



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “Intervenciones de actores institucionales en torno a la
realidad de los adolescentes de nivel secundario con
numerosas materias desaprobadas”**

Autor/res:

**Núñez del Canto, Camila Florencia DNI: 43.760.336
Gutiérrez, Adela del Valle DNI: 28.251.101**

Director/a:

Lic. Banchio Candela.

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
13/07/2026**

Firma autor/es

Two handwritten signatures are shown at the bottom of the page. The signature on the left is written in dark ink and appears to be 'Camila'. The signature on the right is also in dark ink and appears to be 'Adela'. Both signatures are written in a cursive, flowing style.

TÍTULO

**“INTERVENCIONES DE ACTORES INSTITUCIONALES EN TORNO A LA
REALIDAD DE LOS ADOLESCENTES DE NIVEL SECUNDARIO CON
NUMEROSAS MATERIAS DESAPROBADAS”**



Autora: Nuñez del Canto, Camila Florencia.



Autora: Gutiérrez, Adela del Valle.


Candela Banchio
Lic. en Psicopedagogía
Mat. 558

Tutora: Lic. Banchio Candela.

AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de este recorrido, queremos agradecer, en primer lugar, a nosotras mismas, por la dupla que formamos, por el compromiso, la dedicación y el esfuerzo compartido durante todo el proceso. Por sostenernos mutuamente en los momentos de incertidumbre, celebrar cada avance y trabajar juntas para hacer posible este proyecto.

A nuestra tutora de tesis Lic. Candela Banchio, por su acompañamiento, orientación y predisposición constante. Su guía y sus aportes fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

A las instituciones que nos abrieron sus puertas y nos brindaron la posibilidad de llevar adelante nuestra investigación. Su colaboración y confianza hicieron posible la realización de este estudio.

Finalmente, a nuestras familias, por el apoyo incondicional, el aliento y el cariño brindados a lo largo de este camino. Gracias por acompañarnos en cada etapa y por ser un sostén fundamental para alcanzar este logro.

A todos quienes, de una u otra manera, formaron parte de este proceso, muchas gracias.

RESUMEN

La educación secundaria es una etapa fundamental en la trayectoria de los adolescentes; sin embargo, en los últimos años se ha incrementado el riesgo de abandono escolar caracterizado por la acumulación de materias desaprobadas. El presente estudio tuvo como objetivo general indagar y analizar cómo abordan los profesionales de las instituciones educativas de nivel secundario dicha problemática. Desde el enfoque cualitativo, la investigación se orientó a la comprensión de los significados y percepciones de los sujetos en su contexto natural, mediante un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. El estudio contó con la participación de nueve profesionales de dos instituciones educativas de nivel secundario, una de gestión pública y otra de gestión privada de la provincia de Salta, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento. Los resultados evidencian que la acumulación de materias constituye un fenómeno complejo y naturalizado dentro de las instituciones educativas, asociado a la pérdida de sentido escolar y al deterioro de la autoestima. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo articulado y la construcción de redes de corresponsabilidad entre docentes, directivos y Equipos de Orientación Escolar para acompañar las trayectorias reales. Como conclusión general, el estudio permite afirmar que la problemática no puede ser comprendida únicamente desde el déficit individual del alumno, sino que requiere una mirada integral sobre las condiciones de escolarización. En este marco, se fundamenta la necesidad urgente de consolidar una psicopedagogía institucional y preventiva que promueva prácticas flexibles, dispositivos inclusivos y una lógica de cuidado orientada a sostener el éxito educativo de los adolescentes.

Palabras clave: Educación secundaria - Rendimiento académico - Roles institucionales - Psicopedagogía - Trayectorias escolares – Materias desaprobadas.

Contenido

1.INTRODUCCIÓN	1
2.MARCO TEÓRICO	6
2.1. Trayectorias escolares: complejidades del recorrido educativo en el nivel secundario en Argentina.....	6
2.2. Fracaso y abandono escolar: la acumulación de materias como indicador de alerta.	7
2.3. Características de la adolescencia actual: subjetividades, desafíos y contextos	9
2.3.1. Inserción del Contexto y la Cultura Digital	11
2.4. La mirada docente sobre los alumnos de nivel secundario y el desafío de trabajar con ellos.....	12
2.5. El rol del psicopedagogo frente al bajo rendimiento académico.....	15
2.6. El rol de los equipos de gestión en el trabajo con adolescentes de nivel secundario	16
3. METODOLOGÍA	19
3.1 Problema de investigación	19
3.2 Objetivos	19
3.2.1 Objetivo general.....	19
3.2.2 Objetivo específico.....	19
3.3 Enfoque Metodológico.....	19
3.4 Diseño y alcance.....	20
3.5 Participantes	20
3.6. Instrumento de recolección de datos	21
3.7 Procedimiento.....	22
3.8 Análisis de datos.....	22
4.RESULTADOS	24
4.1. Factores escolares y personales que inciden en la acumulación de materias desaprobadas.....	24
4.1.1 La acumulación de materias desaprobadas	24
4.1.2 Factores personales y subjetivos.....	25
4.1.3. Factores familiares y socioemocionales.....	25
4.1.4 Factores institucionales y pedagógicos.....	26
4.1.5 Inasistencias y repitencia como indicadores críticos	26
4.2.Funciones de los actores institucionales en el acompañamiento a estudiantes	27

4.2.1. Rol institucional en el acompañamiento de las trayectorias	27
4.2.2 Trabajo institucional articulado y comunicación.....	28
4.2.3. Estrategias de intervención y sus barreras.....	29
4.3. Estrategias de intervención implementadas por las instituciones educativas para prevenir el fracaso escolar	30
4.3.1 Estrategias de intervención pedagógica.....	30
4.3.2 Trabajo interdisciplinario y apoyo docente	31
4.3.3 Enfoque de la intervención y barreras contextuales.....	32
5.CONCLUSIÓN	33
6.REFERENCIAS	38
7.ANEXOS	41

1.INTRODUCCIÓN

La educación secundaria es una etapa fundamental en la trayectoria educativa de los adolescentes, ya que en ella se consolidan aprendizajes, proyectos de vida y procesos de construcción de su identidad. Sin embargo, en los últimos años se ha observado un incremento de situaciones vinculadas a trayectorias escolares discontinuas, caracterizadas por la acumulación de materias desaprobadas, la repitencia y el riesgo de abandono escolar. Esta problemática representa un desafío para las instituciones educativas, las cuales deben generar estrategias de acompañamiento que permitan sostener la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, adquiere relevancia analizar el modo en que los diferentes actores institucionales intervienen frente a la realidad de adolescentes que presentan numerosas materias desaprobadas, considerando las complejidades subjetivas, familiares, pedagógicas y sociales que atraviesan dichas trayectorias.

En relación con los antecedentes de investigación, se destaca el estudio doctoral realizado por Gutiérrez de Rozas (2022), titulado “Análisis de los condicionantes del fracaso escolar y del abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria”. Se trató de una investigación de diseño mixto cuyo objetivo general fue identificar las variables personales, familiares y escolares que influyen en el fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Para ello se desarrolló una revisión bibliométrica, una meta-síntesis de investigaciones previas, análisis de datos del informe PISA 2018, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a estudiantes. Los participantes fueron alumnos de educación secundaria. Los resultados permitieron concluir que las variables personales constituyen el principal factor asociado al abandono educativo, seguidas por las variables escolares y familiares, destacando la importancia de implementar acciones preventivas desde las instituciones educativas.

Por otra parte, Bazzanella (2022), en su tesis doctoral denominada “Las estrategias institucionales y contextuales de acompañamiento a las trayectorias escolares. Un estudio cualitativo en dos escuelas secundarias de Villa María”,

desarrolló una investigación cualitativa con enfoque sociocrítico. Su objetivo fue comprender las estrategias institucionales implementadas para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes. Como instrumentos de recolección de datos utilizó entrevistas realizadas a estudiantes de sexto año y a diversos actores institucionales. Los hallazgos evidenciaron que las trayectorias escolares deben ser comprendidas como construcciones dinámicas atravesadas por múltiples factores contextuales, concluyendo que las instituciones educativas requieren desarrollar propuestas concretas y contextualizadas para garantizar el derecho a la educación.

Asimismo, González Berruga y Escudero Muñoz (2018), en la investigación titulada “Perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje en educación secundaria. Una aproximación al fracaso escolar”, llevaron adelante un estudio descriptivo e interpretativo cuyo objetivo consistió en conocer la percepción de los estudiantes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello aplicaron cuestionarios a estudiantes de nivel secundario. Los resultados mostraron que los alumnos valoran negativamente aspectos relacionados con la contextualización de los contenidos, la atención a la diversidad y la calidad intelectual de las propuestas educativas. Además, se identificaron diferencias significativas según variables como género, repitencia y nivel socioeconómico, destacándose la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas acordes a las características de los estudiantes.

De igual manera, González Berruga (2022), en su trabajo “Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”, desarrolló una investigación mixta de carácter descriptivo e interpretativo. El objetivo general fue analizar las explicaciones que estudiantes y docentes atribuyen al fracaso escolar. Para ello se aplicó una escala de atribución causal y se realizaron entrevistas a docentes y alumnos de institutos de educación secundaria. Los resultados indicaron que tanto estudiantes como docentes atribuyen principalmente el fracaso escolar al esfuerzo individual del alumno y al desempeño docente, evidenciando una mirada centrada en factores personales y escolares.

Por su parte, Cincotta (2019), mediante la investigación “Representaciones docentes sobre las causas del fracaso escolar”, realizó un estudio exploratorio-cualitativo enmarcado en un diseño de investigación-acción. El objetivo fue comprender las significaciones compartidas por los docentes respecto de las causas del fracaso escolar. Como instrumento de investigación se utilizaron entrevistas y espacios de reflexión con docentes participantes. Los resultados evidenciaron que gran parte de las representaciones docentes continúan explicando el fracaso escolar desde perspectivas centradas en el déficit individual y en modelos psicopatologizantes de los estudiantes.

Finalmente, Formichella y Krüger (2013), en el estudio denominado “El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración?”, desarrollaron una investigación cuantitativa utilizando datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y modelos de regresión logística multinivel. El objetivo fue analizar los determinantes del fracaso escolar en escuelas secundarias de gestión pública y privada. Los resultados permitieron concluir que las diferencias observadas entre ambos tipos de gestión disminuyen considerablemente cuando se consideran las características socioeconómicas de los estudiantes, identificando al contexto social como una variable determinante en el riesgo de fracaso escolar.

