



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y PSICOPEDAGOGIA

Percepción docente de Nivel Primario (PBA y CABA): influencia de las funciones ejecutivas en las dificultades en el aprendizaje

Estudiante: Gallego, Mora

Legajo: 41581

Director/es: Pérez Lugones, María Florencia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

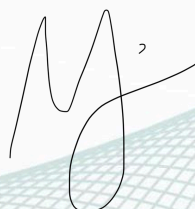
Desde la fecha [X]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 28/06/2026

Firma y aclaración del autor:



Gallego Mora

Agradecimientos

Este logro académico, al igual que mi trayectoria personal y profesional, es el reflejo del apoyo incondicional de muchas personas a las que deseo agradecer a continuación.

En primer lugar, a mi familia. Mamá, gracias por tu ejemplo de vocación al servicio. Papá, gracias por tu empuje constante. Barbi, gracias por tu escucha y sostén. Lauti, gracias por tu incondicionalidad y tu modelo de dedicación.

A mi abuela Coca, gracias por tu confianza inmensa en mí. A Maria, gracias por compartir tu mirada y servicio al otro conmigo. A Feli, gracias por resguardar y acompañar cada paso que doy. A los Oliveto, gracias por su apoyo y contención.

También, agradezco a Otto y Tinto por su muestra genuina de interés y cariño constante. A mis amigas y colegas, Ana, More, Valen, Lucre y Yaz, gracias por ser pilares y ejemplos de perseverancia y dedicación. A mis amigos del colegio, Lauti, Fede, Santi y Facu, gracias por su ejemplo de constancia y su sincera amistad. A mis amigas de comunidad, Martu, Morita y Xime, gracias por su confianza y ternura. A Conra e Iña, por su escucha comprometida.

Gracias a mi nueva red de apoyo. Male, por enseñarme todos los días y por tu compromiso enorme. Al equipo con el comparto día a día, por alojarme y por compartir su pasión por la educación. A Karina, por confiar en mí y brindarme un espacio para crecer contenida.

Agradezco a Maria, madre del cielo y compañera de camino, por tenerme siempre en la palma de su mano. Y por último, gracias a los docentes por su compromiso en la lucha por los derechos por la educación de todos los niños.

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducción.....	3
Delimitación del objeto de estudio.....	3
Planteo del problema o Justificación.....	4
Objetivos.....	6
Supuestos básicos de Investigación.....	6
3. Estado del arte.....	8
Funciones ejecutivas y adquisición de habilidades académicas.....	8
Rol y prácticas docentes frente a las dificultades en el aprendizaje.....	10
Perspectiva institucional y conceptualización del fracaso escolar.....	11
4. Marco Teórico.....	14
Psicopedagogía: bases de la disciplina.....	14
Aprendizaje: como proceso complejo.....	18
Funciones ejecutivas: pilares del proceso de aprendizaje.....	21
Proceso de aprendizaje en la realidad: concepciones actuales y leyes que lo alojan.....	27
Eje institucional: proceso subjetivo de cada estudiante, enfoques de educación actual y trayectorias académicas.....	32
5. Método.....	40
Diseño de estudio.....	40
Participantes y muestra.....	40
Criterios de inclusión y exclusión.....	41
Instrumentos de recolección de datos.....	41
Procedimiento.....	41
6. Resultados.....	43
7. Discusión.....	49
8. Conclusión.....	58
9. Aportes y contribuciones de la investigación.....	60
10. Limitaciones de la investigación.....	62
11. Líneas de investigación futuras.....	63
12. Propuestas de intervención.....	65
Anexo 1.....	67
Anexo 2.....	73
Referencias.....	74

1. Resumen

Título: *“Percepción docente de Nivel Primario (PBA y CABA): influencia de las funciones ejecutivas en las dificultades en el aprendizaje”*

El presente trabajo concibe como objeto de análisis la relación entre el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE) y la experiencia de dificultades en el aprendizaje en estudiantes del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se propone analizar las representaciones docentes sobre la influencia de dichas funciones para la adquisición de habilidades académicas y las estrategias a implementar al acompañar las trayectorias de los estudiantes con bajo rendimiento académico.

El trabajo opta por un enfoque de investigación empírica mixta, entrelazando espacios de observación no participante y encuestas a docentes con un análisis cuantitativo sobre los ejes de las mencionadas encuestas; promoviendo así, la articulación de perspectivas psicopedagógicas, neuropsicológicas y psicoanalíticas para concebir la construcción del rendimiento y adquisición de habilidades académicas como un fenómeno complejo donde confluyen factores cognitivos, subjetivos e institucionales.

Se pretende que los resultados aporten a la comprensión del fenómeno en su total complejidad y brinden insumos para la intervención psicopedagógica, fortaleciendo la capacidad de los profesionales para observar y acompañar el aprendizaje, así como la motivación de los estudiantes que presentan desafíos en sus trayectorias académicas.

Palabras clave: *Funciones ejecutivas. Aprendizaje. Psicopedagogía. Dificultades en el aprendizaje. Percepción docente.*

2. Introducción

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación empírico con enfoque mixto se centra en presentar y comprender en profundidad la incidencia del desarrollo de las funciones ejecutivas -de ahora en más FE- en la adquisición de habilidades académicas y su relación con las dificultades en el aprendizaje. Asimismo, se indagan las representaciones de docentes sobre el fenómeno y sus estrategias de acompañamiento, con el objetivo de generar un abordaje desde la psicopedagogía que logre integrar lo cognitivo, lo subjetivo y lo institucional.

La elección de una metodología mixta parte de la necesidad de articular datos cuantitativos, que permitan describir tendencias en las percepciones docentes, en conjunto con información cualitativa que posibilite una comprensión más profunda de las miradas, significaciones, prácticas y posicionamientos individuales e institucionales en torno a las funciones ejecutivas (FE) y los desafíos en el aprendizaje. La investigación se desarrolla en un colegio primario de gestión privada, considerando el contexto particular de las aulas y la dinámica estudiantes-docentes.

En estas aulas se observa una gran diversidad en los estilos de aprendizaje, así como obstáculos recurrentes presentados por los perfiles de estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Estos desafíos se entrelazan con la metodología docente, los recursos institucionales, la concepción de evaluación y la manera en que los adultos a cargo del espacio significan los errores y obstáculos, manifestando la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordarlo desde una mirada integral.

Aunque los avances en neuropsicología han resaltado el rol de los factores biológicos y cognitivos, estos enfoques suelen priorizar el abordaje y conocimiento de

déficits individuales, dejando de lado la dimensión subjetiva y relacional del aprendizaje. Por lo expuesto, resulta esencial vincular, mediante la mirada psicopedagógica, la comprensión de las funciones ejecutivas -como factor biológico y cognitivo- con las dificultades en el aprendizaje, considerando su impacto en el sujeto que aprende, su motivación y estrategias para enfrentar los desafíos académicos; como también, la trayectoria a recorrer por los adultos a la hora de acompañar dichos procesos.

Planteo del problema o Justificación

Este estudio busca analizar cómo el desarrollo de las FE se articula con las experiencias de dificultades en el aprendizaje en el Nivel Primario de escolaridad; centrándose en cómo las mismas son significadas y abordadas por los docentes, en relación al impacto que conlleva en las trayectorias.

Se parte del supuesto de que el desafío en estas funciones impacta en las trayectorias escolares, pero no determina por sí solo el bajo rendimiento académico o mismo el fracaso escolar; considerando que este último proviene de la interacción entre el desarrollo de habilidades neurocognitivas del sujeto, las prácticas institucionales y el contexto socio histórico cultural en el cual se encuentran insertos.

El desempeño de las FE presenta una implicancia central en la posibilidad de producción y construcción del aprendizaje, ya que involucra procesos de atención, memoria, autorregulación, planificación y control necesarios para la resolución de tareas académicas. No obstante, frecuentemente las respuestas institucionales frente a estudiantes con dificultades en el aprendizaje suelen reducirse a adecuaciones curriculares superficiales, centradas en simplificar contenidos, sin considerar las particularidades del modo de aprender de cada sujeto ni su dimensión subjetiva.

Contemplando lo expuesto por Introzzi y Canet Juric (2022), el desarrollo de las FE se da en un entramado dinámico que integra lo cognitivo, lo emocional y lo social, requiriendo una mirada integral para su comprensión. A su vez, la implicancia directa de las mismas en el proceso de aprendizaje conlleva a pensar estrategias de adecuación centradas en los pilares que logran su estimulación y desarrollo como funciones bases para el aprender.

Retomar esta problemática desde la psicopedagogía implica revisar los discursos y representaciones que actualmente sostienen el fracaso escolar, como también reconocer que el modo en que los adultos significan las dificultades de los niños incide directamente en su autopercepción y en la construcción de su subjetividad como sujetos que aprenden. Concebir los desafíos en el aprendizaje desde una perspectiva más bien compleja permite desplazar la mirada desde el déficit individual hacia las condiciones y dificultades institucionales, socio histórico culturales y pedagógicas que intervienen en los procesos de aprendizaje.

