Trabajo integrador final (TIF)

Trabajo de campo

presentado para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título

“El rol de la familia en el pasaje del nivel primario al secundario: perspectivas y expectativas de diferentes actores de la institución escolar”

Autora

D'Osualdo, Oriana. DNI: 44232827

Autora

Garello, Gala. DNI: 44810571

Tutora

Dra. Mazzoni, Cecilia

Fecha de presentación: 05/06/2026

Título

“El rol de la familia en el pasaje del nivel primario al secundario: perspectivas y expectativas de diferentes actores de la institución escolar”

Autora

D'Osualdo, Oriana. DNI: 44232827



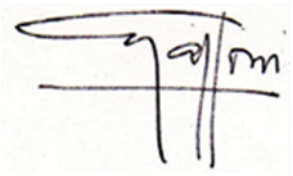
Autora

Garello, Gala. DNI: 44810571



Tutora

Dra. Mazzoni, Cecilia



AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, pilares esenciales en nuestras vidas, por su confianza, escucha y acompañamiento; porque con su ejemplo nos enseñaron a construir nuestro camino con valores, esfuerzo y perseverancia.

A todas las personas que nos acompañaron en este recorrido, quienes con paciencia, apoyo y aliento formaron parte de este proceso.

A nuestra tutora, la Dr. Cecilia Mazzoni por acompañarnos con dedicación, disposición y escucha atenta, compartiendo sus saberes y sugerencias que nos guiaron en la construcción de esta etapa de nuestra carrera.

A todos y cada uno de ustedes, por creer en nosotras, les expresamos nuestro más profundo y sincero agradecimiento. Este logro constituye un paso muy significativo en nuestra vida, y aunque nos pertenece, lo compartimos con ustedes, que contribuyeron a hacerlo posible.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de investigación consiste en describir el modo en que conciben el rol de la familia en el pasaje de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de una escuela de gestión privada de la localidad de Funes, Argentina. Específicamente se indagó acerca de las formas de comunicación existente entre la escuela y las familias, las instancias de articulación entre ambas durante el pasaje entre niveles educativos, las percepciones y expectativas al respecto, los posibles desafíos encontrados y la importancia otorgada al acompañamiento psicopedagógico en dicho proceso. Se adoptó una metodología cualitativa, y se realizó un estudio con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas a diez participantes de ambos niveles educativos, y se analizó a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo. Los principales resultados muestran que los actores institucionales reconocen la relevancia del acompañamiento familiar en la continuidad escolar, la adaptación al nuevo nivel y la construcción de autonomía de los estudiantes. No obstante, aparecen tensiones relacionadas con la falta de tiempo, las escasas instancias de participación familiar y la percepción de la escuela como prestadora de un servicio. Asimismo, se observa que las estrategias institucionales de articulación entre niveles están orientadas principalmente a los estudiantes, dejando en segundo plano la inclusión de las familias. En las conclusiones se resalta la importancia del acompañamiento psicopedagógico en la promoción de un trabajo colaborativo entre familia y escuela, que favorezca trayectorias educativas integrales y sostenidas en el tiempo.

PALABRAS CLAVES: ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCATIVOS - NIVEL PRIMARIO - NIVEL SECUNDARIO - ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR - PSICOPEDAGOGÍA

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN **3**

2. MARCO TEÓRICO **6**

2.1 La importancia del entorno en el proceso de aprendizaje 6

2.2. Familia y escuela: conceptualización y vinculación entre ambas instituciones. 8

2.3 Comunicación entre instituciones 12

2.4 Articulación entre niveles educativos 13

2.5 Acompañamiento psicopedagógico en instituciones educativas 16

3. METODOLOGÍA **18**

3.1 Objetivo general 18

3.2 Objetivos específicos 18

3.3 Enfoque metodológico 18

3.4 Diseño y alcance de la investigación 19

3.5 Participantes 19

3.6 Instrumentos de recolección de datos 20

3.7 Procedimiento de recolección y análisis de datos 21

4. RESULTADOS **23**

4.1 Formas de comunicación existentes entre la institución educativa y las familias en ambos niveles educativos. 23

4.2 Articulación entre la institución educativa y las familias durante el pasaje del nivel primario al secundario. 26

4.3 Percepciones y expectativas sobre el modo en que las familias pueden acompañar la transición del nivel primario al nivel secundario. 28

4.4 Opiniones sobre los posibles desafíos que enfrentan en la comunicación y participación de las familias. 30

4.5 Importancia otorgada al acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de las familias durante la transición del nivel primario al nivel

secundario. 31

5. CONCLUSIONES **34**

6. REFERENCIAS **37**

7. ANEXOS **42**

7.1 Consentimiento 42

7.2 Modelo de instrumento de recolección de datos 44

Instrumento: Entrevistas en profundidad 44

8. CURRICULUM VITAE (C.V) **46**

1. INTRODUCCIÓN

La transición del nivel primario al secundario constituye un momento central en la trayectoria escolar de los estudiantes, caracterizado por cambios académicos, institucionales, sociales y emocionales que requieren acompañamiento tanto de la escuela como de la familia. Este trabajo analiza cómo directivos, docentes, psicólogos y psicopedagogos conciben el rol de la familia en dicho proceso, identificando las prácticas, expectativas y desafíos que emergen en la articulación entre ambas instituciones.

Respecto de este tema se han desarrollado diferentes estudios empíricos que presentaremos agrupados en tres líneas de investigación de acuerdo con el enfoque temático de las mismas.

La primera línea de estudio reúne investigaciones que indagan sobre las familias en relación a diferentes aspectos educativos. Por ejemplo, Alzamora et al. (2021) analizaron las experiencias de estudiantes y sus familias al atravesar séptimo grado y primer año del nivel secundario durante la pandemia, y refirieron sentimientos de incertidumbre y ansiedad ante la falta de interacción y comunicación con la escuela. Giovine y Arce Castello (2021) identificaron que el acompañamiento familiar resulta imprescindible para la adaptación escolar, aunque en algunos casos, es limitado y condicionado por los recursos disponibles. Corica et al. (2024) por su parte, demostraron que el abandono escolar en la secundaria está estrechamente vinculado con factores familiares y contextuales, y que toda estrategia de intervención debe contemplar dichos aspectos.

La segunda línea de estudio, agrupa investigaciones sobre la articulación familia-escuela. Ortega Solórzano y Meza Galván (2021) hallaron que la escasa vinculación entre ambas instituciones es un obstáculo para el rendimiento escolar, por lo que proponen fortalecer la comunicación y la colaboración. Barahona Cruz et al (2023) subrayan que la participación activa de las familias en la educación preescolar favorece el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños. Siguiendo esto, Herrera Martínez y Espinoza Freire (2020) remarcan la necesidad de la coherencia entre lo que se enseña

en la escuela y lo que se transmite en los hogares, siendo esto fundamental para un aprendizaje integral.

Finalmente, la tercera línea de estudio se centra en investigaciones que se refieren a la articulación entre diferentes niveles educativos. Pogré et al. (2018) sostienen que dicha articulación será significativa en la medida en que existan entornos institucionales inclusivos que faciliten la adaptación. Benítez González et al. (2023) subrayan la necesidad de diseñar currículas flexibles y cuidadosas que favorezcan la transición académica y reduzcan las desigualdades educativas. En el mismo sentido, Llamas et al. (2021) plantean la importancia de garantizar continuidades progresivas entre niveles, mientras que Donadel y Expósito (2021) proponen una gestión educativa estratégica que promueva prácticas pedagógicas continuas y cohesionadas.

Ahora bien, a partir del rastreo de los antecedentes, se observa una coincidencia en la relevancia del acompañamiento familiar y de la comunicación entre la familia y la escuela como factores determinantes en la continuidad y el éxito de las trayectorias escolares. Sin embargo, se evidencia una escasez en cuanto a investigaciones relacionadas al rol de la familia específicamente en la transición educativa entre el nivel primario y el secundario, y la relevancia de la psicopedagogía en dicho proceso.

Respecto a este vacío empírico, en esta investigación nos planteamos la siguiente problemática: ¿Cómo conciben el rol de la familia en el pasaje de los estudiantes del nivel primario al secundario, directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes, de séptimo grado de primaria y de primer año de secundaria, de una escuela de gestión privada de la localidad de Funes, Argentina?. Este planteo problemático reviste gran relevancia para la Psicopedagogía y su especificidad, considerando que la relación entre ambas instituciones tiene implicancias en el aprendizaje de los niños y adolescentes.

En función de ello, el objetivo general que guió la presente investigación fue describir el modo en que conciben el rol de la familia en el pasaje de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario, directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de ambos niveles, en una escuela de gestión privada de la localidad de Funes, Argentina.

A partir de esto, se desprenden los objetivos específicos, los cuales consisten en describir las formas de comunicación existentes entre la institución educativa y las familias en ambos niveles educativos; identificar y describir instancias de articulación entre la institución educativa y las familias durante el pasaje de los estudiantes de séptimo grado del nivel primario al primer año del nivel secundario; identificar las percepciones y expectativas de los actores educativos sobre el modo en que las familias pueden acompañar el proceso educativo de los estudiantes que se encuentran en la transición del nivel primario al nivel secundario; detectar las opiniones de los directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de ambos niveles, sobre los posibles desafíos que enfrentan en la comunicación y participación de las familias; analizar la importancia que los participantes le otorgan al acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de las familias durante la transición del nivel primario al nivel secundario.