A partir de la revisión de estos antecedentes, se observa que las investigaciones se han centrado principalmente en el análisis de los factores asociados al fracaso escolar, las trayectorias educativas, las percepciones estudiantiles y docentes, así como en las condiciones institucionales y socioeconómicas que influyen en la permanencia escolar. Sin embargo, se advierte una vacancia en relación con el estudio específico de las intervenciones desarrolladas por los distintos actores institucionales frente a estudiantes que acumulan numerosas materias desaprobadas, particularmente desde una mirada que integre las perspectivas de docentes, directivos y equipos de orientación escolar en instituciones secundarias de gestión pública y privada de la provincia de Salta.

En este sentido, el presente estudio busca indagar cómo abordan los profesionales de orientación escolar, los equipos directivos y los docentes la problemática de la acumulación de materias desaprobadas en estudiantes de nivel secundario. La investigación pretende comprender las funciones, estrategias y modalidades de intervención implementadas para acompañar estas trayectorias educativas, aportando conocimientos relevantes para el campo psicopedagógico. Su importancia radica en que permitirá profundizar la comprensión de las prácticas institucionales destinadas a prevenir situaciones de fracaso escolar y fortalecer los procesos de inclusión educativa, constituyéndose en un aporte para el diseño de acciones de prevención, acompañamiento y promoción de trayectorias escolares exitosas.

A partir de este vacío empírico surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo abordan los profesionales de orientación escolar, el equipo directivo y docentes la problemática de la acumulación de materias desaprobadas en estudiantes de nivel secundario de dos instituciones educativas, una de gestión pública y otra de gestión privada, de la provincia de Salta?

El presente estudio se desarrolla en torno al objetivo general que busca Indagar y analizar cómo abordan los profesionales de las instituciones educativas de nivel secundario la problemática de acumulación de materias desaprobadas en estudiantes.

Para alcanzar dicho propósito se plantean los siguientes objetivos específicos: Identificar los factores escolares y personales que inciden en la acumulación de materias desaprobadas desde los decires de los profesionales pertenecientes a dos instituciones de nivel secundario; comprender las funciones de los actores institucionales (directivos, docentes y equipos de orientación) en el acompañamiento de estudiantes con acumulación de materias desaprobadas y conocer las estrategias de intervención implementadas por las instituciones educativas para evitar situaciones de posible fracaso escolar en estudiantes con acumulación de materias desaprobadas.

La presente tesina se organiza en cuatro capítulos. El primer capítulo desarrolla el marco teórico, abordando las trayectorias escolares, el fracaso y abandono escolar, las características de la adolescencia actual, la mirada docente sobre los estudiantes de nivel secundario, el rol del psicopedagogo y las funciones de los equipos de gestión. El segundo capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, describiendo el enfoque, los participantes, los instrumentos y el procedimiento utilizado. El tercer capítulo expone los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los actores institucionales. Finalmente, el cuarto capítulo desarrolla las conclusiones, integrando los principales hallazgos y aportes del estudio.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian que la acumulación de materias desaprobadas constituye un fenómeno complejo y multidimensional, asociado a factores personales, familiares, institucionales y socioeconómicos. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo articulado entre docentes, equipos directivos y equipos de orientación escolar para acompañar las trayectorias escolares y prevenir situaciones de fracaso educativo.

Como conclusión general, el estudio permite afirmar que la problemática de la acumulación de materias desaprobadas no puede ser comprendida únicamente desde las características individuales de los estudiantes, sino que requiere una mirada integral que contemple las condiciones institucionales, pedagógicas y contextuales que intervienen en la construcción de las trayectorias escolares. En este marco, la intervención interdisciplinaria, la detección temprana de riesgos y la generación de estrategias inclusivas aparecen como elementos fundamentales para favorecer la permanencia y el éxito educativo de los adolescentes.

2.MARCO TEÓRICO

2.1. Trayectorias escolares: complejidades del recorrido educativo en el nivel secundario en Argentina

Desde los aportes de Terigi & Briscioli, (2017), las trayectorias se definen como "un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual" y señalan que "el formato escolar estándar y el régimen académico —que regula la cursada de los estudiantes— imponen dificultades específicas en los tránsitos por este nivel educativo".

Se realiza una clara distinción entre las trayectorias teóricas, definidas por la organización formal de la escolaridad, y las reales, que expresan la diversidad de recorridos posibles:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. (...) Analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes (...) pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, 'trayectorias no encauzadas. De este modo, gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo (p. 40).

Se cuestiona la tendencia a considerar la variabilidad de las trayectorias como una anomalía, lo que conduce a intentos de reencauzar o normalizar a los estudiantes y sostiene que "la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar" (Terigi, 2009, p. 45).

Estudios recientes en Argentina como el informe del CIPPEC (2020) y el informe “Argentinos por la Educación” (2023) concluyen que las trayectorias escolares no encauzadas son una problemática persistente. Se evidencia que la acumulación de materias desaprobadas es uno de los principales indicadores de riesgo de abandono.

Los autores Cabrera, Capomassi y Gomes (2013) al respecto, suman que “las transformaciones del contexto socio histórico, cultural, laboral que atraviesan los padres hoy, en muchas ocasiones no posibilita asumir las responsabilidades que se les asigna desde el sistema educativo y el compromiso que de ellos se espera. Por lo tanto, se requiere reflexionar conjuntamente sobre las responsabilidades y roles de las familias y de la escuela para favorecer las trayectorias escolares de los adolescentes” (pág. 4)

Frente a este escenario, las políticas educativas en Argentina han implementado programas que buscan fortalecer la terminalidad y crear dispositivos de revinculación. Específicamente, en la provincia de Salta se desarrollan los siguientes programas: “Red de Escuelas para la Prevención del Abandono Escolar” y “Acompañamiento Escolar”.

2.2. Fracaso y abandono escolar: la acumulación de materias como indicador de alerta.

El autor Pérez Rubio (2007) expresa que “el fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuyen un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del sistema educativo del alumno.” (p. 3).

Baquero (2000) al respecto advierte que:

El fenómeno de fracaso escolar masivo no sólo ha conservado vigencia como realidad que afecta en forma particular a los alumnos provenientes de sectores populares, sino que, a su vez, puede considerarse que tiende a agravarse de la mano de la precarización sostenida de las condiciones de vida. Esta situación, lejos de

responder exclusivamente a dificultades individuales, se enmarca en un entramado de prácticas institucionales y discursos, que muchas veces reducen la complejidad del problema a una visión clínica o patológica del alumno. En este sentido, los elevados índices de repitencia y deserción ponen en cuestión la educabilidad de amplios sectores, evidenciando que el fracaso no se encuentra únicamente en los estudiantes, sino en las condiciones mismas de la escolaridad (p. 3).

Con relación al tema, el autor Narodowski (2022) señala que “De cada cien estudiantes que se incorporan al nivel primario, solamente dieciséis concluyen el nivel secundario 'en tiempo' (sin haber repetido o abandonado) y 'en forma' (con los saberes mínimos identificados a partir de los resultados de pruebas estandarizadas)” (p. 10). Esta estadística evidencia la profunda ineficiencia del sistema educativo en garantizar trayectorias completas y exitosas para la mayoría de la población.

Esta realidad se ve agravada por la dimensión de la desigualdad social, un factor crucial que condiciona las posibilidades de éxito escolar. Al respecto, Tenti Fanfani (2014) advierte que la relación entre la desigualdad social y el destino escolar está fuertemente marcada por el origen. El autor enfatiza que, si bien la escuela se presenta como un espacio de igualdad formal, no siempre logra compensar las desventajas de partida, lo que se traduce en la siguiente conclusión: “La desigualdad de los resultados escolares se explica en gran parte por la desigualdad de las condiciones de partida: el origen social, la composición de los hogares, el capital cultural de las familias, el apoyo pedagógico que brindan los padres, la asistencia a los jardines de infantes, entre otros factores” (p. 119).

Por lo tanto, la baja tasa de graduación que expone Narodowski (2022) no solo revela un problema de rendimiento académico, sino también la incapacidad

del sistema para neutralizar o mitigar el peso de las condiciones socioeconómicas en el desarrollo de la carrera escolar de los estudiantes más vulnerables.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Martín (2019) plantea que el fracaso escolar se ha expandido considerablemente en el contexto de las sociedades globalizadas actuales, donde se configuran los proyectos educativos. El autor advierte que los enfoques tradicionales suelen interpretar este fenómeno como una carencia intelectual o una deficiencia de origen constitucional. En contraposición, propone analizar la inhibición considerando al sujeto en su relación con el inconsciente y el goce, lo que posibilita una comprensión más compleja del problema. En esta línea, sostiene que el fracaso escolar no puede desvincularse de las políticas y prácticas institucionales, dado que, en última instancia, constituye también un reflejo del propio fracaso del sistema educativo y de las políticas que regulan las formas de escolarización.

A partir de los postulados de la psicopedagogía clínica, Fernández (1991) propone repensar el fracaso escolar desde una perspectiva no patologizante. Subraya que este fenómeno debe entenderse como el resultado de una compleja interacción entre el sujeto, su historia familiar y las exigencias institucionales de la escuela. En este sentido, el fracaso afecta profundamente a la subjetividad infantil, pues coloca al niño en una posición de sufrimiento frente a las expectativas incumplidas de padres y docentes, reforzando sentimientos de desvalorización. La autora distingue claramente entre el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje: mientras el primero surge en el vínculo entre alumno y escuela, el segundo implica alteraciones en la modalidad de aprendizaje del sujeto. Frente a ello, la intervención psicopedagógica busca abrir espacios de autoría de pensamiento que permitan al niño recuperar el placer de aprender, liberando así su inteligencia atrapada y resignificando su trayectoria educativa.

2.3. Características de la adolescencia actual: subjetividades, desafíos y contextos

Desde los aportes psicológicos, Santillano Cardenas (2009) define la adolescencia como:

Un período de desarrollo del ser humano, que, sin poder enmarcarse en límites etarios precisos, está comprendido entre las edades de 10 y 19 años aproximadamente. En él se consolidan una serie de cambios e integraciones desde lo social, lo psicológico y lo biológico; que sobre la base de adquisiciones y desprendimientos cualicuantitativos, permiten el alcance de suficientes y necesarios niveles de autonomía, para que el niño se transforme y asuma el papel de adulto integrado a la sociedad (pág. 7). Surge el pensamiento teórico que les permite realizar reflexiones más profundas, elaborar hipótesis con juicios enunciados verbalmente y comprobables a través de un proceso deductivo, de ahí que llegar a generalizaciones con mayor amplitud favorezca la crítica ante su realidad y el ofrecimiento de argumentos sólidos para avalar sus acciones. Estos cambios cualitativos permiten que el adolescente sea capaz de adecuarse a las características que adquiere el estudio, pues varía el contenido y el método de obtención de conocimiento (pág. 9).