En este marco, las FE se reconocen como un componente esencial del aprendizaje, pero no como determinantes del proceso por sí mismas, ya que su desarrollo se entrelaza con factores afectivos, sociales y contextuales, que logran potenciar o condicionar el modo en que los estudiantes se enfrentan a las demandas escolares. Integrar esta comprensión a la observación psicopedagógica posibilita acompañar a los sujetos desde una mirada que contemple tanto las bases neurocognitivas como las dimensiones subjetivas del aprendizaje.

En palabras de Fernandez (1991), el profesional del campo psicopedagógico “...necesita abrirse un espacio de pregunta acerca de qué se habla cuando se dice cociente intelectual bajo... y en qué medida la inteligencia nos dice sobre las posibilidades reales de ese sujeto”. Esta reflexión resulta clave para comenzar a superar las lecturas que reducen

al sujeto a su rendimiento actual, y avanzar hacia un horizonte donde las intervenciones integran lo subjetivo, lo cognitivo y lo social, promoviendo nuevas formas de sostener las trayectorias escolares, de manera conjunta e integral entre los actores implicados.

Objetivos

General

- Analizar la relación entre las funciones ejecutivas y las dificultades en el aprendizaje en estudiantes del Nivel Primario, partiendo de la mirada y práctica docente, en conjunto con las representaciones y abordajes que la institución educativa sostiene al acompañar trayectorias educativas.

Específicos

- Identificar las representaciones de los docentes de Nivel Primario respecto a las dificultades en el aprendizaje y su relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas en los estudiantes del nivel.
- Analizar el quehacer pedagógico y las estrategias de intervención y abordaje docente implementadas en el acompañamiento de estudiantes que presentan desafíos en la adquisición de habilidades académicas.
- Comprender cómo las FE son contempladas por los docentes en el diseño de actividades y secuencias didácticas, como en las adecuaciones curriculares.
- Explorar el lugar que las instituciones educativas otorgan a la incidencia de las FE en sus propuestas de inclusión destinadas a favorecer el acompañamiento de los estudiantes que presentan desafíos en el aprendizaje.

Supuestos básicos de Investigación

De acuerdo con el presente estudio, partiendo de un enfoque de investigación empírica mixta, se presentan los siguientes supuestos básicos de investigación; con la

finalidad de actuar como guías para la exploración y análisis del fenómeno mediante las respuestas recolectadas y las posibles relaciones entre las mismas.

Se supone que los docentes de Nivel Primario reconocen una relación significativa entre el desarrollo de las FE y la manifestación de dificultades en la adquisición de habilidades académicas y aprendizaje de los estudiantes del nivel.

Se considera que las representaciones, conocimientos y significaciones que los docentes construyen sobre la importancia de las FE impactan directamente en el diseño y accionar pedagógico, como en las estrategias de intervención implementadas para el acompañamiento de estudiantes con dificultades en el aprendizaje.

Se presume que el lugar otorgado a las FE como pilar clave en el aprendizaje, incluyéndose en diseños, adecuaciones curriculares y propuestas de inclusión varía significativamente a nivel institucional, influyendo en el modo en que se acompañan las trayectorias escolares de los estudiantes.

Se asume que las prácticas docentes que contemplan la importancia de las FE en los procesos de aprendizaje tienden a favorecer estrategias de modelado y acompañamiento más pertinentes a las necesidades de los estudiantes y brindando una mayor motivación frente al aprendizaje.

3. Estado del arte

El presente apartado considera investigaciones que abordan, desde diversas perspectivas, disciplinas y métodos, la relación entre las dificultades de aprendizaje, el fracaso escolar, el rol de las FE, las prácticas docentes e institucionales y las dimensiones subjetivas del sujeto que aprende. La revisión se presenta en tres ejes con el objetivo de ordenar los aportes: FE y adquisición de habilidades académicas; rol y prácticas docentes frente a las dificultades en el aprendizaje; perspectiva institucional y conceptualización del fracaso escolar.

Funciones ejecutivas y adquisición de habilidades académicas

El primer antecedente que se presenta es el estudio de Ponce Figueroa (2023) titulado *“Estimulación de funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico”*. Un estudio de intervención cuasi-experimental que contó con un grupo control y un grupo experimental, permitiendo así la aplicación de un programa de entrenamiento de FE y una evaluación previa y posterior a las intervenciones en ambos grupos. El grupo bajo intervención del programa demostró mejoras significativas en funciones como la atención y la planificación, como también un rendimiento superior en áreas académicas puntuales, como matemáticas. El mencionado trabajo aporta evidencia experimental sobre la potencialidad que conllevan las intervenciones dirigidas a procesos de FE y su impacto en el rendimiento individual, como la útil información para la configuración de prácticas docentes e institucionales.

En esta línea, Canet Juric (2022) presenta *“Efectos de las dificultades en el funcionamiento ejecutivo sobre la comprensión de textos en niños de primaria”* con el objetivo de presentar un análisis sobre cómo las dificultades en las FE inciden en la comprensión lectora. Llevando a cabo una investigación empírica, emplea diversas tareas en pos de medir funciones como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad;

mientras que de manera simultánea, aplica pruebas específicas para evaluar la comprensión lectora. El estudio permite observar cómo los sujetos con mayores desafíos en sus funciones ejecutivas presentan dificultades en la inferencia y comprensión profunda del texto. Contemplando lo dicho en el artículo, se observa la necesidad de evaluar y considerar las FE como procesos relevantes para entender las trayectorias de aprendizaje y posibles experiencias de fracaso escolar.

Por su parte, Ríos (2024), en la investigación *“La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias educativas”*, permite conocer una revisión y síntesis sobre la relación entre las FE y las competencias académicas. Partiendo de una revisión teórica y análisis de investigaciones empíricas recientes, Ríos concluye que las FE actúan como mediadoras en la adquisición de competencias transversales y se presentan como claves para la autonomía del estudiante. Considerando dichos aportes, es lógico situar a las funciones ejecutivas como variables puente entre lo cognitivo y lo pedagógico en la trayectoria de cada estudiante.

Finalmente, el artículo titulado *“Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en escolares”* de Mejía Rubio (2023), se centra en indagar la relación entre la inteligencia emocional y las FE observando como la misma repercute en el rendimiento académico de los sujetos. Realiza un estudio de corte cuantitativo correlacional aplicado a una muestra de estudiantes, mediante cuestionarios estandarizados y baterías configuradas para la evaluación de las mencionadas funciones. El estudio refleja correlaciones significativas entre regulación emocional, la memoria de trabajo y la planificación en relación al rendimiento escolar; a su vez, ponderando a la inteligencia emocional como reguladora de los mencionados procesos. La investigación pone en evidencia la interdependencia entre las FE y las variables socioemocionales que afectan la autopercepción y la motivación de cada estudiante frente a su trayectoria.

Rol y prácticas docentes frente a las dificultades en el aprendizaje

En el marco de la educación formal, Gauna (2025) presenta “*Conocimientos docentes acerca de la neuroeducación y sus estrategias áulicas, en escuelas primarias del Delta de San Fernando (TFI)*” con la finalidad de indagar el grado de conocimiento y la utilización de principios de neuroeducación por parte de un grupo de docentes. Mediante un estudio de corte cualitativo construido por entrevistas semiestructuradas y análisis de prácticas áulicas, se concluyó que si bien los docentes valoran la neuroeducación, la traducción a prácticas concretas y sostenidas es parcial y con escasa sistematización a nivel institucional. Lo expuesto en la investigación se presenta como evidencia sobre la brecha entre el conocimiento teórico sobre FE y su real incorporación en la práctica docente.

Estas conclusiones dialogan con las obtenidas por Espada (2025) en “*Estrategias inclusivas implementadas en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH (TFI)*” quien describió estrategias inclusivas llevadas a cabo junto a estudiantes con TDAH. Partiendo de un estudio cualitativo descriptivo, con entrevistas a docentes y revisión de adaptaciones didácticas; se lograron identificar adaptaciones adecuadas focalizadas en la atención y regulación del estudiante, pero con variables notables en su implementación y escasa coordinación en lo institucional. Sosteniendo la hipótesis de configurar estrategias dirigidas a estimular las FE siempre en relación al contexto real y actual del sujeto y la posibilidad de sistematización de la institución.

Complementando el análisis de la práctica docente, el trabajo realizado por Leguizamón (2025) “*Influencia de las prácticas docentes en la motivación y desmotivación académica (TFI)*” se explora cómo las prácticas docentes influyen en la motivación de los estudiantes. Partiendo de un análisis cualitativo, propone instrumentos como entrevistas y observación áulica; logrando demostrar que las prácticas docentes de enseñanza y

evaluación que promueven la retroalimentación formativa y el reconocimiento del esfuerzo fomentan mayor motivación, mientras que las prácticas punitivas o centradas únicamente en el contenido, sin vinculación socioafectiva, conllevan un efecto negativo en la misma. El estudio contribuye a la comprensión de los mecanismos mediante los cuales la práctica docente modela e interviene en la autopercepción y motivación de los estudiantes.

