



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora: Arq. Ruth Fische

Vicerrector: Lic. Christian Kreber

Decana de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Vicedecana de Psicología y Ciencias Sociales: Dra. Analía Losada

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Mg. Valeria Odetti

TESINA

**Representaciones sociales de los docentes
sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo,
en una escuela primaria de González Catán**

Autora: **Marcela Lorena Escobar**

Legajo N°: **21714**

Tutora temática: Lic. María Florencia Pérez Lugones

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
1.Marco teórico.....	7
1.1. La Psicopedagogía: concepto e historia.....	7
1.2. Modelos y campos de intervención psicopedagógica.....	9
1.3. La labor psicopedagógica en el ámbito educativo	12
1.4. Representaciones sociales de los docentes sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo.....	17
2. Antecedentes	21
3. Planteo del problema	25
4. Objetivos	27
4.1. Objetivo general.....	27
4.2. Objetivos específicos	27
5. Método.....	28
5.1. Diseño	28
5.2. Participantes	29
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	29
5.4. Procedimiento.....	29
6. Resultados	31
7. Discusión	39
8. Conclusión.....	43
Referencias	45
Anexos.....	50

Resumen

La presente investigación se propuso indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo. Para dar respuesta a este objetivo, se planteó un trabajo desde una metodología cualitativa, basada en el enfoque de la Teoría Fundamentada. El recorrido teórico incluyó el concepto y la historia de la psicopedagogía como disciplina, sus modelos y campos de intervención, la profundización sobre las funciones de la psicopedagogía en el ámbito educativo, y las representaciones docentes sobre esta labor. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a ocho docentes que se desempeñan en una escuela primaria de gestión estatal ubicada en la localidad de González Catán, provincia de Buenos Aires. Los resultados ponen en evidencia que los docentes cuentan con representaciones limitadas respecto de la labor psicopedagógica, que se reduce a intervenciones de tipo clínico-individual, respondiendo a un modelo de consulta u orientación del trabajo áulico frente a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Estas representaciones no contemplan la función de planificación que pueden desempeñar las intervenciones psicopedagógicas, como tampoco reflejan el trabajo colaborativo entre docentes y Equipo de Orientación, corriendo el riesgo de fomentar una mirada sesgada sobre las responsabilidades de los actores involucrados. A pesar de esta mirada reduccionista sobre su tarea, la figura del psicopedagogo/a en el ámbito educativo es altamente valorada por los docentes, y al respecto señalan que se requiere de mayor dedicación a través de una carga horaria más extensa dentro de la institución. Se concluye en la necesidad de fortalecer las redes del trabajo interdisciplinario entre docentes, equipo de orientación escolar, padres, directivos y alumnos. La responsabilidad de lograr la calidad e inclusión educativa es parte de todos.

Palabras clave: psicopedagogía en ámbito educativo – representaciones sociales – docentes - escuela primaria

Abstract

The present investigation set out to investigate about the social representations of the teachers about the psychopedagogical work in the educational field. To respond to this objective, a work was proposed from a qualitative methodology, based on the approach of Grounded Theory. The theoretical journey included the concept and history of psychopedagogy as a discipline, its models and fields of intervention, the deepening of the functions of school psychopedagogy, and the educational representations of this work. Likewise, semi-structured interviews were carried out with eight teachers who work in a state-run primary school located in the town of González Catán, province of Buenos Aires. The results show that teachers have limited representations regarding psychopedagogical work, which is reduced to clinical-individual interventions, responding to a model of consultation or guidance of classroom work against students with learning difficulties. These representations do not contemplate the planning function that psychopedagogical interventions can perform, nor do they reflect the collaborative work between teachers and the Guidance Team, running the risk of promoting a biased view of the responsibilities of the actors involved. Despite this reductionist view of their task, the figure of the psycho-pedagogue in the educational field is highly valued by teachers, and in this regard they point out that greater dedication is required through a more extensive workload within the institution. It concludes in the need to strengthen the networks of interdisciplinary work between teachers, school guidance team, parents, administrators and students. The responsibility to achieve educational quality and inclusion is part of everyone.

Key words: psychopedagogy in the educational field - social representations - teachers - primary school

Introducción

La psicopedagogía constituye una disciplina relativamente joven en nuestro país, que surge como una ciencia de transición (Heitger, 1993) ya que se nutre de los aportes de la pedagogía y de la psicología, y de todas las ciencias que estudian a los seres humanos y a la sociedad de una forma directa e indirecta, como la lingüística, la filosofía, la estadística, la antropología. Además de considerarse una ciencia, es también tecnología, ya que posee una fuerte impronta instrumental, y sus teorías se aplican para resolver situaciones prácticas vinculadas a su objeto de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ortiz & Mariño, 2014).

A lo largo de sus años de desarrollo se han ido ampliando los horizontes de las incumbencias profesionales, y hoy en día los graduados en psicopedagogía pueden desempeñarse en los más variados campos, que van desde las terapias individuales en consultorios, hasta la participación en la selección de personal dentro de las empresas (Valle, 2012). No obstante, las instituciones educativas siguen siendo el espacio de desarrollo profesional por excelencia para los profesionales de esta disciplina, ya que es el ámbito donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son protagonistas, y donde se hacen más evidentes sus dificultades. La labor psicopedagógica en ámbitos educativos puede definirse a partir de distintos modelos de intervención, según describen Cifuentes, Holgado y Sendín (1998). En general, de acuerdo a las características de la institución, del profesional, y de las demandas de intervención, el trabajo psicopedagógico adoptará distintos matices, tendiendo a un modelo predominantemente clínico, psicométrico, de servicios, de programas, de consulta, etc.

En este contexto, la tarea del psicopedagogo/a en el ámbito educativo puede verse favorecida u obstaculizada por una diversidad de variables, entre ellas, por las representaciones sociales que se construyen alrededor de su rol, ya que condicionan el accionar de todos los actores institucionales. Identificar las representaciones sociales permite comprender la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad, lo que afectará sus comportamientos y actitudes frente a las situaciones de la vida cotidiana. Decodificar esas representaciones permite entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales (Abrić, 2001).

Este trabajo de investigación se propuso indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, en una escuela primaria de la localidad de González Catán, provincia de Buenos Aires. Para ello se llevó a cabo un recorrido bibliográfico acerca de la psicopedagogía, su concepto y objeto de estudio, la historia de su desarrollo como disciplina, los modelos y campos de intervención posibles. También se profundizó sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo específicamente, y las representaciones sociales que se construyen a su alrededor. En la instancia del trabajo de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) docentes de la institución elegida, y luego se procedió a analizar sus respuestas utilizando una metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Los resultados evidenciaron que las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica se vinculan únicamente al asesoramiento en el trabajo áulico con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, y, en menor medida, a las funciones de capacitación, comunicación e intermediación entre las familias, los docentes, el equipo directivo y las necesidades particulares de cada niño. Resulta necesario enriquecer la visión respecto de la psicopedagogía en el ámbito educativo y sus potencialidades para intervenir no sólo en acciones vinculadas a la prevención del fracaso escolar y la exclusión educativa, sino también desde sus conocimientos para el diseño e implementación de proyectos centrados en la función preventiva (Valle, 2012).

Agradezco a las autoridades y docentes de la escuela que participaron en esta investigación. Ellos hicieron posible este trabajo. También a mi familia y amigos por el apoyo incondicional. Por último, mi profundo agradecimiento a la Universidad de Flores por brindarme una excelente formación y acompañamiento profesional para cumplir este sueño.

1. Marco teórico

1.1. La Psicopedagogía: concepto e historia

La psicopedagogía como disciplina registra una corta historia de formación, la misma cuenta aproximadamente con unos setenta años. Iniciada como una práctica profesional que conjugaba saberes propios de la psicología y la pedagogía para intervenir ante problemas en los aprendizajes de los alumnos en la escuela, fue extendiendo sus ámbitos de intervención. La práctica generó interrogantes, sobre todo a partir del siglo XXI con el paradigma de la complejidad, que cuestionaron los fundamentos de estas prácticas, y es así que comienza a delimitarse un objeto de estudio propio y a construirse un cuerpo de conocimientos psicopedagógicos. Superada la mera práctica profesional, se comienza a construir una nueva disciplina que, en tanto humana y social, posee límites difusos (Azar, 2012).

Las relaciones entre pedagogía y psicología tienen en común al ser humano, la segunda para estudiarlo y la primera para formarlo, pero marcharon por sendas paralelas. El movimiento de la Escuela Nueva, cuyos precursores fueron Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1849) y Herbart (1782-1852), estimuló la integración entre ambas porque destacó la necesidad de apoyarse en las características psicológicas de los alumnos para poder educarlos de acuerdo con las exigencias de la época. A medida que la psicología y la pedagogía fueron enriqueciendo sus respectivos cuerpos teóricos, se iban gestando las condiciones para la conformación de una teoría integrada de ambas (Ortiz & Mariño, 2014).

Como producto del desarrollo del saber científico aparecen ciencias intermedias o de transición que no son el resultado formal de unas utilizando métodos de otras, sino de la profundización del conocimiento, que conduce al descubrimiento de regularidades complejas, de niveles de desarrollo superiores, de una mayor revelación de la interconexión universal de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad (Heitger, 1993). En la historia de las ciencias ha ocurrido reiteradamente que una nueva disciplina surge de las relaciones entre las disciplinas existentes, trazando nuevas fronteras interdisciplinarias. Esto ha sucedido tanto en las ciencias naturales, como, por ejemplo, la bioquímica, como en las ciencias sociales, como es el caso de la psicopedagogía. Pero

el conocimiento psicopedagógico no se agota en los aportes de la psicología o la pedagogía solamente, sino que se nutre de todas las ciencias que estudian a los seres humanos y a la sociedad de una forma directa e indirecta (Orantes, 1993).

A su vez, la psicopedagogía se constituye como una ciencia aplicada, ya que no sólo construye conocimientos, sino que los emplea en función del proceso educativo, dentro de los cuales están la subjetividad del educador y del educando, así como las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado. Por tanto, es considerada ante todo una disciplina científica aplicada por el carácter concreto y particular de su objeto: el proceso educativo, con un núcleo teórico conceptual bien delimitado e integrado por diferentes teorías, principios, categorías y modelos que permiten describir, fundamentar y explicar los fenómenos y procesos que ocurren dentro de dicho objeto, así como diferentes métodos y procedimientos dirigidos a conocer e intervenir para perfeccionar este proceso (Ortiz & Mariño, 2014).

El aprendizaje, en términos de Sara Paín (1985), puede ser definido como la actividad por la cual el sujeto accede e internaliza las pautas culturales del grupo al que pertenece. Esas pautas incluyen las modalidades de la acción condicionada por los utensilios, como el lenguaje, y las normas valorativas éticas y estéticas que sancionan el quehacer humano. Todo conocimiento o práctica se produce por la aplicación de una estructura cognitiva, cuyo nivel condiciona el de la adquisición. El aprendizaje tiene un gran papel en el afianzamiento de esa estructura, ya que ésta se realiza por vía de su aplicación, y su eficacia progresiva se resume en la posibilidad de incluir ámbitos cada vez más extensos de la realidad, una realidad conceptualizada, pues sólo el equilibrio de la sistematización puede absorber e integrar el conocimiento y disponer de él en el momento preciso (Paín, 1985).