Por su parte, Green (1993) propone pensar la adolescencia como un estado mental que implica procesos psíquicos inéditos a partir de la emergencia de conflictivas narcisistas, referidas a lo corporal y a lo cultural, dado que el sujeto transita por una elaboración del embate pulsional en un cuerpo que se inscribe en presente continuo y busca su identidad por fuera del mundo adulto.

Al respecto, Schlemenson y Grunin (2014) agregan, “el estallido pulsional de la pubertad genera un montante de energía difícil de metabolizar con los recursos de la infancia. Cuerpo y representación se entrelazan de forma compleja, en la emergencia de los cambios puberales” (p. 10). En este proceso, la identidad no se concibe como algo fijo, sino como “un trabajo psíquico y social,

que está siempre reformulándose” (p. 12). En este marco, el adolescente “considera al mundo como una escena y se ubica como intérprete de su historia y juez de su futuro” (p. 15), lo que refleja la complejidad de este período vital en la construcción de la subjetividad.

2.3.1. Inserción del Contexto y la Cultura Digital

Reguillo (2017) plantea que los jóvenes contemporáneos viven en una “ecología comunicacional” saturada de estímulos, donde los consumos culturales, las redes sociales y las narrativas audiovisuales se vuelven espacios centrales de expresión y pertenencia. Este contexto se modifican las maneras de percibir el mundo, de vincularse con los otros y de construir proyectos personales, influyendo de modo directo en la relación que establecen con la escuela y el conocimiento.

En este sentido, autores como Buckingham (2008) sostienen que la cultura digital configura nuevas formas de socialización y aprendizaje, en las que los adolescentes construyen su identidad y conocimiento a partir de la interacción con pantallas, redes y entornos virtuales. Estas prácticas culturales, aunque favorecen la creatividad y el acceso a la información, también introducen lógicas de inmediatez que pueden entrar en conflicto con los tiempos y formatos tradicionales del aprendizaje escolar. Asimismo, Feixa (2014) destaca que los adolescentes de hoy transitan una adolescencia globalizada, atravesada por transformaciones tecnológicas, económicas y culturales que redefinen sus modos de ser, estar y aprender. Las experiencias juveniles actuales no pueden pensarse al margen de las culturas mediáticas, donde las fronteras entre lo educativo, lo lúdico y lo social se vuelven difusas.

La influencia de los entornos virtuales en la construcción de la subjetividad ha sido analizada por Castells (2009), quien sitúa a las redes como el principal teatro de operaciones para la gestión de la identidad en la era digital. El autor argumenta que la presentación del yo y la gestión de las interacciones sociales se realizan a través de la comunicación mediada: “La identidad se construye cada vez más a través de la pertenencia a redes, que son las estructuras fundamentales de la sociedad de la información. El yo se convierte en un

proyecto de red, constantemente renegociado y redefinido en la interacción digital.” (p. 143).

En el ámbito escolar, los docentes perciben que la motivación hacia el estudio se encuentra tensionada por el uso intensivo de dispositivos digitales. Brito (2009) observa que “dar clase implica enfrentarse diariamente con una azarosa disponibilidad de atención e interés por parte de los adolescentes, y todos los días quienes están al frente del aula prueban estrategias para conquistar a cada uno de sus alumnos” (p. 148).

Al respecto, Morduchowicz (2012) menciona que “el hecho de que los jóvenes sean nativos digitales no significa que tengan desarrolladas competencias para un uso reflexivo y productivo de las tecnologías” (p. 45). Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el desafío educativo contemporáneo no radica solo en incorporar tecnologías, sino en comprender los nuevos significados culturales que los adolescentes atribuyen al saber, a la comunicación y a la escuela como institución.

2.4. La mirada docente sobre los alumnos de nivel secundario y el desafío de trabajar con ellos.

Brito (2009) analiza la percepción de los docentes frente a los alumnos de nivel secundario y señala que, en sus discursos, aparece un sentimiento de nostalgia por una escuela que ya no es, atravesado por la conciencia de una crisis educativa y social más amplia. Según la autora, los profesores enfrentan cotidianamente la tarea de enseñar desde un compromiso personal, sostenido por la voluntad individual ante las dificultades que plantea el contexto contemporáneo. Esta reflexión permite comprender cómo la experiencia docente se configura en un escenario donde los sentidos tradicionales de la escuela se ven desafiados por nuevas dinámicas culturales y sociales.

En su análisis sobre la figura del “buen alumno”, la autora identifica que la demostración del esfuerzo continúa siendo un valor central en la cultura escolar, dado que refleja la permanencia de una concepción meritocrática del aprendizaje, donde el empeño individual aparece como símbolo de compromiso y legitimidad ante la mirada docente. No obstante, advierte que este valor

adquiere nuevos significados en el contexto actual. En un tiempo en que la escuela enfrenta tensiones derivadas de transformaciones tecnológicas, culturales y subjetivas, “sostener la apariencia escolar frente a la sensación de derrumbe implica de parte de todos aquellos quienes la enfrentan una actitud que evidente empeño” (p. 145). Así, la autora plantea que el esfuerzo se convierte en una forma simbólica de resistencia, que mantiene viva la idea de igualdad dentro de la escuela, ya que “coloca en igualdad de condiciones a los alumnos, manteniendo la ficción de la justicia esencial tan cercana a los principios de la escuela moderna sostenidos en el don y el talento” (p. 145).

Dubet (2010) sostiene que la escuela contemporánea atraviesa una crisis de legitimidad porque los principios que la estructuraban —meritocracia, universalidad e igualdad— ya no se corresponden con las experiencias reales de los jóvenes. Según el autor, los adolescentes de hoy se enfrentan a un sistema escolar que mantiene reglas formales de justicia, pero que no logra responder a las desigualdades culturales y emocionales de su tiempo. Esto genera en los docentes sentimientos de desorientación y en los estudiantes una sensación de distancia con respecto al valor del conocimiento escolar.

El autor Obiols (1993) ya expresaba hace más de una década “En la escuela los profesores hacemos más la función de contención, y por lo tanto se transforma en una guardería donde tiende a predominar un poco más lo socioafectivo y los aprendizajes cognoscitivos están en baja” (Obiols, 1993, p. 260).

Como señalan Schlemenson y Grunin (2014):

Los profesores suelen considerar que los adolescentes presentan una fuerte resistencia frente a las propuestas escolares, manifestada en actitudes de apatía, desinterés o rebeldía (p. 22). Desde esta perspectiva, los jóvenes parecen sostener un vínculo lábil con la institución, que se traduce en una escasa disposición para asumir las responsabilidades escolares (p. 24). En muchos casos,

esta percepción lleva a que los profesores atribuyan a los adolescentes una falta de compromiso con el estudio, lo cual suele confundirse con ausencia de capacidad (p.27). De este modo, la adolescencia aparece en el discurso docente como una crisis que inevitablemente impacta en los aprendizajes y en la vida escolar (p.29).

La sensación de derrumbe y crisis que manifiestan los docentes puede comprenderse a partir de la falta de correspondencia entre el currículum formal y las experiencias sociales y subjetivas de los estudiantes. Desde la perspectiva de la autora De Alba (1995), el currículum, concebido como una articulación de elementos culturales, entra en crisis cuando estos dejan de tener sentido para quienes deben incorporarlos. En este marco, la autora señala que dicha crisis se vincula con la dificultad de garantizar que los contenidos resulten relevantes y pertinentes, lo que provoca que los alumnos los perciban como ajenos, poco útiles o desvinculados de sus intereses y su vida cotidiana.

Perrenoud (2004) reflexiona sobre el cambio en el oficio docente, indicando que el profesor contemporáneo debe desarrollar competencias para trabajar con la heterogeneidad y la complejidad. Las dificultades de aprobación de los alumnos exigen una respuesta profesional que trasciende la simple repetición del método. El autor lo expresa así:

Una de las tareas más difíciles del oficio es gestionar la progresión de los aprendizajes de un grupo de alumnos tan heterogéneo, sabiendo que las estrategias uniformes están condenadas al fracaso. El profesor debe ser un organizador del trabajo y un mediador, adaptando los dispositivos a las diferencias individuales. (p. 55).

Por tal motivo, el desafío de la mirada docente en la actualidad es abandonar la expectativa de la homogeneidad y asumir la gestión de la diversidad como inherente a su práctica, especialmente cuando se trabaja con adolescentes en plena construcción de identidad (Erikson, 1968).

2.5. El rol del psicopedagogo frente al bajo rendimiento académico

El psicopedagogo en la escuela necesita utilizar los conocimientos y la actitud clínica para situarse en otro lugar diferente al que tiene en el consultorio. Debe ubicarse delante de maestros, alumnos y ante sí mismo como alguien que propicia espacios de autoría de pensamiento. Es así que convoca a todos a reflexionar sobre su quehacer, a reconocerse cómo autores, a disfrutar de lo que tienen para dar. En este sentido, el psicopedagogo puede trabajar incluyendo otro modo de mirar, que consiste en leer en los alumnos y profesores las posiciones enseñantes y aprendientes y la intersección problemática pero necesaria entre el conocer y el saber (Schlemenson, 2009).

Según los autores Ávila & Cerami (2020) el rol del psicopedagogo en la escuela es promover la construcción de espacios de confianza, para el establecimiento de vínculos intersubjetivos que posibiliten la comunicación educativa tendiente al entendimiento, necesaria para aprender. En este sentido afirman que la promoción implica actividades referidas a promover la salud en el aprendizaje de las personas, posibilitando el pleno desarrollo de sus potencialidades y la prevención implica acciones de detección de factores de riesgo y contrarrestarlos para evitar la enfermedad en el aprender. Es así que los psicopedagogos, dentro de sus funciones

Realizan informes para docentes y directivos sobre situaciones particulares de los mismos y/o sus familias; acompañamiento a alumnos por dificultades de aprendizaje, socialización, crisis adolescentes, problemas familiares y/o de salud y procesos de inclusión para plantear estrategias y recursos que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 14).