Por otro lado, Alves (2022) presenta *“Lo subjetivo y lo operacional en la superación de las dificultades de aprendizaje en ciencias”* con la finalidad de examinar cómo se articulan aspectos emocionales y procedimentales a la hora de observar y abordar las trayectorias de aprendizaje de los sujetos. Se emplea como metodología un estudio cualitativo en contextos escolares, mediante técnicas de observación y entrevistas a docentes. La investigación evidencia que ciertas estrategias exclusivamente operativas, como la repetición y refuerzo de contenidos no significados, resultan insuficientes si no son articuladas con intervenciones que consideren lo emocional y lo subjetivo de cada estudiante; reforzando así la hipótesis de que los abordajes de las DEA deben integrar dimensiones afectivas y cognitivas.

Perspectiva institucional y conceptualización del fracaso escolar

El escrito *“Psicopedagogía Clínica: la pregunta por el sujeto que aprende”* de Gustavo Cantú (2021), concibe como objetivo la reflexión teórica sobre el lugar que ocupa el sujeto en la psicopedagogía clínica; valiéndose como metodología de la configuración de un ensayo teórico que integra la teoría psicoanalítica con las bases y problemáticas de la disciplina psicopedagógica. Cantú argumenta que comprender al niño como sujeto implica integrar tanto lo subjetivo como lo relacional en las intervenciones psicopedagógicas, con el fin de evitar reduccionismos. El artículo ofrece un marco conceptual desde el cual incluir al presente trabajo la dimensión subjetiva en la mirada y lectura de las trayectorias escolares y la multiplicidad de factores implicados en las mismas.

En línea con la perspectiva institucional, la Revista Científica UISRAEL publica el artículo *“La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales”* en el año 2021, con el objetivo de analizar cómo es construido el concepto de fracaso escolar desde las prácticas y discursos institucionales. El mismo emplea como metodología una investigación cualitativa con análisis documental y entrevistas a actores institucionales (docentes y directivos). A modo de conclusión y resultados principales, el estudio da cuenta que el “fracaso escolar” se produce en las prácticas institucionales, ya que permanece como tendencia considerar al estudiante como única causa del no-aprendizaje, lo que invisibiliza factores pedagógicos, sociales e institucionales. Partiendo de la información expuesta por el artículo, se sustenta la necesidad de continuar problematizando el concepto de fracaso escolar y construir una mirada integral sobre las dificultades en el aprendizaje (DEA).

Por otro lado, el artículo *“Prácticas inclusivas y desarrollo educativo en la escuela primaria”* de Barahona Cruz, Sánchez Méndez, Ramírez Andrade, Verdesoto Suárez (2023), evalúa el impacto de prácticas inclusivas sobre el aprendizaje de estudiantes con necesidades diversas. Comprende un estudio mixto, basado en encuestas a docentes y entrevistas cualitativas, que permite observar cómo las prácticas inclusivas mejoran la motivación y la autopercepción de los estudiantes cuando se encuentran combinadas con un apoyo institucional al equipo docente. Considerando así la importancia que la mirada institucional y las prácticas docentes tienen a la hora de prevenir experiencias de fracaso y para favorecer la percepción positiva del sujeto que aprende.

Complementando esta perspectiva, Calderon (2025) presenta *“Miradas psicopedagógicas de instituciones escolares primarias de gestión pública: inclusión educativa y representaciones sociales (TFI)”* con el objetivo de investigar representaciones institucionales sobre inclusión y dificultades de aprendizaje. Parte de un estudio de casos con entrevistas a equipos de orientación y análisis de discursos institucionales, desde un análisis cualitativo. La investigación permite identificar tensiones entre el discurso inclusivo

de las políticas y las prácticas concretas, como también de la persistencia de ciertos estigmas sobre el aprendizaje individual.

4. Marco Teórico

Psicopedagogía: bases de la disciplina

La psicopedagogía logra concretarse como disciplina en los años 50', comulgando principalmente dos campos disciplinarios, la psicología y la pedagogía, en principio con el objetivo de responder a problemas de aprendizaje, fracaso académico y necesidades de educación especial. A lo largo de los años, la disciplina construyó un marco de intervención aún más amplio, tomando en consideración aspectos integrales y no solo limitándose al ámbito educativo; ya que su objeto de estudio comprende al sujeto que aprende, lo cual se extiende a todo el ciclo vital.

En palabras de Marina Muller (1993), la psicopedagogía "se ocupa de las características del aprendizaje humano, como se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y cómo está condicionado por diversos factores; como y porqué se producen esas alteraciones del aprendizaje, como reconocerlas y tratarlas, que hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes."

Por ende, el objeto de estudio de la disciplina comprende al aprendizaje como clave para el estudio y lectura, las situaciones y realidades de cada uno de los sujetos. El aprendizaje es definido como "la adquisición de conocimientos, la cual puede ser espontánea/implícita (como emociones, hábitos sociales, etc.) o producido a través de la instrucción (estudio)." (Pozo, 1998); complementando esta perspectiva, Alicia Fernandez (2000), propone concebir el aprender como un proceso mediado por la inteligencia y el deseo, el cual parte de los conocimientos previos del sujeto, lo cual permite apropiarse de la información dada y así construir conocimientos significados.

Agregando a esta perspectiva de aprendizaje, Norma Filidoro (2002) sitúa el aprender en la escuela definiéndolo como un “proceso que emerge de una trama tejida por elementos que provienen del sujeto-alumno, del contenido a aprender/el saber a enseñar y del contexto escolar, social, histórico.” (Filidoro, 2002). Añadiendo a este enfoque, en el que el sujeto no es aislado si no que se encuentra inscripto e inserto de manera social y cultural, sumando a sus características individuales y subjetivas, Olivieri (2023) propone discutir las posibilidades de aprendizaje, “...consideramos que las posibilidades del aprendizaje no se circunscriben solo a las competencias individuales de los sujetos, sino que se inscriben dentro del contexto educativo generado, en la recursividad entre lo individual, lo colectivo y lo situacional.” (Olivieri, 2023).

La psicopedagogía cumple un papel fundamental en la mirada que se construye sobre lo mencionado, y en la actualidad prioriza una práctica que tome en consideración las diversas aristas que componen a cada situación de aprendizaje; “...Precisamente por ello, una práctica psicopedagógica inscripta en estas teorías, se percibe como una actividad constructiva, factible de producir distintas lecturas de realidad, que puede reconocer su carácter provisorio y mediatizado por los instrumentos de significación de las representaciones que circulan en torno a un problema.” (Olivieri, 2023).

A modo de integrar lo expuesto, Frigerio (1996) presenta un debate clave para comprender la practica psicopedagogica en relación a la posibilidad de aprendizaje de los sujetos:

Ante la pregunta ¿Todos pueden aprender? Frigerio expone que si la respuesta es negativa, nuestra capacidad de intervención psicopedagógica estaría limitada porque condiciona a la naturalización de lo que no es nada natural sino construcción política, social y pedagógica. Para lograr afirmar que todos pueden aprender, es necesario: desaprender las concepciones de que algunos no pueden aprender,

ignorar y deconstruir lo ofrecido como interpretación natural de las dificultades de aprendizaje; necesario salir de los aparatos etiquetadores a los que nos han habituado las políticas subjetivantes, voluntades reproductivistas, etc. (Frigerio, G y Poggi, M., 1996)

Construyendo este enfoque, donde se contempla una multiplicidad de aristas que componen el fenómeno del sujeto que aprende, se pretende sumar al marco de la disciplina un paradigma que permita considerar y evaluar cada una de estas; "...el Paradigma de la Complejidad va a considerar todos los factores que establecen alguna relación con el conflicto intentando armar una red de elementos que se influyenan recíprocamente." (Boggino, 2009). Dicho posicionamiento busca adjudicar mayor relevancia a las causas que originan los problemas en relación a los resultados que presentan, comprendiendo que el análisis de cualquier situación debe producirse de manera contextual, siempre analizando la multicausalidad y la relación intercausal entre componentes implicados (Boggino, 2009).

A su vez, es esencial comulgar en una concepción de sujeto que sustente este enfoque de complejidad. Se comprende al sujeto como un ser biopsicosocial, lo cual alude a que el mismo se encuentra atravesado por factores biológicos, psicológicos y sociales. Los factores biológicos se encuentran relacionados con la anatomía, fisiología y genética; por su parte, los factores psicológicos, refieren a la esfera más personal del sujeto y engloban sus pensamientos, emociones, comportamientos y procesos cognitivos; los factores sociales, son aquellos relacionados con la situación histórico cultural, económica y vincular. Etchegorry (2023) expone esta concepción de sujeto en relación con el aprendizaje, "Esta lectura reconoce que analizar el aprender supone considerar al sujeto inmerso en un contexto social, cultural e histórico en el cual, a modo de red, construye vínculos intersubjetivos que lo configuran" (Etchegorry, 2023).