Pero, tal como se ha mencionado, en el desarrollo del saber psicopedagógico intervienen también otras ciencias, por lo que este fenómeno es mucho más complejo. Esta ciencia se vincula, no solamente con la pedagogía y la psicología, sino también con la lingüística, la antropología, la filosofía, la historia, la ecología, la economía, la estadística, la cibernética, la informática y hasta con las tecnologías de la información y la comunicación, por su enorme impacto en el ámbito educativo. También posee un componente instrumental importante como ciencia aplicada, capaz de resolver los problemas prácticos asociados a su objeto. Por estas razones es que se afirma que la psicopedagogía es a la vez ciencia y tecnología, al emplear conocimientos científicos e

integrarse y retroalimentarse mutuamente la ciencia y la tecnología (Ortiz & Mariño, 2014).

La aceptación del proceso educativo como su objeto esencial presupone concebir a la psicopedagogía en un sentido general e integral, porque dentro de él existe una amplia gama de fenómenos de enseñanza y aprendizaje incluidos, los cuales pueden ser objeto de estudio de manera independiente y analítica, pero sin apartarlos del contexto amplio que es el educativo, dirigido a la formación, el desarrollo y el perfeccionamiento de los educandos. Como sostiene Valle (2012), en la labor cotidiana del profesional de la educación, la psicopedagogía no es la única ciencia útil, pero juega un papel fundamental, porque la subjetividad de los actores claves constituye un elemento esencial en los intentos de perfeccionar el proceso pedagógico, especialmente teniendo en cuenta las complejas condiciones en que se desarrolla la educación del siglo XXI.

La psicopedagogía, según plantea Silvia Baeza (2005), es una ciencia claramente transversal, que se ocupa del aprendizaje humano en cada contexto y cada una de las franjas etarias donde éste se desarrolla, sistemática o asistemáticamente. Como disciplina científica con pleno derecho, inserta ya en todo tipo de organizaciones, colabora con su diseño inteligente y el pleno desarrollo de los procesos de aprendizaje, individuales y organizacionales que allí se den. En los últimos años, la intervención psicopedagógica se ha expandido desde la atención casi exclusiva de los llamados trastornos de aprendizaje, hacia otros espacios sociales, y, con una clara tendencia a la prevención o detección e intervención temprana frente a posibles disfunciones. En este sentido, la autora mencionada señala que la educación debe considerarse un concepto amplio, ya que se da siempre, en todo momento y en todo lugar.

1.2. Modelos y campos de intervención psicopedagógica

La preocupación actual por algunos temas centrales de la educación ha llevado a la psicopedagogía a reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento, del aprendizaje, y la manera en que la cultura es acumulada y transmitida. Para Elichiry (2010), esta tarea requiere de un abordaje interdisciplinario que se encargue de producir elementos conceptuales y metodológicos que permitan analizar las prácticas educativas, para que puedan convertirse en herramientas transformadoras. Ese trabajo implica procesos complejos, que incluyan miradas alternativas sobre el aprendizaje, que

examinen de manera crítica la relación entre cultura y educación, y que revisen el rol tradicional de las disciplinas dedicadas al estudio del desarrollo humano.

Según lo mencionado con anterioridad, es posible afirmar que lo específico de la intervención psicopedagógica es actuar sobre los procesos de aprendizaje, en sus múltiples configuraciones y dificultades. De esta manera se habilitan nuevas actuaciones profesionales, no solamente limitadas al aprendizaje escolar. En las últimas décadas se observa la emergencia de nuevos escenarios de intervención que, a la par de los ya consolidados, dejan al descubierto la heterogeneidad que caracteriza a las intervenciones psicopedagógicas en la actualidad, cuya sistematización en categorías excluyentes se hace dificultosa. La diversificación de las demandas de intervención, los actores involucrados, el contexto que los enmarca, la postura teórica adoptada que orienta las decisiones profesionales; son algunos de los aspectos que van delineando los rasgos de la intervención (Valle, 2012).

Según afirman Cifuentes, Holgado y Sendín (1998), la intervención psicopedagógica puede plantearse a partir de diferentes modelos. El modelo psicométrico tiene como objetivo conocer las capacidades y aptitudes de los escolares y orientarlos académica y profesionalmente, para lo cual se emplean test psicométricos. Un modelo clínico, que se deriva de la educación especial, se focaliza en el diagnóstico de los alumnos con alguna deficiencia, la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración de programas de desarrollo individual. El modelo o enfoque de servicios es aquél en que la orientación educativa se define como un listado de funciones y tareas, para cuyo desempeño se destinan una serie de profesionales cuya misión es la de atender las demandas relacionadas con dicho listado y realizadas por los distintos solicitantes del servicio.

En cuarto lugar, el denominado modelo de programas es el que procede de la tradición más escolar, en la que la organización de las tareas responde a una definición explícita de objetivos (específicos, operativos, terminales), a cuya consecución se ordenan planes que especifican qué se va a hacer, cómo se va a hacer, cuándo y por qué, así como cuáles han de ser los recursos, instrumentos y criterios de evaluación. El modelo de consulta se vincula al psicopedagogo/a en su rol de consultor, el cual interviene de forma indirecta con el cliente a través de un mediador, y el mediador interactúa directamente con el cliente, a partir de las propuestas del consultor. Por último, el modelo tecnológico consiste en la utilización de los medios masivos de

comunicación, para atender simultáneamente a varias personas. Este modelo tecnológico puede ser externo a la escuela, en el que los profesionales están organizados en equipos sectoriales de carácter multiprofesional que deben prestar sus servicios a los centros educativos de su sector geográfico; o un modelo interno a la escuela, en cuyo caso el psicopedagogo/a forma parte de la institución (Bisquerra, 2005).

La labor profesional de la psicopedagogía no sólo se desarrolla en el contexto educacional, sino que además incluye el ámbito comunitario, forense, clínico, laboral y organizacional. Debido a esta diversidad de campos de acción, se ha generado que los profesionales involucrados tiendan a realizar las mismas actividades y tareas, siendo necesario delimitar estos campos de acción de modo que se logre la complementariedad y el trabajo en equipo. Para lograr esta integralidad, se requiere que la formación académica de los profesionales incluya aspectos como: microsociología de las instituciones educativas, estrategias de asesoramiento y trabajo grupal colaborativo, trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, procedimientos y técnicas de evaluación y diagnóstico, y finalmente organización de la atención educativa a la diversidad (Coll, 1996).

La intervención psicopedagógica considerada como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige. Para ello, diferentes autores han aportado una propuesta de los principios que dirigen la acción psicopedagógica: en primer lugar, el principio de prevención, ya que la intervención debe anticiparse a situaciones que pueden entorpecer el desarrollo integral de las personas. Con la prevención se busca impedir que un problema se presente, o prepararse para contrarrestar sus efectos en caso de presentarse. La intervención preventiva debe ejecutarse de manera grupal, con quienes no presenten desajustes significativos, lo que no excluye a los que puedan ser potencialmente una población en riesgo. Por otra parte, se intenta reducir el número de casos de la población que pueda verse afectada por un fenómeno, ya sea de tipo personal o contextual, de tal manera que, si no se logra una modificación de las condiciones del contexto, pueda ofrecerse una serie de competencias para desenvolverse de manera adaptativa, a pesar de las condiciones nocivas (Bisquerra, 1996).

En segundo lugar, el principio de desarrollo: las concepciones modernas de la intervención psicopedagógica han integrado este principio al de prevención, y esto cobra pertinencia si se tiene en cuenta que durante todas las etapas del ciclo vital y en

particular en la primera fase de escolarización, el sujeto no sólo se enfrenta a los cambios propios de su desarrollo evolutivo, sino que surge un nuevo contexto de relaciones y exigencias a nivel cognitivo, social y comportamental para los que en muchas ocasiones el sistema familiar no lo ha preparado. Desde una perspectiva de desarrollo se postula que la meta de toda educación es activar el desarrollo del potencial de la persona, mediante acciones que contribuyan a la estructuración de su personalidad, acrecentar capacidades, habilidades y motivaciones, a partir de un enfoque madurativo y otro cognitivo. El primero postula la existencia de una serie de etapas sucesivas en el proceso vital de toda persona, que van unidas a la edad cronológica, y, por tanto, con fuerte dependencia del componente biológico; el segundo concede gran importancia a la experiencia y a la educación como promotoras de desarrollo (Monereo & Solé, 1996).

El tercer principio que rige la intervención psicopedagógica es el principio de acción social, definido como la posibilidad de que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales, y de esta manera hacer uso de competencias adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a éstas en su constante transformación (Bisquerra, 1996). En la labor cotidiana del psicopedagogo/a, se vuelve fundamental abandonar posturas reduccionistas, de manera que se puedan comprender los procesos de aprendizajes en toda su complejidad, especificidad y diversidad, logrando una comprensión más integral de los mismos y posibilitando intervenciones más enriquecedoras (Valle, 2012).

1.3. La labor psicopedagógica en el ámbito educativo

El trabajo cotidiano del psicopedagogo en el ámbito educativo, en particular con docentes y padres, y con alumnos de distintos niveles, se enfrenta con nuevas situaciones, nuevas demandas, nuevos clientes, nuevos cuestionamientos y la necesidad de nuevos abordajes que debieran estar presentes desde la formación de base. Se ha diversificado el campo de intervención, y las competencias profesionales han entablado un diálogo entre sí y con cada cultura y contexto. Las producciones contemporáneas de diversas disciplinas como los desarrollos en el campo de la investigación científica, la reflexión filosófica, los variados enfoques de la complejidad, las redes sociales y los temas de género contemporáneos nos sitúan en un mundo que se caracteriza por sus interconexiones a nivel global, enlazando fenómenos físicos, biológicos, psicológicos,

sociológicos, ambientales, económicos, todos recíprocamente interdependientes. Todo ello implica que cualquier perspectiva teórica y por ende profesional necesita ser más holística y ecológica. Esto requiere una nueva visión de la realidad en general y de la psicopedagogía en particular (Baeza, 2005).

La acción psicopedagógica dentro de una institución educativa se vincula principalmente a la planificación de procesos educativos, entendiendo planificación como un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación; su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo, teniendo en cuenta todas las variables que en él intervienen. El psicopedagogo/a actúa desde diversos campos como la orientación, la prevención y la intervención directa, involucrando a todos los actores institucionales: estudiantes, docentes, directivos, familias. Dentro de las distintas áreas de intervención psicopedagógica, se ubica la orientación en procesos de enseñanza-aprendizaje, que ha centrado su atención en la adquisición de técnicas y estrategias de aprendizaje, desarrollo de estrategias metacognitivas y motivación. (Henoa, Ramírez &Palacio, 2006).