Al respecto, Schlemenson (2009) afirma que la intervención debe centrarse en la resignificación de la identidad del estudiante como sujeto de aprendizaje, trabajando sobre las representaciones y las posibilidades de apropiación del conocimiento, más que sobre las carencias. Esto implica acompañar al alumno para que comprenda el sentido de su dificultad y desarrollo de estrategias metacognitivas para superar los desafíos académicos específicos de las asignaturas

Bassedas, Huguet y Solé (2012) destacan que el psicopedagogo debe impulsar un cambio en la cultura institucional que migre de una visión selectiva a una inclusiva, donde la dificultad de un estudiante se interpreta como una necesidad de ajuste del sistema educativo en sí mismo. El foco, por lo tanto, se desplaza de "qué le pasa al alumno" a "qué le pasa al proceso de enseñanza-aprendizaje" en ese contexto específico.

2.6. El rol de los equipos de gestión en el trabajo con adolescentes de nivel secundario

En relación con el equipo de gestión, la ley nacional 27.652 estipula que es obligación de la institución escolar "Fortalecer los dispositivos institucionales, el trabajo de los equipos de conducción y de los docentes, y crear y promover nuevos dispositivos para el acompañamiento de las trayectorias escolares..." (Ley 27.652, Art. 4, inciso c). Además, en la Resolución Provincial 295717/19 se estipula que los directivos de cada institución deben "Realizar sugerencias al equipo de profesores para el desarrollo de las propuestas de enseñanza y, especialmente, para el diseño de materiales y de estrategias particulares para estudiantes que estén en riesgo de repetir y/o abandonar sus estudios" (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 2019, Art. 21, inc. O).

El informe CIPPEC 2020, explica que, entre las intervenciones más relevantes desde la gestión institucional pueden mencionarse la creación de espacios institucionales de reflexión docente para el análisis de trayectorias escolares complejas. Por tal motivo se puede proceder a través de la implementación de proyectos de apoyo pedagógico que integran tutorías,

talleres y materiales adaptados, la articulación con programas jurisdiccionales como el Plan de Mejora Institucional (PMI) o el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (PRONATE) y los Sistemas de Alerta Temprana (SAT), que permiten monitorear indicadores como inasistencias reiteradas, bajo rendimiento y situaciones de riesgo psicosocial, para activar intervenciones preventivas.

Para que el equipo de gestión pueda cumplir con estas obligaciones normativas y ejecutar las intervenciones propuestas por el CIPPEC, es esencial comprender su rol como liderazgo pedagógico. Esto implica que la gestión va más allá de la mera administración de recursos y se centra en la optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje

Gairín (2000) define la función directiva como un motor de cambio dentro de la organización educativa, destacando que la dirección debe estar orientada a la mejora continua y la innovación. El autor subraya la complejidad de esta tarea en entornos dinámicos:

Dirigir una organización educativa supone asumir el liderazgo y la responsabilidad de impulsar, dinamizar y orientar un proceso de cambio permanente y de mejora, al servicio de una educación de calidad y de la satisfacción de las necesidades y expectativas de los distintos grupos de interés (p. 11).

Desde esta perspectiva, la gestión debe ser el principal agente que impulsa la reflexión docente y la flexibilización curricular necesaria para abordar las dificultades de aprobación en el nivel secundario. Esto se vincula directamente con la obligatoriedad de "realizar sugerencias al equipo de profesores para el desarrollo de las propuestas de enseñanza" (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 2019, Art. 21, inc. O).

Santos Guerra (2000), al analizar la función directiva, enfatiza que la dirección escolar debe promover un clima de respeto, equidad y colaboración, cuestionando las prácticas que perpetúan la discriminación o el etiquetado de los estudiantes. El autor señala que la gestión debe ser una defensora de los derechos de los alumnos, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad:

El director debe ser el garante de la justicia, el defensor de los que no tienen voz, el promotor de la equidad. Su autoridad no se construye sobre el poder formal, sino sobre el compromiso ético con los principios que deben inspirar a la institución: la educación de todos y la inclusión de cada uno. (p. 7).

Por lo tanto, la implementación de Sistemas de Alerta Temprana y la creación de espacios de análisis de trayectorias (CIPPEC, 2020) son actos de gestión que concretan este compromiso ético con la justicia y la equidad educativa, asegurando que los recursos institucionales se movilicen prioritariamente hacia los estudiantes en "riesgo de repetir y/o abandonar sus estudios" (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 2019, Art. 21, inc. O).

3. METODOLOGÍA

3.1 Problema de investigación

¿Cómo abordan los profesionales de orientación escolar, el equipo directivo y docentes la problemática de la acumulación de materias desaprobadas en estudiantes de nivel secundario de dos instituciones educativas publicas/ privadas de la provincia de salta?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo general

Indagar y analizar cómo abordan los profesionales de las instituciones educativas de nivel secundario la problemática de acumulación de materias desaprobadas en estudiantes.

3.2.2 Objetivo específico

1) Identificar los factores escolares y personales que inciden en la acumulación de materias desaprobadas, desde los decires de los profesionales pertenecientes a dos instituciones de nivel secundario.

2) Comprender las funciones de los actores institucionales (directivos, docentes, equipos de orientación) en el acompañamiento de estudiantes con acumulación de materias desaprobadas.

3) Conocer las estrategias de intervención implementadas por las instituciones educativas para evitar situaciones de posible fracaso escolar, en los estudiantes con acumulación de materias desaprobadas.

3.3 Enfoque Metodológico

Desde el enfoque cualitativo, la investigación se orientó a la comprensión profunda de los significados, experiencias y percepciones de los sujetos en su contexto natural. Este enfoque no buscó medir ni cuantificar los fenómenos, sino interpretarlos a partir de la perspectiva de quienes los vivieron, reconstruyendo la realidad social desde las voces y acciones de los actores involucrados.

El investigador se convirtió en el principal instrumento de recolección y análisis, estableciendo una relación directa con los participantes y adoptando

una actitud reflexiva que le permitió captar el sentido de los discursos y prácticas observadas.

El proceso metodológico se desarrolló de manera flexible y abierta, permitiendo que las categorías y significados emergieran del contacto con el campo más que de estructuras previas. En este marco, la investigación cualitativa valoró la singularidad de cada caso y reconoció la multiplicidad de realidades posibles, entendiendo que la realidad social era dinámica, construida e interpretada por los sujetos que la experimentaron (Buen Día et al., 2010).

A diferencia del enfoque cuantitativo, el cualitativo no busca medir variables, sino comprender los significados, emociones y experiencias de los participantes desde su propio punto de vista. Los datos se recogen en contextos naturales y se analizan mediante descripciones y categorías emergentes. El proceso cualitativo no sigue una secuencia lineal, sino que avanza de manera circular o en espiral, en la que las etapas de recolección, análisis y reflexión se realizan de forma simultánea y continua (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.4 Diseño y alcance

El diseño adoptado fue de tipo no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente las variables, sino que se observaron los fenómenos tal como ocurrieron en su entorno natural. Se trató de un diseño transversal, en el cual los datos se recolectaron en un único momento temporal, con el propósito de describir variables o analizar su incidencia en una población específica.

El alcance de la investigación fue descriptivo, dado que buscó detallar las características y manifestaciones del fenómeno estudiado, especificando propiedades y comportamientos observables, sin establecer relaciones causales entre las variables (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.5 Participantes

El estudio contó con la participación de nueve (9) profesionales, seleccionados por su rol y vinculación directa con las instituciones que representan nuestro objeto de análisis. La muestra se constituyó de la siguiente manera, garantizando una representación de diversos roles dentro del contexto escolar:

- Directivos: Dos (2) profesionales, uno por cada institución educativa.
- Docentes: Cuatro (4) profesionales, con una distribución de dos docentes por cada institución.
- Psicopedagogas: Dos (2) profesionales, una perteneciente a cada colegio.
- Psicóloga/EOE: Una (1) profesional, integrante del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de una de las instituciones.

La diversidad de perfiles —que incluye roles directivos, docentes, psicólogos y de apoyo psicopedagógico— permitió obtener una comprensión holística del fenómeno estudiado, al aportar distintas perspectivas sobre el objeto de investigación.

3.6. Instrumento de recolección de datos

La entrevista semiestructurada representa una de las técnicas más utilizadas dentro de los estudios cualitativos, dado que permite obtener información detallada sobre las experiencias, percepciones y significados que los participantes otorgan a determinados fenómenos.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), este tipo de entrevista se caracteriza por combinar una guía de preguntas previamente elaboradas con la flexibilidad necesaria para modificar su orden o formulación en función de las respuestas del entrevistado. A diferencia de las entrevistas estructuradas, no se limitó a un guion rígido, sino que favoreció un diálogo abierto y espontáneo, donde el entrevistador pudo profundizar en los temas que surgieron de manera natural durante la conversación. Los autores destacaron que esta modalidad resultó especialmente valiosa para explorar significados y contextos personales o sociales complejos, ya que permitió acceder a la perspectiva subjetiva de los participantes, manteniendo al mismo tiempo una orientación temática que garantizó la coherencia del proceso de recolección de datos (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.7 Procedimiento

El proceso de recolección de datos primarios consistió en la aplicación de un muestreo intencional que seleccionó Directivos, Docentes y miembros del Equipo de Orientación de dos instituciones de Nivel Secundario, para lo cual se diseñan entrevistas semiestructuradas adaptados a cada rol.

El contacto inicial se formalizó mediante una solicitud institucional para obtener el acceso y coordinar las reuniones, que se llevaron a cabo de forma presencial con una duración promedio de 30 minutos. Previo a cada encuentro, se asegura la ética del estudio mediante la entrega, explicación y firma del Consentimiento Informado, garantizando la confidencialidad y el anonimato de la información. Tras obtener el permiso verbal explícito, las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de manera literal, constituyendo el cuerpo textual para el análisis cualitativo, que se centró en indagar la problemática de acumulación de materias desaprobadas en alumnos del nivel secundario.

3.8 Análisis de datos

La presentación de los resultados derivados del trabajo de campo se estructura con el propósito de ofrecer una comprensión integral y sistemática de los datos recolectados. Para facilitar el análisis de los discursos de los diversos actores institucionales, se procedió mediante una lógica deductiva, organizando la información en función de los objetivos específicos predefinidos. A partir de estos, se determinó un sistema de categorías basado en las variables teóricas consideradas relevantes para el abordaje del problema de investigación. Este proceso dio lugar a una construcción analítica que articula, por un lado, las voces de los sujetos entrevistados y, por otro, los aportes conceptuales desarrollados en el marco teórico del presente trabajo. Esta modalidad de análisis permitió identificar tanto puntos de convergencia como tensiones entre las experiencias narradas y los marcos conceptuales que orientan la investigación.