La estructura de este escrito se conforma por cinco apartados titulados: Introducción, Marco teórico, Metodología, Resultados y Conclusiones. Dentro del Marco teórico, se desarrollan las principales categorías conceptuales vinculadas a la importancia del entorno en el proceso de aprendizaje; familia y escuela: conceptualización y vinculación entre ambas instituciones; comunicación entre instituciones; articulación entre niveles educativos; acompañamiento psicopedagógico en instituciones educativas. En el capítulo referido a Metodología se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, los participantes y su descripción de selección y se especifica el instrumento de recolección de datos y su análisis. El cuarto capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de la entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se explicitan las conclusiones donde se exponen las implicancias para la práctica y la disciplina psicopedagógica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La importancia del entorno en el proceso de aprendizaje

Existen diversas concepciones acerca del aprendizaje, tomando a Sarmiento Santana (2007), podemos decir que esto sucede debido a que estas teorías buscan describir los procesos internos que intervienen cuando se aprende, lo cual abarca el desarrollo de habilidades intelectuales, la incorporación de conocimientos o conceptos, el uso de estrategias cognitivas, las capacidades motoras y la formación de actitudes. Es por eso que para definirlo, tomaremos las perspectivas de diferentes teóricos de esta área de estudio.

Para comenzar, retomaremos a Piaget (1975), quien centró su trabajo en comprender cómo un sujeto evoluciona desde niveles iniciales hacia formas más complejas de saber. El autor, entiende al aprendizaje como un proceso que se construye desde la subjetividad del individuo, es decir que, si bien el entorno ofrece numerosos estímulos, no alcanza con recibirlos de manera pasiva, sino que es necesario que el sujeto lo procese internamente y genere su propio conocimiento a partir de ello. Según Piaget, la información que se recibe puede ser integrada mediante los procesos de asimilación y acomodación, lo que contribuye a mantener el equilibrio en la estructura mental, de todos modos, también se recalca el hecho de que este proceso puede verse afectado por conflictos o tensiones internas que dificultan la conexión con el entorno, interfiriendo en el proceso de apropiación del conocimiento.

Vygotsky (1979), por su parte, destaca la importancia tanto del entorno como de las relaciones entre los sujetos, y entiende al aprendizaje como resultado de dichas interacciones. Además, introduce dos nociones: la internalización y la zona de desarrollo próximo, con las que intenta comprender cómo se constituyen los procesos psicológicos y el aprendizaje a partir del vínculo con los demás. Por un lado, la internalización actúa como un canal a través del cual las experiencias y los saberes del entorno se transforman en contenidos internos y, la zona de desarrollo próximo la define como:

> La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky, 1978, p. 133).

Fernández (2000), quien retoma ideas de los autores mencionados anteriormente y, también propone que para aprender es necesario que haya una relación entre quien enseña y quien aprende, señala que en el proceso de aprendizaje intervienen diferentes dimensiones, siendo estas el cuerpo biológico heredado, la corporalidad moldeada por la experiencia, una inteligencia que se desarrolla a partir de la interacción con otros y, sobre todo, el deseo originado por el otro. Resulta fundamental recalcar que la autora plantea que para que el aprendizaje sea posible, no solo influyen las capacidades intelectuales, sino que también, es esencial que el sujeto esté dispuesto a aprender, es decir, que sienta un deseo genuino por adquirir nuevos conocimientos, ya que es a partir de este deseo que el cuerpo habilita las condiciones necesarias para aprender e incorporar lo que el entorno y los vínculos ofrecen como experiencia y conocimiento.

En esa misma línea, aunque con matices, Filidoro (2009), define al aprendizaje como “un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se va a dar por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares” (p. 16). Asimismo, la autora considera “la interacción social [...] como parte constitutiva y esencial del proceso de aprendizaje” (Filidoro, 2009, p. 21)

Dentro de este mismo eje temático y para finalizar, retomaremos a Paín (2012) y Visca (1996), quienes coinciden en que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino que se encuentra condicionado por factores afectivos sociales y culturales. Asimismo, consideramos importante señalar que Visca (1996), concibe el contexto como un concepto amplio, dinámico e interactivo

que incluye condiciones y circunstancias que influyen en la vida del niño y sobre el cual el sujeto también ejerce influencia.

En este sentido, consideramos fundamental destacar que el aprendizaje no puede pensarse como un proceso aislado del entorno, ya que, no solo ofrece estímulos, sino que, constituye una condición especial para que el sujeto pueda apropiarse de nuevos conocimientos; siendo las experiencias, los vínculos, las condiciones culturales y las características del contexto, las que inciden directamente en la posibilidad de aprender. Es por todo lo mencionado con anterioridad, que sostenemos que el entorno no solo influye en el aprendizaje, sino que moldea y define la forma en la que los sujetos van a apropiarse y transformar el conocimiento.

2.2. Familia y escuela: conceptualización y vinculación entre ambas instituciones.

El concepto “institución”, según Atrio y Galáz (1997), es equivalente a una estructura u organización social, regida por un sistema de normas que la regulan de forma general. En este sentido, tomando a Butelman (2005), al considerar a la institución como una estructura social formada por sujetos, podríamos decir que, las instituciones ocupan un espacio intermedio entre los individuos y la sociedad. De esta manera, la forma cómo estas funcionan y se organizan, determina cómo los sujetos responden y participan en ellas, ya que se verá cómo se configuran las identidades, los roles que cada uno de los sujetos cumple, y la manera en que cada actor se relaciona con sí mismo y con los demás. Es por esta razón que, no pueden existir instituciones funcionado por fuera de lo social, ni instituciones sin sujetos que las conformen. Según Frigerio et al. (1992), los sujetos “estamos sujetados a ellas” (p. 19), ya que los sujetos tampoco podemos existir y sobrevivir por fuera de las instituciones.

En base a esto y siguiendo con la idea de los autores anteriormente nombrados, comprendemos que toda nuestra vida transcurre en distintas instituciones, algunas de ellas, en nuestra sociedad, ocupan un pasaje obligado, como pueden ser la institución familia y la institución escuela. Estas dejan marcas y huellas que ocupan un lugar fundamental y constitutivo en el

campo individual de los sujetos, “podemos decir que el individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio.” (Frigerio et al., 1992. p. 56)

Ahora bien, en cuanto a la familia como institución, nos parece pertinente retomar a Frigerio et al (1992), quienes describen al grupo familiar o la familia como la primera institución de pasaje obligado que atraviesa todo sujeto donde se generan los primeros vínculos afectivos y principalmente, se organizan sus actitudes y conductas, sociales y cognitivas. En palabras de Butelman (2006) “la familia resulta así ser una institución eterna” (p. 35). Como sabemos, los seres humanos somos seres sociales, y esto es justamente gracias a la presencia y asistencia de un otro significativo social que sin él, no podemos desarrollarnos (Echeverría, 2000).

Por lo tanto, la familia juega un papel crucial en el desarrollo y la formación de los sujetos, especialmente durante los primeros años de vida donde el niño adquiere los hábitos, los valores, aprendizajes y costumbres construidas en el seno familiar. Por lo que esta institución es la responsable de los primeros procesos de socialización, la enseñanza del lenguaje y de ciertos comportamientos. En base a esto, afirmamos que la familia es el primer agente socializador del niño (Espinoza Freire, 2022) pero cuando éste crece, comienza a convivir con otros exogámicos y/o grupos de pares, y asiste a otras instituciones fuera de la “esfera doméstica” (Harris, 1990, p. 60). La segunda, pero no menos importante institución a la que el niño concurre, es la escuela.

Con respecto a lo dicho anteriormente, Torio López (2004) agrega que se presentan demandas de las familias a la escuela con respecto a la educación. Una primera demanda a la que la autora se refiere es que las familias exigen una formación y preparación educativa de alta calidad. Además de que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades que les permitan resolver problemas, adquirir hábitos intelectuales, fortalecer competencias de observación, entre otros. También, las escuelas deben formar ciudadanos con recursos y herramientas para la vida. Asimismo, las familias exigen que la institución se involucre en la transmisión de valores, de formas de convivencia,

el respeto, el diálogo, promoviendo una educación basada en los principios y reglas democráticas.

Las familias exigen que la escuela integre de manera adecuada los recursos tecnológicos disponibles, atienda las necesidades individuales de los estudiantes y garantice un ambiente seguro y de bienestar que favorezca la convivencia y el desarrollo personal.

Por último, Torio López (2004) observa una preocupación de las familias que se traslada a la educación y es la necesidad de que las escuelas tengan una conexión con el mundo laboral. Por lo tanto, las instituciones educativas deberían preparar a los estudiantes para un futuro en relación al trabajo, brindado ciertos valores, recursos y habilidades y, potenciar las cualidades personales de cada sujeto para que pueda desenvolverse en este mundo.

Por ello, es imprescindible la relación entre las familias y la escuela, y que ésta se sostenga en el tiempo, pensando y acompañando en todo el proceso y trayecto educativo. Esta idea la sostenemos en base a lo que Dominguez Martinez (citado en Espinoza Freire, 2022) expresa: "La educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y luego la escuela, y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño/a" (p. 1), por lo tanto no podemos pensar a la familia y la escuela como instituciones separadas, sino que cumplen y ejercen los roles de agentes socializadores con los que el niño interactúa primeramente y en esto, se refleja la necesidad de un vínculo estrecho de colaboración y comunicación con un objetivo compartido: “alcanzar la formación integral del individuo en todas sus dimensiones como ser humano” (Espinoza Freire, 2022, p. 64).

