

TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera
**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LA
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Título:

**“El acompañamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) durante
el proceso de aprendizaje en contexto de pandemia”.**

Autoras:

Lang, Gisela Soledad. 40.669.165

Morganti, Ileana Mabel. 20.467.531

Tutora:

Lic. Bravo, Ana

Lugar:

Rosario, Pcia. de Santa Fe

Fecha de Presentación:

26/08/2022

Firma de Autoras





AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, que durante este tiempo nos acompañaron incondicionalmente.

A la Inspectora Jefa Distrital y a las directoras de las instituciones educativas, por permitirnos el acceso a los establecimientos.

A todos los entrevistados, por su buena predisposición para la realización de las entrevistas, sin las cuales esta tesina no hubiese sido posible.

A nuestra tutora Lic. Ana Bravo, por orientarnos a lo largo de este trayecto.

RESUMEN

La presente investigación se propone conocer las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en tres escuelas primarias de gestión estatal, de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en el contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19, para lo cual se indagó sobre las estrategias utilizadas por los integrantes de los EOE, los recursos utilizados por ellos y la presencia o no de dificultades. Para este trabajo se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño de tipo no experimental y transversal. Participaron del estudio 14 personas, 5 docentes y 9 integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de tres escuelas de nivel primario. El instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista semiestructurada, los datos extraídos se analizaron cualitativamente, el criterio de categorización fue inductivo y el criterio para la identificación de unidades de contenido fue el temático. Los principales hallazgos encontrados se refirieron a que los EOE durante la pandemia implementaron tanto estrategias materiales como virtuales, los recursos que utilizaron abarcaron los recursos tecnológicos y virtuales y los recursos en formato papel y se encontraron con dificultades asociadas al acceso y uso de los dispositivos y a la organización familiar. Se concluye que la principal característica del acompañamiento realizado por los EOE fue la virtualización, a partir de la cual pudieron sostener el acompañamiento. Este trabajo permite construir un reservorio de estrategias y recursos alternativos para futuras situaciones que lo requieran.

PALABRAS CLAVES: Equipos de Orientación Escolar - Aprendizaje Escolar - Estrategias - Recursos Educativos - Dificultades Escolares en Pandemia

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO	7
2.2 El aprendizaje escolar.....	8
2.3 El Nivel Primario en el Sistema Educativo Argentino.....	9
2.4 Los Equipos de Orientación Escolar: marco normativo	10
2.5 Características del acompañamiento escolar.....	17
2.6 De qué hablamos cuando hablamos de estrategias.....	18
2.7 Recursos utilizados en educación en contexto de pandemia	19
2.8 Dificultades en educación asociadas a la pandemia por Covid-19	20
3. METODOLOGÍA.....	22
3.1 Problema de investigación	22
3.2 Objetivos.....	22
3.3 Enfoque metodológico	22
3.4 Diseño y alcance de la investigación.....	23
3.5 Participantes.....	23
3.6 Instrumento de recolección de datos.....	24
3.7 Procedimientos de recolección de datos.....	24
3.8 Análisis de datos.....	24
4. RESULTADOS	25
4.1 Estrategias implementadas para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia.....	25
4.2 Recursos utilizados para realizar el acompañamiento	28
4.3 Dificultades que se presentaron durante el acompañamiento	30
5. CONCLUSIONES	32
6. REFERENCIAS	37
7. ANEXOS.....	43
7.1 Anexo I.....	43
7.2 Anexo II	44

1. INTRODUCCIÓN

El aislamiento social, preventivo y obligatorio, decretado en el año 2020, como medida sanitaria para frenar el avance de la pandemia de Covid-19, interrumpió la cotidianeidad en las escuelas. Como consecuencia, fue necesario encontrar nuevas maneras de llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje. Los Equipos de Orientación Escolar, como actores institucionales que participan en este proceso, también debieron buscar nuevas estrategias y recursos que le permitieran seguir acompañando las trayectorias escolares.

En relación a la educación en contextos de pandemia, se pueden mencionar una serie de investigaciones empíricas, realizadas en diferentes países, que han investigado sobre esta temática: Rodríguez, Rueda y Sarrionandia, 2020; Argandoña-Mendoza, Ayón-Parrales, García-Mejía, Zambran-Zambrano, Barcia-Briones, 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Portillo Peñuelas, Castellanos Pierra, Reynoso González, Gavotto Nogales, 2020; Greco, 2020.

Rodríguez, Rueda y Sarrionandia (2020) en España y Argandoña Mendoza, Ayón-Parrales, García-Mejía, Zambran-Zambrano y Barcia-Briones (2020) en Ecuador, indagaron sobre las oportunidades y los cambios producidos por la pandemia en la educación. Mientras que Rodríguez, Rueda y Sarrionandia (2020), a través de la realización de cuestionarios y entrevistas a orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid, investigaron los cambios generados en la evaluación psicopedagógica, en la práctica de orientación y en las concepciones y actitudes emergidas a raíz del cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19 y concluyeron que la crisis ofreció oportunidad de aprendizaje y llevó a cuestionar el discurso dominante; Argandoña-Mendoza, Ayón-Parrales, García-Mejía, Zambran-Zambrano y Barcia-Briones (2020), a través de encuestas, indagaron sobre los procesos educativos en tiempo de pandemia y concluyeron que la pandemia reveló significativas respuestas educativas intencionadas y efectivas.

En México, con respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas durante la pandemia, Portillo-Peñuelas, Castellanos-Pierra, Reynoso-González, Gavotto-Nogales (2020), realizaron una aproximación a las experiencias del profesorado y de los estudiantes de Educación Media y Superior, a través de un cuestionario ad hoc, cuyos resultados señalaron a la laptop y al celular como los dispositivos de mayor uso para el estudio, envío y recepción de información. En Argentina, Expósito y Marsollier (2020), exploraron las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos, utilizados por los docentes en el modelo de educación virtual implementado durante el confinamiento preventivo y el cierre de establecimientos educativos, dispuesto ante la situación de emergencia sanitaria mundial por COVID-19. El estudio se realizó mediante un cuestionario semiestructurado a docentes de la provincia de Mendoza y los resultados obtenidos evidenciaron las desigualdades socioeducativas de los estudiantes. Mientras que Expósito y Marsollier centraron su investigación en la provincia de Mendoza, Greco (2020) realizó su estudio en la provincia de Buenos Aires, donde indagó sobre las modalidades de construcción de autoridad de los Equipos de Orientación Escolar durante el contexto de pandemia por Covid-19, mediante entrevistas a EOE de los partidos de Moreno y Morón y dos conversatorios virtuales con inspectoras de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de esta provincia y concluyó que la pandemia y el aislamiento evidenciaron de qué modo pensamos y actuamos en relación a cierta manera de concebir las subjetividades, las tramas y las intervenciones.

En lo que se refiere a los Equipos de Orientación Escolar, una de las investigaciones aborda las modalidades de construcción de autoridad de los EOE en pandemia (Greco, 2020). Dos de las investigaciones mencionadas como antecedentes se refieren a los cambios producidos en la educación debido al cierre de las escuelas por la pandemia (Rodríguez, Rueda y Sarrionandia, 2020; Argandoña-Mendoza, Ayón-Parrales, García-Mejía, Zambran-Zambrano y Barcia-Briones, 2020), mientras que otras dos exploran las estrategias de enseñanza y los recursos pedagógicos y tecnológicos

utilizados en la virtualidad (Expósito & Marsollier, 2020; Portillo-Peñuelas, Castellanos-Pierra, Reynoso-González, Gavotto-Nogales, 2020).

Si bien todas estas investigaciones se centran en lo ocurrido en educación durante el contexto de pandemia por Covid-19, algunas de ellas se refieren a las estrategias y los recursos utilizados por los docentes, mientras que otra se enmarca en el trabajo de los EOE en la provincia de Buenos Aires; pero ninguna ha indagado sobre el acompañamiento de los Equipos de Orientación Escolar en el proceso de aprendizaje durante ese periodo, tampoco se centraron específicamente en el Nivel Primario y ninguna se ha llevado a cabo en una ciudad del interior de la Provincia de Buenos Aires, conformándose así un área de vacancia. A raíz de esto la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿Cuáles fueron las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, en tres escuelas primarias de gestión estatal, de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en contextos de confinamiento por la pandemia de Covid-19?