La elección de este enfoque responde al supuesto de que la acumulación de materias desaprobadas no puede explicarse desde una perspectiva unidimensional, sino que constituye un fenómeno complejo, resultante de la

interrelación entre factores personales, subjetivos, familiares, institucionales y socioeconómicos.

Objetivo Específico	Categorías
1. Identificar los factores escolares y personales que inciden en la acumulación de materias desaprobadas, desde los decires de los profesionales pertenecientes a dos instituciones de nivel secundario.	*La acumulación de materias desaprobadas *Factores personales y subjetivos *Factores familiares y socioemocionales *Factores institucionales y pedagógicos *Inasistencias y repitencia como indicadores críticos
2. Comprender las funciones de los actores institucionales (directivos, docentes, equipos de orientación) en el acompañamiento de estudiantes con acumulación de materias desaprobadas.	*Rol institucional en el acompañamiento de las trayectorias *Trabajo institucional articulado y comunicación *Estrategias de intervención y sus barreras
3. Conocer las estrategias de intervención implementadas por las instituciones educativas para evitar situaciones de posible fracaso escolar, en los estudiantes con acumulación de materias desaprobadas.	*Estrategias de intervención pedagógica *Trabajo interdisciplinario y apoyo docente *Enfoque de la intervención y barreras contextuales

4.RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, organizados en torno a los tres objetivos específicos, con el fin de analizar cómo los profesionales de las instituciones educativas de nivel secundario abordan la problemática de la acumulación de materias desaprobadas en los estudiantes.

4.1. Factores escolares y personales que inciden en la acumulación de materias desaprobadas

Este apartado se organiza en cuatro categorías de análisis que indagan en las variables que tensionan las trayectorias escolares.

4.1.1 La acumulación de materias desaprobadas

Los actores institucionales coinciden en que la acumulación de materias es una problemática extendida y naturalizada. Los docentes señalan que *"es el pan de cada día"* y que *"tenemos cursos donde el 50% de los chicos arrastran previas o no logran aprobar los trimestres de las materias más difíciles"*, advirtiendo que la situación *"hace un pico crítico hacia el segundo trimestre"*.

Desde la gestión, la directora de la escuela pública añade que *"un 40% de chicos tiene materias previas"*, considerándolo un indicador crítico. Estos datos dialogan con Terigi y Briscioli (2017), quienes sostienen que las trayectorias reales se alejan de las teóricas, configurando recorridos heterogéneos, donde la acumulación de materias opera como indicador de trayectorias no encauzadas. Asimismo, los efectos son significativos en términos de permanencia y subjetividad. La directora afirma: *"el impacto es devastador porque confirma lo que la sociedad ya les dice. Tienen la autoestima baja y cuando acumulan fracasos escolares se ponen a la defensiva o desaparecen"*. Esto se vincula con Pérez Rubio (2007), quien define el fracaso escolar como un proceso complejo y multifactorial que puede derivar en la exclusión del sistema.

Respecto a la incidencia de las variables, Gutiérrez de Rozas (2022) afirma que las variables personales influyen más en el abandono, seguidas por las escolares y familiares. En contraste, los equipos de orientación (EOE) interpretan la situación como una falla sistémica; como señala una psicopedagoga: *"No la veo como un fracaso del alumno, sino como el síntoma"*

de una disfunción en el sistema, sea familiar, escolar o social". Esta mirada coincide con Bazzanella (2022), quien entiende las trayectorias como construcciones dinámicas que dependen de la capacidad de alojamiento de la institución.

4.1.2 Factores personales y subjetivos

Los docentes identifican distintos perfiles de estudiantes, desde aquellos que se invisibilizan hasta quienes presentan conductas disruptivas, emergiendo la frustración y desmotivación. Una docente expresa: *"Están los que se 'invisibilizan' porque son muy callados, no participan (...) y evaden las tareas (...) Por otro lado están los que son inquietos y desatentos, también desorganizados y se aburren prestando atención... Y por eso mismo no los hacen"*. Otro docente opina: *"Son alumnos profundamente desorganizados y con mucha falta de confianza (...) no por rebeldía, sino porque están 'desconectados' de la clase"*. Esta desconexión da cuenta de la pérdida de sentido de la vida escolar. Al respecto, De Alba (1995) expresa que el currículum entra en crisis cuando sus contenidos son percibidos como ajenos o desvinculados de los intereses cotidianos de los alumnos. Estos hallazgos se corresponden también con Fernández (1991), quien plantea que el fracaso escolar implica una afectación de la subjetividad que genera desvalorización y sufrimiento. En este sentido, la repitencia aparece como un punto crítico; la psicopedagoga sostiene que *"la repitencia [...] es una herida narcisista enorme [...] el chico internaliza que no sirve"*.

Al respecto, Schlemenson y Grunin (2014), señalan que los docentes suelen interpretar las conductas adolescentes como falta de compromiso sin considerar la complejidad subjetiva de la etapa. Desde una perspectiva psicoanalítica, Martín (2019) define estos bloqueos no como dificultades cognitivas, sino como expresiones de conflictos en la relación con el saber.

4.1.3. Factores familiares y socioemocionales

Los discursos destacan la incidencia del contexto familiar y la falta de acompañamiento: *"los padres trabajan mucho y los chicos pasan largas horas solos", generando "soledad en el hogar"*. No obstante, se observan diferencias

según el contexto institucional. En la escuela pública emergen condiciones de vulnerabilidad extrema: *"Es muy difícil enseñarle electrónica a un chico que durmió en el piso"* o *"un cerebro sin nutrientes no puede concentrarse"*. Estas situaciones se articulan con Formichella y Krüger (2013) y Tenti Fanfani (2014), quienes explican que la desigualdad de los resultados escolares se vincula con las condiciones de partida (origen social, capital cultural y apoyo pedagógico familiar). Así, la acumulación de materias se inscribe en lo que Baquero (2000) denomina un entramado de desigualdades estructurales que condicionan la educabilidad.

4.1.4 Factores institucionales y pedagógicos

Los actores reconocen factores intraescolares como la *"sobrecarga académica"* y la *"falta de articulación entre materias"*. Estas problemáticas dialogan con Dubet (2010), quien plantea que la escuela atraviesa una crisis de legitimidad al no responder a las nuevas condiciones sociales y subjetivas. Asimismo, los docentes advierten que *"los diseños curriculares resultan desfasados de la realidad del joven"*, evidenciando una tensión entre cultura escolar y juvenil. Bazzanella (2022), al respecto, expresa que las trayectorias requieren propuestas concretas para garantizar el derecho a la educación en contextos reales. En sintonía, Martín (2019) sostiene que el fracaso escolar no puede desvincularse de las prácticas institucionales, siendo un reflejo del propio sistema y de las políticas que regulan la escolarización.

4.1.5 Inasistencias y repitencia como indicadores críticos

Las inasistencias y la repitencia aparecen como la *"antesala del abandono"* o un *"termómetro de peligro"*. Los docentes señalan que la ausencia *"rompe el hilo conductor del aprendizaje"*, mientras que la repitencia es percibida un *"estigma"* que profundiza la desvinculación. Estos hallazgos se vinculan con Pérez Rubio (2007) y con los Sistemas de Alerta Temprana (CIPPEC, 2020), que identifican estas variables como indicadores centrales de riesgo.

En síntesis, la acumulación de materias se configura como un fenómeno complejo y multidimensional. Los datos evidencian una problemática estructural que interpela a la escuela en sus formas de organización y su capacidad de

inclusión. Como concluye Gutiérrez de Rozas (2022), ante la preeminencia de las variables personales seguidas por las escolares, se resalta la necesidad de enfoques preventivos e institucionales.

4.2. Funciones de los actores institucionales en el acompañamiento a estudiantes

Para este apartado se analizan las dinámicas de intervención a partir de tres categorías esenciales.

4.2.1. Rol institucional en el acompañamiento de las trayectorias

Los tres grupos de actores coinciden en concebir el acompañamiento como una responsabilidad central, aunque con matices funcionales.

El equipo directivo se posiciona como garante de las condiciones institucionales para la inclusión. El rector lo expresa así: *"mi rol es facilitar el encuentro entre la familia, el docente y el alumno, y recordarles a todos que no estamos acá para juzgar (...) sino para ayudarlos"*. Por su parte, la directora expresa: *"Mi rol es habilitar lo posible. Es decirles a mis vicedirectoras y a los profes: 'No lo dejemos caer, inventemos un proyecto, hagamos que rinda la teoría de forma oral (...) Mi función es darles el respaldo institucional para que puedan innovar y contener"*. Observamos que la directora se posiciona en otro lugar, más centrado en la interpelación a docentes y en la habilitación de prácticas flexibles, en línea con lo planteado por Gairín (2000) y Santos Guerra (2000) respecto al liderazgo pedagógico como motor de cambio y garantía de justicia.

Los docentes se reconocen como la primera línea de intervención preventiva: *"somos la primera línea de visión [...] Nuestra tarea (...) es estar atentos a esas señales para activar los mecanismos de ayuda"*. Al respecto Gutiérrez de Rozas (2022), enfatiza la necesidad de detectar tempranamente factores de riesgo. En la escuela pública, este rol se amplía hacia dimensiones afectivas ante las urgencias del contexto: *"a veces siento que soy un 10% docente [...] y un 90% asistente social o padre postizo" o "me posiciono como un puente emocional. A veces siento que la gramática es solo una excusa para alojarlos"*. Esto se vincula con lo señalado por Obiols (1993) sobre la creciente

función de contención de la escuela y por Brito (2009) cuando refiere que los profesores enfrentan la tarea de enseñar desde un compromiso personal, sostenido por la voluntad individual ante las dificultades que plantea el contexto contemporáneo, donde los sentidos tradicionales de la escuela se ven desafiados por nuevas dinámicas culturales y sociales.

El EOE se configura como un espacio de mediación y lectura especializada, orientado a comprender la complejidad de las trayectorias, lo cual coincide con lo planteado por Schlemenson (2009) quien destaca la necesidad de generar nuevas lecturas sobre las dificultades de aprendizaje.

La psicopedagoga de la escuela pública define su función desde la "corresponsabilidad" con el docente: *"mi rol es darte el perfil, el tuyo es adaptar el contenido"*. Asimismo, el psicólogo de la escuela privada explica: *"Tratamos de ayudar al docente a decodificar la conducta... un chico que no entrega un trabajo no siempre lo hace por desinterés, muchas veces es una defensa frente a la ansiedad o un reflejo de un ambiente familiar inestable"*.