Retomaremos nuevamente a Frigerio et al. (1992) para describir la escuela como institución, quienes consideran a la misma como parte de la escena social, es decir, es un tipo de institución que tiene como función la transmisión de códigos y valores, éticos, morales, culturales e históricos, teniendo como parte de sus objetivos en su proyecto institucional, formar a sus estudiantes como ciudadanos parte de una sociedad. Siguiendo con lo planteado por dichos autores, entendemos que las instituciones educativas

surgen de un recorte de la arquitectura de la sociedad que las diferencia de otras instituciones gracias a su especificidad, la “instrucción pública” (p. 19). Es decir que, tiene un sentido y una asignación dada desde el marco de lo social. Por eso, al ser una institución sujeta a lo social, y lo social, a su vez, es cambiante, por lo tanto actualmente, la escuela también ha cambiado a lo que se la consideraba tradicionalmente.

A partir de estos cambios, que pueden traducirse como un sentimiento de “crisis” y desconcierto por parte de las autoridades que dirigen las instituciones educativas, los conflictos y problemas que se hacen presentes, se generalizan en un desencuentro, del objetivo común: educación de los sujetos, entre docentes y padres/madres de los estudiantes. Por ello, y como venimos explicitando anteriormente, es necesaria una interacción entre escuela y familia para que la labor educativa, la cual es compartida por ambas instituciones, sea mucho más fácil y eficaz. Vázquez Gómez et al (2004) explicitan:

> La escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes (p. 66).

Pero al igual que la familia, la escuela formula ciertas demandas y exigencias hacia la institución familiar, y que los docentes piensan para mejorar su relación/vínculo/interacción con los alumnos.

En primer lugar, directivos y profesores señalan que muchos estudiantes no reciben suficiente apoyo por parte de las familias, lo cual impacta en el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje. Por esa razón, se destaca la necesidad de una mayor implicación de las familias, tanto en lo emocional como en lo material. En este sentido, se espera que los alumnos lleguen lo más preparados posible para su inserción en la escuela, no solo con recursos

materiales, sino también con herramientas psicológicas que favorezcan su adaptación y socialización. (Torio López, 2004)

A su vez, siguiendo con Torio López (2004), la escuela demanda que las familias fomenten la motivación por aprender, inculcando hábitos de estudio, disciplina y sentido de responsabilidad, así como proporcionando un ambiente propicio para el trabajo intelectual. También se considera esencial que en el hogar se enseñen valores y normas como el respeto, la empatía y la solidaridad, ya que estas actitudes se trasladan a la vida escolar. Finalmente, se resalta la importancia de establecer un diálogo abierto y de confianza entre padres e hijos, lo cual fortalece su desarrollo integral.

Por todo esto, la educación de los hijos estudiantes es responsabilidad de ambas instituciones (familia y escolar) y supone un compromiso de todos los sujetos que conformen la tarea educativa. “Tiene pleno sentido plantearse la participación de la familia en la educación escolar por cuanto no son sistemas independientes que actúen por separado, sino sistemas interdependientes cuyos resultados no son explicables de forma aislada.” (Torio Lopez, 2004, p. 46).

2.3 Comunicación entre instituciones

Como mencionamos en los párrafos anteriores, se observa la necesidad de establecer un vínculo cordial, estable y positivo entre la escuela y las familias, y por lo tanto, mejorar la participación y el involucramiento de los padres y madres en la educación de sus hijos. En base a esto, la comunicación entre dichas instituciones es clave en esta educación compartida.

Macia Bordalba (2019), comenta que los directivos y docentes de la institución educativa son los responsables de liderar y mejorar los flujos de comunicación entre familia-escuela ya que, una de las principales dificultades que se presentan es, que las familias no saben cómo ni cuándo deben utilizar los canales de comunicación que se disponen.

El acercamiento de la cultura escolar y familiar requiere de un ambiente de afectividad mutua que no es fácil de conseguir ni de mantener, pero

> en cuya construcción es determinante disponer de unos flujos comunicativos que alimenten la confianza y el respeto mutuo entre padres y docentes.(Macia Bordalba, 2019, p. 90).

En relación a esta cita, reafirmamos que es fundamental una comunicación bidireccional para compartir opiniones, críticas constructivas y desacuerdos, posibilitando que las reuniones de directivos con padres, no se resuman únicamente a intercambio informativo, por lo que se debe mostrar, de ambas partes, una actitud sincera y de confianza, teniendo siempre en cuenta el objetivo en común, la educación de los niños y adolescentes. (Guzón y Gonzalez, 2019)

También, tomando a dichos autores, es importante que los actores educativos se centren desde un enfoque positivo y que en la comunicación surjan y se valoren estos aspectos. Ya que si se centran únicamente en el bajo rendimiento académico o los aspectos “malos” y negativos, fomentan el fracaso. No se busca mentir u ocultar, sino que, de esta manera, los efectos de los flujos de comunicación y sus resultados serán distintos.

Por último, la escucha y la pregunta son claves en la comunicación. Es sumamente importante reflexionar sobre lo que comunicamos y aprender a aceptar y asumir nuestros errores y equivocaciones. Además, preguntar y preguntar (se) nos ayuda a comprendernos mutuamente “Por eso es tan importante que padres y docentes aprendan a preguntar ya que los ayuda a aprender sobre lo que está sucediendo, evitándose un sinfín de malentendidos y de conflictos fácilmente solucionables.” (Guzón y Gonzalez, 2019, p. 47)

2.4 Articulación entre niveles educativos

Como punto de partida, es necesario considerar que la Educación Primaria Básica se divide en dos ciclos: el primer ciclo y el segundo. Según lo establecido por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, el primer nivel se define como:

> Un nivel educativo obligatorio y constituye una unidad pedagógica y administrativa destinada a la formación integral de las infancias a partir

> de los 6 años de edad y se configura como un trayecto puente entre la educación inicial y la educación secundaria con las que constituyen la trama que sostiene las trayectorias educativas obligatorias. (Ministerio de Educación de Santa Fe, s.f, párr. 1)

Siguiendo con el Nivel Primario, Legarralde (2009), sostiene que la escuela primaria desempeñó un papel protagónico en el proceso de escolarización de las sociedades. Asimismo, él postula que pueden identificarse al menos tres elementos que caracterizan específicamente a la escuela primaria: *garantizar lo común*, haciendo referencia a que la escuela primaria transmite saberes claves para la vida en sociedad, articulando ciudadanía, identidad colectiva y respeto por la diversidad; *apertura a nuevos mundos* en alusión al importante rol que cumple el primer ciclo para acercar a los niños a mundos culturales diversos y complejos, más allá de su entorno cotidiano; y por último, *la creación y reproducción de la infancia*, ya que el *Nivel Primario* se encarga de definir y visibilizar la infancia, lo cual es de suma importancia para la protección de los derechos de los niños y, a su vez, actúa como puente hacia otras instituciones que también los garantizan.

En lo que respecta a la Educación secundaria, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, sostiene que ésta constituye una unidad académica y organizativa, que se estructura en dos ciclos, uno básico, de dos años de duración y un ciclo orientado, cuya duración es de tres años en escuelas secundarias orientadas o de cuatro años en las escuelas de modalidad técnico-profesional.

La transición entre los niveles descritos con anterioridad, no debe entenderse únicamente como un pasaje administrativo o etario, sino como una instancia que implica profundos cambios pedagógicos, sociales e institucionales. En este sentido, Viñao (2006) plantea que la configuración del sistema educativo es el resultado de un proceso histórico, en el cual los niveles primario y secundario se fueron articulando progresivamente, hasta construir un entramado institucional compartido.

Este enfoque, nos permite pensar la articulación como una construcción compleja, atravesada por múltiples dimensiones, y no como un proceso automático. En este sentido Gimeno Sacristán (1997) señala que:

> La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar (p. 33).

A su vez, Derricott (citado en Sacristán, 1997), profundiza esta idea al afirmar que:

> La transición a la secundaria delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, la apertura a un nuevo mundo, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste (p. 18)

Lo cual nos permite pensar que esta etapa, conlleva tanto el traspaso de un nivel a otro, como la necesidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de transformación, no solo institucional, sino también subjetiva.

En este marco, Measor y Woods (citado en Hargreaves et al., 1998) sostienen que el paso a la escuela secundaria conlleva tres tipos de cambios que son significativos: un cambio físico y cultural relacionado a la pubertad, un cambio de modalidad informal (dentro de la cultura de pares y amistades) y un cambio formal (pasaje entre dos instituciones con normas y exigencias curriculares). Estos cambios representan momentos críticos en la transición que pueden impactar tanto en el rendimiento académico como en el bienestar de los estudiantes y de las dinámicas sociales en la que se insertan.

Continuando con el proceso de articulación entre el Nivel Primario y el Secundario, y para profundizar en la comprensión de este fenómeno, nos parece pertinente retomar a Azzerboni (2005), quien define a la articulación

como el proceso que facilita “el pasaje de los alumnos dentro del sistema” (p. 6). La autora destaca que el éxito o el fracaso de este cambio está condicionado por las posibilidades que brinda el entorno, las interacciones sociales y también de las capacidades de cada sujeto. Así, la articulación no solo depende de las estructuras institucionales, sino también de las características individuales de los estudiantes y las dinámicas sociales que se insertan.

2.5 Acompañamiento psicopedagógico en instituciones educativas

Muller (2013) en uno de sus trabajos, analiza las instituciones educativas deteniéndose en los roles que cumplen los actores que componen a dichas instituciones.