Esta pregunta resulta relevante para la psicopedagogía en la medida que indaga sobre las nuevas formas posibles para acompañar los aprendizajes escolares, por parte de los EOE, en un contexto excepcional e imprevisible, como fue el confinamiento por la pandemia de Covid-19.

En función de lo explicitado se plantea como objetivo principal de la presente investigación: conocer las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, en tres escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en el contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19.

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en describir las estrategias utilizadas por los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar para acompañar el proceso de aprendizaje durante la pandemia, describir los recursos utilizados por los integrantes del EOE e

indagar si a los EOE se le presentaron dificultades para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia.

La investigación se estructuró en tres partes. El primer capítulo, denominado marco teórico, contiene ocho apartados: el primer apartado, “Diferentes conceptualizaciones de aprendizaje”, desarrolla el concepto de aprendizaje desde diferentes autores. El segundo apartado, “El aprendizaje escolar”, contextualiza el aprendizaje en el ámbito educativo. “El Nivel Primario en el Sistema Educativo Argentino”, hace referencia a la Ley 26.206 y define la escuela desde el diseño curricular. En el cuarto apartado “Los Equipos de Orientación Escolar: marco normativo”, se realiza un breve recorrido por la historia de los EOE y se desarrollan las normativas vigentes en las que se encuadran los roles y funciones de los equipos en general y de cada integrante en particular, así como también las comunicaciones conjuntas emitidas durante la pandemia. “Características del acompañamiento escolar en pandemia”, aborda el concepto de acompañamiento desde la voz de diferentes autores y las características particulares que asumió durante este contexto excepcional, mientras que en “De qué hablamos cuando hablamos de estrategias”, se define qué es una estrategia y se plantea la necesidad de pensar una estrategia integral, encuadrada en la Ley 27.652, para garantizar las trayectorias escolares. En el séptimo apartado “Recursos utilizados en educación en contexto de pandemia” se puntualiza sobre los tipos de recursos existentes pre-pandemia y se señalan aquellos que fueron necesarios durante el transcurso de la misma. Por último: “Dificultades en educación asociadas a la pandemia por Covid-19”, plantea las diferentes dificultades que tuvo que enfrentar el Sistema Educativo debido al cierre de las escuelas.

El capítulo Metodología plantea el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación; se explicita que el enfoque adoptado es el cualitativo, el diseño es de tipo no experimental y transversal y el alcance de la investigación es descriptivo. Se menciona la cantidad de participantes: nueve integrantes de EOE y cinco docentes; el Nivel educativo de las instituciones involucradas; el tipo de gestión de las mismas y su ubicación geográfica. También se describe la entrevista semiestructurada, que fue el instrumento de

recolección de datos utilizado y el procedimiento implementado para la recolección de los mismos. Se explica que la modalidad presencial fue la adoptada para la realización de las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo de manera individual en las instituciones educativas. Finalmente, se procede al análisis cualitativo de los datos, el cual se realizó mediante el criterio de categorización inductivo. El criterio empleado para la identificación de unidades de contenido fue el temático.

El capítulo siguiente está dedicado a los resultados de la investigación. En él se presenta el sistema de categorías construido y se desarrollan las mismas, las cuales son: estrategias implementadas para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia, recursos utilizados para realizar el acompañamiento y dificultades que se presentaron durante el acompañamiento.

Por último, se exponen las conclusiones a las que se arribó, dando respuesta al objetivo general; así como también los aportes que la investigación brinda a la psicopedagogía. Además, se presentan las limitaciones encontradas durante el proceso y se plantean las posibles futuras perspectivas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Diferentes conceptualizaciones de aprendizaje

Existen diversas teorías que intentan responder a la pregunta, ¿qué es el aprendizaje? Tomando como referencia estas teorías, diferentes autores han abordado la difícil tarea de conceptualizar el aprendizaje. Dentro de éstos, Filidoro (2002) piensa el aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación de ciertos contenidos por parte del alumno, proceso que emerge de una trama tejida por elementos que provienen del sujeto, del contenido a aprender, el saber a enseñar, del contexto escolar y que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto, en situación de interacción social con pares y en el que el docente

interviene como mediador del saber a enseñar. Por otra parte, Schlemenson (1997) agrega el adjetivo “complejo” al definir el aprendizaje como un proceso en el que se transforman e incorporan novedades y por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan. Igualmente, Baraldi (2002) habla de proceso, pero sostiene que este proceso no tiene que ver con la voluntad, sino con un deseo que pueda sostenerlo. En concordancia con Baraldi, Suliansky (2018) plantea que la disposición al aprendizaje no se limita al potencial intelectual o a la voluntad, sino al deseo que lo activa y dinamiza y a la significación que el aprender tiene para ese sujeto y sus padres, mientras que Fernández (1997) aporta la existencia de cuatro niveles que intervienen en el aprender: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo.

Hasta aquí se han presentado algunas conceptualizaciones de aprendizaje, sin embargo, se debe considerar que el aprendizaje en escenarios educativos y, particularmente el aprendizaje escolar, tiene características que le otorgan especificidad.

2.2 El aprendizaje escolar

Según Janin (2004), “cuando hablamos de aprendizaje escolar nos referimos a: 1) las condiciones internas del niño para aprender; 2) la relación con el docente (transferencia); 3) el modo en que se dictan los contenidos; 4) la valoración social del aprendizaje” (p. 28).

El aprendizaje escolar es un hecho subjetivo e interpersonal, multidimensional, centrado en alumnos, alumnas, docentes, escuelas, familias y comunidades. La actividad de la escuela cobra sentido a partir del aprendizaje y la enseñanza.

El enseñar y el aprender en la escuela conforman procesos altamente subjetivantes que interpelan a la potencia del sujeto, lo nombran y lo sitúan en la trama inter-generacional que posibilita el desarrollo del lazo social y la integración al mundo del cual todos somos partícipes (Frigerio, 2006).

Por lo tanto, el enseñar y el aprender quedan enmarcados en prácticas socio-pedagógicas complejas. Cuando estas prácticas son dinámicas y flexibles resultan facilitadoras del desarrollo infantil o juvenil. En la medida que la oferta pedagógica genera demanda, el aprendizaje individual y grupal se acrecienta y se expande.

2.3 El Nivel Primario en el Sistema Educativo Argentino

El Sistema Educativo Argentino está regulado actualmente por la Ley de Educación Nacional 26.206, aprobada en el año 2006. De acuerdo a esta Ley, el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deben garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades. La estructura del Sistema Educativo Argentino comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior.

La Ley 26.206 de 2006 en el capítulo VIII, ARTÍCULO 26, establece la obligatoriedad de la Educación Primaria, a la que concibe como una unidad pedagógica y organizada, destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los 6 años de edad.

La Ley que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la Provincia de Buenos Aires es la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007.

La Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires coordina más de cinco mil instituciones con diferentes modelos de organización: escuelas de jornada simple, completa o extendida.

El Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, conceptualiza a la escuela como el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento y, a su vez, le otorga a ésta la responsabilidad de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las

particularidades de cada estudiante (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2018).

La Ley 13.688 sostiene que la institución escolar tiene el mandato indelegable de educar en igualdad de oportunidades y posibilidades a todos/as los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante estrategias pedagógicas fortalecedoras de la inclusión socio-educativa, sin que esto implique ninguna forma de discriminación.

El Diseño Curricular anteriormente mencionado se fundamenta en la concepción de educación común, entendida esta como la práctica social de transmisión cultural que garantiza el derecho universal a la educación, sostenido en las nociones de diversidad, interculturalidad e igualdad de oportunidades y propone una visión de los conocimientos de la cultura y de la ciencia centrada en la permanente transformación, resultado de los distintos momentos históricos, sociales y culturales atravesados. Plantea, a su vez, la necesidad de interrogarse acerca del modo en que se construye el conocimiento, problematizarlo, ponerlo en tensión y experimentación, como parte de un intercambio colectivo y de un proceso individual que sucede en las aulas, permitiéndole al egresado de este nivel seguir profundizando creativamente, con creciente autonomía en los campos de interés que lo hayan convocado en esta etapa (DGCyE, 2018).