De acuerdo con lo que plantea Rojas (2006), la labor psicopedagógica dentro de la escuela tiene como objetivo principal prevenir las dificultades de aprendizaje. Para llevarlo a cabo es imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar. La perspectiva de toda intervención psicopedagógica será sistémica: resulta fundamental tener siempre presente que la concepción de intervención no está centrada en un solo elemento del sistema educativo, sino que deberá incidir en los diferentes elementos que integran el sistema. Este enfoque sistémico de actuación resta importancia a la intervención directa sobre el alumno, para pasar a la aplicación de estrategias que tengan en cuenta un contexto más amplio de la situación (Bisquerra, 2005).

En la cotidianeidad de las escuelas, y especialmente frente al desafío de la inclusión educativa, los Equipos de Orientación Escolar son convocados para acompañar a docentes y estudiantes en sus trayectorias. Las intervenciones que se plantean ya no admiten un abordaje individual, sino una perspectiva multidimensional que entienda al aprendizaje como un proceso singular y a la vez colectivo. Una escuela inclusiva requiere un trabajo interdisciplinario, ampliar la mirada institucional en relación a los problemas e intervenciones. En la escuela el trabajo interdisciplinario

implica articular miradas desde la didáctica, la psicología, la psicopedagogía, la educación, recuperar los saberes de las familias, de otros actores de la comunidad y ampliar los espacios de intervención a los distintos agentes institucionales (Filidoro et al., 2018).

La intervención psicopedagógica constituye un recurso del que dispone la escuela para satisfacer sus necesidades y cumplir con los objetivos que socialmente tiene encomendados. El psicopedagogo/a interviene en la institución escolar y en sus subsistemas con la finalidad de que se logre potenciar al máximo la capacidad de enseñar de los profesionales que la integran y la capacidad de aprender de los alumnos a quienes se dirige la enseñanza. Las especificaciones de las funciones del Equipo de Orientación pueden realizarse atendiendo a sus distintos destinatarios, a los diferentes grupos e instituciones que forman la comunidad escolar: la institución en sí misma, el alumnado, el cuerpo docente, las familias, y otras instituciones (Azar, 2012).

Para Del Castillo (2015) existen tres ámbitos interrelacionados en torno a los cuales la psicopedagogía debe centrar su tarea en el espacio de la escuela: el apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje (atención a la diversidad, evaluación psicopedagógica del alumno); la orientación académica y profesional, y la acción tutorial. De cada uno de estos ámbitos se derivan las funciones asignadas al Equipo de Orientación, que se concretan en programas de intervención. Las funciones asignadas a los profesionales dentro del ámbito educativo son, entre otras: diagnóstico y evaluación de las dificultades de aprendizaje; función preventiva; función terapéutica; apoyo al equipo docente y de conducción; función formativa del profesorado; brindar información sobre opciones académicas, profesionales y laborales; etc.

La práctica profesional de la psicopedagogía en el ámbito educativo, y específicamente dentro Equipo de Orientación, puede contribuir a hacer realidad el ideal de una escuela inclusiva, promoviendo intervenciones concretas. Específicamente, cuando hablamos de problemas de aprendizaje, de discapacidad, de necesidad de apoyo profesional a la tarea docente, el primer paso en esta dirección consiste en la realización de un diagnóstico socio-educativo por parte del psicopedagogo, con el objeto de tomar conocimiento acerca de la realidad y los recursos disponibles, como así también acerca del contexto que rodea al niño o niña: este diagnóstico involucra los más diversos elementos, desde las particularidades de los niños, hasta la conformación familiar y las peculiaridades del trabajo áulico (Henaó et al., 2006).

El psicopedagogo es, por definición, un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje. Aprendizajes que no quedan circunscriptos a una etapa de la vida ni a un ámbito particular, y que deben ser entendidos en un sentido extenso, tal como lo hace Elichiry (2007), como un proceso multidimensional de apropiación cultural de carácter experiencial, que entrelaza afectividad, cognición y acción. Esta concepción amplia de aprendizaje, tanto en su comprensión como en su extensión conceptual, permite la diversificación de las prácticas psicopedagógicas posibles que no quedan así restringidas al aprendizaje escolar ni específicamente a sus aspectos problemáticos o disfuncionales (Valle, 2012).

La calificación del aprendizaje como un proceso de apropiación cultural obliga a resituarse en el marco social y económico que rodea al sujeto, y que además es productor de su ser y estar en el mundo, es decir, que lo constituye. Uno de los rasgos que podría caracterizar a esta época es la vivencia de incertidumbre; incertidumbre que se refleja en las modalidades vinculares y las fluctuaciones en los valores y saberes que se ponderan. Múltiples realidades emergen como problemáticas a partir de los cambios producidos. Según describe Baeza (2007), desde la perspectiva eco-sistémica que sostiene, se produjeron una serie de cambios socioeconómicos importantes a partir del comienzo de los '80: cambios en las configuraciones familiares, en las condiciones laborales y de salud; ausencia de políticas públicas que sostengan las amplias franjas de la población en condiciones de marginación.

Estos procesos sociales que llevan a la fragmentación generan situaciones de extrema vulnerabilidad subjetiva, lo cual incide fuertemente en los aprendizajes. De todos los posibles impactos que el contexto social genera, es la exclusión social de sectores cada vez más amplios de la población la que pone nuevamente en el centro de discusión un problema donde la novedad reside más en la recurrencia e intensidad con que se presenta que en el contenido sobre el que se tematiza. La exclusión asume rasgos particulares cuando hablamos de la población escolar, y el polémico tema del fracaso escolar masivo se vuelve protagonista (Valle, 2012).

A lo largo del tiempo se han formulado diferentes interpretaciones acerca del fenómeno del fracaso escolar, observándose una evolución desde una perspectiva inicial centrada exclusivamente en el sujeto que aprende, a una perspectiva más actual que amplía la mirada al considerar las particularidades del escenario en el que se produce el aprendizaje escolar, pasando por una mirada más crítica que focaliza en la escuela como

institución que perpetúa una cultura de clase dominante (Maddoni & Aizencang, 2000). Acompañando estos cambios de paradigma, se reconoce la existencia de tres momentos históricos en el desarrollo de la psicopedagogía como práctica profesional: el reeducativo, el clínico y el clínico-relacional. Actualmente prima un modelo en el que, desde un posicionamiento clínico frente al sujeto que aprende, se reconoce su complejidad, y, por ende, la necesaria relación con otros ámbitos de conocimiento (Valle, 2012).

El trabajo del psicopedagogo/a, entonces, no se reduce a realizar un diagnóstico clínico individual y su correspondiente seguimiento, sino que implica intervenciones que alcanzan a varios niveles de la institución como sistema. Incluso autores como Rojas (2006) destacan la importancia de que el psicopedagogo/a participe en la planificación de proyectos que ayuden a entablar las redes necesarias fuera de la institución con distintos organismos, tanto privados como estatales, y dentro de la institución con los distintos niveles, por medio de proyectos de articulación y de construcción compartida. De este modo se logra que las intervenciones propongan una mirada más integral y tengan resultados más efectivos.

Otra de las tareas importantes a realizar dentro de las instituciones, es la de proponer y coordinar instancias de reflexión para todos los actores del proceso educativo. Actualmente, esta función se ve plasmada en los Espacios para la Mejora Institucional (EMI). En este sentido, ofrecer espacios de capacitación con distintas modalidades y dinámicas, intercambios con distintos profesionales, ya sea con temas previamente acordados o a partir de inquietudes que surjan en el quehacer cotidiano, puede ser de gran utilidad para la disciplina. En relación a los docentes, la labor psicopedagógica debe centrarse en un acompañamiento constante, que oriente y enriquezca la tarea áulica cotidiana. Debe proporcionarles información sobre los alumnos, sus contextos socioculturales, sus capacidades y dificultades, y brindar propuestas de intervención y trabajo concreto dentro del aula, atendiendo a las particularidades de cada estudiante (Del Castillo, 2015).

Para Alonso Tapia (2012), las funciones del psicopedagogo/a en el ámbito educativo pueden sintetizarse en las siguientes: ser gestor de aprendizaje constructivo, en alumnos, escuela y comunidad, con intervenciones individuales y grupales; estar preparado para integrar acciones y estrategias en los proyectos de la escuela y la comunidad; comprender el aprendizaje como fenómeno grupal; rescatar los aprendizajes

de los alumnos, docentes de todos los niveles y modalidades del sistema y comunidad, que favorecen una actitud de “ir haciendo” con el otro y no por el otro o para el otro; y sobre todas las cosas, trabajar por la inclusión educativa.

1.4. Representaciones sociales de los docentes sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo

La diversidad de las intervenciones del psicopedagogo/a refleja la coexistencia de distintos modelos de psicopedagogía educacional, definidos en función de que se realice una intervención directa o indirecta, dirigida a individuos particulares o a grupos, ubicada en la propia institución o fuera de ella, basada en lo asistencial o correctivo, y proactiva u orientada hacia la prevención y el desarrollo (Valle, 2012). Ahora bien, estas acciones del psicopedagogo/a en el ámbito educativo también están nutridas por las representaciones que construyen las personas que forman parte de dichas instituciones. Estas representaciones pueden ser producto de experiencias previas, del legado intergeneracional o pueden surgir ante una situación crítica.

El concepto de representación social tiene sus raíces en el concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1974), quien desde la sociología acuña el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que lo afectan. Las representaciones colectivas son hechos sociales de carácter simbólico que poseen significaciones comunes y permiten que los miembros de un grupo se identifiquen con él. El autor sostiene que los miembros de la sociedad compartían modelos creados externamente a los individuos, que eran transmitidos a través de la educación, y se traducían en formas de acción y reacción ante los objetos y fenómenos.

Posteriormente al planteo de Durkheim, Moscovici (1979) retoma estas ideas para explicar las relaciones entre pensamiento y cultura e intenta reformular en términos psicosociales el concepto de representaciones colectivas. Para este autor, las representaciones sociales, a diferencia de las representaciones colectivas, poseen un carácter dinámico, no estático. Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad

en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social. El propio Moscovici (1979) afirma que el concepto no es fácil de definir a causa de varias razones, entre ellas, el ser un concepto limítrofe entre la sociología y la psicología.

En términos de Jodelet (2003), el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, una modalidad de pensamiento práctico orientada a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Esto explica su dependencia al contexto histórico, ya que se trata de una construcción situada. El estudio de las representaciones sociales permite comprender la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana.

Por su parte, Abric (2001) afirma que la identificación de esta visión del mundo que poseen los individuos o grupos, y que utilizan para actuar, es indispensable para entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales. La representación es, de este modo, una organización significativa y una guía para la acción, que opera como un sistema que otorga sentido a las prácticas. Como construcciones simbólicas, se consolidan a través de diferentes procesos comunicacionales (conversaciones, medios masivos) que se materializan en las prácticas sociales. Para Petracci y Kornblit (2007), mediante la atribución de un sentido particular, las representaciones adquieren independencia del objeto y se arraigan en las interacciones sociales. Las representaciones sociales constituyen, entonces, un sistema sociocognitivo, es decir, tienen un componente cognitivo donde el sujeto construye activamente la realidad, por reglas propias de los procesos cognitivos, y además un componente social, que condiciona los modos de producción de la representación social.