Entre dichos roles, caracteriza y desglosa el trabajo psicopedagógico en las instituciones educativas. La autora expresa que los profesionales de la psicopedagogía en dicho contexto, están convocados a acompañar a docentes y alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando orientación educativa y tutorías específicas. También, son los encargados de potencializar al máximo estos procesos y promover el desarrollo de las potencialidades tanto de los alumnos, como los docentes, las aulas, las formas de funcionamiento institucional, las relaciones entre actores, etc. Además, otra actividad en la que los psicopedagogos son responsables en las instituciones educativas, es poder detectar conflictos, dificultades y problemas que se hagan presentes e intervenir cuantos estos ya se hayan instalado. En base a esta idea, Frigerio et al (1992), agregan que “el concepto de actor incluye la idea de que cada uno de nosotros como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido.” (p. 25), es decir, como profesionales que conforman la institución deben colaborar con las mismas, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean cada vez más dirigidos a las necesidades de los alumnos y sus familias, sin olvidar y tener en cuenta los recursos y herramientas que tiene la institución para prevenir y solucionar las distintas problemáticas que pueden surgir. En ese sentido, Henao Lopez et al. (2006)

consideran a la “intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral" (p. 218), con el fin de actuar y trabajar para que el sujeto se desenvuelva y se desarrolle positivamente en todas sus dimensiones, ya sea escolar, familiar y social.

Por lo tanto, sostenemos que la actitud del psicopedagogo en las instituciones educativas, consiste en establecer y mantener un rol complementario y cooperativo con los demás actores que conforman la institución, sobre todo con profesores y docentes, quienes suelen desarrollar sus tareas y tienen mayor contacto con los estudiantes, para fortalecer y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con este eje, nos parece pertinente tomar los aportes de Arzeno y Crespo (1975) quienes investigaron sobre la complementariedad entre psicopedagogos y agentes educativos. Desde nuestra disciplina, entendemos al sujeto de manera integral, “como un individuo en situación” (Arzeno y Crespo, 1975, p. 31), que piensa, siente, actúa y se desarrolla en una cultura y un contexto determinado, los cuales sufren cambios y que afectan directamente al sujeto. De esta manera, el psicopedagogo identifica y acompaña al sujeto en sus modalidades de aprendizaje, teniendo en cuenta sus características, necesidades y habilidades individuales, siendo las experiencias, el eje central del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no se puede poner en práctica una currícula general para todos los estudiantes de la institución, sino que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser pensados de forma personalizada, favoreciendo potencialidades y destrezas de cada alumno. Es decir que, desde la psicopedagogía, se busca y fomenta la posibilidad de que el sujeto pueda realizar por sí mismo, una “transferencia de aprendizaje, en tanto lo que interesa es el deuteroaprendizaje (aprender a aprender) y no la memorización” (Arzeno y Crespo, 1975, p. 32). Por lo que supone una actitud profesional acompañante, motivadora y activa que sirva de pasaje a través de actividades, “los aprendizajes buenos, para incluir y revalorar lo malo” (Arzeno y Crespo, 1975, p. 30), considerando al error como un momento posible y presente en cualquier aprendizaje,

Esto deja en evidencia la necesidad e importancia de un profesional psicopedagogo en las instituciones educativas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivo general

Describir el modo en que conciben el rol de la familia en el pasaje de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario, directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de ambos niveles, en una escuela de gestión privada de la localidad de Funes, Argentina.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las formas de comunicación existentes entre la institución educativa y las familias en ambos niveles educativos.
- Identificar y describir instancias de articulación entre la institución educativa y las familias durante el pasaje de los estudiantes de séptimo grado del nivel primario al primer año del nivel secundario.
- Identificar las percepciones y expectativas de los actores educativos sobre el modo en que las familias pueden acompañar el proceso educativo de los estudiantes que se encuentran en la transición del nivel primario al nivel secundario.
- Detectar las opiniones de los directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de ambos niveles, sobre los posibles desafíos que enfrentan en la comunicación y participación de las familias.
- Analizar la importancia que los participantes le otorgan al acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de las familias durante la transición del nivel primario al nivel secundario.

3.3 Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó el enfoque metodológico cualitativo.

Según lo planteado por Hernández Sampieri et al. (2008), este enfoque busca principalmente la dispersión o expansión de los datos y la información, donde la reflexión es el puente entre el investigador y los participantes de la investigación, para conocer las realidades subjetivas construidas en la investigación. Al ser un enfoque metodológico cuyo marco general está basado

en la interpretación del fenómeno a estudiar en su ámbito natural, se busca describir, comprender e interpretar el mismo a través de las percepciones y significados producidos por la experiencia y creencias de los participantes, por lo tanto, esta metodología admite subjetividad.

Este enfoque se fundamenta primordialmente en sí mismo posibilitando la construcción de creencias propias sobre el fenómeno que se estudia.

3.4 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de nuestra investigación es no experimental y transversal. Las variables no fueron manipuladas ni controladas en su totalidad, sino que el investigador se limitó a observar los hechos tal y como ocurren en su contexto natural. Corbetta (citado en Hernández Sampieri et al., 2008), señala que la investigación no experimental evalúa el desarrollo natural de los sucesos, sin intervenir ni manipular la realidad observada. La información se obtuvo de forma directa, relevándola en un momento y lugar específico.

El alcance de la investigación es descriptivo, es decir, que nos permitió describir y caracterizar el fenómeno estudiado. Este tipo de investigación, posibilita observar y detallar, desde distintos ángulos y en relación a sus componentes, un mismo fenómeno, situación o contexto (Hernández Sampieri et al., 2008).

3.5 Participantes

La institución en la que se llevó a cabo nuestra investigación se encuentra ubicada en la ciudad de Funes, Argentina. Es un colegio de gestión privada que cuenta con nivel primario y secundario, cada uno con su propio equipo directivo y psicopedagógico.

Se realizaron diez entrevistas a diversos actores institucionales educativos considerados pertinentes para nuestra investigación, debido a que son profesionales que tienen la información necesaria para aportar a la misma. En un primer momento, algunos de ellos ya estaban predefinidos en función de nuestro objetivo general y de la relevancia de su rol dentro de la institución, como es el caso de los directivos y las psicopedagogas. En cuanto a los demás

entrevistados, si bien existía una preselección previa, mantuvimos una actitud flexible y receptiva frente a los comentarios, referencias y sugerencias de los primeros entrevistados, lo que nos permitió definir su inclusión.

Los participantes del nivel primario fueron:

- Dos docentes titulares de séptimo grado
- Una integrante del equipo de acompañamiento psicopedagógico, que trabaja como referente a cargo de séptimo grado
- Psicopedagoga
- Vicedirectora

Los participantes del nivel secundario fueron:

- Una docente que participó varios años en las reuniones familiares y propuestas con los jóvenes referidas a la transición del nivel primario al nivel secundario
- Preceptora
- Psicóloga
- Psicopedagoga
- Directora

3.6 Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue la entrevista en profundidad. Cada una se llevó a cabo siguiendo una guía de 21 preguntas elaboradas especialmente para este estudio, que se pueden observar en los anexos de este trabajo.

Considerando que una de las características principales del enfoque metodológico cualitativo es la flexibilidad, cada entrevista pudo adaptarse en función del trabajo de campo en su contexto natural, la información recolectada y el interés de profundizar en determinados aspectos más que en otros, aunque siempre se mantuvo como referencia la misma guía de preguntas, asegurando coherencia temática en todas las entrevistas.

En la entrevista en profundidad, el entrevistador es quien se encarga de conducir la entrevista, aplicando las guías de pautas, formulando preguntas, escuchando de manera activa y registrando las respuestas de los

entrevistados. Esta técnica implica una interacción entre entrevistador y entrevistado, donde “el entrevistador realiza una serie de preguntas a la persona entrevistada con el fin de obtener información sobre aspectos específicos” (Entrevistas en profundidad: Guía y pautas para su desarrollo (s.f), p.1).

Resulta fundamental que el entrevistador no dé por obvio los conceptos, respuestas o categorías expresadas durante la entrevista, dado que el significado o representación de una idea puede variar de un sujeto a otro. Por ello, es clave repreguntar con el objetivo de profundizar y comprender con mayor precisión a qué se refiere el entrevistado con aquello que expresa. “El entrevistador es el responsable de recopilar la información en forma veraz, fidedigna y oportuna” (Entrevistas en profundidad: Guía y pautas para su desarrollo (s.f), p. 1).

3.7 Procedimiento de recolección y análisis de datos

El procedimiento de recolección de datos se inició con un primer contacto con la vicedirectora de segundo ciclo del nivel primario y con la coordinadora general del área de psicopedagogía del nivel secundario, a quienes se les presentó la propuesta y los objetivos del Trabajo Integrador Final. Esta instancia sirvió para poner en su conocimiento el proceso que llevamos adelante y la cantidad de participantes necesarios que intervinieron en nuestra muestra. Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a seleccionar y contactar con los participantes, solicitándoles la firma de los consentimientos informados; el modelo de los mismos se encuentra en los anexos de este escrito.

La información y datos proporcionados fueron obtenidos a través de entrevistas destinadas a los participantes seleccionados, las cuales fueron tomadas de manera individual y presencial, dentro de la misma institución. Así, en el registro de las entrevistas, además de la observación y las notas de campo, se utilizó un grabador de voz.

En un segundo lugar, una vez registrada la información recolectada, se la materializó de manera narrativa, a través de la transcripción de las mismas entrevistas.

Finalmente, una vez plasmada la información, fue sometida a procesos de transformación a través de estrategias pertinentes y manipulativas para una elaboración conceptual, donde los datos cualitativos obtenidos fueron producto y resultado de la interacción entre nuestra percepción e interpretación como investigadoras, en conjunto con nuestros conocimientos previos, con el fin de alcanzar un análisis interpretativo y cualitativo del fenómeno estudiado. Para ello, realizamos un tratamiento cualitativo de los datos, mediante la técnica de análisis de contenido, que nos permitió organizar y manipular la información recogida, para establecer relaciones, interpretar, extraer significado y sacar conclusiones (Rodriguez Sabiote, 2003).