A la hora de intervenir desde la psicopedagogía, la mencionada concepción de sujeto se presenta como inherente a la práctica; cada una de las intervenciones psicopedagógicas se concreta enmarcada en un porque y un para qué, pero a su vez, ese marco se consolida tomando en cuenta la complejidad del sujeto: "...su entorno familiar, su realidad escolar, su afectividad, su historia." (Pearson, 2020). También, este marco aloja los intereses de los sujetos los cuales permiten un aprendizaje situado y significado.

Partiendo de la mirada compleja propuesta por la disciplina, el diagnóstico psicopedagógico es comprendido por Etchegorry (2023) como una intervención situada que requiere de mirada y escucha ordenada o enfocada según la demanda, la cual refiere al aprender de un sujeto, un grupo, institución o comunidad. Se define:

"El diagnóstico en sí mismo constituye una intervención, por lo cual no es un a priori ni se reduce a técnicas estandarizadas, sino más bien a la construcción de estrategias que se despliegan en pos de conocer. Además, requiere de un tiempo que se ajustará a las particularidades de la demanda/problematización que se constituye en razón de su puesta en marcha, los sujetos y sus condiciones de vida." (Etchegorry, 2023).

El mencionado diagnóstico psicopedagógico se suele ver involucrado en la definición de los problemas de aprendizaje presentados por los sujetos, sobretodo los cuales forman parte del sistema escolar; dicha definición suele tergiversar el sentido principal del diagnóstico, y lo transforma en etiquetas diagnósticas, las cuales tienden a coartar el desempeño del sujeto atado a una etiqueta y los desafíos esperables añadidos a la misma. Los problemas de aprendizaje, en palabras de Filidoro (2002) "...se relacionan directamente con la concepción que se tenga de ellos es decir los parámetros que se tengan de lo que es un problema de aprendizaje y lo que no por lo que nuestra concepción como profesionales de lo que es el aprender nos dará un marco de acción para la

realización de diagnósticos y de ciertas intervenciones, en la selección de instrumentos de indagación y en los resultados de la indagación diagnóstica clínica." (Filidoro, 2002).

Aprendizaje: como proceso complejo

Con el objetivo de comprender las dificultades en el aprendizaje que atraviesan el nivel primario resulta necesario situar al sujeto que habita este espacio; se alude a niños y niñas que, UNICEF define como "todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad." (CDN, 1989). Sin embargo, esta definición se presenta como parcial para el campo psicopedagógico, el cual requiere una conceptualización más profunda del sujeto que aprende, siendo este su objeto de estudio.

Partiendo de esta perspectiva, el niño no puede ser comprendido únicamente como un organismo en desarrollo, sino que debe ser abordado como un sujeto que se construye en relación con otros. La disciplina psicoanalítica aporta de manera fundamental, aristas en el desarrollo de niños y niñas en esta etapa etaria (5 a 12 años).

En primera instancia, brinda información sobre el proceso de construcción de la subjetividad que atraviesa la experiencia humana, comprendiendo a la subjetividad como "producto de las experiencias e interacciones que tienen lugar desde los primeros años de vida; los que permiten el armado de modelos de integración social, tres espacios psíquicos en cada ser humano: inter, intra y transubjetivo, que corresponden a las relaciones internas en el sujeto mismo, con los otros de su entorno inmediato y otros del campo social - cultural." (Garró, 2023).

A su vez, dicho proceso se encuentra constantemente mediado por lo social, dimensión que en la etapa estudiada en este trabajo se presenta como la gran novedad, nuevos lugares que reciben, alojan e inscriben al sujeto, como lo es la escuela. La

dimensión social se encuentra constituida por otros sujetos, los cuales serán los encargados de sancionar el accionar del sujeto y así comenzar a construir internamente un marco referencial para sus futuras acciones. El Otro, en términos lacanianos, se presenta como un conjunto de huellas, “el Otro en un primer momento operaría como lugar a encarnar (siendo la figura materna generalmente quien lo ocupa), para en un segundo momento funcionar como estructura llena de representaciones y huellas que va a guiar el tipo de relación que va a establecer el sujeto con el otro semejante.” (Lacan, 1953). Las huellas mencionadas funcionan como “surco que se da en relación con el Otro, quien interpreta lo que ese sujeto necesita, provee experiencia que alivia y da lugar a la creación de un nuevo significado que aparece como solución.” (Lacan, 1953), significando así la experiencia de vida del sujeto.

En la institución escolar, quienes suelen encarnar el lugar de Otro además de los pares, suelen ser los adultos que la habitan, es decir, los docentes. Esta etapa etaria presenta como característica, la presencia de los procesos psíquicos de sublimación e identificación: por un lado, la identificación se concibe como “un proceso estructurante en la constitución del Yo, el cual se realiza en relación a un Otro/semejante o mediante la imagen especular (reflejo en un espejo), donde el sujeto logra identificarse con esa imagen y comienza a constituir la imagen del cuerpo propio como objeto imaginario, significado inicialmente por el discurso de la madre o ese gran Otro quien señalará “ese sos vos”. (Rinty & Carabajal, 1986); y por otro lado, la sublimación es entendida como “un mecanismo de defensa psíquico que transforma la energía sexual y la desvía a otros fines, se hace manifiesto en el niño mediante el interés por actividades valoradas socialmente tales como deporte, escuela, hobbies.” (Rinty & Carabajal, 1986).

Filidoro (2002), sostiene que el proceso de aprendizaje siempre se encuentra ligado a un otro:

"Quién aprende lo realiza en una interacción con un otro y con el objeto de conocimiento, el sujeto aprendiente parte de una incógnita ya que se le presenta ese contenido a saber como necesario. Por lo que se deduce que no existe un sujeto con posibilidad de aprender al margen de la subjetividad, en el aprender siempre existe un otro y quien aprende es un sujeto con emociones, creencias y demás. Sin un sujeto que construya el objeto de conocimiento no existe construcción cognitiva, producción intelectual ni proceso de aprendizaje escolar. No se puede obviar la posición subjetiva del niño que aprende ya que la subjetividad es constitutiva del proceso de aprendizaje. La posición psíquica del niño no ejerce su influencia desde una supuesta exterioridad sino desde el interior mismo del proceso de aprendizaje." (Filidoro, 2002).

Añadido a lo mencionado, la autora comprende al sujeto y su desarrollo interno de manera integral, sosteniendo que "El sujeto se construye a partir de su componente físico, su cuerpo y su subjetividad, en el encuentro con el otro (Elsa Coriat). Entonces es legítimo sostener que se debe conocer acerca de las consecuencias de las afecciones orgánicas en el cuerpo del niño lo que nos dará una pauta de los obstáculos con el que el significante se encuentra para instalarse en un cuerpo, no es una explicación causal de sus problemas ni sella su destino, solo nos permite conocer en un espectro más amplio sobre las dificultades que intervienen." (Filidoro, 2002). En concordancia con la mirada integral que plantea la disciplina como eje, partiendo de multicausalidades del medio externo, como del medio interno -disposiciones biológicas y psicológicas-.

Cada aspecto del desarrollo del sujeto presenta incidencia en el proceso de aprendizaje; este proceso no se reduce al aspecto social, biológico o psicológico, si no que conlleva del desarrollo de los mismos en conjunto para su propia evolución y desempeño. Castorina (2021), expone la implicancia de estos múltiples aspectos mencionados en relación al camino del aprendizaje en el proceso educativo:

“...en el bebé, la memoria, la atención y la conducta son, originalmente, regidos por procesos biológicos, pero a lo largo del desarrollo, el proceso educativo recurre a instrumentos mediadores que actúan para romper la asociación directa entre estímulos y respuestas. Esta mediación produce un salto cualitativo, ya que cambian las funciones psíquicas del Infante, provocando otras nuevas, relacionadas con la apropiación de los mencionados instrumentos, que suprime y hace innecesario ciertos fenómenos naturales. Justamente, el uso de instrumentos promueve el carácter consciente y voluntario de los procesos psíquicos.” (Castorina, 2021).

Funciones ejecutivas: pilares del proceso de aprendizaje

Como parte del desarrollo integral del sujeto, uno de los aspectos biológicos y psicológicos que mayor incidencia presenta en el proceso de aprendizaje es el funcionamiento ejecutivo. Las FE constituyen un conjunto de procesos que atraviesan de manera transversal las distintas dimensiones del sujeto, lo cual conlleva a un impacto concreto en su trayectoria de aprendizaje y desempeño escolar. En palabras de Introzzi y Canet Juric (2021), "...las FEs presentan un fuerte impacto sobre la calidad de vida, pues están involucradas en el aprendizaje, la salud mental y física, la vida social y el rendimiento académico y laboral, entre otros ámbitos de vital importancia para una vida plena y ajustada a las demandas del medio" (Introzzi & Canet Juric, 2021).

