Hacia la Promoción de Salud* 20, (2) 13-26.
- Rodríguez Pascual, I.(2006). Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. *Política y Sociedad* 43, (1) 139-157.

Schlemnson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

ANEXO I

Instrumentos de recolección de datos

Entrevista a docentes

Nombre y Apellido: _____

Edad: _____

1. ¿Cuántos años lleva trabajando en la docencia?
2. ¿Qué la motivó a elegir esta carrera?
3. ¿Cómo ha sido su recorrido profesional en la docencia? ¿Y en esta escuela?
4. ¿Es oriunda del lugar? De no ser así ¿de dónde es y por qué se encuentra trabajando aquí?
5. ¿Qué considera con respecto a los modos de aprendizaje de sus alumnos?
6. De acuerdo a su experiencia como docente, ¿podría caracterizar el aprendizaje de hace 5 o 10 años con el aprendizaje de los alumnos actuales?
7. Considera que la tecnología repercute en el aprendizaje, podría desarrollar con ejemplos su respuesta ¿Y en las nuevas infancias? Desarrolle y ejemplifique su respuesta.
8. ¿Ha recibido formación sobre el uso de tecnología? En caso de ser positiva su respuesta, ¿podría caracterizar de qué modo fue abordada?
9. ¿Considera que el uso de la tecnología tiene beneficios y desafíos dentro del aula? ¿por qué?
10. ¿La institución tiene acceso a internet?
11. ¿En la institución cuentan con recursos tecnológicos? ¿Los utilizan de manera constante o para determinadas actividades? Podrían describir algunas de ellas

12. ¿Cómo logra combinar el uso de la tecnología con los métodos de enseñanza tradicionales para lograr una educación integral?
13. De acuerdo con su experiencia profesional, ¿De qué manera podría intervenir la psicopedagogía respecto del uso de la tecnología? ¿Por qué?
14. ¿Qué tipo de apoyos o recursos crees que un psicopedagogo puede ofrecer para ayudar a los niños a utilizar la tecnología de manera efectiva y segura?

Entrevista a padres

Nombre y Apellido: _____

Edad: _____

1. ¿Cómo está conformado su hogar?
2. En casa ¿Cómo se utiliza la tecnología? ¿Qué tipos de dispositivos utilizan?
3. ¿Aproximadamente cuánto tiempo usan la tecnología? y ¿Su/s hijo/s dedican la misma cantidad? ¿Con qué fin la usan?
4. ¿Se establecen reglas o límites para el uso de la tecnología en casa?, de ser así ¿cuáles son?
5. ¿Supervisan el uso de la tecnología en su/s hijo/s?
6. ¿Consideran que la tecnología ha cambiado la forma en que su/s hijo/s interactúan con el mundo?
7. ¿Tienen algunas preocupaciones sobre el uso excesivo de la tecnología en la vida de su/s hijo/s? ¿Cuáles?
8. ¿Qué beneficios cree que puede tener la tecnología en la vida de su/s hijo/s?
9. ¿De qué forma creen que la tecnología puede influir en los procesos de aprendizaje?
10. ¿Han notado algún cambio en la forma en que su/s hijo/s aprenden o interactúan con la escuela debido al uso de la tecnología?
11. ¿Cómo creen que la tecnología puede ser utilizada en la escuela?
12. ¿Conocen el trabajo que realiza un psicopedagogo? ¿Cómo creen que este puede ayudar a los niños y a los padres a afrontar los desafíos y oportunidades del uso de la tecnología?
13. ¿Qué tipo de apoyos o recursos creen que un psicopedagogo puede ofrecer para ayudar a los niños a utilizar la tecnología de manera efectiva y segura?

ANEXO II

Consentimientos Informados de Participación:

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada ***“Representaciones acerca del uso de la tecnología en las infancias y su relación con el Ámbito Psicopedagógico”***, cuya responsable es Tamara Domínguez, DNI: 43.455.108.