En un primer momento tuvo lugar la reducción de datos a partir de la separación de unidades de contenido utilizando el criterio temático, es decir, en función del tema sobre el que esté hablando el entrevistado. A continuación, se identificaron y clasificaron las unidades de análisis. Para ello, a partir de un proceso deductivo, establecido a priori de los datos obtenidos, elaboramos las siguientes categorías de análisis:

- Comunicación escuela-familias
- Articulación escuela-familias
- Percepciones y expectativas de los actores educativos
- Desafíos en la comunicación y participación de las familias
- Importancia del acompañamiento psicopedagógico

Finalmente, organizamos los datos recogidos en función de dichas categorías, las cuales guardan relación directa con los objetivos específicos planteados anteriormente.

4. RESULTADOS

En este capítulo daremos cuenta de los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en una escuela de gestión privada. Para tal fin, haremos dialogar la información obtenida de las entrevistas, los antecedentes y el marco teórico de nuestra investigación. Como hemos explicado anteriormente, en el capítulo de Metodología, se entrevistó a directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes del nivel primario y del nivel secundario de dicha institución.

Para presentar el desarrollo de los resultados retomaremos las diferentes categorías de análisis planteadas. Cada uno de estos apartados se centrará en uno de los objetivos específicos, siguiendo el orden en que estos fueron presentados anteriormente. Asimismo, tomaremos fragmentos textuales de las entrevistas, que estarán referenciados con diferentes abreviaturas utilizadas para nombrar a los participantes.

Para identificar a los participantes hemos utilizado abreviaturas que facilitan la organización y el análisis de la información. El número 1 identifica a todos los participantes del nivel primario y el número 2 a los del nivel secundario. En el caso de los docentes, utilizamos la sigla “Do” seguida de un número y una letra, diferenciando así los niveles primario (Do1a, Do1b) y secundario (Do2). Para la directora del nivel secundario empleamos la abreviatura D2, y para la vicedirectora del nivel primario, VD1.

Los profesionales del área de psicopedagogía fueron identificados como Psp1 (psicopedagoga del nivel primario) y Psp2 (psicopedagoga del nivel secundario). La psicóloga del nivel secundario aparece como Ps2, mientras que nos referiremos a la preceptora como PR2. Finalmente a la referente de séptimo grado la nombramos como RF1.

4.1 Formas de comunicación existentes entre la institución educativa y las familias en ambos niveles educativos.

Para comenzar, retomaremos la necesidad, mencionada por diferentes autores, de que haya un vínculo estable, cordial y positivo entre la escuela y las

familias para que, de ese modo, padres, madres y tutores, mejoren su participación e involucramiento en la educación de sus hijos. En base a esto, es que recalcamos la importancia de la comunicación entre actores institucionales y familias. Al respecto, Macia Bordalba (2019) expresa que todos los actores institucionales son los responsables de proponer y fortalecer los canales de comunicación entre familias y escuela, ya que según la autora, una de las principales dificultades radica en que las familias desconocen cuáles son las herramientas disponibles, cómo y en qué momento utilizarlas.

En la institución en la que se basó nuestra investigación, ambos niveles emplean un sistema formal llamado “Collegium”, una plataforma digital de gestión escolar que permite centralizar la comunicación institucional y enviar notificaciones a las familias. En el nivel primario, también se complementa con la utilización del cuaderno de comunicaciones. En relación a esto VD1 comenta: “*también tenemos collegium, ahí mandamos las notas más institucionales que tienen que ver con la organización de la escuela en general y tenemos el cuaderno de comunicaciones que va y viene”* (VD1). Sin embargo, el uso cotidiano del cuaderno de comunicaciones se ve dificultado porque la información, no siempre llega de manera clara o completa a las familias: *“Es complejo el cuaderno de comunicaciones porque lo pierden, porque no lo firman”* (VD1).

La pandemia fue uno de los factores que también impactó en dichos canales, volviéndose obsoletos y generando su reemplazo por “Whatsapp”, a través del teléfono institucional y grupos cerrados en donde solo pueden enviar mensajes los administradores. Este canal se considera el más dinámico y rápido para comunicaciones inmediatas: *“Usamos el teléfono institucional, ese es como el canal más fluido, ellos mandan mensaje al teléfono, quien lo recibe es “N” que está en recepción y ella nos los transmite a nosotros, ese es cómo el más dinámico.”* (RF1).

En esta institución, la frecuencia de las comunicaciones con las familias no está preestablecida, dado que depende de cada necesidad, VD1 afirma: *“no hay una frecuencia, no es que decimos todas las semanas mandamos una información. Si tenemos establecido tres reuniones anuales con la familia por*

diferentes motivos, con séptimo grado ya hicimos dos. En esas reuniones se trabajan temas pedagógicos específicos" (VD1). Es por esta razón que la información que se transmite suele ser de carácter general, sin profundizar en la situación particular de cada niño/a: *"No queda nada por escrito de información de ellos"* (RF1), ya que en el caso de que surjan problemáticas o dificultades específicas de un niño/a en particular, se cita a sus padres, tutores o referentes presencialmente, Do1b comenta que: *"Si tenemos que trabajar algo o alguna comunicación con el papá, se manda directamente una nota para que vengan a charlar personalmente con nosotras, y ahí se arma un acta donde se deja todo por escrito de que lo que pasa con cada alumno*".

En base a esto, Ps2 comenta: *"Hay veces que hay familias que no plantean ninguna cuestión y otras sí, entonces se van haciendo según cada necesidad"*. Es por esto que también, se promueve la presencialidad en los intercambios: *"Pero siempre a principio de año yo aclaro que me gusta que la comunicación sea en persona, de manera presencial"* (Do2).

En cuanto a la participación de las familias en propuestas institucionales o encuentros presenciales, los participantes observan que hay una diferencia entre niveles educativos: las familias de nivel primario presentan mayor implicancia que las familias del nivel secundario. Al respecto, Do2 expresa: *"En los primeros años es más activa la participación familiar. Es muy diferente la participación familiar en nivel primario o nivel secundario. En nivel secundario uno escucha que la familia dice: bueno ya está, yo ya lo acompañé, ahora le toca solo".*

Con respecto a los elementos que resultan claves en la comunicación, Guzón y Gonzalez (2019) enfatizan la importancia de la escucha y la pregunta, ya que permiten reflexionar sobre lo que se transmite y reconocer errores y equivocaciones. En este sentido, resulta significativo lo señalado por VD1: *"Les ofrecemos momentos de reflexión, trabajo tipo talleres para poder reflexionar y que se lleven como la tarea de acompañar a los chicos en el proceso que nosotros vamos proponiendo de acá. A veces nos sale y a veces no, pero bueno, ese es el intento de traer a la familia para que vaya como en paralelo"*. Este planteo refleja los esfuerzos institucionales por incluir a las familias como

acompañantes del proceso educativo, aunque no siempre se logre de manera efectiva. Al respecto, Guzón y González (2019) plantean que preguntar y preguntar (se), ayuda a comprender lo que sucede y evita malentendidos o conflictos solucionables.

4.2 Articulación entre la institución educativa y las familias durante el pasaje del nivel primario al secundario.

En relación con las estrategias institucionales y docentes empleadas en la transición del nivel primario al secundario, las únicas acciones destinadas específicamente a las familias, son reuniones informativas orientadas a que conozcan la institución, los docentes y la currícula. Las propuestas referidas al pasaje de un nivel a otro, son dirigidas únicamente a los niños y jóvenes, como afirma RF1: "*Lo que pasa es que en este pasaje, los protagonistas son ellos, me parece que ellos tienen que vivenciar, porque en realidad el objetivo está puesto para ellos, para que ellos vivan la experiencias, para que ellos empiecen a habitar otros espacios"*.

En relación al pasaje entre los niveles educativos, D2 expresa: *"Es un proyecto que empieza con el primer día de clases"*. Además agrega *"nosotros tenemos varios objetivos puestos en ese proyecto"*, pero a medida que transcurre la entrevista, hace alusión únicamente al interés económico y al sostenimiento de la matrícula por parte de la institución: *"queremos obtener la matrícula de séptimo en primer año, de ahí a que la familia que elija la escuela, la elija durante todo el trayecto. Un interés económico, por decirlo de alguna forma como proyecto de escuela, que se sostenga"*.

En relación al trabajo con las familias, aparecieron en las entrevistas alusiones a instancias de encuentros referidas a temáticas específicas de interés social y familiar, por ejemplo, varios de los actores institucionales entrevistados comentaron que notaban cierta preocupación por parte de las familias de séptimo grado en relación al uso excesivo de tecnologías e Inteligencia Artificial en tareas académicas, sobre todo durante el secundario. Además, desde la institución aparece la necesidad de empezar a pensar que en dichas reuniones, tanto las familias como los estudiantes, sepan lo que la

escuela espera y demanda de ellos: *"Trabajar cuestiones quizás más generales y de los aprendizajes, que ellos puedan escuchar cómo nosotros vemos también a sus niños dentro de este ámbito que se suelen mostrar por ahí muy diferentes, a veces a lo que se muestran en casa"* (Psp2).