2.4 Los Equipos de Orientación Escolar: marco normativo

Las condiciones de época actuales, signadas por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, con una escuela en transformación y receptora de diversas demandas y desafíos sociales, generan no sólo interrogantes habituales propios de una práctica compleja, como es la de educar, sino también inéditos para las escuelas, los docentes, los directivos y los mismos profesionales de los equipos (Greco, 2014).

La aparición de los Equipos de Orientación Escolar, concebidos inicialmente como gabinetes, pretendió dar respuesta a los problemas de la escolarización a partir de dos enfoques: un modelo clínico, con el acento

puesto en las variables psicológicas y biológicas individuales, y un modelo preventivo, con énfasis en evitar el “fracaso escolar” y los “problemas de aprendizaje escolar” (Erausquin, 2017).

Durante mucho tiempo fueron “gabinetes”, “compartimentos” aislados de la vida de la escuela en los que las familias, la comunidad, los propios maestros y maestras, directores y directoras, depositaban sus expectativas de cambio y transformación de las trayectorias de los niños y adolescentes. Las esperanzas de “sacar adelante” a tal o a cuál alumno respondían, en parte, al trabajo casi “mágico” que se esperaba de esos profesionales. Estos espacios se fueron conformando, creciendo, multiplicando, tomando distintos formatos, asumiendo diversas perspectivas. Los Equipos de Orientación que trabajan en el ámbito educativo y, particularmente, en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema, son convocados de diversas maneras para realizar tareas de acompañamiento a docentes y directivos y para sostener las trayectorias escolares de los alumnos. Frente a la complejidad de la realidad que nos atraviesa, estos equipos aparecen cada vez como más necesarios, a la vez que más demandados.

Los Equipos de Orientación Escolar, con sus diferentes denominaciones, historias institucionales, modos de inscripción en el Sistema Educativo, modalidades de funcionamiento y formas de intervención, trabajan en todas las jurisdicciones del país, junto a supervisores, directivos y docentes, ante las más diversas situaciones que requieren orientación o apoyo, y en el marco de diferentes proyectos. Los rasgos más salientes, actualmente en revisión y construcción, de este particular trabajo son: la interdisciplinariedad, el sostenimiento de una mirada institucional en relación a problemas e intervenciones y la necesaria articulación entre la atención de demandas puntuales de las escuelas y los proyectos y políticas educativas. Con mucha frecuencia, los equipos son convocados al espacio escolar para ordenar lo que se vive como desordenado, dar respuesta a lo que aún no tiene preguntas en las instituciones educativas contemporáneas. Se apela a sus miradas disciplinares –psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.– para comprender a los sujetos y las instituciones, tanto como a sus

complejas relaciones, cuando estamos intentando entender quiénes somos hoy, qué quiere decir “hacer” escuela hoy, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

En la Provincia de Buenos Aires los Equipos de Orientación Escolar dependen de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la cual transversaliza todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial. Los EOE como una de sus estructuras territoriales, comparten junto a otros actores institucionales la responsabilidad de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a los efectos de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

De acuerdo con los marcos normativos que sustentan a los EOE, tienen como funciones centrales acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, en conjunto con otros agentes de la comunidad, contribuyendo con la inclusión educativa y social (DGCyE, 2008).

Según la Disposición N° 76-08 los Equipos de Orientación Escolar están conformados por un/a Orientador/a Educativo/a, un/a Orientador/a Social, un Maestro/a Recuperador/a u Orientador/a de los Aprendizajes y un/a Fonoaudiólogo/a u Orientador/a Fonoaudiológico/a. Los mismos varían de acuerdo al Nivel (DGCyE, 2008).

En el Nivel Primario los E.O.E están conformados por tres cargos:

Orientador/a de los Aprendizajes o Maestro/a Recuperador/a: a este cargo pueden acceder Psicopedagogos/as, Profesores/as en Psicopedagogía, Profesores/as en Psicología, Maestros/as de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, Licenciados/as en Ciencias de la Educación o Profesores/as en Ciencias de la Educación.

Orientador/a Educativo: puede ser desempeñado por Psicopedagogos/as, Profesores/as en Psicopedagogía, Psicólogos/as con Tramo Pedagógico, Profesores/as en Psicología, Licenciados/as en Ciencias de la Educación o Profesores/as en Ciencias de la Educación.

Orientador/a Social: pueden acceder Trabajadores/as Sociales, Técnicos/as en Minoridad y Familia o Sociólogos/as con Tramo Pedagógico.

La Disposición mencionada especifica las funciones que se le atribuyen, según su rol, a los integrantes de los E.O.E, las cuales se detallan a continuación:

El Artículo 8 establece las funciones que corresponden al rol de Orientador/a Educativo (OE):

a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, aportando elementos de fundamentación psicopedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional, y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación, que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

b) Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de aprendizaje.

c) Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes junto a los otros miembros del Equipo de Orientación Escolar proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos concretos.

d) Cooperar desde la especificidad de su formación profesional con los directivos y docentes en la implementación de los diseños curriculares establecidos para cada nivel y modalidad.

e) Orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía.

De acuerdo al ARTÍCULO 9, corresponde al rol del Orientador/a Social (OS):

a) Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos de fundamentación socio-pedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

b) Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.

c) Aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.

d) Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.

e) Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela.

f) Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos.

g) Abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas

focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

El ARTÍCULO 10 especifica las funciones que corresponden al rol del Maestro/a Recuperador/a (MR u OA):

a) Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional aportando elementos de fundamentación, criterios pedagógico-didácticos y otros saberes específicos de su formación profesional y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras Ciencias de la Educación que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.

b) Ofrecer información y proponer experiencias facilitadoras del aprendizaje como proceso de enlace entre la situación cognitiva y psicosocial de los alumnos y los contenidos educativos, basándose en los principios de la Pedagogía Social.

c) Fortalecer las prácticas de los docentes a través de la implementación de estrategias adecuadas que respeten los conocimientos previos, las historias familiares y la cultura comunitaria de sus alumnos.

d) Diseñar e implementar conjuntamente con los docentes, en función de los diagnósticos institucionales y áulicos, secuencias didácticas que propicien un auténtico aprendizaje escolar, conforme a los lineamientos curriculares.

e) Articular sus intervenciones con los docentes desde la mirada pedagógica especializada, para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje en el aula y en la institución en su conjunto (DGCyE, 2008).

Como consecuencia de la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio resuelta mediante el DNU 297/2020, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires elabora la Comunicación 5-2020 en la que realiza aportes destinados a los Equipos de Orientación Escolar.

Esta Comunicación 5-2020 reconoce la situación atípica en la que se encuentran las comunidades educativas y expresa la necesidad de “fortalecer

las condiciones y aportar soluciones para garantizar la continuidad en los aprendizajes de los y las estudiantes” (p.1). A su vez, afirma que los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial trabajarán en la generación de condiciones y brindarán orientación y acompañamiento a equipos docentes y directivos a efectos de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (NNAJyA) en el marco de esta situación sanitaria excepcional (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social [PCyPS], 2020).

Por otro lado, plantea los desafíos a los que se enfrentan los EOE en esta situación atípica, entre los cuales menciona la posibilidad de realizar abordajes especializados en el marco del acompañamiento de la continuidad pedagógica, con el objetivo de fortalecer los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje a distancia y resignificar las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) como estrategia de trabajo que permita construir espacios de comunicación con otros, sosteniendo políticas integrales e institucionales de cuidado hacia las infancias, adolescencias, juventudes y adultas/os (PCyPS, 2020).

La Comunicación 5/2020 pone énfasis en la importancia de mantener la comunicación con el equipo directivo y docente de la institución, por los distintos medios o canales disponibles, con el propósito de fortalecer los vínculos de trabajo en pos de garantizar la continuidad pedagógica. Para ello sugiere organizar distintas agendas de trabajo (PCyPS, 2020).

En la Comunicación 10/2020 se profundiza en el desafío de pensar qué nuevas decisiones e intervenciones pedagógicas se deberán arbitrar, capitalizando la experiencia vivida con sus logros y obstáculos, para acercar cada vez más la enseñanza al aprendizaje. Este documento sostiene la necesidad de retomar la experiencia educativa construida por cada niña y niño en este tiempo de espera, albergar sus vivencias y habilitar diversos modos de expresión más allá de lo verbal, como una forma de preparación para recibir la heterogeneidad como una realidad que se constituye en ventaja pedagógica.