¿Qué se entiende por FE? Las mencionadas autoras las definen como el "...conjunto de procesos cognitivos que actúan controlando o modulando las emociones, comportamientos y pensamientos con el objeto de orientar o guiar el comportamiento hacia el logro de metas u objetivos que resultan valiosos para el individuo" (Introzzi & Canet Juric, 2021). Esta definición permite comprender que las FE no operan de manera aislada sobre lo cognitivo, sino que articulan aspectos como la cognición, lo afectivo y lo conductual en función de objetivos; lo cual las convierte en un aspecto central en el contexto escolar,

donde los niños y niñas permanentemente son convocados a regular sus procesos internos en pos de responder a las demandas del proceso de aprendizaje.

A su vez, esta demanda de regulación solicitada a los sujetos se encuentra comandada por las FE, ya que las mismas actúan como mediadoras entre estímulos o demandas y los objetivos propios del sujeto. Las mismas se asocian a los actos de control, refiriendo a la habilidad de los sujetos a la hora de reemplazar un impulso o respuesta automática por otro tipo de resolución más apropiada a la situación (Introzzi & Canet Juric, 2021). Esta regulación promulgada por las FEs permite comprender el comportamiento humano, el cual las autoras definen como “...el resultado de la activación de dos sistemas diferentes, que podrían considerarse como dos caras de la misma moneda: el sistema impulsivo y el sistema reflexivo.” (Introzzi & Canet Juric, 2021). El sistema impulsivo presenta respuestas activadas de manera automática, que buscan la satisfacción instantánea; por otro lado, los esquemas que componen el sistema reflexivo, invitan a comprender un conjunto de reglas y objetivos personales construidos por cada sujeto, los cuales permiten favorecer la activación de operaciones ejecutivas de mayor complejidad con el fin de cumplimentar los objetivos a largo plazo.

Los señalados objetivos son construidos por cada sujeto en relación a sus experiencias personales y su historia, y comienzan a ser estructurados de manera que organizan la conducta del sujeto. Esta organización sitúa el objetivo principal de las FE, comprendiéndolo como “...un acto de control que permita regular o controlar nuestras emociones, pensamientos y conductas con el objeto de proteger nuestra principal meta u objetivo.” (Introzzi & Canet Juric, 2021). De esta manera, se introducen los procesos de activación: la planificación y la ejecución; los mismos funcionan como fases claves para el control ejecutivo, entiéndase como rutinas, respuestas pre establecidas, hábitos, recursos de auto evaluación que permiten la reflexión sobre el objetivo principal y por ende una respuesta adecuada a la demanda o estímulo. (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Reanudando la función reguladora que ofrecen las FEs y comenzando a introducirse en diversos procesos y esquemas que integran este sistema, se comprende su relación con la cognición, ya que “...las FEs actúan regulando un conjunto de procesos cognitivos específicos que constituyen componentes esenciales de distintas funciones cognitivas tales como; la atención, la comprensión de textos, la memoria y la resolución de problemas aritméticos.” (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Las referidas autoras citan a Diamond, A. (2013) con el objetivo de definir los tipos de FE; la misma las categoriza en FEs de primer y segundo orden: las categorizadas como de segundo orden comprenden a funciones como la planificación y organización; las cuales precisan la atención de las funciones de primer orden, tales como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición. (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Partiendo de las funciones de primer orden, se entiende como característica principal de la inhibición su contribución a la orientación y control de la conducta, comprendiendo como función “...crear una barrera de contención contra la interferencia de pensamientos, emociones y comportamientos que resultan incompatibles con nuestras metas y proyectos personales.” (Introzzi & Canet Juric, 2021). Se infiere a la misma como clave en el proceso de aprendizaje del comportamiento, ya que sin la consolidación de pautas significadas por el sujeto, las respuestas podrían presentarse como nocivas y afectar la vida física y social de los humanos.

Así mismo, la flexibilidad cognitiva refiere a “...la habilidad para alternar veloz y eficazmente entre diferentes pensamientos o acciones en función de las demandas específicas vinculadas a distintos contextos y situaciones (Geurts et al., 2004)” (Introzzi & Canet Juric, 2021). Las autoras, en concordancia con el marco de la disciplina psicopedagógica, coinciden en el estado cuasi permanente de cambio que presenta el

mundo actual, el cual requiere de sujetos que logren manejar imprevistos, y posean recursos para ajustar sus pensamientos, emociones y regular sus comportamientos.

Por su parte, la memoria de trabajo (MT) es definida por Introzzi y Canet Juric retomando a otros autores dedicados al tema. Baddeley (1986; 2012), la define como la “...habilidad para mantener y procesar de manera simultánea información relevante para el logro de nuestros objetivos.” (Introzzi & Canet Juric, 2021), sumando los aportes de Miyake & Shah (1999), estructurando la composición del sistema, el mismo se encuentra “...integrado por al menos dos mecanismos que trabajan de manera conjunta o interrelacionada; uno vinculado al almacenamiento de la información y otro involucrado en el control cognitivo o ejecutivo.” (Introzzi & Canet Juric, 2021).

La MT se presenta como función esencial al intervenir en la regulación de emociones y comportamientos, ya que logra “mantener fuertemente activadas las representaciones relevantes para (objetivos, metas e información) en el foco de nuestra atención, protegiéndolas de este modo, de las interferencias que generan las tendencias o respuestas prepotentes.” (Introzzi & Canet Juric, 2021). Como fue mencionado, los sistemas impulsivo y reflexivo se encuentran en constante lucha por el control, y la memoria de trabajo es un elemento clave, ya que mediante la activación del objetivo del sujeto promueve la protección del mismo frente a los impulsos y demandas; permitiendo al sujeto regular su conducta.

A su vez, el entrenamiento y estimulación de esta función (MT) favorece el proceso de aprendizaje de los niños. De hecho, se realiza un estudio que logra demostrar que el índice de predicción de éxito escolar no es la inteligencia del sujeto, si no la memoria de trabajo; Tracy Alloway (Alloway et al., 2005; Alloway & Alloway, 2010), demuestra que la MT se presenta como intrínseca en el rendimiento de áreas como lectoescritura y matemática, ya que requieren del trabajo con datos que proveen información. Esta función permite

captar, almacenar y hacer uso de los datos, “trabajar con información (p.ej. números, letras, palabras) y mantener activa esta información en tiempo suficiente para completar las tareas forma parte de los requerimientos básicos de las actividades escolares.” (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Las FEs tienen una fuerte inferencia en las habilidades académicas, tales como: “...la comprensión de textos, la resolución de problemas matemáticos y la atención... en consecuencia, no sorprende la estrecha relación documentada por distintos estudios respecto a la relación entre el funcionamiento ejecutivo y el desempeño académico.” (Introzzi & Canet Juric, 2021). Otro aspecto a destacar, imprescindible junto a la MT para la ejecución eficiente de dichas habilidades es la atención, la cual refiere a la posibilidad del sujeto de modificación frente a una respuesta dominante.

Las FEs y el constructo de la atención se relacionan de manera directa ya que “La atención es un prerequisite para llevar a cabo múltiples tareas o actividades de nuestra vida cotidiana, y resulta indispensable para comprender y aprender, es decir, esencial para la actividad mental.” (Introzzi & Canet Juric, 2021). La misma se presenta como un aspecto más que relevante en los procesos de aprendizaje, siendo comprendida como una de las funciones neurocognitivas básicas para la ejecución de las funciones cognitivas y procesos mentales de mayor grado de complejidad.

¿Qué se entiende por atención? las autoras retoman a Soprano (2009) con el fin de definirla, es entendida como un “...sistema complejo de componentes que interactúan entre sí y que permiten al individuo sostener y manipular pensamientos o representaciones mentales y modular y monitorear las respuestas a los estímulos....” (Introzzi & Canet Juric, 2021). A su vez, se suman a esta definición los aportes de los investigadores Schneider y Shiffrin (1977), los cuales proponen la clasificación de este complejo sistema, subdividiendo a la atención en dos tipos de procesos: automáticos y controlados. En primer lugar, se

exponen procesos que no requieren de una conciencia plena del sujeto y no interfieren en la realización de otras tareas en paralelo; y en segundo lugar, los procesos que solicitan una voluntad más bien activa y situada por parte del sujeto para su concreción.

Por ende, se infiere que el proceso atencional es coordinado de manera supraordinal por las FE, las cuales le permiten a la atención estar al servicio de proyectos y objetivos del sujeto. En palabras de Soprano (2021) "...las funciones atencionales contribuyen a la coherencia y la continuidad de un comportamiento orientado hacia un fin; por eso están en la base de todos los procesos cognitivos. Eso supone cambios en la selectividad, intensidad y duración de las respuestas neuronales durante la acción."

Otro aspecto de gran importancia en el control y regulación de la conducta, para la concreción de objetivos y proyectos, son las emociones. Estas son comprendidas como "Series coordinadas de respuestas adaptativas que han evolucionado para combinar la gran variedad de mecanismos de activación que nos permiten afrontar las demandas específicas impuestas por diferentes situaciones." (Introzzi & Canet Juric, 2021). Las mismas requieren de una constante regulación, permitiendo a los sujetos controlar la intensidad con la que se presentan y experimentan las reacciones emocionales frente a las demandas externas e internas, como por ejemplo la concreción de los objetivos personales.