Ahora bien, en lo que respecta específicamente al pasaje entre los niveles educativos, los entrevistados refirieron únicamente a las reuniones informativas mencionadas al comienzo. Respecto de este punto, Guzón y González (2019), remarcan la importancia de que las reuniones de directivos con padres no se limiten a un intercambio informativo, sino que por el contrario propicien una comunicación bidireccional para compartir opiniones, puntos de vista, en un marco de sinceridad y confianza. Este aspecto no pareciera estarse considerando desde la institución, al menos en lo referido por las personas entrevistadas. Es decir, si bien, desde la institución se reconoce en el discurso la importancia de la participación de las familias en general, no se proponen instancias de trabajo específicamente al pasaje entre niveles más allá de las reuniones informativas mencionadas anteriormente. Con respecto a esta falta de convocatoria a la familia en el pasaje, RF1 reflexiona acerca de que podría ser importante empezar a pensar en esto: "*Y quizás es una buena idea que aparezcan las familias en algún momento de esta transición porque no aparecen tanto"* y agrega que sería importante tener más en cuenta lo que plantean o esperan los alumnos en la articulación: *"Escucharlos más a ellos, porque nosotros decimos que esto es así, y es así. No escuchamos tanto a los chicos, a los protagonistas, (…) en ese pasaje no sé si hay un feedback desde ese lado y estaría bueno escucharlo."*.

Estas reflexiones y autocríticas que expresa la entrevistada resultan relevantes si consideramos que, tal como sostiene Macia Bordalba (2019), los directivos y miembros de la institución educativa son los responsables de liderar y mejorar los flujos de comunicación entre familia-escuela. La incorporación de las familias por parte de la institución durante el pasaje entre niveles podría mejorar el proceso, ya que su presencia y participación favorecen la calidad y estabilidad de la trayectoria educativa de sus hijos

4.3 Percepciones y expectativas sobre el modo en que las familias pueden acompañar la transición del nivel primario al nivel secundario.

En relación con las expectativas de los actores educativos respecto a la participación familiar durante la transición, se destaca la palabra "acompañamiento" como eje central. Según Do1b: *"Que los acompañen, acompañar es la palabra clave, o sea, las familias tienen que acompañar"*, en relación a esto, Ortega Solórzano y Meza Galván (2021) expresan que la escuela debe proponer y garantizar espacios de aprendizajes, los cuales deben ser reforzados en el hogar con el acompañamiento activo y la presencia de las familias. Asimismo, plantean que las familias deben cumplir su rol, el cual es clave en los procesos educativos de sus hijos. Para ello, se deben plantear y cultivar hábitos de estudio, construir ambientes favorables y supervisar las tareas.

Siguiendo con esto, Ps2 agrega: *"Yo creo que lo más importante es la presencia, ya con que haya, del otro lado, una familia que esté presente (...). Creo que eso es lo más fundamental y lo que más se espera"*.

Esto es profundizado por VD1: *"El acompañamiento cercano pero no inhabilitante, sino un acompañamiento que los habilite a crecer, a independizarse, a autogestionarse, eso es lo que tienen que aprender fundamentalmente"*. Esto se relaciona con la noción de "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky (1979), donde la guía de un adulto significativo permite que el estudiante avance más allá de lo que podría lograr de manera independiente, consolidando habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

Al mismo tiempo, Psp2 enuncia: *"Creo que la familia estaría bueno eso, que familiarmente puedan darle un lugar a esa organización para los chicos, es clave"* refiriéndose a la importancia de rutinas establecidas dentro de cada dinámica familiar. Todo lo enunciado por los participantes se vincula con lo que sostienen Giovine y Arce Castello (2021) que expresan que el acompañamiento de la familia en este proceso es importante, debido a que permite que los estudiantes puedan adaptarse de una mejor manera al nuevo entorno escolar.

Asimismo, los actores educativos sostienen que no todas las familias logran sostener un compromiso activo. Sin embargo, algunos entrevistados

señalan, como mencionamos en el apartado anterior, que tampoco existen propuestas orientadas específicamente a las familias durante el proceso de articulación entre niveles educativos. Esto nos lleva a preguntarnos si la falta de compromiso familiar podría vincularse, en parte, a la ausencia de propuestas.

Simultáneamente, esto deviene en la sensación de soledad, el cansancio y agotamiento manifestado por parte de los docentes, factores que impactan directamente en la dinámica escolar. Do2 comenta que, en muchos casos, *"la escuela o el docente está bastante solo. Es mucha la insistencia que hay que tener, es agotador".* PR1 coincide en que el grado de implicación familiar depende mucho de *"la importancia y el tiempo que le de la familia"*. En base a esto, nos preguntamos acerca del impacto que esto puede tener en el proceso de aprendizaje de los niños y adolescentes, ya que como sostienen Vázquez Gómez et al. (2004) los resultados que se obtengan en los procesos formativos serán pobres si la escuela trabaja sola, sin la colaboración de la familia, en comparación con los que podrían obtenerse trabajando ambas instituciones de forma colaborativa y coordinada.

En este sentido, las percepciones de los actores reflejan que la confianza mutua y el apoyo de las familias son determinantes, D2 afirma: "*Fundamentalmente espero confianza, que quiero que sea en todos los vínculos y en todas las necesidades. Confianza para creer, para aceptar, para construir juntos"*, lo cual se entiende como un vínculo colaborativo que fortalece la transición. Por otro lado, Psp2 afirma que *"Hay un patrón general que se repite que es familias que están trabajando todo el día, o sea mamá y papá que trabajan todo el día y vuelven a la noche y que recién ahí es un momento de encuentro con el chico, o la chica o estudiante, eso es como lo más general"*. Es por esto que *"Se les pide a las familias que acompañen activamente, que revisen las carpetas, que ayuden a organizarse, que pregunte cuando tiene evaluación, que ayuden en organizar una agenda"* (Do2). Por lo tanto, esta falta de implicación y compromiso activo por parte de las familias, tal y como lo plantea Gimeno Sacristán (1997), pueden truncar la coherencia educativa y afectar la permanencia del alumno en el sistema. Además, Azzerboni (2005)

destaca que el éxito del pasaje depende de las condiciones del entorno, las interacciones sociales y la participación familiar.

De este modo, observamos que las expectativas institucionales hacia las familias abarcan tanto el sostén afectivo como formativo de los estudiantes. Sin embargo, la diversidad de realidades familiares y la falta de unificación de criterios generan obstáculos que complejizan la construcción de un trabajo conjunto.

Finalmente, se observa que los actores educativos entienden el acompañamiento familiar no sólo como una presencia física, sino también como un sostén afectivo, educativo y organizativo que posibilita a los estudiantes a construir autonomía, autoconfianza y capacidad de autogestión.

4.4 Opiniones sobre los posibles desafíos que enfrentan en la comunicación y participación de las familias.

En el marco de la transición al nivel secundario, los actores institucionales señalan una serie de tensiones que atraviesan el vínculo con las familias. Uno de los aspectos más mencionados se relaciona con el lugar que algunas familias adoptan frente a la escuela de gestión privada: *"En escuelas privadas como estas hay muchas familias que creen que porque pagan la escuela son dueños de todo"* (Do1b). Esta perspectiva también es recuperada por VD1, quien afirma que "*El punto fundamental siempre es lo económico, tenemos una cuestión importante con el tema de que las familias pagan una cuota alta y entienden que esto es un servicio"*.

Ahora bien, las dificultades no se reducen solo a este aspecto. Desde la mirada de los equipos psicopedagógicos, aparecen obstáculos vinculados a los tiempos y a las demandas institucionales: *"A veces es jugar al Tetris con los horarios de los docentes, los nuestros, la familia, pero me parece que la resistencia es más grande cuando se hace alguna sugerencia más del orden de un espacio de psicología"* (Psp2). Estas tensiones coinciden con los resultados encontrados por Giovine y Arce (2021) en su investigación, quienes señalan que si bien las familias, independiente de su nivel socioeconómico, muestran fuerte interés en la educación de sus hijos, las posibilidades de

involucramiento efectivo se ven condicionadas por sus recursos, redes y disponibilidad.

Por otro lado, algunos actores educativos señalan que los cambios en las dinámicas familiares también repercuten en la vida escolar, tal como expresa Ps2: *“los límites que se establecen dentro de la familia están mucho más difusos que lo que eran antes, al querer poner límites desde la institución no tiene mucho impacto en el alumno porque en su casa no hay límites” .* En esta misma línea, Psp1 plantea que *“lo más difícil es unificar criterios (...) cuando la familia responsabiliza de todo a la escuela y ponen cosas afuera cuando hay cosas que tienen que venir desde casa”*. Aquí cabe retomar lo planteado por Torio López (2014), quien enfatiza que además de brindar recursos materiales, las familias cumplen un rol esencial en el acompañamiento emocional, la construcción de hábitos y la transmisión de valores, además de brindar herramientas psicológicas que favorezcan la socialización y la adaptación.

4.5 Importancia otorgada al acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de las familias durante la transición del nivel primario al nivel secundario.

En las instituciones educativas, los profesionales en psicopedagogía están convocados para acompañar tanto a docentes como a estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando orientación y generando estrategias que potencien dichos procesos (Muller, 2013). Tal como señala RF1: *“Es como los cimientos de la escuela, es muy importante, tiene un rol muy activo aparte, además de este rol como de pensar, de planificar, propio supongo de la psicopedagogía, de pensar si hay alguna dificultad en el aprendizaje, en la transmisión también, porque trabajamos con docentes, de enseñanza”*. En este sentido, son los psicopedagogos quienes asumen una mirada integral, que tal y como plantean Arzeno y Crespo (1975), permite entender al sujeto como “un individuo en situación” (p. 31). Por lo tanto, se acompaña a los docentes teniendo en cuenta el modo de transmitir los contenidos y a los estudiantes, considerando la modalidad de aprendizaje de

cada uno, las cuales se vinculan con sus características, necesidades y habilidades individuales, con las experiencias como eje central de dicho proceso.