De este modo, a partir de la implementación de una propuesta de enseñanza concreta, propone analizar institucionalmente, qué es posible enseñar a la distancia y qué conviene reservar para la presencialidad. Recomienda sostener la mirada atenta y advertida ante la diversidad de trayectorias educativas, fortaleciendo la confianza en la tarea articulada del equipo docente para resguardar el sentido de los contenidos de enseñanza y garantizar la progresión curricular (PCyPS, 2020).

2.5 Características del acompañamiento escolar

El acompañamiento escolar implica una intención pedagógica que debe estar vinculada a una acción humanizante y de reconocimiento del alumno que lo impulse a aprender. Es una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro (Puerta Gil, 2016). A su vez, busca mejorar la práctica pedagógica, introduciendo mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Miranda, 2014).

Este acompañamiento se puede brindar mediante diferentes acciones, como asesorías, solución de inquietudes, orientaciones, encuentros pedagógicos, sincrónicos o asincrónicos y diálogos pedagógicos y didácticos (Puerta Gil, 2016).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la educación no es ajena a las dinámicas de la vida misma, a la incertidumbre, por lo que, en ocasiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede estar sujeto a situaciones que pueden afectar el acompañamiento (Puerta Gil, 2016).

En este sentido, la pandemia por Covid-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En el sistema educativo esta emergencia ha dado lugar a una forma de impartir educación con características particulares y a nuevas maneras de acompañar estos procesos.

Estas nuevas maneras supusieron un trabajo indisoluble con las singularidades y sus entornos, recreando, fortaleciendo y sosteniendo lazos, para construir posibles respuestas a las necesidades que se presentaron.

Según la Circular Técnica N°1/2020, el acompañamiento constituyó uno de los ejes centrales para garantizar la continuidad pedagógica, ya sea mediante el contacto diario con los alumnos, a través de los distintos dispositivos tecnológicos, o bien, a través del formato papel disponible en cada contexto; promoviendo la participación de los estudiantes en las instancias de interacción del grupo clase y también estableciendo diálogo con los demás actores, en aquellos casos en que el vínculo regular con la familia se vio afectado (DGCyE, 2020).

2.6 De qué hablamos cuando hablamos de estrategias

Para Céspedes Quiala (citado por Salto Bello, 2015) las estrategias suponen cambios importantes en la dirección de cualquier proceso, incluido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ferreiro (2011) las estrategias son un componente esencial de este proceso. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones, tanto físicas como mentales) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes.

En concordancia con la idea de flexibilidad propuesta por Ferreiro, Díaz, et.al., (2010) considera que las estrategias deben emplearse como procedimientos flexibles, heurísticos, adaptables y nunca como técnicas rígidas o prácticas estereotipadas. Hablar de estrategias no implica pensar en varitas mágicas, por el contrario, deben ser consideradas como recomendaciones, sugerencias e ideas, siempre aplicadas en función de cada circunstancia y contexto (Montes, 2005).

En este sentido, en relación al contexto de pandemia, la Ley 27.652 propone una estrategia integral para garantizar el derecho a la educación y dar continuidad a las trayectorias escolares. Esta estrategia busca garantizar la atención integral de las problemáticas educativas relacionadas con factores sanitarios, sociales, culturales, económicos, geográficos y pedagógicos profundizadas por la pandemia de Covid-19 y el derecho al desarrollo personal y social de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que promueva la continuidad de su trayectoria escolar y garantice la terminalidad de los estudios

de los niveles obligatorios en todas sus modalidades (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2020).

2.7 Recursos utilizados en educación en contexto de pandemia

El término recurso se emplea en una gran variedad de ámbitos y circunstancias. Existen algunos ámbitos donde su utilización y la caracterización tiene límites bien definidos (Ramos, 2014). Por lo tanto, la utilización de determinado tipo de recurso dependerá del ámbito, las circunstancias y el objetivo (Ramos, 2014). En el ámbito educativo los recursos son necesarios para la implementación de las estrategias, es decir, van adheridos a ellas. Si entendemos las estrategias en términos de procedimientos, los recursos son los materiales empleados en dichos procedimientos (Sánchez Paniagua, 2014).

El campo de los recursos permite la coexistencia de dos mundos: el tradicional y el digital, los cuales, a pesar de sus supuestas diferencias, van a caracterizarse por su complementariedad (Sánchez Paniagua, 2014).

Con anterioridad a la pandemia, la oferta de recursos para trabajar de manera remota, ya era muy variada. Entre ellos pueden distinguirse: las clases online dictadas en tiempo real por el docente, a través de videoconferencias (Guillén & Roig-Vila, citado por Expósito & Marsollier, 2020), las clases grabadas subidas a YouTube, Vimeo o cualquier otra plataforma digital de videos en línea (Horna & Rea, citado por Expósito & Marsollier, 2020) la digitalización de aquellos documentos en formato papel que el docente considere imprescindibles para el desarrollo curricular, tales como apuntes de clases o bibliografía seleccionada; las guías de estudio, herramientas didácticas construidas por el docente en soporte digital transmisibles por mail, WhatsApp, plataforma o la nube (Liriano, citado por Expósito & Marsollier, 2020) la evaluación, herramienta o sistema digital que permite realizar una valoración del rendimiento académico de los alumnos y la presentación de power point, herramienta didáctica para la facilitación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, durante la pandemia, la educación tuvo que tener acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) suficientes para poder desarrollar las clases a distancia. Para estudiar en casa se requirió contar con ciertos recursos digitales, como la computadora, tablet o teléfono celular, acceso a internet, software determinado, conocimientos previos para utilizar dicha tecnología y tiempo disponible. A estos recursos digitales se le debió sumar la presencia de un adulto que orientara a los alumnos en caso de no saber cómo hacerlo (Anderete Schwal, 2020). El autor citado destaca que el recurso más utilizado en los sectores populares fue la aplicación WhatsApp, seguido por el Google Classroom y los correos electrónicos.

UNICEF, a través del trabajo de la mesa de enlace de los organismos de Naciones Unidas, se comprometió a acompañar las acciones del Ministerio de Educación de la Nación contra el avance del Coronavirus. Se acordó la producción de cuadernillos para todos los niveles de la educación obligatoria, permitiendo que este recurso llegara a más de 4.000.000 de alumnos.

2.8 Dificultades en educación asociadas a la pandemia por Covid-19

La pandemia irrumpió en la cotidianeidad de las escuelas (Hecht, et.al., 2021) imponiéndose como un obstáculo para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones pre-pandemia. En el afán de evitar la propagación del virus, se tomaron medidas como la cuarentena total y el distanciamiento social (Hecht, et.al., 2021), lo que tuvo importantes efectos en los distintos sectores sociales, incluida la educación (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). El Sistema Educativo tuvo que garantizar, de un día para el otro, su continuidad, en una dinámica completamente diferente (Nuñez & Gurvich, 2021). En el marco de la suspensión de las clases presenciales, esta necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes impuso desafíos que se abordaron mediante diferentes alternativas, las cuales no estuvieron exentas de dificultades. La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se tradujo

en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentó significativamente el tiempo de trabajo de los profesionales de la educación.

Por otro lado, la virtualidad supuso la pérdida del vínculo presencial, con las consiguientes dificultades que surgieron para mantener la relación y la mediación pedagógica sin presencialidad. A esto se sumó que el personal de las escuelas se vio enfrentado a las dificultades y tensiones que experimentaron las familias (CEPAL & UNESCO, 2020). También se debe considerar que las medidas de confinamiento significaron vivir en condiciones que afectaron la salud mental de la población y que el hacinamiento impidió contar, en algunos casos, con un lugar adecuado para estudiar y descansar. Otra de las dificultades estuvo asociada a los ajustes curriculares y a los recursos pedagógicos, especialmente en relación a las necesidades de los colectivos que tienen requerimientos específicos.

Argentina, como los demás países de América Latina, estaba desigualmente preparada para afrontar esta crisis; el acceso a internet, a computadoras y a teléfonos celulares en el hogar era muy desigual, con diferencias significativas según condición socio-económica y cultural (CEPAL & UNESCO, 2020). En cuanto a la conectividad móvil, no sólo fue importante tener acceso a internet, sino también la calidad de la conexión y el tipo de dispositivo. Otra dificultad estuvo vinculada al hecho de que no todos los estudiantes tuvieron el mismo grado de preparación con respecto a los conocimientos y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y poner en práctica estrategias de autocuidado que le permitieran aprovechar las oportunidades que brinda internet (Trucco & Palma, citado en CEPAL & UNESCO, 2020). Tampoco se encontraban igualmente preparados todos los docentes para promover la continuidad educativa en esta modalidad (CEPAL & UNESCO, 2020).