En conjunto, se observa una complementariedad de roles, donde cada actor aporta desde su especificidad, configurando un abordaje integral de las trayectorias escolares, en línea con Bazzanella (2022), quien concibe las mismas como construcciones institucionales dinámicas.

4.2.2 Trabajo institucional articulado y comunicación

Existe consenso en que el acompañamiento se sostiene en el trabajo colectivo. Docentes y directivos destacan circuitos de intercambio formales e informales. Un docente de la escuela privada detalla la vía formal: *"hablo a solas con el estudiante (...) completo una ficha de derivación que llega al preceptor y al EOE"*. En el ámbito público, se prioriza la informalidad por urgencia: *"Tenemos planillas de seguimiento, pero la realidad es que lo resolvemos en el pasillo o en la sala de profesores"* lo que evidencia el peso de la comunicación informal en la dinámica institucional.

El EOE refuerza que *"mantener esa comunicación fluida es el corazón de nuestro trabajo"*. Esta lógica de corresponsabilidad en red se vincula con Ávila y

Cerami (2020), quienes destacan los vínculos intersubjetivos en el aprendizaje. A su vez, la articulación con las familias resulta central para el EOE. Uno de los profesionales señala al respecto *"las entrevistas son fundamentales para contextualizar"* Al respecto los autores Cabrera, Capomassi y Gomes (2013) suman que las transformaciones del contexto socio histórico, cultural y laboral que atraviesan los padres hoy, en ocasiones no les permite asumir las responsabilidades que se les asigna desde el sistema educativo y el compromiso que de ellos se espera.

4.2.3. Estrategias de intervención y sus barreras

La gestión promueve dispositivos como los consejos de curso y la flexibilización pedagógica (CIPPEC, 2020). En el plano docente, las estrategias se centran en la motivación, el vínculo y la adaptación pedagógica y la contextualización de contenidos: *"Trabajo con metas cortísimas [...] y cuando lo hacen, se los celebro a lo grande"*; en la escuela pública se añade: *"Intento llevar todo al terreno de lo pragmático, al oficio. Les digo: si vos no sabes hacer esta ecuación, vas a calcular mal el presupuesto (...) y vas a perder plata"*. Estas prácticas coinciden con González Berruga y Escudero Muñoz (2018) sobre el aprendizaje situado.

Asimismo, el EOE aporta estrategias específicas como la psicoeducación: *"les explicamos que [...] muchas veces es una defensa frente a la ansiedad"*, lo que permite resignificar las conductas estudiantiles. Un aspecto relevante es la incorporación del estudiante como protagonista: *"No hay inclusión posible si el adulto impone sin escuchar"* expresa la directora, lo cual refleja un enfoque centrado en la participación activa, coherente con las perspectivas actuales de inclusión. Sin embargo, también emergen tensiones en la implementación de estas estrategias, especialmente en relación con el equilibrio entre exigencia y flexibilidad: *"Equilibrar esa exigencia [...] es lo más difícil"*, lo que evidencia los desafíos de trabajar en contextos heterogéneos, tal como plantea Perrenoud (2004).

Docentes y EOE señalan la falta de tiempo y la sobrecarga como una de las principales barreras: *"El tiempo es nuestro gran tirano"*, *"hacer un*

seguimiento [...] es casi una utopía" y el consecuente "burnout". A esto se suman limitaciones sistémicas como currículos extensos, burocracia y demoras en el sistema de salud externo ("los turnos en los hospitales pueden demorar meses"). Estas condiciones se articulan con los planteos de Baquero (2000), quien advierte que el fracaso escolar no puede atribuirse exclusivamente al estudiante, sino que responde a las condiciones institucionales, y con Dubet (2010), quien señala la crisis de la escuela para garantizar igualdad en contextos de desigualdad. Pese a ello, el fuerte compromiso de los actores genera una marcada tensión entre la implicación subjetiva y las condiciones objetivas (Brito, 2009).

4.3. Estrategias de intervención implementadas por las instituciones educativas para prevenir el fracaso escolar

Este análisis se estructura a partir de tres ejes categoriales que sistematizan la acción institucional.

4.3.1 Estrategias de intervención pedagógica

La intervención áulica busca reconstruir el vínculo del adolescente con el saber (Dubet, 2010). En el colegio privado se apuesta por un enfoque personalizado: *"Trato de buscar qué les interesa, si es el deporte o la música, y traer ejemplos de eso a la clase..."*. En el colegio público, se prioriza el reconocimiento y la validación constante: *"cuando un chico que viene de desaprobado todo logra resolver un ejercicio, lo destaco frente al grupo para que empiece a creer que puede"*, lo cual propicia la autoría de pensamiento (Fernández, 1991).

En cuanto al refuerzo, el colegio público recurre a lo empírico *"aplicamos talleres de recuperación donde el trabajo es más manual o aplicado... para que el concepto 'baje' solo"*, mientras que el privado opta por la estructuración *"les brindamos guías de estudio orientadas y dividimos los temas en metas muy cortas"*. Ambas acciones reflejan la gestión de la progresión de los aprendizajes de Perrenoud, adaptando los dispositivos a la heterogeneidad (2004).

Por otra parte, la detección del riesgo académico activa redes institucionales diferenciadas. En el ámbito público, el preceptor impulsa la alerta:

"Cuando detecta que el pibe ya no viene o dejó de entregar todo, nos sentamos con el gabinete y el profesor para ver que le está pasando" evitando reducir la dificultad a una sanción administrativa (Fernández, 1991). En el colegio privado, el Rector describe un protocolo formalizado basado en la corresponsabilidad familiar *"El protocolo empieza con la comunicación a los padres; si no hay acompañamiento familiar, la estrategia de la escuela pierde fuerza"*. Esta importancia del entorno primario coincide con Schlemenson (2009), quien define la historia vital del estudiante como determinante en su capacidad de invertir el objeto de conocimiento.

4.3.2 Trabajo interdisciplinario y apoyo docente

La coordinación interdisciplinaria resulta indispensable para abordar las trayectorias reales. Un profesor valora el asesoramiento del EOE: *"El apoyo que recibimos del equipo es fundamental para entender qué hay detrás del desaprobado... a veces uno cree que es vagancia y el gabinete te explica que hay, por ejemplo, una situación de duelo"*. Este soporte permite que el docente se ubique en una posición de escucha, propiciando lo que Schlemenson (2009) denomina espacios de reflexión sobre las posiciones "enseñantes y aprendientes". La Psicopedagoga señala que su función es *"acompañar al docente en la planificación de estrategias de recuperación para que no se sienta solo frente al curso"*. Esta dinámica se alinea con Ávila & Cerami (2020), quienes sostienen que el rol psicopedagógico debe promover espacios de confianza. El apoyo de la gestión funciona como un factor que contrarresta el "sentimiento de derrumbe" identificado por Brito (2009).

La detección temprana se presenta como un proceso de observación cualitativa. Un docente destaca: *"La detección empieza por la mirada; uno nota cuando el pibe está, pero no está, cuando su ausencia refleja una desconexión más profunda"*. Este enfoque coincide con Terigi (2009), quien subraya la importancia de identificar variaciones en las trayectorias reales antes de la ruptura del vínculo escolar. El docente actúa como el "primer sensor". Un docente expresa *"Mi rol consiste en monitorear no solo si aprenden, sino cómo están anímicamente para afrontar la materia, porque la apatía suele ser el primer síntoma"*. Esta capacidad de interpretar el rendimiento como un síntoma permite

que la intervención atienda a las condiciones simbólicas que bloquean el aprendizaje.

4.3.3 Enfoque de la intervención y barreras contextuales

Al indagar sobre por qué se acumulan materias, un profesor enfatiza la falta de autonomía: *"Ante la primera dificultad, se frustra y abandona la materia"*. Por su parte, el Psicólogo de un EOE destaca que el foco está en la pérdida de sentido: *"El factor principal es la desconexión emocional; cuando el estudiante no encuentra un sentido personal a lo que hace, la materia desaprobada es la consecuencia"*. Ambos discursos convergen en la idea de que la acumulación genera una "parálisis". Una vez que la deuda crece, la autopercepción se daña, reforzando lo que Baquero (2000) describe como la visión patologizante del fracaso. La intervención debe orientarse a reparar esa "inteligencia atrapada" (Fernández 1991) y devolver al joven su condición de sujeto con posibilidad de éxito.

Finalmente, un docente señala la barrera de la masividad: "A veces uno tiene la mejor estrategia, pero con 40 alumnos por curso... es imposible hacer el seguimiento personalizado". Esta limitación responde a la rigidez del formato escolar tradicional analizado por Terigi (2009). Las barreras contextuales también son determinantes. Mientras el Rector manifiesta que "la barrera principal es cuando la familia desautoriza la palabra de la escuela", la directora apunta a la realidad externa "Si el chico tiene que salir a trabajar para ayudar, la barrera es la realidad exterior que nos excede". En ambos casos, surge un malestar docente que requiere pasar de la intervención paliativa a una transformación basada en la confianza.

5.CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general indagar y analizar cómo los profesionales de las instituciones educativas de nivel secundario abordan la problemática de acumulación de materias desaprobadas en estudiantes. A partir del análisis de los discursos de docentes, equipos directivos y Equipos de Orientación Escolar (EOE), se pudo comprender que esta problemática constituye un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente atravesado por factores subjetivos, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos.

En primer lugar, los resultados evidencian que la acumulación de materias desaprobadas se encuentra ampliamente naturalizada dentro de las instituciones educativas, siendo definida por los propios actores como una situación cotidiana y persistente. Esta naturalización pone de manifiesto una tensión entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes, confirmando los aportes de Terigi y Briscioli (2017) respecto a la heterogeneidad de los recorridos escolares contemporáneos. Lejos de constituirse como un problema individual o aislado, la acumulación de materias aparece asociada a procesos progresivos de desvinculación, pérdida de sentido escolar, deterioro de la autoestima y riesgo de abandono educativo.

Asimismo, los hallazgos permitieron identificar que las instituciones educativas ya no interpretan el fracaso escolar únicamente desde una lógica centrada en el déficit del alumno. Por el contrario, emerge con fuerza una mirada más integral que comprende la acumulación de materias como el resultado de múltiples condiciones interrelacionadas. En este sentido, los discursos del EOE y de los directivos se alinean con los planteos de Baquero (2000), al considerar que el fracaso escolar no reside exclusivamente en el estudiante, sino también en las condiciones de escolarización y en la capacidad institucional de alojar trayectorias complejas y diversas.