Respecto del lugar de la psicopedagogía en la institución, D2 expresa: *“Es fundamental su rol y el área para todo, para el asesoramiento del equipo directivo en medidas, intervenciones, acompañamiento con las familias, acompañamiento a los estudiantes y a docentes”*. Lo mencionado por la docente se encuentra alineado con la perspectiva de Henao López et al. (2006) quienes consideran a la intervención psicopedagógica como un “proceso integrador e integral" (p. 218), orientado a que el sujeto se desenvuelva y se desarrolle positivamente en todas sus dimensiones (escolar, familia y social). Por lo tanto, no podemos pensar estrategias de acompañamiento psicopedagógico únicamente desde el apoyo institucional, ya que resulta imprescindible la presencia del contexto familiar.

En esta línea, los actores institucionales coincidieron en que el acompañamiento psicopedagógico favorece la inclusión de las familias en el proceso educativo, así lo reflejan expresiones como: *“Se trabaja constantemente con las familias, no solo informándoles de la situación, sino viendo de qué manera se puede acompañar, darles herramientas para acompañarlas en ese proceso de acercamiento, incluso en situaciones en las cuales notamos que hay una incapacidad”* (Do1a), y *“Es otra mirada de no solo una familia que obtenga información, sino de hacerla más parte”* (Psp1). En el mismo sentido, Domínguez Martínez (citado en Espinoza Freire, 2022) sostiene que la educación es un proceso compartido entre familia y escuela, que requiere de ambas para el pleno desarrollo educativo y personal del niño. Por ello, no pueden pensarse como instituciones separadas, sino como agentes socializadores que deben mantener un vínculo estrecho de colaboración y comunicación.

Ahora bien, refiriéndonos al acompañamiento psicopedagógico específicamente a las familias durante la transición del nivel primario al nivel secundario, los actores institucionales entrevistados coinciden en que, si bien, existe presencia psicopedagógica en la articulación familia-escuela, todavía se

perciben limitaciones en el pasaje de un nivel a otro. Tal y como afirma Psp2 *“Estaría bueno incluirlas más”*; a su vez RF1, plantea que *“quizás es una buena idea que aparezcan las familias en algún momento de esta transición porque no aparecen tanto”.* Estos postulados, reflejan la necesidad de fortalecer los espacios de participación familiar, entendiendo que la misma resulta clave para que la transición entre ambos niveles sea progresiva y sin quiebres a lo largo de la trayectoria educativa (Llamas et al., 2021). En este sentido, el rol del psicopedagogo dentro de las instituciones educativas es fundamental, no solo para acompañar a los docentes y a los estudiantes, sino también para promover la presencia activa de las familias, favoreciendo un entramado de vínculos que sostenga el pasaje entre niveles.

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación nos propusimos como objetivo general describir el modo en el que conciben el rol de la familia en el pasaje de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario, directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de ambos niveles, en una escuela de gestión privada de la localidad de Funes, Argentina. En el presente apartado recuperaremos los principales resultados en relación al objetivo mencionado, reflexionando acerca de sus implicancias y aportes para el campo psicopedagógico.

A partir del análisis realizado, podemos afirmar que el rol de la familia es percibido por los actores institucionales como fundamental y necesario para acompañar la trayectoria educativa de los estudiantes. Sin embargo, la concreción del mismo presenta tensiones, limitaciones y desafíos.

Los entrevistados coinciden en que la familia es un sostén clave para la continuidad escolar y la adaptación al nuevo nivel, siendo este acompañamiento el que fomenta autonomía, autogestión e independencia, sin sustituir al estudiante en sus responsabilidades. Además, destacan la necesidad de la confianza, el seguimiento activo y la organización cotidiana que la familia pueda brindarle a sus hijos.

Sin embargo, emergen percepciones críticas por parte de los actores institucionales entrevistados que advierten sobre la falta de compromiso o de presencia activa en ciertas familias, lo cual deja a la escuela y a los docentes “solos” en tareas que deberían ser compartidas. Esta ausencia, no necesariamente implica una falta de interés o una desatención completa a lo escolar, sino muchas veces es consecuencia de demandas laborales, los horarios extensos y las múltiples responsabilidades de los adultos, que hacen que haya una escasa participación e involucramiento sostenido.

Dichas tensiones, nos permiten tomar conciencia acerca de la necesidad de repensar los modos de implicación familiar, evitando depositar responsabilidades a la institución educativa que corresponden a la esfera familiar, tales como la formación de hábitos, límites y valores.

También, a lo largo de esta investigación y a partir de las entrevistas realizadas, pudimos observar que, en cuanto a la articulación entre niveles

educativos, la institución lleva a cabo propuestas dirigidas únicamente a los estudiantes, quedando las familias en segundo plano. Asimismo, algunos de los entrevistados señalan que la transición suele ser pensada y entendida como un proceso administrativo o de continuidad de matrícula más que como un proceso pedagógico académico y vincular. Esto, podría dificultar el vínculo con las familias, ya que la institución se centra casi exclusivamente en los estudiantes, generando vacíos en comunicación, acompañamiento e involucramiento familiar en este proceso frente a los cambios académicos, emocionales y sociales.

En cuanto a la relevancia otorgada a la psicopedagogía a lo largo de las trayectorias escolares, como hemos mencionado a lo largo de la investigación, observamos que aparecen ciertas contradicciones en el discurso de los participantes. En la institución estudiada, esta disciplina y los profesionales encargados de ella, están pensados para acompañar a los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, si bien en las entrevistas se reconoce la posibilidad y la importancia de que los psicopedagogos también asuman un rol que favorezca la inclusión de las familias en la escolaridad de sus hijos, promoviendo una participación activa a lo largo de todo este proceso, en la práctica se evidencian dificultades para concretar actividades y propuestas específicamente orientadas a la transición entre niveles.

En este sentido, consideramos que el principal aporte de esta investigación reside en que fundamenta la ampliación del campo de intervención de la psicopedagogía hacia la inclusión de las familias durante el pasaje entre niveles. Los resultados muestran que si bien la disciplina es reconocida y valorada dentro de esta institución, la misma no ha sido pensada desde el aporte que podría realizar específicamente en ese momento de transición en las trayectorias educativas.

Respecto de esta posibilidad de ampliación de las intervenciones psicopedagógicas, dentro del contexto educativo investigado, podríamos señalar que el hecho de que los participantes valoran el aporte psicopedagógico en otras instancias escolares, podría ser un signo de apertura

para comenzar a pensar en la psicopedagogía específicamente en el proceso de articulación entre niveles. Esto, además, se puso de manifiesto por los actores institucionales entrevistados, al haber expresado que podrían incluir y hacer más partícipes a las familias en dicha articulación.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, al momento de realizar el análisis, pudimos reconocer que realizamos la recolección de datos con un instrumento diseñado bajo el supuesto de que el trabajo de articulación entre niveles educativos estaba planificado y desarrollado con mayor precisión y especificidad que lo que efectivamente ocurría en la escuela. Si bien esto no impidió llevar a cabo el análisis pertinente y alcanzar los objetivos propuestos, reconocemos la importancia de formular preguntas más concretas y críticas sin juicios de valor, así como repreguntar sobre aquellos temas en que no se obtengan respuestas claras o específicas, tal como sucedió en este trabajo. Asimismo, si bien no obtuvimos suficientes respuestas respecto del acompañamiento psicopedagógico durante la transición entre niveles, la identificación de esta ausencia constituye en sí misma un resultado relevante para nuestra investigación.

En cuanto a futuras investigaciones, consideramos interesante incluir las percepciones de los estudiantes y sus familias, ya que aportarían miradas complementarias para comprender la transición entre niveles. Resulta pertinente, además, seguir indagando sobre las modalidades de articulación entre familia y escuela desde la práctica psicopedagógica, dado que, al igual que en los antecedentes revisados, en esta institución también se evidencia su ausencia o escasa presencia.

A modo de cierre, queremos enfatizar que la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas resulta esencial para generar espacios de diálogo y confianza que fortalezcan la relación entre escuela y familia, acompañando a los estudiantes en el proceso de transición entre nivel primario y nivel secundario y de esta manera promover de forma integral los procesos de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Alzamora, S., Funes, A., & Viale, A. M. (2021). La transición al nivel secundario: miradas de estudiantes y familias en contexto de pandemia. *Revista de Psicología Educacional, 50*(2), 129-145.

Arzeno, M. E., & Crespo, A. (1975). *El tratamiento psicopedagógico: sus etapas.* Editorial Axis.

Atrio, N., & Galáz, M. A. (1997). Psicopedagogía Institucional: Escuela que enseña… ¿Aprende la escuela? En Atrio et al. (Eds.), *Espacios psicopedagógicos* (pp. 17–40). Psicoteca Editorial.

Azzerboni, D. (2005). *Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria*. Ediciones Novedades Educativas.

Barahona-Cruz, Y. M., Ramírez-Andrade, M. L., Sánchez-Méndez, J. J., & Verdesoto-Suárez, L. F. (2023). *Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar*. Polo del Conocimiento, 8(3), 2835–2848.

Benítez González, M. C., Speratti Mendoza, H. M., & Rolón, V. (2023). Articulación curricular entre la educación media y la educación superior a partir de publicaciones realizadas en la REDALYC. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, *12*(1), 38-55.

Butelman, I. (2006). *Psicopedagogía institucional.* Paidós.