El control emocional hace referencia a las modificaciones que el sujeto logra efectuar sobre el curso que sus emociones comienzan a tomar; este control se concibe como proceso, es decir, como una construcción, ya que las emociones poseen un fuerte valor adaptativo. De hecho, como fue previamente mencionado, cada sujeto regula y ejecuta según su plan para concretar su proyecto u objetivos específicos, y el control o descontrol emocional puede influir de manera marcada sobre la satisfacción de los mismos. Introzzi y Canet Juric refieren "...las personas con una escasa capacidad de regulación emocional tienden a presentar distintos tipos de problemas como violencia, bajo desempeño

académico o laboral, limitada competencia social, problemas vinculares y trastornos psicopatológicos...” (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Las FEs se encuentran sumamente vinculadas con los procesos de regulación y control emocional: por su parte, la MT, brinda la capacidad de recordar los objetivos de orden superior, permitiendo así instaurar cierta estructura en la regulación emocional apropiadas para el tiempo, espacio y contexto situacional; por otro lado, el control inhibitorio o inhibición, ofrece al sujeto el espacio de reflexión y evaluación sobre la situación en pos de fomentar la producción de una respuesta adecuada; y por último, la flexibilidad, la cual posibilita la oportunidad de considerar diversas opciones frente a la presencia de un problema o demanda, siendo esta responsable de la aplicación de distintas estrategias de regulación y respuesta. (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Como se puede evidenciar, las FE se postulan como fundamentales en la vida cotidiana de los sujetos; por ende, algunos desafíos que se presentan en la cotidianidad y en las trayectorias académicas, acostumbran a estar asociados con alteraciones en el desarrollo de las FEs. Este escenario presenta situaciones tales como “...dificultad para resolver problemas y la rigidez cognitiva, las dificultades en la comprensión lectora, la distractibilidad y los problemas interpersonales...” (Introzzi & Canet Juric, 2021).

Proceso de aprendizaje en la realidad: concepciones actuales y leyes que lo alojan

A lo largo del presente apartado se ha conceptualizado al proceso de aprendizaje como uno de índole compleja, el cual se encuentra atravesado por dimensiones cognitivas, subjetivas, sociales e institucionales. Se propone comprender el proceso de aprendizaje en su complejidad, lo que conlleva preguntarse qué ocurre cuando este se ve desafiado.

En línea con esta perspectiva, la autora Norma Filidoro (2002) plantea una acercamiento al concepto del problema de aprendizaje desde una mirada integral,

abarcando dimensiones y diversos problemas presentados por esta conceptualización.

Retomando apartados anteriores, el proceso de aprendizaje es concebido bajo interacciones sociales con pares, intervenciones docentes, saberes previos y características estructurales del sujeto en relación constante con el entorno; a su vez, expone la relación aprendizaje-sujeto como "... una posición del sujeto en relación al aprendizaje se le reclama al sujeto aprendiente diferentes actividades." (Filidoro, 2002), aludiendo al posicionamiento activo requerido por el sujeto.

Contemplando esta problematización sobre el concepto 'problema de aprendizaje', Garró (2023) agrega "El malestar infantil como el sufrimiento por dificultades en el aprendizaje no siempre tiene que ver con aspectos cognitivos y/o intelectuales. La conducta y el aprendizaje son los medios apropiados para conocer las verdaderas dolencias en niños y adolescentes..." (Garró, 2023). A modo de conceptualizar lo mencionado, Galli (2017) expone la 'educabilidad', entendida como "...los límites del dispositivo que les presentamos: la educabilidad no está en el sujeto, sino que está en los límites del dispositivo. Entonces, lo que tenemos que construir son maneras de interpelar ese dispositivo." (Galli, 2017), invitando a ir más allá de lo individual y comenzar a reflexionar sobre lo complejo.

En pos de emprender la reflexión desde la complejidad en cada situación, se presenta indispensable el trabajo con quienes hoy ocupan el lugar de intervención directa con esta realidad; es decir, los docentes, equipos y directivos, como también las familias. Por ende, surge la necesidad de construir dispositivos en base a esta necesidad y grupo específico; Terigi (2018) expone:

"Un punto significativo de ese acompañamiento tiene que ver con cómo enriquecer las miradas de los docentes (maestros, profesores) acerca de los procesos de aprendizaje de los sujetos que participan de la experiencia escolar en calidad de alumnos. Para el sujeto, alumno o estudiante, su aprendizaje, su posibilidad de comprender, su posibilidad de aprovechar lo que se le ofrece en la escuela, depende

mucho de la comprensión del docente sobre sus aprendizajes y de la intervención que el docente pueda desarrollar ante sus producciones.” (Terigi, 2018).

A su vez, concretar espacios de reflexión y propuestas de acción con los adultos implicados, permite comenzar a considerar otros aspectos, que suelen quedar rezagados en el análisis de situación, como la comunicación de los sujetos para con su entorno. Por ende, se considera que fomentar “...el aprendizaje de habilidades sociales ayuda afrontar las demandas del entorno, construir determinados fines, obtener una necesidad de bienestar en sus relaciones interpersonales, establecer vínculos satisfactorios y ser capaz de comunicarse en forma eficaz...” (Garró, 2023); permitiendo reconocer y fomentar que los adultos brinden espacios de reconocimiento de desafíos, fortalezas, emociones y cuestiones que rondan la situación de aprendizaje para cada sujeto.

Como fue explicitado anteriormente, y a diferencia de lo concebido desde un análisis simplista, se considera al aprendizaje como un proceso que aloja múltiples dimensiones; siendo una de ellas la inteligencia, pero no siendo esta la única dimensión determinante del éxito o fracaso en el proceso mencionado. La inteligencia es definida como “...el potencial cognitivo que cada persona trae desde el nacimiento pero que se manifiesta en la interacción con el medio cultural, el cual puede favorecer o no su desarrollo.” (Pearson, 2017).

Cuando el proceso de aprendizaje -complejo, singular y atravesado por múltiples dimensiones- presenta desafíos sostenidos en el tiempo, surge la necesidad de preguntarse por el origen y la naturaleza de dichos obstáculos. No todos los desafíos en el aprendizaje responden a las mismas causas ni precisan el mismo tipo de intervención: en algunos casos, las dificultades se vinculan con aspectos contextuales, institucionales o vinculares; en otros, es posible identificar una base neurobiológica específica que incide de manera particular sobre determinados procesos cognitivos. Es en este último caso, donde adquiere

relevancia el concepto y etiqueta diagnóstica de Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

Las DEA son definidas por el Artículo 3° de la Ley 27.306/2015 (Ley de Abordaje Integral Dificultades Específicas del Aprendizaje) como “...alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar.” (Ley 27.306, 2015). Algunos de los trastornos contemplados en la ley son: disgrafía, dislexia, discalculia, desarrollo del lenguaje.

Resulta pertinente destacar que no todas las dificultades en el aprendizaje de base neurobiológica quedan comprendidas dentro de la Ley 27.306, ya que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) cuya incidencia en el proceso de aprendizaje es considerablemente reconocida, no se encuentra contemplada en la mencionada normativa, siendo amparada por marcos legales aún más amplios como la Ley de Salud Mental 26.657. El TDAH impacta de manera transversal sobre el aprendizaje a través de su incidencia directa en las funciones ejecutivas, por ende se presenta como un trastorno de gran incidencia, al igual que las DEA, en el proceso de aprendizaje.

La indicada Ley 26.657/2010, expone como su principal objetivo asegurar la protección de la salud mental y el pleno goce de los derechos de todas las personas que presenten padecimiento psíquico en el territorio nacional argentino. La misma reconoce a la salud mental como “...un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona...” (Ley 26.657, 2010). Dando así lugar al entramado complejo que puede presentar el estado mental de los sujetos.

Continuando con el marco legal que encuadra el quehacer frente a los desafíos en el aprendizaje, se concreta la Resolución N° 3816/2022, la cual presenta orientaciones correspondientes a la adecuación de contenidos e inclusión integral del estudiante en el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma persigue como objetivo garantizar a los estudiantes equidad para el desarrollo de sus trayectorias educativas, permitiendo interpelar y modificar condiciones pedagógicas según objetivos y criterios concretos y acordes al perfil del estudiante.

A la hora de construir objetivos para un estudiante, contemplando sus necesidades y desempeño actual en su trayectoria escolar, se concreta un Proyecto Pedagógico de Inclusión (PPI), el cual comprende los siguientes puntos como claves en su construcción y concreción: "Los PPI constituyen una propuesta personalizada pero no aislada de la propuesta pedagógica general... La propuesta pedagógica debe partir de saberes pedagógicos y didácticos, no de diagnósticos médicos." (GCABA-MEDGC, 2022). Las medidas de adaptación curricular efectuadas deben abogar por la adecuación hacia necesidades específicas, en pos de garantizar al sujeto su plena participación en igualdad de condiciones que sus pares.