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 representaciones de padres y docentes del nivel primario de escuelas de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico.***

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán ***entrevistas semiestructuradas por medio de la escucha y la observación.***

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 N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de ese estudio.

Habiendo leído y comprendiendo lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... Acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

.....Lugar y fecha

Consentimiento Informado de los Padres

Por el presente documento se solicita la autorización para la participación de su hijo/a de la investigación titulada ***“Representaciones acerca del uso de la tecnología en las infancias y su relación con el Ámbito Psicopedagógico”*** cuya responsable es Tamara Domínguez, DNI: 43.455.108.

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 representaciones de padres y docentes del nivel primario de escuelas de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos acerca del uso de la tecnología en las nuevas infancias y su relación con el ámbito psicopedagógico.***

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades ***entrevistas semiestructuradas por medio de la escucha y la observación.***

La participación de este proyecto, tanto de su hijo/a como suya, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Ninguno de los procedimientos mencionados produce ni producirá algún tipo de daño físico, psicológico o social para su hijo/a y se respetarán en todo momento las leyes y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, la confidencialidad de sus datos y de los de su hijo/a serán mantenidos acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de ese estudio.

Habiendo leído y comprendiendo lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... Acepto participar del mismo.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha.....

<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>
1. Características del aprendizaje en las nuevas infancias	A. Heterogeneidad- diversidad en la infancia.
	B. Influencia del contexto sociocultural.
	C. Cambios en la forma de aprender.
	D. Cambios en la atención y concentración.
	E. Cambios en el interés y en la motivación.
2. Representaciones sobre la enseñanza y el rol docente	A. Cambios en el rol docente.
3. Representación sobre el uso de la tecnología	A. Valoraciones positivas, negativas y críticas.
	B. Uso en casa.
	C. Uso en la escuela.
4. Formación y capacitación docente	A. Formación inicial.
	B. Capacitaciones posteriores.
	C. Dificultad en el uso de la tecnología.
5. Conocimiento acerca del rol psicopedagógico	A. Funciones atribuidas al psicopedagogo.

--	--

ANEXO III

Categorías y subcategorías

ANEXO IV CURRICULUM VITAE

DOMÍNGUEZ, TAMARA- PSICOPEDAGOGA

SOBRE MÍ

Proactiva, organizada y responsable, con experiencia en acompañamiento escolar, talleres psicopedagógicos y apoyo a niños y adolescentes. Actualmente continúo mi formación en la Licenciatura en Psicopedagogía.

CONTACTO

Teléfono: 3364-204821

Correo electrónico: tamaradominguez033@gmail.com

FORMACIÓN

- 2025 – Actualidad: Ciclo de Complementación Curricular. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario.
- 2024: Curso *Ansiedad y Cerebro* (Neuroclass). Curso *Neurodiversidad en el Ámbito Escolar* (Fundación Neurodiversidad).
- 2023: Curso *Trastorno Específico del Lenguaje* y Curso *Estimulación Temprana* (Fundación FLENI).
- 2022: Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 128. Egresada con honores académicos.
- 2018: Bachiller en Ciencias Sociales. Escuela Secundaria N.º 12 "Escuela Normal Rafael Obligado".

EXPERIENCIA

2023 | Actualidad | Maestra de apoyo y acompañamiento escolar

Escuela de La Paz. Instituto Aire Libre. Colegio Nuestra Señora de Misericordia.

Escuela Normal Rafael Obligado – E.E.P. N.º 29.

2025 | Talleres psicopedagógicos

- *Contando historias a través del arte* (niños de 8 a 12 años).
- *¿Y esto que siento qué es?* (niños, niñas y adolescentes).

2024 – 2025 | Colonia de verano

- Club Regatas (temporada diciembre-febrero).

2020 | Apoyo escolar

- Acompañamiento en lectoescritura y adquisición del número.