3. METODOLOGÍA

3.1 Problema de investigación

¿Cuáles fueron las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, en tres escuelas primarias de gestión estatal, de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19?

3.2 Objetivos

Objetivo general: Conocer las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, en tres escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en el contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19.

Objetivos específicos

- 1) Describir las estrategias utilizadas por los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar para acompañar el proceso de aprendizaje durante la pandemia.
- 2) Describir los recursos utilizados por los integrantes del EOE.
- 3) Indagar si a los EOE se le presentaron dificultades para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia.

3.3 Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan por una lógica y proceso inductivo de explorar y describir, para luego generar perspectivas teóricas. Va de lo particular a lo general. No se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio.

Siguiendo al autor citado, este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. Por ello, el investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas. El investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2006).

3.4 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen. Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por la observación de situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente, es decir, no se genera ninguna situación y no se tiene control directo sobre las variables independientes ni se puede influir sobre ellas, debido a que ya sucedieron, de la misma forma que sus efectos (Hernández et al; 2006).

Además, se trata de un diseño de tipo transversal (Hernández et al., 2006), debido a que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández et al; 2006), ya que no se pretende explicar relaciones en término de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de los fenómenos e indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población.

3.5 Participantes

Participaron de este estudio 9 integrantes de los Equipos de Orientación Escolar y 5 docentes de grado, de Nivel Primario, de tres escuelas de gestión estatal, dos ubicadas en el centro y una en la periferia de la ciudad de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires.

3.6 Instrumento de recolección de datos

Para relevar datos se utilizó la entrevista semiestructurada (Hernández et al., 2006). Se optó por este instrumento debido a que permite contar con una guía de preguntas y, a su vez, le da al entrevistador la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor cantidad de información o para precisar conceptos.

Las entrevistas estuvieron conformadas por 10 preguntas guía para los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar y 7 preguntas guía para los maestros de grado (se adjuntan en anexos), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.7 Procedimientos de recolección de datos

El primer contacto con los participantes se llevó a cabo por medio de una llamada telefónica. Los participantes de las instituciones firmaron el consentimiento informado de participación. Las entrevistas se realizaron de manera individual y bajo la modalidad presencial en las instituciones educativas correspondientes. La duración promedio de las entrevistas fue de 45 minutos y se utilizó un dispositivo móvil para registrar el audio.

3.8 Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de datos cualitativo y se construyeron categorías desde la voz de los entrevistados. Al examinar los datos se fue reflexionando acerca del contenido de los mismos.

El criterio de categorización para construir dichas categorías fue el inductivo (Buendía et al., 1998). Las categorías se elaboraron a partir del material recopilado, sin tomar en consideración categorías de partida.

El criterio empleado para la identificación de unidades de contenido fue el criterio temático, ya que la segmentación de las unidades se realizó en función de un tema, es decir, se encontraron segmentos sobre un mismo tema (Rodríguez Sabiote, 2003).

Los datos fueron segmentados a través de un proceso de ordenamiento, síntesis y agrupamiento. Se diseñó una matriz de datos cualitativa con categorías de análisis y datos de cada entrevista.

4. RESULTADOS

A partir de los datos recabados en las entrevistas realizadas a los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar y a los docentes, se establecieron tres categorías: estrategias implementadas para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia, recursos utilizados para realizar el acompañamiento y dificultades que se presentaron durante el acompañamiento.

4.1 Estrategias implementadas para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia

De acuerdo con los marcos normativos que sustentan a los EOE, estos tienen como funciones centrales acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje (PCyPS, 2020).

De la normativa vigente se desprende que los Equipos de Orientación Escolar comparten junto a otros actores institucionales la responsabilidad de la atención, orientación y acompañamiento de niños y niñas a los efectos de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje (PCyPS, 2020), esta responsabilidad se extendió a la situación excepcional por la que atravesaron las instituciones educativas durante la pandemia por Covid-19.

El acompañamiento del proceso de aprendizaje durante el año 2020 tuvo características particulares que obligaron a todos los actores institucionales a rediseñar estrategias. La Comunicación 10/2020 reconoce la situación atípica en la que se encontraban las comunidades educativas y expresa la necesidad de “fortalecer las condiciones y aportar soluciones para garantizar la continuidad en los aprendizajes de los y las estudiantes” (p.1).

Al desconocerse la duración del confinamiento obligatorio, las estrategias elegidas en primera instancia fueron estrategias materiales. Los Equipos de Orientación Escolar participaron en la entrega de cuadernillos, suministrados por la Provincia de Buenos Aires y por Nación, a los alumnos, así como también de actividades en formato papel, elaboradas por los docentes de cada institución.

En palabras de los entrevistados:

“El chico que no se podía conectar o no podía acceder al material, las chicas del EOE venían y se los imprimían, se los llevaban, se lo acercaban”
Entrevistado 3

“...se hizo entrega de actividades en formato papel en aquellas familias que lo necesitaban.” Entrevistado 6

“...se ofrecían los cuadernillos que venían de nación y de provincia...”
Entrevistado 7

“...se le llevaba el material o se le ofrecía la opción de retirar el material impreso por la escuela [...] se coordinaba un día y un horario y se abría la escuela.” Entrevistado 11

Según Montes (2005) las estrategias deben ser aplicadas en función de cada circunstancia y contexto, mientras que para Ferreiro (2011) las estrategias deben ser flexibles y adaptarse a las condiciones existentes.

En este sentido, las estrategias utilizadas debieron adaptarse a las diferentes circunstancias, Con el correr del tiempo, las estrategias materiales fueron reemplazadas o acompañadas por estrategias virtuales. De todas formas, las estrategias materiales continuaron utilizándose, especialmente en aquellos casos en que los alumnos no se conectaban a las clases regularmente.

Los integrantes del EOE y los docentes entrevistados coincidieron en que la extensión del confinamiento obligatorio hizo necesario buscar otras formas de encuentro.

Para Céspedes Quiala (citado por Salto Bello, 2015) las estrategias suponen cambios importantes en la dirección de cualquier proceso. La pandemia de Covid-19 produjo un gran cambio en la forma y en las condiciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje se venía desarrollando, obligando a los Equipos de Orientación Escolar y a todos los actores involucrados, a buscar nuevas maneras de asegurar que este proceso siguiera produciéndose de la mejor manera posible.

Los entornos virtuales surgieron como otra de las estrategias que se implementaron para acompañar las trayectorias escolares en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Los integrantes de los EOE participaron en las clases virtuales que impartían los docentes. A partir de esto lograron detectar ciertas dificultades que presentaron algunos alumnos y realizar el seguimiento de aquellos con los que venían trabajando los años anteriores.

En palabra de los entrevistados:

“...el EOE me acompañó en los encuentros por zoom...” Entrevistado 3

“...se trabajó en conjunto de manera virtual...” Entrevistado 5

“Hice muchas videollamadas, sobre todo personalizadas, no más de dos o tres niños, las integrantes del equipo de esta manera me acompañaban en la videollamada...” Entrevistado 7

“...una de las integrantes del EOE estuvo presente en los encuentros y acompañó con juegos...” Entrevistado 10

El EOE también trabajó de manera individual o grupal, por medio de videollamadas, con aquellos alumnos que lo requerían.

En palabras de los entrevistados:

“Estuve trabajando en las clases virtuales con algunos de los chicos de manera grupal, después trabajé de manera individual, también con los nenes que lo necesitaban...” Entrevistado 4

“...en casos puntuales se hacían reuniones virtuales aparte con el niño...” Entrevistado 5

Las estrategias descritas por los integrantes de los equipos en las entrevistas se corresponden con la forma de trabajo que sugiere la Comunicación 10/2020, la cual recomienda a los EOE sostener la mirada atenta ante la diversidad de trayectorias educativas y fortalecer la confianza en la tarea articulada del equipo docente (PCyPS, 2020).