Las modificaciones y reflexiones sobre cada perfil y sus necesidades específicas permite comprender la necesidad de trayectorias educativas inclusivas, y con la finalidad de poder consolidar esta práctica, se presenta como indispensable la formación de los adultos a cargo e implicados en el proceso de aprendizaje; la resolución mencionada expone "Para la configuración de mejores trayectorias escolares resulta fundamental incorporar en la escuela estrategias de trabajo y herramientas que reconozcan los distintos ritmos de aprendizaje, así como los puntos de partida de cada estudiante." (GCABA-MEDGC, 2022), lo cual logra manifestarse como inherente al proceso de educación, implicando el comprender al aprendizaje como este proceso complejo.

En relación a las adecuaciones curriculares propuestas en los PPI, se considera que si bien son configuradas para un perfil y sujeto particular, suelen ser favorables para el grupo. A su vez, las mismas son confeccionadas por los Equipos de Orientación Escolar (EOE) o Departamentos de Orientación Escolar (DOE) en conjunto con los docentes; estos últimos no solo elaboran las estrategias si no que son quienes las concretan en el aula. Filidoro (2002) expone que las adaptaciones curriculares deberían atender tanto a las necesidades del estudiante como del docente “...existe una 'negociación' entre las necesidades educativas de los niños, las posibilidades institucionales, las características y la formación del docente, las expectativas de los padres, entre otros puntos luego pueden implementarse de manera constante en el proyecto institucional.” (Filidoro, 2002).

A su vez, las instituciones escolares, espacio que aloja las tensiones provocadas entre desafíos, discursos patologizantes, recursos, perspectivas docentes, etc... pueden tender a tomar los diagnósticos, no como guías sino como condicionantes o determinantes del perfil del estudiante; sumado a soler buscar el ‘problema’ por fuera de la institución, sin revisar prácticas instituidas en el espacio escolar en primera instancia.

Untoiglich (2013) en relación a las prácticas internalizadas a nivel institución y los problemas de aprendizaje plantea “Centrar el problema en el niño oculta las dificultades que podrían estar existiendo, por ejemplo, en el proceso de enseñanza–aprendizaje, la estructura de la escuela o las condiciones concretas del trabajo docente.” (Untoiglich, 2013). También, expone la necesidad de repensar el modelo educativo y la estructura de las instituciones y prácticas en pos de aggiornar las mismas a la realidad de la época actual.

Eje institucional: proceso subjetivo de cada estudiante, enfoques de educación actual y trayectorias académicas

Repensar el modelo educativo y las prácticas institucionales implica volver a preguntarse por los fundamentos del proceso de aprendizaje y por las condiciones que lo

hicieron y hacen posible. Resulta pertinente retomar la dimensión subjetiva del aprendizaje desarrollada en apartados anteriores, en pos de articular los enfoques teóricos que orientan las prácticas de enseñanza actuales.

Si bien se intentará retomar lo subjetivo del proceso, no se dejará de lado que el Otro es un elemento condicional para la posibilidad del aprendizaje. Este punto es el que permite articular el aporte psicoanalítico -subjetividad- con la teoría socio-histórica de Vygotsky -entorno-, quien también ubica al otro y al medio social como ejes centrales del desarrollo y el aprendizaje.

La teoría socio histórica expuesta por Lev Vygotsky (1930) toma como eje fundante la relación social del sujeto con el entorno como base de todo aprendizaje. El mismo divide el proceso de aprendizaje en 3 partes, denominadas zonas: la Zona de Desarrollo Real (ZDR) se encuentra compuesta por las habilidades actuales del sujeto, lo que logra realizar de manera autónoma en base a sus conocimientos adquiridos; la Zona de Desarrollo Próximo (ZDPr), es comprendida como la distancia real entre la capacidad de resolución autónoma del sujeto y la resolución de un problema con ayuda de un otro o experto, dando lugar al desarrollo de conocimientos aún no consolidados; la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) es entendida como a donde potencialmente se pretende llegar mediante el apoyo de un experto, los conocimientos ya adquiridos y el desarrollo de los mismos.

En la Provincia de Buenos Aires (PBA), el Diseño Curricular destinado a nivel primario adopta una perspectiva constructivista, expresando "...un proyecto pedagógico político que encarna el modelo de sociedad que deseamos acompañar en nuestras instituciones educativas. Este modelo empieza a cobrar vida en la escuela a partir de la construcción conjunta de saberes" (DGCyE, 2018). En línea con esta perspectiva, el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sostiene que "la enseñanza abordada como una práctica situada supone considerar el contexto particular, cultural e

institucional determinado, imprimiendo en ella estrategias idiosincráticas y singulares." (Ministerio de Educación GCABA, 2024). Ambos documentos comparten así una concepción del aprendizaje como proceso contextualizado y singular, buscando orientarlo al principio de inclusión a su vez.

Se presenta como clave para consolidar una práctica docente que abogue por la inclusión en el aula, a partir de un acompañamiento en su formación y a nivel institucional, que se fomente una mirada sobre el proceso de aprendizaje que contemple la subjetividad y complejidad del mismo. La autora Terigi (2018), considera que contemplar las aristas del proceso infiere concebir al estudiante también desde una mirada situada, expone "Para el sujeto, alumno o estudiante, su aprendizaje, su posibilidad de comprender, su posibilidad de aprovechar lo que se le ofrece en la escuela, depende mucho de la comprensión del docente sobre sus aprendizajes y de la intervención que el docente pueda desarrollar ante sus producciones." (Terigi, 2018). A su vez, da cuenta de la relevancia de la mirada docente en la trayectoria de cada sujeto.

En este sentido, resulta pertinente el concepto de trayectoria educativa, dentro del mismo Terigi (2007) distingue entre las trayectorias teóricas y las reales. En primer lugar, las teóricas son definidas como "...itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007); se encuentran estructuradas en torno a tres rasgos claves del sistema educativo actual: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados. Sin embargo, esta linealidad suele distar con frecuencia de lo que efectivamente ocurre en la cotidianidad de las aulas. En segundo lugar, las trayectorias reales dan cuenta de que "...a medida que los alumnos transitan por el sistema educativo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a importantes contingentes de jóvenes..." (Terigi, 2007); esta distinción resulta inherente para comprender que los desafíos en las trayectorias de aprendizaje no pueden leerse como problemáticas individuales, sino como expresión de

una tensión interna entre lo que el sistema espera y estructura y la diversidad de caminos que los sujetos realmente transitan.

En la misma línea, Silvia Dubrovsky (2017) plantea que en pos de considerar los perfiles y diversidad del aula sería necesario estructurar las clases con el fin de que cada estudiante pueda formar parte partiendo de sus posibilidades actuales y ritmo de trabajo. En pos de poder concretar esto se presenta como necesario, en palabras de la autora, reflexionar sobre “...indicadores sociales, psicológicos y pedagógicos nos permitirá analizar qué tipo de experiencia se diseñan, cómo se diseñan, qué tipo de interacciones favorecen esas experiencias didácticas, cuán flexibles son las propuestas que ofrece esa aula.” (Silvia Dubrovsky, 2017).

Al contemplar la diversidad de procesos que se alojan en el aula, es a su vez imprescindible atender a los distintos caminos de saber enseñar que presentan los docentes. Los contenidos escolares sufren una transformación en la transposición didáctica, por ende, “...se trata de conocimientos que tienen diversas versiones y que son presentados a los alumnos no sólo a partir de las prescripciones del diseño curricular, sino también de las representaciones que las y los docentes ponen en juego en contexto de aula.” (Filidoro, 2021).

Resulta pertinente detenerse en los enfoques de enseñanza que orientan actualmente las prácticas docentes, ya que la concepción que el docente sostiene sobre cómo se aprende incide de manera directa en cómo enseña y ,en consecuencia, en cómo interpreta las dificultades que atraviesan los estudiantes. Dentro de los enfoques vigentes en el nivel primario, en la región PBA Y CABA, se presentan dos líneas teóricas relevantes: la enseñanza explícita y el constructivismo.

En primer lugar, el modelo de enseñanza explícita en palabras de Gori, Diuk y Feldman (2022) se basa en la promoción de un método estructurado y sistemático para la enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares; consiste en “...serie de soportes o andamios de instrucción que lleva a cabo el docente en interrelación con sus estudiantes, y se caracteriza por la explicitación de los objetivos de la clase, descripciones claras y demostraciones secuenciales del contenido a trabajar...” (Gori & Diuk & Feldman, 2022).

El objetivo del mencionado enfoque consiste en “...poner de relieve la particular interacción entre la actividad de docentes y de estudiantes en un marco de alta estructuración inicial que apoya y sustenta las actividades de aprendizaje, hasta el aumento de autonomía que permite el dominio creciente de un contenido, experiencia o contexto de aprendizaje bien especificado.” (Gori & Diuk & Feldman, 2022). En pos de la concreción de la adquisición de conocimientos y autonomía del estudiante, es necesario que previamente el docente sostenga una postura de gran participación y modelado.