Abric (2001) considera, además, que la representación social está determinada también por el contexto, tanto discursivo como social. Así, la construcción de representaciones sociales está influenciada, a la vez, por las características de las condiciones de producción del discurso, que nos permiten acceder a la representación, y por el lugar que ocupa el individuo en la sociedad. Según López Alonso y Stefani (2005) los aspectos que definen a la representación social son: la información, como conjunto de conocimientos de un grupo social acerca de un acontecimiento o fenómeno; el campo o estructura de la representación, que muestra la organización jerárquica del contenido de la representación; y la actitud, que se refiere a la orientación positiva o

negativa hacia el objeto de la representación. Así, las representaciones sociales articulan la información sobre el objeto de la representación y las actitudes del sujeto y del grupo hacia el objeto.

Hablar de las representaciones sociales que se construyen en torno a la labor psicopedagógica, implica tener en cuenta formulaciones del imaginario colectivo que circulan frecuentemente dentro de las instituciones educativas. En este sentido, la psicopedagogía corre el riesgo de quedar ubicada en la función de identificación de los no-educables / malos alumnos / los alumnos que no son para la escuela común. O también, corre el riesgo de quedar estigmatizada en la tarea de hacer de cada alumno, aquello que la escuela común pretende de él. Para Baquero, Diker y Frigerio (2007), el alumno “común” es definido como el alumno que cumple, mínimamente, los objetivos que la escuela se propone según los medios que la escuela dispone, en los tiempos en que la escuela espera y de la manera en que la escuela tolera. O sea que la única manera de definir al alumno común es por su grado de adaptación al sistema que ha sido definido como común.

Las demandas de intervención psicopedagógica generalmente surgen a partir de que la escuela, y particularmente el docente, sostiene que ese alumno no tiene la capacidad para responder a las exigencias escolares, no dispone de las competencias cognitivas que el aprendizaje de los contenidos escolares demanda, porque ese niño tiene un déficit, una falla, una desviación que no le permite ser o hacer lo que se espera de él. Hay una psicopedagogía que responde a este tipo de demandas, adaptándose, ocupándose de la certificación de la imposibilidad de aprender de esos niños, imposibilidad cada vez más frecuente. En este caso se trata de una psicopedagogía que se centra en un alumno sin contexto, que se desentiende de las condiciones de posibilidad que la escuela propone, que no identifica las barreras para el aprendizaje que la escuela produce, que piensa al alumno común como si se tratase de una conceptualización determinada, con una existencia anterior e independiente de los contextos de los cuales emerge (Filidoro, 2011).

Bajo esta perspectiva, el psicopedagogo dista de quedar representado como colaborador en la tarea educativa y, el docente se posiciona como usuario de los conocimientos del psicopedagogo, el cual a su vez corre el riesgo de subestimar los conocimientos del docente. Es decir, la representación social del psicopedagogo/a se sustentaría en la imagen del especialista a quien el docente consulta y actúa según sus

sugerencias. En este caso el contexto de colaboración y trabajo en equipo queda desdibujado, alimentándose un vínculo marcado por la dependencia y la hiperresponsabilización (García, Mesón & Sánchez, 2014).

Para Messi, Rossi y Ventura (2016), los docentes representan la intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprendizaje de los alumnos, sustentada frecuentemente mediante mecanismos terapéutico-clínicos individuales, y especialmente a partir del señalamiento de adaptaciones curriculares. La formación de estas representaciones sociales puede deberse, según los autores, a que los propios profesionales de la psicopedagogía presentan desacuerdos respecto de su objeto y metodología, y reconocen en el perfil académico del graduado la orientación hacia la aplicación de técnicas frente a las problemáticas de aprendizaje. En otras palabras, las funciones del psicopedagogo/a en la escuela pueden ser percibidas ambiguamente, y la representación que se tiene del mismo en dicho ámbito esté marcada por la contradicción, en algunos casos, y por el perfil clínico, en otros, lo cual podría fundarse en la representación que los mismos profesionales poseen acerca de sus intervenciones (Ventura, Borgobello & Peralta, 2010).

Descentrar la mirada psicopedagógica de lo que dificulta el aprendizaje escolar, permite enfocarse en lo que pueden aprender los niños, alejando la tarea de la idea de déficit y normativización o normalización, y sustentando las prácticas en la valoración de la diversidad en el aprendizaje y en el desarrollo. Esta postura supone volver al ámbito educativo con una mirada más impregnada de confianza en las posibilidades del que aprende y en la escuela como espacio habilitante de lo diverso. La escuela y los docentes, por su parte, también deben ser capaces de modificar algunos de los rasgos que caracterizan al formato del aprendizaje escolar, incluyendo en su propuesta espacios de trabajo con otros tiempos y con diferentes actores, mostrando cierto grado de apertura hacia diversos escenarios sociales y culturales (Baquero, Diker & Frigerio, 2007). Abandonar posturas reduccionistas y modalidades clínico-individuales, propiciará, no solamente mejores y más efectivas intervenciones profesionales, sino también la construcción de representaciones sociales más positivas y adecuadas para la labor psicopedagógica en el ámbito educativo.

2. Antecedentes

Los investigadores Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) se propusieron identificar la estructura y el contenido de las representaciones sociales sobre diferentes actores escolares. Para ello realizaron un estudio exploratorio con una muestra de profesores, que fue estratificada teniendo en cuenta el nivel educativo en el que concentran su mayor carga horaria (nivel secundario, nivel universitario); la antigüedad en el ejercicio de la docencia (experto y novato) y la especialidad de formación (Física; otras Ciencias Naturales y otras disciplinas). Implementaron una técnica de evocación y jerarquización y una escala Likert, que les permitió identificar la estructura de las representaciones sociales y las actitudes asociadas a ellas. Los resultados obtenidos posibilitan identificar los elementos que forman parte de la estructura y el contenido de la representación, y que les permite a los docentes y diversos actores escolares reconocerse y ser reconocidos como tales. Se concluye en la necesidad de favorecer instancias de reflexión que permitan al personal educativo conocer y examinar sus representaciones acerca de la docencia y sus implicancias en la práctica cotidiana del aula.

Por otro lado, Ventura, Borgobello y Peralta (2010) plantearon un trabajo con el fin de explorar las representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía. Para tal fin se construyó un cuestionario que fue completado de manera anónima y voluntaria por estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía, carrera que pertenece a la Unidad Académica Rosario de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. El trabajo de campo se realizó durante los meses de abril y mayo de 2009. El análisis de los datos se llevó a cabo a través del enfoque francés de AMD (Análisis Multidimensional de Datos), permitiendo una mirada compleja en un tratamiento simultáneo de las variables en estudio. Los principales resultados demuestran la existencia de tres grupos de individuos, agrupados por compartir ciertas representaciones o perfiles característicos: los docentes, los estudiantes de 5º año y los estudiantes de 3º y 4º año. En cuanto al campo disciplinar, los tres grupos plantearon diversas conceptualizaciones en torno a la psicopedagogía. En alusión a la formación profesional, los estudiantes acuerdan que el perfil académico del graduado se encuentra orientado, fundamentalmente, hacia la

aplicación de instrumentos ante problemas de aprendizaje. Asimismo, consideran que existe una predominancia de la psicología genética en la formación y que la mayoría de sus docentes son psicólogos. La coexistencia de estos supuestos, a veces complementaria o francamente antagónica, dan forma a un campo con escasas delimitaciones conceptuales que se transfieren a las prácticas profesionales de los psicopedagogos/as. Los resultados muestran la ausencia de suficientes consensos generalizados, para reconocer los supuestos que circulan y se transmiten sobre la identidad profesional del psicopedagogo/a, por lo que se hacen necesarios debates académicos que permitan una mayor consolidación del campo disciplinar.

También Sánchez (2012) realizó un estudio cuyo objetivo fue identificar las dificultades en el trabajo colaborativo entre docentes y psicopedagogos/as. Con este fin, el autor operó como observador participante de la actividad profesional de 3 (tres) psicopedagogos. El periodo de observación fue de cuatro meses. Se buscó indagar sobre las cuatro fases del asesoramiento colaborativo: la creación de una relación de colaboración, la identificación de los problemas, la búsqueda de las soluciones y la supervisión. Los resultados permitieron identificar diversos problemas en tres dimensiones distintas: en las creencias y recursos necesarios para establecer una relación profesional, en la disponibilidad de recursos técnicos necesarios para definir los problemas y acometerlos, y en un consenso insuficiente sobre el tratamiento de la diversidad en las escuelas. Se concluye que todos ellos son problemas que actúan interactivamente y cuya solución requiere una formación específica.

Otro aporte interesante es el de Mendoza, Álvarez y Del Carmen (2012) analizaron la conceptualización que el asesor psicopedagógico hace del servicio que presta y de su propio rol, las demandas que recibe y su priorización, los aspectos que le reportan mayor satisfacción y los que dificultan el desarrollo de sus tareas y, finalmente, las demandas formativas que formula. Realizaron entrevistas semiestructuradas con 21 (veintiún) profesionales que conformaban un grupo lo suficientemente diverso, tanto por el ámbito de actuación (4 de educación infantil y primaria, 13 de educación secundaria, 2 centros concertados, 2 otras instituciones) como por su formación base (10 psicólogos, 8 pedagogos, 3 psicopedagogos), que, si bien no muy numeroso, puede reflejar las diferentes condiciones en las que estos profesionales realizan su labor. Se trató, por tanto, de una investigación empírica, descriptiva y de carácter exploratorio. Se constató un alto grado de acuerdo entre cuáles creen que deben ser sus ámbitos de

actuación y el marco legislativo regulador, una amplia heterogeneidad de demandas y actuaciones, así como la opinión compartida de que su figura es altamente valorada por los distintos miembros de la comunidad educativa, especialmente, del equipo directivo y el alumnado. No obstante, la constante demanda de asesoramiento para la atención a la diversidad, las dificultades de implicación y coordinación con el profesorado y la escasa presencia del asesoramiento familiar, son aspectos que reclaman una especial atención.

Por su parte, García, Mesón y Sánchez (2014) indagaron cuándo las dificultades para colaborar entre docentes y psicopedagogos/as son más probables. Para ello se realizaron observaciones no participantes en las sesiones de asesoría de 5 (cinco) profesionales dedicados a la orientación psicopedagógica. Los resultados mostraron que las dificultades para colaborar tienden a ser mayores cuando se habla de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, encontraron que la hiperresponsabilización, entendida como la antítesis de la colaboración en tanto refiere a asumir una responsabilidad que va más allá de su rol, es más frecuente, en primer lugar, en el momento de buscar soluciones a los problemas, en segundo lugar, cuando los psicopedagogos tratan algún asunto que, según la historia de la escuela o la normativa institucional, es de su incumbencia, y, en tercer lugar, al hablar de orientación y tutoría.