4.2 Recursos utilizados para realizar el acompañamiento

Retomando lo expresado en el marco teórico, la utilización de determinado tipo de recursos dependerá del ámbito, las circunstancias y el objetivo (Ramos, 2014).

La implementación de las estrategias proyectadas por los EOE para acompañar el proceso de aprendizaje y dar continuidad a las trayectorias escolares implicó la utilización de diferentes recursos. Los docentes y los integrantes del EOE entrevistados mencionaron una gran variedad de ellos, así como el papel que cumplieron para la concreción de lo planificado. Esto concuerda con lo expresado por Anderete Schwal (2020) que sostiene que, durante este contexto, se requirió contar con ciertos recursos digitales, como la computadora y el celular, así como también acceso a internet, para el desarrollo de las clases a distancia.

Los entrevistados concordaron en que los recursos tecnológicos y virtuales que mayoritariamente se utilizaron para llevar adelante la tarea pedagógica fueron: celulares y computadoras, plataforma de Zoom y la App WhatsApp.

En palabras de los entrevistados:

“Las primeras clases virtuales las realice por videollamada de WhatsApp en grupos reducidos...” Entrevistado 3

“...en el caso de 1° ciclo, se trabajaba en grupos chiquitos, eran 7 u 8 chicos en una reunión de WhatsApp, era una aplicación más fácil para ellos, un grupo más chico era más personalizado” Entrevistado 7

“...hacía salas de zoom con todos los alumnos...” Entrevistado 10

Según lo expresado por los docentes y los integrantes del EOE entrevistados, para garantizar la continuidad pedagógica y atender a las situaciones particulares, se pusieron a disposición de las familias recursos como urnas y buzones, con el fin de hacer entrega del material correspondiente.

En palabras de los entrevistados:

“En la escuela pusieron dos buzones 1° ciclo y 2° ciclo, ahí iban entregando las tareas y la docente les devolvía ...” Entrevistado 3

“...se pusieron urnas de 1° y 2° ciclo, se dejaba abierta la ventana y el padre venía y dejaba las actividades en esa urna...” Entrevistado 7

También hubo coincidencia con respecto a los recursos utilizados en formato papel, entre los que se destacan los cuadernillos de actividades elaborados por la Provincia de Buenos Aires y por el Ministerio de Educación de la Nación con el apoyo de UNICEF y, además, los cuadernos de los alumnos, las actividades realizadas por los docentes para imprimir y las actividades impresas en los establecimientos. El Equipo de Orientación Escolar utilizó estos recursos, conjuntamente con los docentes.

En palabras de los entrevistados:

“...traían las actividades que elaboraban las docentes...” Entrevistado 5

“En la escuela desde que arrancaron se hizo la corrección de actividades en formato papel de cuadernos y de hojas...” Entrevistado 7

“...cuando necesitaban algo en soporte papel iban a la escuela y dentro de la hoja que buscaban, se llevaban las actividades que correspondían a esa semana” Entrevistado 11

4.3 Dificultades que se presentaron durante el acompañamiento

La pandemia irrumpió en la cotidianeidad de las escuelas (Hecht et al., 2021), lo que obligó a las instituciones educativas a responder de forma inmediata. A partir de las entrevistas realizadas se identificaron dificultades de diversa índole. Las dificultades encontradas estuvieron relacionadas con la organización familiar y con dificultades asociadas al acceso y uso de los dispositivos.

Hubo coincidencia entre los entrevistados en que las dificultades que con mayor frecuencia se presentaron para que los alumnos pudieran acceder a las clases virtuales, fueron aquellas relacionadas con la utilización de los dispositivos móviles. En este sentido mencionaron la escasez de recursos tecnológicos para abarcar las necesidades de todos los integrantes de la familia, coincidiendo con lo que menciona el documento de CEPAL & UNESCO (2020) sobre las dificultades ocasionadas por el desigual acceso a internet, a computadoras y teléfonos celulares en el hogar.

En palabras de los entrevistados:

“Había un alumno que tenía dificultad con el recurso tecnológico, ya que tenía hermanos en otros grados...” Entrevistado 5

“Hubo familias con falta de recursos tecnológicos que tenían un único dispositivo y lo tenían que compartir...” Entrevistado 7

“...sobre todo con los chicos con dificultades que tenían un solo dispositivo, se intentaba organizar el horario entre las docentes” Entrevistado 11

En cuanto a aquellas dificultades relacionadas con la organización familiar, los entrevistados coincidieron en la existencia de ciertas dificultades surgidas en el interior del ámbito familiar, debido al horario laboral de los padres y a la poca participación de algunas familias.

En palabras de los entrevistados:

“...había padres que se iban a trabajar y el alumno no tenía dispositivo”

Entrevistado 1

“...las familias tenían que entregar las actividades en la escuela pautado un día, a veces se entregaba y a veces no” Entrevistado 2

“...un obstáculo fue la organización familiar porque no todos podían conectarse, ni hacer las actividades, ni acompañar como debía ser [...] se pedía que, en lo posible, haya un adulto que acompañe en la organización de esa clase, algunas veces se pudo hacer y otras veces no se pudo hacer”

Entrevistado 5

“...había muchas dificultades que se empezaron a ver en relación a la falta de acompañamiento de la familia...” Entrevistado 11

Además, los entrevistados hicieron referencia a dificultades en el acceso a las plataformas e insuficientes conocimientos básicos para su uso y manejo por parte de todos los actores involucrados. En este sentido, retomando lo expresado en el marco teórico, se considera importante contar con cierta preparación en relación a los conocimientos y aprendizajes necesarios para poder aprovechar las oportunidades que brinda internet (Trucco & Palma citado en CEPAL & UNESCO, 2020).

En palabras de los entrevistados:

“...se usó Classroom un tiempo para la entrega de actividades, pero no resultó cómodo para las familias, no lo entendían...” Entrevistado 3

“...cuando aprendíamos a usar Zoom, proponían Meet y había que aprender...” Entrevistado 4

“...no tenían internet, no tenían batería en el celular o algún inconveniente de dispositivo...” Entrevistado 12

En este apartado se han explicitado los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Tomando el material recopilado en dichas entrevistas se identificaron unidades de contenido, de acuerdo al criterio temático y se elaboraron tres categorías, construidas utilizando un criterio

inductivo. La primera categoría: estrategias implementadas para acompañar el proceso de aprendizaje en pandemia, describe las estrategias elegidas por las instituciones, las cuales, en primera instancia, fueron estrategias materiales, para luego, ser reemplazadas o acompañadas por estrategias virtuales. Esto concuerda con la idea de que las estrategias siempre se aplican en función de cada circunstancia y contexto (Montes, 2005), es decir, fueron adaptándose en la medida en que las circunstancias lo requirieron. La segunda categoría: recursos utilizados para realizar el acompañamiento, desarrolla los diferentes tipos de recursos utilizados, tanto tecnológicos y virtuales, como urnas, buzones y material en formato papel.

En cuanto a los recursos tecnológicos, en concordancia con Anderete Schwal (2020), los que mayoritariamente se mencionaron fueron la computadora y el celular. Con respecto a los recursos en formato papel se utilizaron, entre otros, cuadernillos elaborados conjuntamente por el Ministerio de Educación de la Nación y UNICEF, para todos los niveles de la educación obligatoria. La tercera categoría: dificultades que se presentaron durante el acompañamiento, recoge lo expresado por los docentes y los miembros de los EOE en relación al surgimiento de dificultades de diversa índole, asociadas, principalmente, a la disponibilidad de recursos tecnológicos, al acceso a las plataformas, insuficientes conocimientos para su utilización y dificultades en la organización familiar. En este sentido, el acceso a internet, a computadoras y a teléfonos celulares en el hogar fue muy desigual. Por otro lado, no solo se debe considerar el acceso a internet, también es importante la calidad de la conexión y el tipo de dispositivo, además de los conocimientos específicos, tanto de estudiantes como de docentes (Trucco & Palma, citado en CEPAL & UNESCO, 2020).

5. CONCLUSIONES

Para comenzar el presente apartado se retoma el objetivo que ha orientado esta investigación y que ha sido conocer las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de

Orientación Escolar, en tres escuelas primarias de gestión estatal, de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19.