En relación con los factores personales y subjetivos, se observó que muchos estudiantes presentan profundas dificultades vinculadas a la desorganización, la frustración, la pérdida de confianza y la desconexión

emocional con la escuela. La acumulación de materias desaprobadas no solo impacta sobre el rendimiento académico, sino también sobre la construcción subjetiva del estudiante, generando sentimientos de incapacidad y desvalorización personal. En esta línea, la repitencia surge como una experiencia altamente estigmatizante, capaz de producir importantes marcas en la subjetividad adolescente.

Por otra parte, el estudio evidenció la fuerte incidencia de los factores familiares y socioeconómicos en las trayectorias escolares. Las situaciones de vulnerabilidad social, la ausencia de acompañamiento familiar, las responsabilidades laborales tempranas y las condiciones materiales precarias condicionan significativamente las posibilidades de sostener la escolaridad. Particularmente en el ámbito de la escuela pública, se observó cómo las desigualdades estructurales atraviesan directamente los procesos de aprendizaje, confirmando que las condiciones de educabilidad exceden ampliamente el espacio escolar.

En cuanto a los factores institucionales y pedagógicos, los resultados permiten concluir que muchas prácticas escolares continúan respondiendo a formatos tradicionales que dificultan el acompañamiento de trayectorias heterogéneas. La sobrecarga curricular, la fragmentación entre materias, la rigidez de ciertos dispositivos evaluativos y la masividad de los cursos aparecen como obstáculos concretos para la inclusión educativa. Al mismo tiempo, los actores reconocen la necesidad de flexibilizar prácticas y construir propuestas pedagógicas más contextualizadas, significativas y cercanas a los intereses juveniles.

En este marco, uno de los aportes más relevantes de esta investigación radica en haber identificado que el abordaje institucional de la acumulación de materias no depende exclusivamente de estrategias individuales, sino fundamentalmente de la construcción de redes de corresponsabilidad entre los distintos actores escolares. Los resultados muestran que las intervenciones más efectivas son aquellas sostenidas desde el trabajo articulado entre docentes, directivos, preceptores, familias y EOE, donde la comunicación fluida y la

construcción colectiva de estrategias posibilitan un acompañamiento más integral de las trayectorias.

Particularmente, se destaca el rol de los equipos directivos como habilitadores de prácticas inclusivas. La investigación permitió observar que aquellas gestiones que respaldan la innovación pedagógica, habilitan prácticas flexibles y promueven espacios de cuidado institucional logran construir mayores condiciones de permanencia escolar. En este sentido, la figura directiva aparece no solo como organizadora administrativa, sino también como garante de prácticas pedagógicas orientadas a sostener las trayectorias reales de los estudiantes.

Asimismo, el rol docente adquiere una dimensión profundamente subjetiva y vincular. Los discursos evidencian que los profesores se constituyen muchas veces en los primeros detectores de situaciones de riesgo, desempeñando funciones que exceden ampliamente la enseñanza disciplinar. La escucha, el acompañamiento emocional, la motivación y el reconocimiento aparecen como herramientas fundamentales para reconstruir el vínculo de los estudiantes con el aprendizaje. Sin embargo, también se observó una importante sobrecarga emocional y laboral en los docentes, quienes manifiestan sentimientos de agotamiento frente a las múltiples demandas institucionales y sociales.

En relación con el EOE, la investigación confirma la relevancia de la intervención psicopedagógica dentro de las instituciones educativas. Los equipos de orientación se configuran como espacios de mediación, lectura subjetiva y construcción de estrategias integrales que permiten resignificar las dificultades escolares desde una perspectiva no patologizante. El aporte psicopedagógico resulta fundamental para comprender que detrás de muchas conductas consideradas desinterés o apatía existen situaciones de ansiedad, sufrimiento subjetivo, duelos, conflictos familiares o procesos de desvinculación emocional con la escuela.

Los resultados de esta investigación tienen profundas implicancias para el ejercicio de la psicopedagogía en el ámbito educativo. Históricamente, la

disciplina corrió el riesgo de quedar atrapada en un modelo clínico, centrado en el diagnóstico del déficit del alumno a puertas cerradas. Esta tesis fundamenta la necesidad urgente de consolidar una psicopedagogía institucional y preventiva.

En primer lugar, la práctica psicopedagógica debe posicionarse desde la corresponsabilidad y la mediación. Como evidencian los resultados, el psicopedagogo no arregla al estudiante que acumula materias, sino que interviene sobre el campo institucional: acompaña al docente para que no se sienta solo frente al curso, decodifica conductas (traduciendo lo que parece desinterés en mecanismos de defensa ante la angustia o contextos inestables) y ayuda a pensar intervenciones didácticas diversificadas.

En segundo lugar, la disciplina se ve interpelada a trabajar sobre las representaciones y los hábitos escolares. Ante un estudiante que sufre la herida narcisista de la repitencia y asume que no sirve, la psicopedagogía debe operar para restituir su posición como sujeto de aprendizaje, articulando acciones con la familia para recuperar el sentido de la escolaridad. La implicancia mayor es que el objeto de intervención de la psicopedagogía en la secundaria no es solo el aprendizaje del alumno, sino las condiciones institucionales que hacen posible ese aprendizaje.

Por lo tanto, se puede concluir que esta investigación aporta una mirada que desplaza las explicaciones centradas exclusivamente en el déficit individual para situar las problemáticas de aprendizaje dentro de entramados institucionales, subjetivos y sociales más amplios. En este sentido, reafirma la importancia de una práctica comprometida con el acompañamiento de trayectorias reales, la escucha de las subjetividades adolescentes y la construcción de dispositivos institucionales preventivos e inclusivos.

Se identificaron también importantes limitaciones estructurales que condicionan las posibilidades de intervención. Entre ellas se destacan la falta de tiempo institucional, la masividad de los cursos, la sobrecarga administrativa, los currículos extensos y las dificultades de articulación con servicios externos de salud mental. Estas limitaciones generan tensiones constantes entre el fuerte

compromiso subjetivo de los actores escolares y las reales posibilidades materiales de acompañamiento.

En cuanto a las limitaciones propias de este estudio, es importante señalar que la investigación se desarrolló solo en dos instituciones educativas, lo cual impide generalizar los resultados a la totalidad de los contextos escolares. Asimismo, el trabajo se centró en las perspectivas de los profesionales institucionales, quedando pendiente profundizar en futuras investigaciones la voz de los propios estudiantes y sus familias, quienes son actores centrales en la construcción de las trayectorias escolares.

En relación con futuras líneas de investigación, resultaría pertinente profundizar en estudios que analicen el impacto concreto de las estrategias institucionales de acompañamiento sobre las trayectorias escolares, así como investigar experiencias innovadoras de flexibilización curricular y dispositivos de revinculación educativa.

Finalmente, puede concluirse que la acumulación de materias desaprobadas constituye mucho más que una dificultad académica individual: se trata de una expresión compleja de múltiples tensiones institucionales, sociales y subjetivas que atraviesan a la escuela secundaria contemporánea. Frente a ello, las instituciones educativas se encuentran desafiadas a construir prácticas más flexibles, inclusivas y humanizantes, capaces de reconocer las singularidades de las trayectorias estudiantiles y sostener el derecho a la educación desde una lógica de cuidado, acompañamiento y corresponsabilidad.

6.REFERENCIAS

- Ávila, N. C., & Cerami, M. del R. (2020). Intervención psicopedagógica en el nivel secundario. Tesis de grado, Licenciatura en Psicopedagogía. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En N. Boggino & F. Avendaño (Comp.), La escuela por dentro y el aprendizaje escolar (pp. 11-24). Rosario: Homo Sapiens
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Actualidades Investigativas en Educación, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Buen Día, A., et al. (2010). Métodos de investigación en psicopedagogía. Editorial CCS.
- Cabrera, M., Capomassi, I. y Gomes Morgado, E. (2013). Escuelas secundarias y adolescencias: Trayectorias en escuela secundaria y prevención del fracaso escolar. 4° Congreso Internacional de Investigación. La Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- CIPPEC. (2020). Pobreza y educación: Desafíos para la Argentina pos-pandemia.
- De Alba, A. (1995). Currículum: Crisis, mito y perspectiva. Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).
- Dubet, F. (2010). El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona. Gedisa.
- Feixa, C. (2014). De jóvenes, bandas y tribus: Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel
- Fernández, A. (1991). Los idiomas del aprendiente: Análisis psicopedagógico de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Fernández, A. (2011). La escuela y los adolescentes: Subjetividad, aprendizaje y vínculos en la institución educativa. Paidós.
- Gairín, J. (2000). El liderazgo en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), 1-22.
- Green, A. (1993). El adolescente en el adulto. Buenos Aires. En *Revista Psicoanálisis AP de BA* (pp. 39-68). Vol. XV, nº 1.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). **Metodología de la investigación** (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Kornblit, A. L., & Adaszko, D. (2015). Adolescencia, escuela y vulnerabilidad social: Intervenciones desde el campo psicosocial. Editorial Biblos.
- Ley 27.652. (2022). Ley de Educación Nacional. (Artículo 4, inciso c).
- Ley Nacional 26.877. (2013). Ley de Educación Superior. Artículo 6. Publicada en el Boletín Oficial, Argentina.
- Martín, C. (2019). Variaciones del fracaso escolar. Estrategias. *Psicoanálisis Y Salud Mental*, Artículo 7, 032. <https://doi.org/10.24215/23470933e032>
- Míguez, P., Bonelli, S. & Nistal, M. (2023). Trayectorias escolares: ¿Cuántos estudiantes abandonan la secundaria en Argentina? Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. (2019). Resolución N° [Expte. 0120042–295717/2019-0]: Reglamento orgánico marco de instituciones educativas de nivel secundario (Art. 21, inc. o).
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. (2019). Resolución N° [Expte. 0120042–295717/2019-0]. (Artículo 21, inc. O).
- Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Narodowski, M. (2022). Cuesta abajo: El fracaso escolar generalizado en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 31(58), 8–20. <https://doi.org/10.35305/propuesta.v31i58.1696>
- Obiols, G. A. (1993). Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. En 1 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina.
- Palacios, I. (2018). *Psicología educacional: Aportes para la intervención en instituciones escolares*. Miño y Dávila.
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie4362363>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Buenos Aires: NED Ediciones.
- Santillano Cárdenas, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y realidades contemporáneas. *Última Década*, 17(31), 55-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362009000200004>
- Santos Guerra, MA (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- Schlemenson, A. y Grunin, M. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas* 1a ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *Psicopedagogía clínica e institucional: Subjetividad y procesos de aprendizaje*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2017). *Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)*.