Al año siguiente, Villanueva y Olgún (2015) se propusieron estudiar las experiencias de futuros psicopedagogos/as en instituciones educativas. Los participantes manifestaron que, si bien resumieron a la experiencia como el logro de nuevos aprendizajes, tuvieron obstáculos asociados a la institución receptora, tales como cuestiones de accesibilidad, comunicación con los docentes y cambios de supervisor. Si bien lo psicopedagógico parecería definirse en teoría como un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros problemas y colaborar con las instituciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no pareciera haber un consenso generalizado en la comunidad escolar sobre la psicopedagogía educacional, sus sentidos, efectos y expectativas que se le adjudican.

Un trabajo llevado a cabo por Messi, Rossi y Ventura (2016) exploró las representaciones docentes sobre la intervención psicopedagógica en ambientes educativos. Para ello se diseñó un estudio descriptivo basado en encuestas elaboradas ad hoc. Participaron 65 (sesenta y cinco) docentes de cinco escuelas públicas primarias y secundarias argentinas que contaban con servicio de psicopedagogía con una antigüedad de, al menos, tres años. Los resultados mostraron que los docentes representaron la

intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprender de los alumnos, sustentada frecuentemente mediante mecanismos terapéutico/clínicos individuales y adaptaciones curriculares. Si bien la complementación entre docentes y psicopedagogos/as pareció ser escasa, es el punto sobre el que más expectativas manifestaron los docentes. Los autores sugieren la necesidad de impulsar un modelo de intervención que habilite al psicopedagogo/a a trabajar con la institución educativa en su conjunto.

3. Planteo del problema

Desde el surgimiento de la psicopedagogía como disciplina, sus campos de acción se fueron redefiniendo y ampliando, saliendo del ámbito clínico exclusivamente para involucrarse en las familias, las escuelas, y otras instituciones. Esta variedad de incumbencias profesionales, sumada a la diversidad y cada vez más frecuente demanda de intervención, contribuyen a que la psicopedagogía parezca diluir los límites de su especificidad profesional, y no se logre hacer foco en su objeto de estudio, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas investigaciones muestran que, a menudo, esta vaguedad está presente inclusive en los mismos estudiantes o profesionales de la psicopedagogía (Ventura et al., 2010).

En el contexto de la institución escolar, cada uno de sus miembros construye, individual y luego colectivamente, determinadas representaciones sobre los objetos y situaciones del entorno. Una representación social es, en definitiva, un conjunto de significaciones que un grupo social establece respecto de un objeto social (Jodelet, 2003). Esas representaciones involucran informaciones, opiniones, sentimientos, imágenes, actitudes, que atribuyen una significación determinada a ese objeto. Las representaciones que un grupo construye, condicionarán sus interacciones y prácticas sociales. Por esta razón, se vuelve fundamental desentrañar y reflexionar acerca de las representaciones sociales que los docentes relacionan con la figura del psicopedagogo/a en el ámbito educativo, ya que sus intervenciones se verán facilitadas u obstaculizadas por influencia de esas conceptualizaciones que se tejen en torno a su rol, sus funciones y tareas específicas, y las expectativas que se le adjudican dentro de la institución escolar.

Los estudiantes, padres, docentes, directivos, cada uno desde su rol, es testigo y portador de los imaginarios y significaciones que parecen atravesar a los sujetos que circulan estas organizaciones, marcando el devenir, los vínculos y las expectativas que se depositan en cada uno, desde el lugar que ocupan dentro del ámbito educativo. Dentro del quehacer diario de las escuelas, existen múltiples demandas que surgen como resultado de los constantes conflictos que emergen en el trabajo con la diversidad, que incluye múltiples realidades y necesidades. Estas demandas, en muchas ocasiones parecen traer consigo una carga de expectativas que sobrepasa aquello que incumbe al rol del psicopedagogo como orientador dentro de las instituciones educativas,

depositando los docentes en las intervenciones la posibilidad de ofrecer alguna solución mágica, rápida y eficaz, que se acerca más a un modelo médico tradicional que a una mirada humanista e integral que apueste al trabajo interdisciplinario y colaborativo (Valle, 2012).

La presente investigación pretende desentrañar y reflexionar acerca de las representaciones sociales que los docentes relacionan con la figura del psicopedagogo/a en el ámbito educativo, ya que sus intervenciones se verán facilitadas u obstaculizadas por influencia de esas conceptualizaciones que se tejen en torno a su rol, sus funciones y tareas específicas, y las expectativas que se le adjudican dentro de la institución escolar.

En este contexto, el presente trabajo, entonces, se plantea en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, en una escuela primaria de González Catán?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, en una escuela primaria de González Catán.

4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar a la psicopedagogía y sus campos de intervención.
- Profundizar sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo.
- Describir las representaciones sociales de los docentes sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo.

5. Método

5.1. Diseño

El presente trabajo se plantea como una investigación cualitativa, ya que se orienta al estudio del accionar humano: en particular, a la búsqueda de información sobre las representaciones sociales de los docentes respecto de la labor psicopedagógica en el ámbito educativo. En sentido amplio, Quecedo & Castaño (2002) definen a la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Por su flexibilidad y características, es el tipo de diseño que mejor se adapta a los objetivos planteados, al ambiente y a los participantes del estudio. Los procedimientos seguidos no son estandarizados, y esta flexibilidad del diseño permite lograr el principal objetivo de toda investigación cualitativa: la comprensión de los aportes y las perspectivas propias de cada unidad de análisis que conforma la muestra. En el marco de un diseño cualitativo, el enfoque utilizado fue el de la Teoría Fundamentada, mediante el procedimiento de comparación constante. La elección de este diseño se debe a que privilegia un acceso más comprensivo a los datos relevados, y permite su comparación y análisis a la luz del marco teórico desarrollado. La Teoría Fundamentada se apoya en datos cualitativos obtenidos de forma sistemática, y sometidos a un proceso de análisis riguroso, caracterizado por la minuciosidad, creatividad y flexibilidad, en el cual el investigador está abierto a un abanico de oportunidades de producción intelectual (Strauss & Corbin, 2016).

Por otro lado, se trata de una investigación *expost-facto* o no experimental, ya que los hechos se analizan luego de ocurridos. No se realiza ninguna manipulación de las variables de estudio, sino que se observan tal y como suceden, y luego se extraen conclusiones a partir del análisis y vinculación de las mismas. En este sentido, el estudio se vuelve descriptivo y explicativo, en términos de Hernández Sampieri y colaboradores (2006), ya que describe las variables a partir del rastreo bibliográfico, y explica sus relaciones a través del análisis de la información y la elaboración de conclusiones.

5.2. Participantes

Se entrevistó a 8(ocho) docentes de nivel primario de una escuela de gestión estatal ubicada en la localidad de González Catán, partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Todos los participantes fueron de sexo femenino y tenían una antigüedad mayor a 2 años en la institución, y accedieron a participar de forma voluntaria, firmando un formulario de Consentimiento Informado (ver Anexo).

5.3. Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, que se administró a las docentes participantes en el transcurso de dos días. Esta técnica permite que, partiendo de una guía de preguntas, se puedan realizar ajustes e intervenciones puntuales según lo requiriera cada situación (Díaz-Bravo et al., 2013).

Las preguntas de las entrevistas fueron planteadas en relación con tres ejes, que luego fueron analizados y discutidos para arribar a las conclusiones de la investigación:

1° Eje: La psicopedagogía: concepto y campos de intervención.

2° Eje: La labor psicopedagógica en el ámbito educativo.

3° Eje: Representaciones sociales sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo.

5.4. Procedimiento

Como primera medida se estableció contacto con las autoridades de la escuela primaria seleccionada, con el objetivo de solicitar autorización para realizar las entrevistas a las docentes de la institución. Una vez autorizado el procedimiento, se les brindó a todos los participantes la información adecuada sobre la investigación, permitiéndoles tomar una decisión razonable sobre su participación. Luego, ocho docentes se ofrecieron voluntariamente para participar. Ellas brindaron su consentimiento oralmente, y también por escrito, al firmar el formulario de consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron en forma individual, durante el transcurso del mes de noviembre de 2019, ya que las docentes asistían a la escuela a

cumplir su horario de trabajo, pero aún no había concurrencia de alumnos. Cada una de las entrevistas duró aproximadamente 30 minutos, y fueron grabadas y transcritas, para luego seleccionar las verbalizaciones más relevantes a los fines de esta investigación. Posteriormente se procedió al análisis de esos aportes, en relación con los conceptos teóricos desarrollados y los antecedentes de otras investigaciones sobre la temática.

6. Resultados

En respuesta a los objetivos (general y específicos) planteados para la investigación, se entrevistó a las docentes haciendo foco en diversos aspectos del tema en estudio. En una primera instancia, y vinculadas al primer objetivo específico delineado, se realizaron preguntas sobre su forma de conceptualizar a la psicopedagogía como disciplina, y sobre los distintos campos de actuación profesional en los que puede intervenir un psicopedagogo/a. Las respuestas obtenidas de casi la totalidad de las docentes (7 de 8), ponen en evidencia un concepto de la psicopedagogía estrechamente vinculado con las intervenciones clínicas, especialmente en relación al diagnóstico de las patologías presentes en los alumnos, y que originan obstáculos en el proceso de aprendizaje. Algunas de las verbalizaciones al respecto fueron: *“A mi entender, la psicopedagogía es la que se encarga de detectar cuando hay problemas en el aprendizaje de algún niño o niña, ya sea por cuestiones neurológicas, psicológicas, o culturales, como la poca estimulación”*. *“Los psicopedagogos son profesionales formados para hacer diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje de los alumnos”*.

Para todas las entrevistadas, esta disciplina se ocupa de evaluar, detectar, y brindar tratamiento a los problemas de aprendizaje. Una de las docentes afirmaba: *“Es una disciplina, o una ciencia, que estudia las dificultades que pueden aparecer en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y de distinguir las causas que originan esas dificultades para poder brindar un tratamiento. A veces el tratamiento implica cambiar la forma de enseñarle a ese niño en particular, cambiar la metodología, la forma de evaluar. Para darnos orientaciones en ese sentido está la psico[pedagoga]”*. En un solo caso se mencionó, además de las tareas de diagnóstico y tratamiento, la función de prevención y capacitación como parte de la labor psicopedagógica: *“La psicopedagogía puede detectar problemas de aprendizaje, comprender su origen, sugerir formas de actuar para mejorarlos, y ayudar a que no aparezcan otros o mayores problemas. Por ejemplo, dándonos capacitaciones a nosotras, las docentes. La realidad es que la mayoría de nosotras estamos formadas en profesorado de enseñanza común, y cuando se nos presenta en el aula un niño con dificultades no tenemos las herramientas necesarias para saber qué es lo mejor para él. La psicopedagoga sí, por eso es importante que pueda transmitirnos esos conocimientos, en forma de cursos, talleres, en las jornadas docentes...”*.