La pandemia de Covid-19 irrumpió en la vida de las personas y de las instituciones. Al intentar evitar la propagación del virus, se tomaron medidas como la cuarentena total y el distanciamiento social (Hecht et. al., 2021). En las instituciones educativas el impacto que produjo hizo necesario implementar cambios radicales en la forma de impartir educación.

Al cerrarse las escuelas se debieron pensar otras formas de asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo inesperado de esta situación obligó al sistema educativo a reaccionar, sin haber tenido el tiempo necesario para planificar con anticipación acciones destinadas a enfrentar la educación bajo las nuevas condiciones.

Así como la pandemia irrumpió sin previo aviso, tampoco se estableció la duración del confinamiento, por lo que las instituciones escolares fueron adaptándose a los tiempos que la pandemia marcaba.

En este contexto, el acompañamiento que realizaron los EOE se fue configurando de acuerdo a las disposiciones que elaboraron tanto Nación como Provincia de Buenos Aires y continuaron ejerciendo sus funciones buscando distintos modos de estar en contacto con los alumnos y con las familias e intentando dar respuesta a las diferentes situaciones particulares que se presentaron, tal como estableció la Comunicación 5/20, que sugiere la necesidad de fortalecer las condiciones y aportar soluciones para garantizar la continuidad en los aprendizajes (PCyPS, 2020).

La principal característica de este acompañamiento fue la virtualización. A través de dispositivos tecnológicos y entornos virtuales, los EOE acompañaron desde el comienzo tanto a los docentes, como a los equipos directivos, a los alumnos y a sus familias, cumpliendo con las tareas de acompañamiento a docentes y directivos para las que son requeridos, según

las normativas vigentes, con el objetivo de sostener las trayectorias escolares (Erausquin, 2017).

Los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar participaron en las clases virtuales realizadas por los docentes. Esto se corresponde con lo que establece la Disposición 76/08 que sostiene que los EOE tienen entre sus funciones el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación en dichas clases les permitió detectar la presencia de dificultades de aprendizaje en algunos alumnos. Al detectar las dificultades comenzaron a trabajar con esos alumnos de manera individual y/o grupal mediante video-llamadas. Por otro lado, continuaron trabajando con aquellos alumnos con los que ya habían intervenido en años anteriores.

Además del acompañamiento a través de medios virtuales, también colaboraron en el diseño, impresión, entrega y recepción del material en formato papel, mediante urnas y buzones dispuestos en los establecimientos educativos. Los entrevistados coincidieron en afirmar que se buscaron articular todos los medios posibles para garantizar los aprendizajes.

Los alumnos y sus familias, para poder conectarse a las plataformas virtuales o realizar video-llamadas debieron contar con dispositivos, con internet y/o datos móviles en sus hogares y, además, con los conocimientos y las habilidades necesarias. Esto constituyó una de las principales dificultades con las que se encontraron los EOE al momento de realizar el acompañamiento. También surgieron dificultades en torno a la organización familiar, en relación a los horarios y a la cantidad de dispositivos disponibles, por lo que, para dar respuesta, los integrantes de los equipos debieron reorganizar los horarios, incluso fuera del horario escolar. La virtualidad supuso la pérdida del vínculo presencial. Argentina, como los demás países de la región, no estaba preparada para afrontar esta crisis. En este sentido, el acceso a internet, a computadoras y teléfonos celulares, fue muy desigual (CEPAL & UNESCO, 2020).

Ante la suspensión de las clases presenciales, los Equipos de Orientación Escolar, al igual que todo el Sistema Educativo, debió improvisar

las primeras acciones para continuar con el acompañamiento de los alumnos y de los docentes. Este acompañamiento, en un comienzo improvisado, se fue reorganizado y se fueron implementando nuevas formas de encuentro. A pesar del contexto excepcional en el que debió desarrollarse, los EOE pudieron llevar a cabo, en la mayoría de los casos, un acompañamiento continuo y sostenido. Según la Circular Técnica N°1/20, el acompañamiento constituyó uno de los ejes centrales para garantizar la continuidad pedagógica, mediante el contacto con los alumnos a través de distintos dispositivos tecnológicos o a través del formato papel disponible en cada contexto (DGCyE, 2020).

Por lo tanto, se podría interpretar que el acompañamiento de los Equipos de Orientación Escolar a los procesos de enseñanza-aprendizaje se pudo realizar a pesar del contexto extraordinario de ASPO, en mayor o menor medida y en concordancia con los abordajes propuestos por las comunicaciones vigentes, desplegando estrategias de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica y brindando orientación y acompañamiento mediante los medios alternativos disponibles.

El principal aporte que los resultados de la presente investigación brindan a la psicopedagogía, es el conocimiento obtenido sobre las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto atípico de una pandemia con aislamiento social, preventivo y obligatorio. Este conocimiento construyó un reservorio de estrategias y recursos alternativos al que se podrá recurrir en las futuras situaciones que así lo requieran.

Otro aporte significativo, teniendo en cuenta que el Psicopedagogo se puede desempeñar en instituciones educativas dentro de los Equipos de Orientación Escolar, es el relacionado con sus funciones y con su rol en contextos excepcionales, como fue el de la pandemia por Covid-19.

En relación a las limitaciones encontradas durante la presente investigación, se puede decir que el principal obstáculo estuvo asociado a los requerimientos burocráticos exigidos para el ingreso a las instituciones educativas.

Otra limitación a considerar es la necesidad de ajustar el número de páginas debido a los requisitos formales, ya que eso obligó a reformular algunos de los apartados para lograr que se ajusten a lo estipulado.

A partir de lo desarrollado surge la posibilidad de pensar futuras investigaciones que indaguen sobre el acompañamiento de los aprendizajes, realizado en el Nivel Inicial y en el Nivel Secundario, por los EOE, durante la pandemia de Covid-19, con el objetivo de conocer las características y los desafíos del abordaje propio de esos niveles.

También resulta interesante profundizar, desde una perspectiva psicopedagógica, sobre los cambios y/o modificaciones que trajo aparejada la pandemia por Covid-19 en las instituciones educativas y si estos cambios pudieron sistematizarse y perpetuarse en los contextos post pandemia.

En otra línea, se podrían plantear una serie de interrogantes que se desprenden de las diferentes formas en las que los alumnos pudieron acceder a la educación en el contexto de ASPO: ¿Qué sucedió con las trayectorias de aquellos alumnos que no pudieron acceder de manera regular a las clases virtuales? ¿Cómo se desarrollaron los aprendizajes de los alumnos que debieron resolver las tareas sin el apoyo del docente? ¿Se logró la continuidad pedagógica en igualdad de condiciones? ¿Garantizar la continuidad pedagógica es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades? En la virtualización ¿se reprodujeron las desigualdades que existían en la presencialidad o se agudizaron?

6. REFERENCIAS

- Anderete Schwal, M. (2021). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 18-30.
- Baraldi, C. (2002). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Homo Sapiens Ediciones.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020, agosto). La educación en tiempos de la Pandemia de Covid-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Coriat, E.; Filidoro, N; Maidagan, D.; Suliensky, A.; et al. (2018). *La infancia en juego*. Letra Viva.
- del Salto Bello, A. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *MEDISAN*, 19(11), 1421-1429
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. (3ra Edición) Mc Graw Hill.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

(2018). Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2008, mayo). Comunicación 4/08. *Documento de trabajo N° 1 sobre aprendizaje escolar para los Equipos Orientadores Escolares.*

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2008, septiembre). Disposición N° 76-08. *Rol del Equipo de Orientación Escolar.*

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2014, noviembre). Comunicación 5/14. *Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración.*

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2020, abril). Comunicación 5/2020. *Nos cuidamos. Cuidamos a las/os y cuidamos a quienes cuidan.*

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. (abril, 2020). Circular Técnica N° 1/2020. *Continuidad pedagógica en contexto de pandemia.*

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2020). Comunicación N°10/2020. *Intervenciones del EOE de escuelas primarias para acompañar la enseñanza a*

distancia en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Erausquin, C. (Comp.) (2017). De aquí y de allá. Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva socio-cultural. PsiDispa.

Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39) 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.

Ferreiro, R. (2011). *¿Cómo Ser Mejor Maestro? El método ELI*. Trillas.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.

Frigerio, G. (2006). *Institución Escolar y Subjetividad*. [Disertación] Universidad del Salvador, Buenos Aires.