7.ANEXOS

PREGUNTAS AL EQUIPO DE GESTION

1. ¿Cuál es su cargo o función específica en la institución?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando en el Nivel Secundario?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en esta institución en particular?
4. ¿A nivel de porcentaje que tan preocupante es esta institución la cantidad de estudiantes con materias desaprobadas?
5. ¿Cómo describiría la situación de acumulación de materias desaprobadas en el ciclo básico y en el ciclo orientado de esta institución?
6. ¿Qué impacto cree que tiene la acumulación de materias desaprobadas en la trayectoria escolar y emocional de los estudiantes?
7. ¿Qué actores institucionales suelen intervenir cuando se identifica un estudiante con varias materias desaprobadas? ¿Existe un protocolo de intervención en esta institución?
8. ¿Qué criterios utiliza la institución para priorizar casos o definir planes de acción?
9. ¿Qué tan receptivos son los estudiantes y las familias en torno a las acciones que propone la institución en relación con la gran cantidad de materias desaprobadas durante el año?
10. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrenta la institución para abordar este problema? ¿Por qué?
11. ¿Qué logros o avances ha visto en los últimos años respecto al acompañamiento de estudiantes con riesgo académico?
12. Si pudiera proponer un cambio institucional para mejorar el abordaje de esta problemática, ¿cuál sería?
13. ¿Qué cuestiones a nivel institucional podrían influir en la acumulación de materias desaprobadas? ¿Por qué?
14. ¿Qué factores externos podrían afectar más el rendimiento escolar? ¿Por qué?
15. ¿Qué papel cree que juega la relación docente-estudiante en estas situaciones?

16. ¿Cómo describiría el impacto que tienen las inasistencias y la repitencia en la trayectoria escolar de los estudiantes?
17. ¿Qué rol considera que cumple la dirección en el acompañamiento de estudiantes con materias desaprobadas?
18. ¿Cómo es la comunicación entre directivos, docentes y equipo de orientación en estos casos? Denos ejemplos.
19. ¿Qué importancia se da a las reuniones institucionales para tratar estos temas?
20. ¿Qué dificultades encuentran para implementar acuerdos institucionales en torno a estas problemáticas?
21. ¿Cómo evalúa el nivel de compromiso del equipo docente y del equipo de orientación en el seguimiento de los estudiantes?
22. ¿Qué acciones preventivas ha implementado la institución en los últimos años?
23. ¿Existen programas o proyectos institucionales específicos para estudiantes en riesgo?
24. ¿Cómo se evalúa la eficacia de las estrategias implementadas?
25. ¿Puede mencionar alguna experiencia institucional exitosa en la que se haya revertido el riesgo de fracaso escolar?

PREGUNTAS A LOS DOCENTES

1. ¿Cuál es su cargo o función específica en la institución?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando en el Nivel Secundario y cuántos años lleva trabajando en esta institución en particular?
3. ¿Con que frecuencia observa que los estudiantes acumulan materias desaprobadas?
4. ¿Qué rol considera que tienen los docentes en la detección temprana de estas situaciones?
5. ¿Cómo participa usted en la toma de decisiones sobre el acompañamiento de los estudiantes?

6. ¿Qué apoyo recibe de los directivos y del equipo de orientación en estos casos?
7. ¿Qué dificultades encuentra para implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a aprobar materias?
8. ¿Qué cambios en la institución facilitarían su tarea como docente para prevenir el fracaso escolar?
9. ¿Qué factores cree que inciden en que un estudiante desaprobe tantas materias? Desarrolle
10. ¿Qué características suelen tener los estudiantes que acumulan materias en su asignatura? De ejemplos
11. ¿Cuánto cree que influyen las inasistencias en el rendimiento escolar?
12. ¿Qué rol siente que usted cumple en el acompañamiento de estudiantes en riesgo?
13. ¿Cómo informa a los equipos de orientación o directivos cuando detecta a un estudiante con dificultades?
14. ¿Con qué frecuencia recibe devolución de la institución sobre estos casos?
15. ¿Qué tan viable le resulta adaptar su planificación o metodología para ayudar a los estudiantes? ¿Por qué?
16. ¿Qué barreras encuentra para implementar cambios en sus prácticas?
17. ¿Cómo reacciona el grupo de estudiantes frente a compañeros que acumulan materias desaprobadas?
18. ¿Qué estrategias de motivación individual o grupal utiliza frente a la realidad de alumnos con materias desaprobadas?
19. ¿Aplica actividades de refuerzo, tutorías o instancias de recuperación extra?
20. ¿Cómo promueve la participación activa de estos estudiantes en clase?
21. ¿Qué innovaciones pedagógicas le han dado mejores resultados?

22. ¿Puede compartir una experiencia en que un estudiante haya mejorado significativamente?

PREGUNTAS AL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR (PSICOLOGA-PSICOPEDAGOGA)

1. ¿Cuál es su cargo o función específica en la institución?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando en el Nivel Secundario?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando en esta institución en particular?
4. ¿Cómo caracteriza la problemática de acumulación de materias en la institución?
5. ¿Qué factores considera que están más presentes en estos casos (personales, escolares, sociales, emocionales)?
6. ¿Cómo se detectan los estudiantes que requieren intervención?
7. ¿Qué protocolo o pasos suelen seguir para intervenir en estas situaciones?
8. ¿Cómo se coordinan con docentes y directivos para planificar el abordaje?
9. ¿Qué tan involucradas suelen estar las familias en el proceso de acompañamiento?
10. ¿Qué estrategias considera más efectivas para prevenir que el estudiante acumule materias desaprobadas?
11. ¿Qué variables cognitivas, emocionales o conductuales evalúan?
12. ¿Cómo afectan los problemas de asistencia o repitencia en la autoestima del estudiante?
13. ¿Qué rol juega la motivación interna y externa en estos casos?
14. ¿Cómo se articula su trabajo con los docentes y directivos?
15. ¿Qué importancia le dan a las entrevistas con familias en el proceso? ¿Por qué?
16. ¿Cómo acompañan a los docentes en la comprensión de las dificultades del estudiante?

17. ¿Qué barreras institucionales encuentran para realizar su trabajo, en pos de disminuir la cantidad de alumnos con materias desaprobadas?
18. ¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes en la planificación de su propio proceso?
19. ¿En qué medida consideran que las intervenciones actuales son efectivas?
20. ¿Qué herramientas psicológicas o psicopedagógicas emplean para trabajar con el estudiante?
21. ¿Cómo involucran a la familia en el proceso de mejora académica?
22. ¿Cómo evalúan los avances del estudiante?
23. ¿Qué recursos externos (redes de apoyo, derivaciones) suelen utilizar?
24. ¿Puede compartir algún caso en que la intervención haya sido exitosa?
25. ¿Qué desafíos encuentran para sostener el acompañamiento en el tiempo?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Intervenciones de actores institucionales en torno a la realidad de los adolescentes de nivel secundario con numerosas materias desaprobadas”, cuya responsables son Nuñez del Canto, Camila Florencia DNI: 43.760.336 y Gutiérrez, Adela del Valle DNI: 28.251.101.

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: “Indagar y analizar cómo abordan los profesionales de las instituciones educativas de nivel secundario la problemática de acumulación de materias desaprobadas en estudiantes”.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a directivos, vice directivos, psicopedagogos y psicólogos de dicha institución.

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



DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido:
**Camila Florencia
Nuñez del Canto**

📍 Ciudad:
Salta Capital,
Provincia de Salta,
Argentina.

☎ Teléfono:
387-224-6743

✉ Correo electrónico:
florencian@gmail.com

Matrícula Profesional:
Psicopedagoga – MP 3247

CURRÍCULUM VITAE DE LA AUTORA

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Técnica en Psicopedagogía.**
Instituto Superior del Milagro N.º 8207.
Año de egreso: 2023.
- **Psicopedagoga.**
Instituto Superior del Milagro N.º 8207.
Año de egreso: 2024.
- **Licenciatura en Psicopedagogía.**
Universidad del Gran Rosario.
Año 2026. Título sujeto a la aprobación de la presente tesis y cumplimiento de los requisitos académicos correspondientes.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- **Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) en instituciones educativas de la Provincia de Salta.**
Desempeño en el acompañamiento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, favoreciendo la inclusión escolar, el desarrollo de los procesos de aprendizaje y el trabajo articulado con docentes, equipos interdisciplinarios y familias.

PERFIL PROFESIONAL

Profesional de la Psicopedagogía comprometida con la promoción de prácticas educativas inclusivas, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.



DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido:
**Adela del Valle
Gutiérrez**

📍 Ciudad:
Salta Capital,
Provincia de Salta,
Argentina.

☎ Teléfono:
3875-323188

✉ Correo electrónico:
adelavg1980@gmail.com

Matrícula Profesional:
Psicopedagoga – MP 267

CURRÍCULUM VITAE DE LA AUTORA

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Formación en Psicopedagogía.**
Instituto Jean Piaget.
Año de egreso: 2012.
- **Licenciatura en Psicopedagogía**
(Ciclo de Complementación Curricular).
Universidad del Gran Rosario.
Año 2026. Título sujeto a la aprobación de la presente tesis y cumplimiento de los requisitos académicos correspondientes.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- **Psicopedagoga Clínica. Consultorio Particular | 2013 – Actualidad.**
Evaluación y diagnóstico psicopedagógico, tratamiento de dificultades de aprendizaje, orientación vocacional y ocupacional, técnicas y estrategias de estudio, acompañamiento a estudiantes de nivel secundario, terciario y universitario, y orientación a familias.
- **Psicopedagoga del Departamento de Orientación Escolar.**
Colegio Salesiano Ángel Zerda | 2023 – Actualidad.
Intervención psicopedagógica en nivel secundario, acompañamiento de trayectorias escolares, asesoramiento a docentes y familias, y participación en proyectos institucionales de inclusión educativa.
- **Integración Escolar.** Escuela Indalecio Gómez | 2018 – 2021.
Acompañamiento e inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas, diseño y seguimiento de estrategias de apoyo escolar.
- **Coordinadora de Talleres de Contención Emocional e Intervención Psicopedagógica.** BSPA N.º 7062 | 2013 – 2017.
Coordinación de talleres grupales e intervenciones individuales, acompañamiento a jóvenes y adultos, y promoción de estrategias de inclusión y permanencia escolar.

PERFIL PROFESIONAL

Profesional de la Psicopedagogía con experiencia en ámbitos clínicos y educativos, comprometida con la inclusión, el acompañamiento de las trayectorias escolares y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje mediante el trabajo interdisciplinario con estudiantes, familias e instituciones educativas.