En relación a los campos de intervención en los que puede desempeñarse el psicopedagogo/a, las entrevistadas presentaron diferencias en sus respuestas. Todas señalaron como el ámbito de acción por excelencia, la institución escolar. En el establecimiento elegido para la investigación, funciona un Equipo de Orientación, por lo cual todas las docentes participantes tenían experiencia en el trabajo con profesionales de la psicopedagogía. Esto relataban: *“Un psicopedagogo o psicopedagoga puede trabajar en escuelas primarias, secundarias, jardines de infantes. En esos ámbitos es donde surgen los problemas de aprendizaje, porque son los niveles que forman parte del sistema educativo. Creo que, en otros lugares, como universidades o terciarios, ya no hay psicopedagogas”*. Otra docente nos decía: *“La psicopedagoga trabaja en escuelas. Y a veces en muchas escuelas al mismo tiempo, por lo que no puede atender todos los casos como debería”*.

También mencionaron en 5 de los 8 casos, el ámbito clínico como campo de intervención psicopedagógica. Sostuvieron que *“además de trabajar en escuelas, en sus distintos niveles, un psicopedagogo también hace diagnóstico y tratamiento en consultorios, a veces su consultorio privado, o a veces trabajan en instituciones como clínicas o centros de día. De la escuela se derivan algunos casos a tratamiento particular, porque el Equipo no da abasto, y además tengo entendido que no realizan tratamiento, sino sólo diagnóstico y derivación”*. Otra de las respuestas fue: *“Conozco varias psicopedagogas que no trabajan en escuelas, sino de forma particular. Algunas tienen consultorio, otras trabajan en centros de atención especializados. Me parece que de esa forma pueden dedicarse de manera más personalizada a cada nene, porque en las escuelas no hay tiempo ni espacios adecuados”*.

Dos de las entrevistadas señalaron, además de los ámbitos mencionados, otros campos de acción posibles para la intervención psicopedagógica. Se destacó la labor del psicopedagogo como formador, y también se mencionó la tarea poco difundida en el marco de la selección de personal en las empresas. Una de las docentes contaba: *“También me parece que una psicopedagoga puede participar de espacios de capacitación y formación, no sólo de docentes, sino de todos los profesionales de la educación. A veces se pueden armar esos espacios dentro de las escuelas, como una propuesta dentro de una jornada docente, por ejemplo. Otras veces se ofrecen talleres o seminarios sobre una temática específica en alguna organización vinculada con el autismo, por ejemplo. Ahí está en cada uno si va o no, pero creo que esto de*

organizarlo dentro de la escuela está bueno, porque como es de asistencia obligatoria, lográs que todos estén presentes y se puedan enriquecer de esos conocimientos”. “Tengo una conocida que es psicopedagoga, y estuvo muchos años trabajando en el nivel inicial de su municipio. Hace un tiempo le surgió la posibilidad de entrar en el departamento de recursos humanos de una empresa muy importante de la zona, así que está ahí ahora. Me cuenta que hace muchas de las entrevistas para selección de personal, usando tests y esas cosas. Yo no sabía que una psicopedagoga podía trabajar en una empresa”.

Para dar cuenta del segundo objetivo específico planteado, vinculado a profundizar sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, se realizaron preguntas a las docentes sobre las funciones e intervenciones concretas que realiza el psicopedagogo en la institución, además de indagar sobre el nivel de participación que tienen los distintos actores institucionales en esas intervenciones. Según lo expresado por todas las docentes entrevistadas, la función principal de la psicopedagoga del Equipo de Orientación es la de acompañar el trabajo docente en relación a los niños con dificultades de aprendizaje. *“La psicopedagoga se encarga de atender los casos de alumnos con problemas de aprendizaje. Cuando yo o alguna de mis compañeras observamos que hay un niño en el aula al que le cuesta mucho aprender, o que tiene dificultades en algún área en especial, o que ya viene con un diagnóstico de discapacidad, la psicopedagoga se reúne con nosotras y nos hace sugerencias de cómo trabajar con ese niño. También es un poco ensayo y error, porque cada alumno es diferente, por más que tengan diagnósticos parecidos”.* Otra docente aportaba: *“Lo esencial de la tarea de la psicopedagoga es el trabajo con los niños con dificultades. Cada año tenemos más alumnos con integración, con discapacidades de distintos tipos y niveles, con necesidades especiales. Y, como te decía antes, el profesorado no nos prepara para abordar el trabajo con estos niños. Entonces recurrimos a la psicopedagoga, que es la encargada de darnos toda la información sobre ese alumno, como el diagnóstico, la evolución, la situación familiar, si tiene acompañamiento profesional por fuera de la escuela, etc. Y también nos orienta para armar las adecuaciones curriculares que sean necesarias”.*

Las intervenciones concretas que mencionaron 6 de las 8 entrevistadas, se relacionan con el acompañamiento a la tarea docente y la sugerencia de adecuaciones curriculares apropiadas. Además, mencionaron un rol fundamental de la psicopedagoga

dentro de la institución, que es el de actuar como nexo entre la familia, la escuela y los profesionales intervinientes en los casos de integración. En este sentido, destacan la importancia de establecer buenos canales de comunicación entre todos los actores institucionales. *“Una de las cosas que, a mi entender, le corresponde hacer a la psico[pedagoga] es entrevistarse con las familias de los alumnos con dificultades. Tiene que recabar información sobre cada nene, cómo se llegó a su diagnóstico, qué conductas observan en la casa, si tiene acompañamiento profesional y qué tratamientos está realizando, esas cuestiones. Y después comunicarlo al equipo directivo y, sobre todo, a la docente del grado. Viene a ser como la intermediaria, que reúne toda la información, y después la transmite a quien sea necesario”*.

Según lo declarado por la totalidad de las docentes, la psicopedagoga del Equipo de Orientación trabaja principalmente con los docentes de todos los niveles, fundamentalmente de inicial y primaria. Ese trabajo consiste, como se mencionó con anterioridad, en brindar información sobre cada caso en particular, y orientar el trabajo áulico a través de sugerencias de adecuaciones curriculares, por ejemplo, en cuanto a los recursos didácticos empleados, a la modalidad de enseñanza y presentación de los contenidos, o a la metodología de evaluación. Esto decían al respecto: *“Los actores institucionales con los que más trabaja somos los docentes. Sobre todo, los de jardín y primaria, no sé si tiene carga horaria en nivel secundario. Tampoco tiene muchas horas para trabajar con nosotras, sobre todo porque cada vez hay más niños con dificultades y es imposible atender a todos. Y sus intervenciones concretas tienen que ver con ayudarnos a encontrar la mejor manera de trabajar con cada alumno, aconsejándonos alguna forma de acercarnos más, de facilitarles los aprendizajes. También depende de qué patología o dificultad estemos hablando, nos da ideas de formas de evaluar, de materiales para usar, qué cosas le pueden servir más a cada uno de los alumnos”*. Por otra parte, y en menor grado, mencionaron como actores participantes a las familias y al equipo directivo. *“Es súper importante que haya buena comunicación, porque somos muchos los involucrados. La psicopedagoga trabaja con la docente del nene, y también mantiene al tanto de cada caso a los directivos, y se pone en contacto con la familia cada vez que es necesario. Hay casos en los que es necesario un seguimiento periódico, para ir viendo la evolución y modificar estrategias de trabajo. La psicopedagoga no siempre tiene la disponibilidad para reunirse con la*

familia, por eso nosotras tenemos que estar bien informadas de todo para transmitirse a ellos”.

Respecto a su participación como docentes en las intervenciones psicopedagógicas, las respuestas de casi la totalidad de las entrevistadas (7 de 8) pusieron de manifiesto que recurren a la profesional del Equipo de Orientación para que les sugiera líneas de trabajo con los alumnos con dificultades, como una modalidad de asesoramiento. Ninguna de ellas hizo referencia a su participación como trabajo en equipo con la psicopedagoga. Algunas de sus afirmaciones fueron las siguientes: *“Mi tarea como docente es tratar de cumplir lo que la psicopedagoga me pide o me aconseja. Ella es la profesional que nos asesora sobre cómo actuar en estos casos, como que nos capacita”.* Otra docente comentaba: *“Tratamos de encontrarnos lo más seguido posible con la psicopedagoga, pero no tiene mucho tiempo en la escuela así que solemos tener dos o tres encuentros por año, según si hay mucha demanda. Y en general mi participación tiene que ver con un intercambio, con una consulta más que nada. Le planteo mis inquietudes sobre algunos alumnos que me preocupan, que veo dificultades en sus procesos de aprendizaje, y ella va registrando todo y después arma como un “punteo” de sugerencias para que yo trabaje en el aula. Y también me pasa información de los alumnos, que habló con las familias o que le comentó la fonoaudióloga, la psicóloga, o los otros profesionales que los atienden”.* Y también realizaron este aporte: *“Me siento bastante escuchada por la psico[pedagoga], aunque a veces el problema son los tiempos. Yo le hago una consulta porque me preocupa un alumno X, y por ahí tarda quince o veinte días en responderme o buscarme para charlar. Parece poco tiempo, pero para los aprendizajes de los chicos es un montón. Y en ese tiempo voy probando cosas, adaptando a mi manera algunos contenidos, pero siempre con la duda de si estoy haciendo lo mejor para ese alumno. Ella tiene muy buena predisposición, pero no siempre nos podemos encontrar, y eso tiene efectos negativos en los chicos, porque mientras tanto el tiempo pasa y no se aprovecha de la mejor manera”.*

El tercer objetivo específico planteado para este trabajo se proponía describir las representaciones sociales de los docentes sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo. Constituye un objetivo que resulta transversal a todos los ejes de análisis, ya que las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo pueden entrecruzarse en sus aportes a las preguntas de toda la entrevista.

No obstante, para describir más claramente los supuestos que subyacen respecto al desempeño de estos profesionales dentro de la escuela, se les pidió a las docentes que describan el rol de la psicopedagogía dentro de una institución escolar de acuerdo a su criterio, que opinen sobre los efectos, positivos o no, de las intervenciones psicopedagógicas, y que den su parecer sobre la necesidad de la presencia de este profesional dentro del Equipo de Orientación.