Corica, A. M., Otero, A., & Rauch, N. F. (2024). Los jóvenes y la escuela secundaria en Argentina: Un análisis sobre los procesos de abandono escolar. *Cartografías del Sur*, 20, 61-87.

Donadel, J. M. D., & Expósito, C. D. (2021). Consideraciones generales sobre la necesidad de articulación de las trayectorias escolares entre nivel

primario y secundario. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 2(3), 5-14.

Echeverría, H. (2000). La intervención temprana en el campo psicopedagógico. En L. Bin et al. (Comps.), *Tratamiento psicopedagógico. Red interinstitucional en el ámbito de la salud* (pp. 131–138). Paidós.

Entrevistas en profundidad: Guía y pautas para su desarrollo (S/F) Ibertíc.

Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia & Sociedad, 2*(1), 62–73.

Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: Conceptos y problemas*. Biblos.

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata.

Giovine, M., Arce Castello, V. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 29*(3), 97-110.

Guzón Nestar, J. L., & González Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación, (23)*, 31–53..

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Alianza

Henao López, G. C., Ramírez Nieto, L. Á., & Ramírez Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. *El Ágora USB ,*(2), 147–226.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Herrera Martínez, L., & Espinoza Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16-20.

Llamas, M. I., Urquiza, &. A., Ledesma, D. (2021). Articulación entre nivel inicial y primer ciclo... Un desafío en tiempos de pandemia (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Legarralde, M. (2009). *Opciones de política educativa para el nivel primario*. Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Noble.

Macia Bordalba, M. (2019). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 147–165.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (s.f.). *Educación Primaria.* Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (s.f).

Müller, M. (2013). *Formación docente y psicopedagogía.* Bonum.

Ortega Solórzano, A., & Meza Galván, M. M. (2021). Relación Escuela - Familia en condiciones de ruralidad como parte del proceso de desarrollo integral del niño. *Assensus*, *6*(11), 9-37

Paín, S. (2012). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Ariel.

Pogré, P., García, A. L., & Poliak, N. (2018). *Los procesos de articulación entre la educación secundaria y la universidad: Lecciones aprendidas y desafíos futuros.* Conferencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Portoalegre, Brasil.

Rodriguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.* Ponencia presentada en el Seminario internacional: El proceso de investigación en educación. Santo Domingo, República Dominicana.

Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Ediciones Morata.

Sarmiento Santana, M. (2007). *Una estrategia de formación permanente* (Tesis de doctorado). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta, 83*, 35–52.

Vázquez Gómez, G., Sarramona, J., & Vera Vila, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M. A. Santos Rego & J. M. Touriñán López (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 29–87). ICE, Universidad de Santiago de Compostela.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Morata.

Visca, J. (1996). *Psicopedagogía: teoría, clínica, investigación* (2ª ed.). Jorge Visca.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo mental del niño*. Ediciones Akal

7. ANEXOS

7.1 Consentimiento

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El rol de la familia en el pasaje del nivel primario al secundario: perspectivas y expectativas de diferentes actores de la institución escolar”, cuyas responsables son D’Osualdo Oriana, DNI 44232827 y Garello Gala, DNI 44810571.

Dicha indagación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Integrador Final (TIF) para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de este trabajo de campo es describir el modo en que conciben el rol de la familia en el pasaje de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario, directivos, psicopedagogos, psicólogos y docentes de ambos niveles, en una escuela de gestión privada de la localidad de Funes, Argentina.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se le realizará entrevistas de manera presencial al equipo directivo de la institución, docentes y/o profesores y, profesionales que formen parte del equipo psicopedagógico institucional.

Se informa que la entrevista a realizar será grabada para mejorar la precisión de su posterior análisis. Asimismo, se tomarán notas con el fin de registrar y precisar la información proporcionada. El registro de la información se utilizará únicamente para fines de la investigación y se mantendrá su confidencialidad de manera estricta.

La participación en esta indagación es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley

Nº 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio. Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo…… DNI…… acepto participar del presente trabajo.

Firma, aclaración y DNI del/ de la participante

Firma, aclaración y DNI del/ de la investigador/a

Lugar y fecha: .....

7.2 Modelo de instrumento de recolección de datos

Instrumento: Entrevistas en profundidad

- ¿Qué canales de comunicación utilizan actualmente para mantener contacto con las familias?
- ¿En qué situaciones o con qué objetivos utilizan cada uno de ellos? ¿Qué información se prioriza?
- ¿Con qué frecuencia se establece contacto con las familias?
- ¿Cómo describirían la participación de las familias en relación a las propuestas institucionales? ¿Qué valor tiene eso para ustedes?
- ¿Qué acciones o estrategias institucionales y docentes se implementan para acompañar a las familias en el pasaje de un nivel al otro?
- ¿Existen propuestas referidas a esta transición dirigidas específicamente para las familias? ¿Cómo es la participación de las familias en dichas propuestas?
- ¿Cuál crees que es tu rol, dentro de la institución, en relación a esta instancia de transición entre niveles y articulación institucional?
- ¿Qué se busca favorecer en la articulación con las familias durante esta etapa?
- ¿Consideras que debería realizarse alguna modificación en este proceso de articulación entre el primario y el secundario, en lo que respecta al acompañamiento familiar?
- ¿Qué se espera, desde la institución, del rol de la familia en esta etapa? ¿Y desde tu perspectiva profesional?
- ¿Cómo consideras que influye el acompañamiento familiar en la adaptación de los estudiantes al nivel secundario? ¿Qué acciones o actitudes familiares, tanto a nivel emocional como académico, consideras beneficiosas?
- A esta institución asisten muchos jóvenes y por lo tanto, existe una gran diversidad de familias ¿Observaste diferencias significativas en el acompañamiento familiar durante la transición del primario al secundario?

- ¿Cómo percibis la disponibilidad y compromiso de las familias para acompañar este proceso?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran a nivel institucional al intentar establecer un vínculo con las familias?¿Y desde tu perspectiva profesional?
- ¿Qué factores crees que dificultan la participación activa de las familias en la trayectoria académica de sus hijos?
- Si se presenta un caso en donde una familia tiene una baja implicación o escasa comunicación ¿De qué manera se aborda institucionalmente?
- Sabemos que este colegio cuenta con un equipo interdisciplinario destinado a los estudiantes, ¿Qué lugar ocupa el psicopedagogo dentro del mismo?¿Y cuál es su rol a nivel institucional?
- ¿Se realizan intervenciones psicopedagógicas para facilitar el vínculo familia-escuela?
- ¿Podrías contarnos alguna situación en la que se haya llevado a cabo una intervención psicopedagógica para favorecer la participación familiar? ¿Y específicamente durante el pasaje del nivel primario al secundario?
- ¿Consideras que el acompañamiento psicopedagógico favorece la inclusión de las familias en el proceso educativo? ¿Por qué?
- ¿Qué sugerencias harías para fortalecer el acompañamiento y la intervención psicopedagógica durante esta transición?

8. CURRICULUM VITAE (C.V)

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre y apellido: Oriana D'Osualdo

Edad: 23 años.

DNI: 44.232.827

Domicilio: Reconquista 1798

Localidad: Rosario, Santa Fe

Mail: oridosualdo7@gmail.com

Teléfono celular: 3416273484

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Nivel primario:** "Colegio San Juan Bautista de La Salle". Mendoza 444. Rosario, Santa Fe. (2007-2015)
- **Nivel secundario:** "Colegio San Juan Bautista de La Salle". Mendoza 444. Rosario, Santa Fe. - Bachiller en Ciencias Económicas y Administración. (2016-2020)
- **Nivel universitario:** Lic. En Psicopedagogía. "Universidad del Gran Rosario". Corrientes 1254. Rosario, Santa Fe. (2021-actualidad)

EXPERERIENCIA PRE PROFESIONAL

- Estudiante practicante en Hospital de Niños "Victor J. Vilela" (Servicio de Neurología) de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2024).
- Estudiante practicante en "Jardín de Infantes Nº46" de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2024).
- Auxiliar de cátedra en la asignatura "Psicopatología" de la Lic. en Psicopedagogía (2024).
- Estudiante practicante en "Hospital Geriátrico Provincial" de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2025).
- Estudiante practicante de extensión en "Instituto de Lucha Antipoliomielítica y Rehabilitación del Lisiado" (ILAR) de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2025).

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre y apellido: Gala Valentina Garello

Edad: 23 años

DNI: 44.810.571

Domicilio: Candelaria 1011

Localidad: Funes, Santa Fe

Mail: garellogala@gmail.com

Teléfono celular: 3415918182

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Nivel primario:** Colegio “Nazaret”. Gral. Paz 1632. Funes, Santa Fe. (2007 - 2015)
- **Nivel secundario:** Colegio “Nazaret”. Gral. Paz 1632. Funes, Santa Fe - Bachiller en Ciencias Económicas y Administración. (2016-2020)
- **Nivel universitario:** Lic. En Psicopedagogía. “Universidad del Gran Rosario”. Corrientes 1254. Rosario, Santa Fe. (2021-actualidad)

EXPERERIENCIA PRE PROFESIONAL

- Pasantía en consultorio psicopedagógico privado en la ciudad de Funes, Santa Fe (2021-2023)
- Clases de apoyo escolar (particulares). Ciudad de Funes, Santa Fe (2023 - actualidad)
- Estudiante practicante en Colegio “Raúl Arino”, nivel secundario. Ciudad de Funes, Santa Fe (2024).
- Estudiante practicante en Centro de Salud “Casiano Casas” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2024).
- Estudiante practicante en Centro de Salud “El Gaucho” de la ciudad de Rosario, Santa Fe (2025).