García, A., & Davio, S. (2020). De los Gabinetes a los Equipos de Orientación Escolar. Desafíos y saberes en torno a la orientación e intervención escolar de las/os Licenciadas/os en Ciencias de la Educación. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (2), 219-227.

Greco, B. (2014). *Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de

Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley
26.206. De Educación Nacional. Boletín Oficial de la República
Argentina.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2020, 28 de octubre). Ley
27.652. Estrategia Integral para fortalecer las Trayectorias Educativas
afectadas por la Pandemia por Covid-19. Boletín Oficial de la República
Argentina.

Hecht, A.C., García Palacios M., & Enriz, N. (2021). "Pudimos seguir adelante a
pesar de las dificultades": Reflexiones de docentes sobre la educación
en los pueblos Toba/Gom y Mbyá-guaraní durante la pandemia de
COVID-19 en Argentina. *Albuquerque; Revista de Historia*, 13(25), 63-
81.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006).
Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Janin, B. (2014). *Niños desatentos e hiperactivos*. Ediciones Novedades
Educativas.

Miranda, X. (2014). *Acompañamiento pedagógico como promotor de la mejora
de las prácticas pedagógicas en el colegio técnico profesional aprender*.
[Tesis de Maestría, Universidad Alberto Hurtado]. Repositorio UAH
[https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/7884?fbclid=IwAR3v3Y2Os
EarJwC2hbEXJkG-r-6LtNPUjF_M2xxzl5dSIX1KaqlFsaL33iM](https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/7884?fbclid=IwAR3v3Y2OsEarJwC2hbEXJkG-r-6LtNPUjF_M2xxzl5dSIX1KaqlFsaL33iM)

Ministerio de Educación de la Nación (2014). Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

Nuñez, P y Gurvich, D. (2021). Volver o no volver: la educación argentina en pandemia. Nueva Sociedad. <https://nuso.org/articulo/escuela-argentina-presencialidad-educacion/>

Puerta Gil, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual*, (49), 1-6.

Ramos, G., (2014, abril). Definición de Recursos. Enciclopedia Asigna, 13.

Rodríguez Sabiote, C. (2003, 29 y 30 de agosto). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. [Ponencia]. Trabajo presentado en el Seminario Internacional: El proceso de investigación en educación, algunos elementos claves. Santo Domingo, República Dominicana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Sánchez Paniagua, M. (2014). *Estrategias y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la historia en educación primaria*. [Tesis de Grado, Universidad de Extremadura]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/172823>

Senados y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. (2007, 27 de junio). Ley 13.688. De Educación Provincial. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.

Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.

7. ANEXOS

7.1 Anexo I

Entrevista para los integrantes del EOE

Presentación.

Datos a completar:

Formación:

Nivel académico alcanzado:

- 1) ¿Cuál es su función/rol dentro del equipo?
- 2) ¿Cómo se realizó el abordaje de los alumnos y las alumnas en las diferentes etapas del confinamiento? ¿Cuál fue la modalidad de trabajo?
- 3) ¿De qué forma se realizó el seguimiento de los alumnos y las alumnas con los que ya venían trabajando en años anteriores en este contexto?
- 4) ¿Se detectaron nuevos alumnos y alumnas que requirieran trabajar con el EOE? ¿Cómo se realiza el abordaje en estos casos? ¿Quién da aviso de la necesidad intervención?
- 5) ¿De qué manera se llevó a cabo el acompañamiento de los alumnos y las alumnas con los que trabajaron?
- 6) ¿Cuáles fueron los obstáculos con los que se encontraron para establecer comunicación y acompañamiento durante el confinamiento?
- 7) ¿Qué herramientas utilizaron para trabajar?
- 8) ¿Qué acciones se planificaron para garantizar la continuidad de los aprendizajes?
- 9) ¿De qué forma acompañaron a aquellos alumnos y alumnas que tuvieron trayectorias educativas discontinuas?
- 10) ¿Cuáles fueron los mayores desafíos a los que se enfrentaron en este contexto?

7.2 Anexo II

Entrevista para los docentes

Presentación.

- 1) ¿El EOE dio continuidad al trabajo con los alumnos y las alumnas con los que había trabajado en los años anteriores?
- 2) ¿Conoce cuáles fueron las estrategias utilizadas por el EOE para los alumnos y las alumnas que presentaron dificultades durante la pandemia por Covid-19?
- 3) ¿De qué manera se llevó a cabo este acompañamiento a los alumnos y a las alumnas que requirieron del EOE durante el confinamiento?
- 4) ¿De qué forma realizó el EOE el seguimiento a las trayectorias escolares durante ese período?
- 5) ¿Recibieron sugerencias por parte de los integrantes del EOE para fortalecer las trayectorias escolares?
- 6) ¿El EOE pudo intervenir en aquellas trayectorias escolares que resultaron discontinuas?
- 7) ¿Hubo alumnos y alumnas que no contaron con recursos tecnológicos o a los que los recursos tecnológicos les resultaron insuficientes? ¿Cómo acompañó el EOE las dificultades con las que se encontraron?

7.2 Anexo 2

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El acompañamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) durante el proceso de aprendizaje en contexto de pandemia”, cuyas responsables son las Psicopedagogas Gisela Soledad Lang e Ileana Mabel Morganti. DNI 40.669.165 - 20.467.531.

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

El objetivo principal de esta investigación es conocer las características que tuvo el acompañamiento que realizaron los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, en tres escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires, durante el proceso de aprendizaje, en el contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a los integrantes de los EOE y entrevistas a los docentes.

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

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

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRÍCULUM VITAE

Lang, Gisela Soledad

Psicopedagoga y Profesora de Nivel Medio

DATOS PERSONALES

D.N.I: 40.669.165

Fecha de nacimiento: 16/09/1997

Lugar de nacimiento: Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires

Email: Lang_gisela@outlook.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

2016-2020 Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior de Formación Docente N.º 160 (ISFD N° 160) Coronel Suárez, Prov. Buenos Aires. Promedio general: 9,20

2020-2021 Tramo de Formación Pedagógica para el Nivel Medio. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) Modalidad Online. Promedio general: 9,41

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2020. *Actualización Académica en Trayectorias Escolares Alteradas.* UCES

2021. *Diplomatura Superior en las Subjetividades en las Instituciones Educativas.* UCES

2021. *Curso de Posgrado: Introducción a la Clínica Psicopedagógica.* Ministerio de Salud. Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional

2021. *Curso de Posgrado: ¿Qué ves cuando me ves? Compromiso Subjetivo y Clínica Psicopedagógica.* Ministerio de Salud. Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional

2021. *Charla-debate: "Interdisciplina, escuela y territorio: Tensiones y caminos posibles de los EOE".* UNLU

2022. *Taller: "Posibles intervenciones psicopedagógicas en la complejidad escolar. Algunas herramientas del Equipo de Orientación Escolar".* Colegio Profesional de Psicopedagogos de Prov. de La Rioja

CURRÍCULUM VITAE

Morganti, Ileana Mabel

Psicopedagoga y Maestra de Educación Primaria

DATOS PERSONALES

D.N.I: 20.467.531

Fecha de nacimiento: 25/08/1968

Lugar de nacimiento: Coronel Suárez, Provincia de Buenos Aires

Email: ilemorganti@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

1990-1995 Magisterio Especializado en Educación Primaria. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 48 (ISFDyT N°48) Coronel Suárez, Prov. Buenos Aires. Promedio general: 8,27

2016-2020 Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior de Formación Docente N.º 160 (ISFD N° 160) Coronel Suárez, Prov. Buenos Aires. Promedio general: 9,66

2022-Actualidad. Ciclo de Complementación Curricular de Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) en convenio con el Centro Regional Universitario Suarence (CREUS)

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2020. *Actualización Académica en Aprendizaje Basado en Problemas.* UFASTA

2020. *Diplomatura en TEA. Trastornos del Espectro Autista.* UCASAL

2021. *Curso de Posgrado: Criterios de evaluación y rehabilitación en Neuropsicología Infantil.* Hospital Italiano de Bs.As.

2022. *Diplomado en Neurosicoeducación: Asociación Educar para el Desarrollo Humano.* Centro Universitario de Biosimulación Médica (Ce-Bios), Facultad de Medicina, UBA

2022. *Seminario de Posgrado en Derechos de las Personas con Discapacidad.* UNCUYO