En este sentido, encontramos que el rol del psicopedagogo/a en el ámbito educativo es definido por 7 de las 8 entrevistadas como un asesor, que acompaña y orienta la tarea docente con los alumnos con dificultades de aprendizaje y con algunos emergentes grupales que surgen dentro del grado. *“Yo lo definiría como un profesional que acompaña el trabajo de los docentes, al que se puede recurrir para consultar o pedir asesoramiento para ver cómo actuar frente a las dificultades que presenta algún alumno individualmente. A veces también interviene en los grupos, cuando hay problemas como el bullying o discriminación entre ellos, la psicopedagoga puede preparar actividades especiales para que se traten esos temas, y poder ayudar a que el grupo modifique conductas negativas o agresivas”.*

También una de las docentes hizo alusión al rol del psicopedagogo educacional como un nexo entre las demandas de la familia, y los recursos materiales y humanos con los que cuenta la institución para responder a esas demandas. Esto afirmaba: *“Creo que el rol fundamental de la psicopedagoga es el de ser intermediaria, entre las necesidades individuales de los alumnos y lo que piden sus familias, y lo que la escuela puede ofrecerles. No siempre la escuela cuenta con lo necesario para que un chico con dificultades aprenda bien y desarrolle sus potencialidades. Por ejemplo, me ha tocado trabajar en una escuela a la que asistía una nena en silla de ruedas, y no había rampa. Todos los días venía el papá y, con ayuda del portero, subían la silla por los dos escalones que había en la entrada. Te doy un ejemplo, fue algo que dentro de todo se pudo solucionar. Pero esa escuela debería estar preparada para recibir a esa nena, y a otros chicos con necesidades especiales. Y ni hablar de la formación de los docentes, que deja bastante que desear en lo que a educación especial se refiere... Por eso, la psicopedagoga viene a cubrir o tratar de resolver esos baches”.*

En cuanto a los efectos de las intervenciones psicopedagógicas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, las docentes sostuvieron que suelen ser positivos. En general, manifestaron que los niños que reciben acompañamiento del Equipo de

Orientación muestran mayor desarrollo de sus habilidades sociales y pedagógicas que los niños que no lo reciben. Al respecto comentaban: *“Sí, definitivamente hay efectos positivos a partir de las intervenciones de la psico[pedagoga]. En general lo que se puede ver es que los alumnos empiezan a responder mejor a las actividades que les das, van haciendo avances, se vinculan mejor con uno. Siempre hay casos más difíciles, en los que cuesta encontrar la vuelta para llegar a ese niño, para ayudarlo a que aprenda lo mejor posible. Pero en general, te diría que sí, que son efectos positivos”*. Otro de sus aportes al respecto fue: *“He visto bastantes avances en los procesos que van haciendo los alumnos, en los logros que obtienen. La psicopedagogía no es magia, pero los ayuda mucho, eso seguro. Hay cuestiones más de fondo, más estructurales, te podría decir, que no se pueden transformar tan fácilmente. Por ejemplo, el autismo no se “cura”, pero un nene con TEA, que es un diagnóstico que tenemos con frecuencia en el aula, puede aprender y avanzar muchísimo si se lo acompaña y se lo estimula adecuadamente. La psicopedagoga va apuntalando esos procesos. A pesar de la falta de tiempos, de espacios, de recursos, y a veces de predisposición por parte nuestra, se pueden lograr muchas cosas”*. Por último, otra de las verbalizaciones significativas en este sentido fue: *“Los efectos son positivos, tienen que ver con desarrollar la comprensión, la expresión. También hay muchos avances en cuanto a la socialización, se relacionan mejor con sus compañeros y con la docente. Siempre depende de cuál sea la dificultad o la discapacidad, en general los cambios son lentos pero buenos”*.

Al preguntar a las docentes sobre la necesidad de un psicopedagogo/a dentro del Equipo de Orientación, la totalidad de ellas coincidió en afirmar que su presencia es necesaria. Reconocen la importancia del Equipo en el acompañamiento de la tarea docente, para orientar y proponer estrategias de trabajo con los alumnos que presentan dificultades. Algunas de sus respuestas fueron: *“Considero que es absolutamente necesaria una psicopedagoga en cada escuela. Lamentablemente falta organización, falta presupuesto, o no sé cuál es el problema de fondo, pero la realidad es que la psicopedagoga no da abasto para cubrir todas las demandas que tiene en una sola escuela. Está muy pocas horas acá, y en ese tiempo tiene que entrevistarse con las familias, ver a los niños, hablar con las maestras, reunirse con los directivos. Es imposible abarcar tanto. Sería necesario, no sólo que forme parte del Equipo, sino que tenga más tiempo disponible”*. Otra docente afirmaba: *“Creo que es necesaria la presencia de la psicopedagoga en el EOE, también creo que es necesario el*

acompañamiento de los directivos, y sobre todo de las familias. A veces te encontrás con que tenés inquietudes sobre cómo trabajar con un determinado alumno, y la psicopedagoga no está, o está atendiendo otro caso, los directivos no te saben dar respuesta, y cuando citás a la familia no vienen. En esos casos el trabajo se hace muy cuesta arriba, porque estás sola teniendo que responder a un niño que tiene necesidades especiales, pero no sabés a quién recurrir. Tratar de dar lo mejor de uno como docente no siempre es suficiente. El apoyo de otros profesionales es súper necesario, y también que las familias te acompañen y tiremos todos para el mismo lado”. Por último, una de las entrevistadas comentó: “Me parece fundamental la presencia de una psicopedagoga en el Equipo. Hay muchas cosas que las docentes no sabemos resolver, situaciones para las que el profesorado no nos preparó. Y si no pudiéramos recurrir a la psicopedagoga, la tarea sería mucho más compleja de lo que ya es”.

7. Discusión

El objetivo principal de la investigación fue indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, en una escuela primaria de González Catán. Los resultados obtenidos evidencian que el psicopedagogo/a es representado como un orientador, que acompaña y asesora a los docentes en su trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje.

Definir a la psicopedagogía como disciplina y distinguir los ámbitos en los que puede intervenir, constituyó el primer objetivo específico del presente trabajo. En este sentido, se observó que las docentes definen a la psicopedagogía como la encargada de evaluar, diagnosticar y tratar problemas de aprendizaje. La gran mayoría señala a la escuela como campo de intervención psicopedagógica por excelencia, haciendo alusión a los niveles inicial y primario fundamentalmente. También fueron mencionados, en menor medida, otros ámbitos de intervención como el empresarial, vinculado a los procesos de selección de personal, y la función de formación y capacitación de los distintos actores de la institución escolar. Como sostienen Villanueva & Olguín (2015), el campo de lo psicopedagógico debería definirse en teoría como un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros problemas y colaborar con las instituciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la investigación de estos autores no se encontró un consenso generalizado en la comunidad educativa sobre el sentido de la psicopedagogía en el ámbito educativo, sus efectos y las expectativas que se le adjudican. El presente estudio, en cambio, mostró coincidencias en las representaciones que poseen los docentes sobre la tarea psicopedagógica, aunque ésta se ve limitada a la sugerencia de adaptaciones curriculares y a las intervenciones clínicas individuales.

Al profundizar sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, que fue el segundo objetivo específico planteado para la investigación, se encontró que las docentes entrevistadas definieron el rol del psicopedagogo/a como un asesor, que brinda información y sugerencias para abordar los procesos de aprendizaje de los niños con discapacidad o con alguna problemática que resulta un obstáculo en su desarrollo, tanto desde el punto de vista pedagógico como social. En este sentido, los resultados coinciden con la investigación de Messi et al. (2016), en los que se concluyó que la

intervención psicopedagógica en ámbitos educativos se representa como la reeducación de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, recurriendo a estrategias terapéuticas individuales. De esta manera, la mirada sobre la labor psicopedagógica se limita a intervenciones que responden a un modelo clínico, focalizado en el diagnóstico de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración de programas que acompañen el desarrollo de esos alumnos específicamente (Cifuentes et al., 1998). También pudieron entreverse en las respuestas de las docentes, alusiones a un modelo psicométrico de intervención, en el que la meta del psicopedagogo/a consiste en conocer las capacidades y aptitudes de los alumnos y orientarlos académicamente, para lo cual emplea instrumentos como tests y técnicas psicométricas. En las verbalizaciones de las docentes surge también con mucha fuerza, un modelo de intervención psicopedagógica basado en el rol de consultor (Bisquerra, 2005). Las docentes han construido una representación del psicopedagogo/a como el profesional que asesora y orienta el trabajo en el aula por fuera de ella, que interviene de manera indirecta sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, siendo el docente quien actúa como mediador, poniendo en práctica sus propuestas. En este punto cabe señalar también que no se hallaron referencias al trabajo colaborativo entre docentes y Equipo de Orientación, por lo que se puede inferir una situación de hiperresponsabilización en términos de García et al. (2014), entendiendo como tal la carga excesiva de responsabilidad sobre alguno de los actores intervinientes, en oposición al trabajo colaborativo que debería promoverse.

De acuerdo a lo planteado por Henao, Ramírez & Palacio (2006), el psicopedagogo/a actúa desde diversos campos como la orientación y la intervención directa, poniendo en juego un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que posibilitan la ejecución de acciones preventivas, correctivas o de apoyo, desde múltiples modelos, áreas y principios, dirigiéndose a diversos contextos. Esta diversidad de actuaciones no fue tomada en cuenta por las entrevistadas. Se observó que la psicopedagogía en el ámbito educativo ocupa un lugar en el imaginario colectivo de los docentes que se encuentra alejado del principio de prevención. Consideran que las intervenciones psicopedagógicas constituyen una respuesta a los emergentes que van surgiendo, una serie de estrategias que se aplican en la tarea cotidiana del aula para estimular el desarrollo de las potencialidades de los niños con necesidades especiales. Pero no hubo referencias a la tarea tan importante de prevenir dificultades, de

anticiparse a situaciones que podrían obstaculizar los aprendizajes de los alumnos, de prepararse para contrarrestar los efectos de los problemas que pudieran presentarse. Para algunos autores como Rojas (2006), la labor psicopedagógica dentro de la escuela tiene como objetivo principal prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje, y para lograrlo se debe aplicar una intervención sistémica, analizando todos los elementos de la institución escolar. Como sostiene Bisquerra (2005), este enfoque sistémico de actuación resta importancia a la intervención directa sobre el alumno, para pasar a la aplicación de estrategias que tengan en cuenta un contexto más amplio de la situación. Al interrogar a las maestras sobre los actores institucionales que participan de las intervenciones psicopedagógicas, la mayoría nombró en primer lugar al cuerpo docente, y algunas mencionaron a las familias y el equipo directivo. Estos resultados se relacionan con los antecedentes de Messi et al. (2016), quienes buscaron explorar las representaciones sociales de los docentes sobre la intervención psicopedagógica en ambientes educativos. En dicha investigación se concluyó que, si bien la complementación entre docentes y psicopedagogos/as pareciera escasa, es el punto sobre el que más expectativas manifestaron los docentes. Además, los autores sugieren la necesidad de impulsar un modelo de intervención que habilite al psicopedagogo/a a trabajar con la institución educativa en su conjunto.

No obstante, retomando el concepto del principio de prevención, para llevar adelante una intervención preventiva el trabajo debe ejecutarse de manera grupal, con quienes no presenten desajustes significativos, lo que no excluye a los que puedan ser potencialmente una población en riesgo. Además, se intenta reducir el número de casos de la población que pueda verse afectada por un fenómeno, ya sea de tipo personal o contextual, de tal manera que, si no se logra una modificación de las condiciones del contexto, pueda ofrecerse una serie de competencias para desenvolverse de manera adaptativa, a pesar de las condiciones nocivas (Bisquerra, 2005). En este sentido, algunas docentes mencionaron el trabajo que la psicopedagoga del Equipo de Orientación realiza ocasionalmente con los grupos, especialmente si se dan situaciones de *bullying* o discriminación entre los alumnos. En esos casos, la intervención responde a emergentes sociales, corriéndose momentáneamente de la mirada clínica-individual.

El tercer objetivo específico planteado buscaba describir las representaciones sociales de los docentes sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo. La importancia de indagar sobre las representaciones radica en que, como sostiene Abric (2001), se

construyen como visiones del mundo que condicionan las prácticas sociales. Es decir, que las representaciones son conceptualizaciones que orientan y determinan la acción de los sujetos. Por esa razón, las intervenciones del psicopedagogo/a en el ámbito educativo van a estar condicionadas por las representaciones que construyen en torno a él los demás actores institucionales. Abric (2001) también afirma que la identificación de esta visión del mundo que poseen los individuos o grupos, y que utilizan para actuar, es indispensable para entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales. En este punto, se observó que los docentes construyen una visión del rol del psicopedagogo/a educacional como un asesor profesional, que apuntala el trabajo áulico frente a los alumnos con necesidades educativas especiales. A partir de los resultados obtenidos, se puede observar que, en parte, la psicopedagogía en el ámbito educativo queda reducida a la función que describen Baquero, Diker y Frigerio (2007): identificar a los malos alumnos, a los alumnos no-educables, a los alumnos que no son para la escuela común, y en reeducar a cada uno de los alumnos según lo que la escuela pretende de ellos.

Sin embargo, las docentes mostraron una valoración positiva de las intervenciones psicopedagógicas, ya que manifestaron que generalmente sus aportes tienen efectos beneficiosos en el desarrollo de los alumnos, tanto en lo que respecta a lo pedagógico como a lo social. Es posible notar que, a pesar de que las representaciones sociales de los docentes sobre la función de la psicopedagogía son limitadas, consideran que su presencia es fundamental dentro de las instituciones escolares. Estos resultados están en concordancia con el estudio de De Mendoza, Álvarez & del Carmen (2012), quienes constataron que la figura del psicopedagogo/a es altamente valorada por los distintos miembros de la comunidad educativa.

8. Conclusión

Indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo, implica reflexionar sobre los supuestos que subyacen en la cultura institucional de toda escuela, y deconstruir prejuicios y lugares comunes. A través de la investigación se observó que los docentes construyen una representación del psicopedagogo/a de manera limitada, reduciéndolo al rol de consultor al que recurren en caso de encontrarse con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Con frecuencia manifiestan que su formación académica no les ha proporcionado los conocimientos y herramientas suficientes para abordar el trabajo con la diversidad, con la discapacidad, y, al no saber cómo dar respuesta frente a determinadas situaciones que surgen en el aula, recurren al psicopedagogo/a del Equipo de Orientación para que les aporte sugerencias, adecuaciones, en definitiva, soluciones.

En estas conceptualizaciones se observa una fuerte presencia del modelo de intervención centrado en la consulta, ya que el psicopedagogo/a actúa como asesor, y el docente como mediador entre sus propuestas y las necesidades del alumno en particular. También se destaca la ausencia de intervenciones orientadas a la prevención en las expresiones de los docentes. Siendo uno de los principios básicos de la tarea del psicopedagogo/a en el ámbito educativo, llama la atención que fueron muy pocas las referencias, por ejemplo, a instancias de capacitación de los actores institucionales, ya que éstas generalmente responden a los emergentes ya instalados en los grupos de alumnos.

Por otro lado, cabe señalar también que los docentes sostienen la importancia de la presencia de un psicopedagogo/a en el Equipo de Orientación, ya que valoran positivamente los efectos de sus intervenciones y manifiestan la necesidad de que haya mayor presupuesto y mejor organización para permitir una carga horaria más extensa dentro de la escuela.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica son limitadas en cuanto a las funciones que puede desempeñar dentro del ámbito educativo, pero a su vez ponen de manifiesto que se trata de una pieza fundamental en la mejora de los procesos educativos, y en la construcción de una escuela inclusiva que pueda ofrecer oportunidades a todos los alumnos.

Este trabajo busca promover la reflexión sobre ciertas representaciones muy instaladas dentro de las instituciones, que con frecuencia se vuelven obstáculos para el desarrollo profesional de la psicopedagogía. A partir de la deconstrucción de prejuicios, y de una mirada menos reduccionista, es posible que la escuela y, especialmente, la tarea docente, pueda beneficiarse de las intervenciones psicopedagógicas en toda su riqueza, generando mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los alumnos.

Como toda ciencia social, la psicopedagogía se encuentra en constante movimiento y redefinición, acompañando los cambios de paradigma en la comunidad científica y los cambios culturales que atraviesa la sociedad en su conjunto. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se recomienda para futuras investigaciones abarcar una muestra mayor y más representativa de docentes, como así también poner en diálogo los resultados obtenidos con estudios vinculados a las representaciones que tienen los mismos profesionales de la psicopedagogía sobre su rol dentro de las instituciones.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alonso Tapia, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. *Síntesis*, 6(12), 159-205.
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos pedagógicos*, 10(20), 74-98.
- Baeza, S. (2005). El imprescindible puente familia-escuela. *Revista Aprendizaje Hoy*, 7, 291.
- Baeza, S. (2007) Familia-niño-escuela-aprendizaje... ¿Tiempos de desencuentros? *Aprendizaje Hoy*, 27(66), 18-26.
- Baquero, R; Diker, G. & Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 6(3), 2-8.
- Cifuentes Vicente, P., Holgado Sánchez, M. A. & Sendín Melguizo, P. (1998). Sobre el Practicum de psicopedagogía y los modelos de intervención psicopedagógica. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 2, 185-198.
- Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional*. En C. Monereo & I. Solé (Eds.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

- De Mendoza, R.A., Álvarez, P. & del Carmen, M. (2012). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.
- Del Castillo, V. (2015) El rol del psicopedagogo en el gabinete escolar. Algunas funciones posibles. *Infancias*, 8(2), 56-99.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Elichiry, N. (2007). Introducción en: Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (comp.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Elichiry, N. (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Filidoro, N. (2011). Ética y psicopedagogía. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 7, 1-7.
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Enright, P., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. & Rusler, V. (2018). *Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- García, J., Mesón, R. M., & Sánchez, E. (2014). Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 278-309.
- Heitger, M. (1993). Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 89-98.

- Henao, G., Ramírez, L. & Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia*, 6(2), 215-226.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. Chile: MacGraw-Hill.
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93), 114-137.
- López Alonso, A. O. & Stefani, D. (2005). Representaciones sociales de la vida: su variación a través del género y la edad de las personas. Su convergencia y divergencia. *Revista Signos Universitarios*, 41, 23-118.
- Maddoni, P. & Aizencag, N. (2000) *El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa*. En Chardón, M. C. (Comp.) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- Messi, L., Rossi, B. & Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 110-128.
- Monereo, C. & Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. España: Alianza.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Orantes, A. 1993. Panorama y perspectiva de la psicología aplicada a la educación en Latinoamérica. *Revista Papeles del Psicólogo*, 55, 31-40.

- Ortiz, E., & Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de moebio*, 49, 22-30.
- Paín, S. (1985). *Programación analítica para la iniciación escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Petracci, M. & Kornblit, A. (2007). *Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista*. En A. Kornblit (Comp.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Quecedo Lecanda, R. & Castaño Garrido, C. M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 5(1), 12-18.
- Rojas, D (2006). Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo. *Cultura y Educación*, 1(11), 4-28.
- Sánchez, E. (2012). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 23(91), 55-77.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Revista Contextos de Educación*, 1(5), 15-23.
- Ventura, A.C., Borgobello, A. & Peralta, N. (2010). Representaciones acerca del campo disciplinar y formación profesional de la psicopedagogía en un contexto académico argentino. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 653-668.
- Villanueva, Y. A. & Olguín, Y. A. B. (2015). Intervención psicopedagógica en instituciones educativas y ONG's: experiencias de investigación de los alumnos

de asesoría psicopedagógica de la UABC. *Investigar con y para la sociedad*,
1831-1838.

Anexos

Guía para la entrevista a los/as docentes

1º Eje: La Psicopedagogía: concepto y campos de intervención

- 1) ¿Cómo definiría a la Psicopedagogía como disciplina?
- 2) ¿Cuáles considera que son los posibles campos de intervención de la psicopedagogía? ¿Qué tareas desempeña el psicopedagogo/a en cada uno de esos campos?

2º Eje: La labor psicopedagógica en el ámbito educativo

- 1) ¿Cuáles considera que son las funciones del psicopedagogo/a dentro de la institución escolar?
- 2) ¿Qué intervenciones concretas realiza el Equipo de Orientación en la escuela? ¿Con qué actores institucionales suele trabajar?
- 3) ¿Se siente involucrado/a como docente o partícipe de las intervenciones psicopedagógicas en la escuela? ¿De qué manera?

3º Eje: Representaciones sociales sobre la psicopedagogía en el ámbito educativo

- 1) De acuerdo a su criterio ¿cómo definiría el rol del psicopedagogo/a dentro de la institución escolar?
- 2) ¿Considera que las intervenciones psicopedagógicas tienen efectos positivos en los procesos de aprendizaje? ¿Por qué? ¿En qué consisten esos efectos?
- 3) Según su parecer, ¿es necesaria la presencia de un psicopedagogo/a dentro del E.O.E.? ¿Por qué?

Consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a docentes de una escuela primaria de gestión estatal, de la localidad de González Catán, provincia de Buenos Aires.

Para cumplimentar con un requisito académico se realizará una investigación sobre las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo. Por ello, le brindaré información y lo/a invitaré a participar de esta investigación. No obstante, no tiene que decidir hoy si participar o no. Todo aquello que Ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Tipo de Intervención de Investigación

Para comenzar con el trabajo, se realizarán entrevistas a 8 docentes que se ofrezcan a participar de manera voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aun cuando haya aceptado antes.

Duración

La investigación durará varios meses. Mientras que la entrevista solo requerirá de su presencia un día en el mes de noviembre de 2019.

Confidencialidad

No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación, ni la información recogida que usted aporte para el proyecto, ni su información personal. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Sólo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información con sumo secreto. No será compartida ni entregada a nadie.

Usted posee el derecho a negarse o retirarse cuando lo considere pertinente. Esto es una reconfirmación de que la participación es voluntaria e incluye el derecho a retirarse.

Formulario de Consentimiento

He sido invitado/a a participar en la investigación que refiere a las representaciones sociales de los docentes sobre la labor psicopedagógica en el ámbito educativo.

Entiendo que me realizarán una serie de preguntas referidas a mi actuación. He sido informado/a de que no existen riesgos, y que los beneficios pueden traducirse en mejoras institucionales. Se me ha proporcionado el nombre del/la investigador/a que puede ser fácilmente contactado/a. La información en torno a la investigación me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Firma del Participante

Aclaración.....

Fecha