En segundo lugar, la línea constructivista se funda en la idea de sujeto como propia construcción que depende del resultado de la interacción entre factores sociales e internos; dando lugar a entender al conocimiento como construcción propia, Carretero (2009) expone, “... el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Entonces, ¿con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Principalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.” (Carretero, 2009), permitiendo entrever la importancia de los conocimientos previos del sujeto en relación a los nuevos por adquirir.

El objetivo del enfoque constructivista se basa en la construcción del sujeto, definiendo al proceso de aprendizaje como “...una reconstrucción que efectúa el sujeto al interactuar con el objeto y con su medio social...su comprensión aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir ese objeto, por haber comprendido sus leyes

de composición” (Garcia, s.f). A su vez, el bagaje de conocimientos del sujeto y la posibilidad de reconstrucción del mismo, deviene de la esfera social, la cual toma gran relevancia en esta línea de pensamiento; propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje “...estudia en conjunto durante el proceso de transmisión del saber social, centrándose en el triángulo interactivo entre el sujeto didáctico, el maestro y el «saber a enseñar».” (Castorina & Sadovsky, 2021).

Los abordados enfoques teóricos al ingresar al aula son interceptados por las realidades complejas de cada estudiante y su proceso de aprendizaje. Esta diversidad encontrada en los caminos y procesos de cada niño/a que habita el aula son entendidos como trayectorias educativas, las cuales son definidas como “...múltiples formas de atravesar la experiencia escolar que no implican recorridos lineales por el sistema educativo...” (Favela, 2017). En la actualidad, y bajo la normativa de inclusión, se fomenta la búsqueda de trayectorias educativas integrales, las cuales abogan por el sujeto de derecho, dando a entender la necesidad de “...romper con la idea de que la trayectoria es algo lineal, rígida y homogénea, privilegiando itinerario flexibles y singulares, ajustados a las necesidades de los estudiantes.” (Favela, 2017).

Los mencionados enfoques, prácticas y actores, se encuentran alojados en una institución, la cual da contexto y sanciona el accionar dentro de su estructura. La institución escolar no solo se presenta como un lugar físico, sino que logra interpelar los procesos que se dan dentro de ella. Enriquez (2002), presenta a la institución como lo que comienza y da forma, como lugar que establece; y define el objetivo de la misma como “... influir sobre la regulación global de la sociedad, hacer durar esta regulación y asegurar su transmisión.” (Enriquez, 2002).

Se considera institución cuando un grupo se ve afectado por el mismo conjunto de reglas, de modos de funcionamiento y comunicación o transmisión del conocimiento; como

también el rol a nivel social que cumple, es decir, que necesidad de la sociedad viene a satisfacer esta estructura. A su vez, la razón de ser de cada institución se va transformando en conjunto con las necesidades de la sociedad, Filidoro (2002) expone "...la escuela no posee como única función la transmisión y el tratamiento de conocimiento socialmente elaborados sino también en la construcción de la posibilidad del lazo social: la institución escolar desempeña un papel en la estructuración de un sujeto." (Filidoro 2002).

Esta dimensión constitutiva de lo escolar, la cual permite comprender lo contextual de cada sujeto, sociedad y tiempo histórico, concede la posibilidad de comenzar a pensar a la institución escuela en relación a los desafíos en el aprendizaje: "...introducimos la delimitación de un espacio y un tiempo, determinados por la lógica escolar, que pasan a ser constitutivos del problema. Se trata de un problema situado, de un sujeto intervenido por las prácticas escolares." (Filidoro, 2002). Desde esta perspectiva, cualquier dificultad en el aprendizaje no puede comprenderse por fuera del contexto institucional en el que emerge.

La contextualización de cada desafío en el proceso de aprendizaje demanda de la práctica psicopedagógica también situada y compleja, la cual deberá presentar un accionar que refleje dicha complejidad. "...la intervención en la escuela. Si se deja de lado su intervención, centrándose únicamente en el niño, se pueden generar hipótesis falsas o incompletas realizando un plan de intervención no apropiado, ya que se dejaría de lado el ámbito en donde sus dificultades se manifiestan." (Filidoro, 2002).

La institución entonces ocupa un rol clave a la hora de observar, sancionar y actuar frente a los desafíos en el aprendizaje, por ende su proactividad en relación a los estudiantes y sus contextos funciona como pilar a la hora de pensar en trayectorias integrales. Con el objetivo de una escuela inclusiva es necesario pensar en una institución que entienda que "...la educación se constituye en un proceso social, formalizado e intencional que organiza situaciones y experiencias, que permiten la elaboración de

significados, con ayuda de otros sobre conceptos, valores y procedimientos de la cultura institucional" (Oliveri, 2022).

Sin embargo, cuando la institución no logra constituirse como ese espacio social y contextualizado que organiza condiciones para el aprendizaje de todos sus estudiantes, surge lo que Fernández (2000) denomina como fracaso escolar. Se contempla al fracaso como resultante de múltiples factores del contexto y no impreso en el sujeto como individuo; la autora explicita, "...fuimos estableciendo una diferencia entre el fracaso en el aprendizaje, anclado en el sistema educativo, al que, por lo tanto, preferimos llamar fracaso escolar..." (Fernandez, 2000). Esta distinción no es menor, ya que define el lugar desde donde se interviene, es decir, no se trabaja de manera aislada con el niño/a, si no que se trabaja de manera integral, involucrando a la escuela y la familia.

No obstante, aun en la actualidad las instituciones escolares suelen obviar esta distinción, adjudicando el 'problema' al estudiante como individuo. Frente a estos acontecimientos, se convoca a una mirada psicopedagógica crítica y reflexiva, que no efectúe los diagnósticos como destinos ni de manera aislada, sino que ante cada desafío en el aprendizaje logre fomentar el lugar a la reflexión que busque contextualizar. La autora explicita, "...el psicopedagogo que escucha necesita abrirse un espacio de pregunta acerca de qué se habla cuando se dice cociente intelectual bajo, qué relación hay entre aquel conjunto de manifestaciones que según el médico conforman el síndrome de tal y las diferentes posibilidades de operar en aprendizaje, en qué medida la inteligencia nos dice sobre las posibilidades reales de ese sujeto." (Fernández, 2000).

5. Método

Diseño de estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico mixto, el cual en palabras de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) "...implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio." (Hernandez Sampieri & Fernandez Collado & Baptista Lucio, 2014). Este enfoque comprende el estudio con alcance descriptivo, con el fin de especificar propiedades, características y perfiles de personas/grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis.

El diseño es no experimental de corte transversal, dado que "Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernandez Sampieri & Fernnadez Collado & Baptista Lucio, 2014). Este trabajo pretende describir la percepción de docentes de Nivel Primario (CABA y PBA) sobre la relación entre las funciones ejecutivas y las dificultades en el aprendizaje.

Participantes y muestra

La muestra está compuesta por docentes de Nivel Primario que ejercen en instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y/o la Provincia de Buenos Aires (PBA). Se trata de una muestra no probabilística, en la cual se "...seleccionan individuos o casos "típicos" sin intentar que sean estadísticamente representativos de una población determinada." (Hernandez Sampieri & Fernandez Collado & Baptista Lucio, 2014). La muestra total está conformada por 46 participantes, los cuales ejercen en CABA y en PBA.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establece el siguiente criterio de inclusión: ser docente del Nivel Primario y desempeñarse -en la actualidad o contar con experiencia- en instituciones educativas de CABA o PBA al momento de la recolección de datos.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de elaboración propia, diseñado en relación a los objetivos de la presente investigación. El cuestionario se presenta como el instrumento más utilizado para la recolección de datos en fenómenos sociales, y es definido como "...un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir." (Hernandez Sampieri & Fernandez Collado & Baptista Lucio, 2014).

El instrumento está compuesto por nueve (9) preguntas, en formato escala Likert -nunca, en algunas ocasiones y siempre- e ítems de respuesta abierta, en relación a la opción seleccionada en las preguntas mencionadas, permitiendo así la integración de datos cuantitativos y cualitativos. El cuestionario indaga sobre: percepciones docentes sobre dificultades en el aprendizaje y funciones ejecutivas (FE); quehacer pedagógico, estrategias de intervención y abordaje docente; contemplación de funciones ejecutivas en el diseño de propuestas; espacio brindado por las instituciones educativas a la influencia de las FE.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado de manera virtual mediante un enlace de Google Forms, siendo compartido a través de redes sociales, contacto directo con docentes e instituciones, contactos y grupo de profesionales a fines. Los participantes fueron contactados de manera voluntaria, siendo informados previamente sobre los objetivos de la investigación y garantizándose el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

Para el análisis de los datos cuantitativos se realizará partiendo de un análisis descriptivo la producción de gráficos de tabla basados en porcentajes arrojados de las respuestas en formato Likert del cuestionario. Por otro lado, los datos cualitativos provenientes de las preguntas abiertas serán analizados mediante un análisis de contenido en relación a los objetivos y marco teórico de la investigación, como también los porcentajes recabados en el mencionado cuestionario. La integración de ambos tipos de datos permitirá construir una comprensión que abogue por la complejidad del fenómeno estudiado.

Utilización del consentimiento informado y explicitación del contenido del mismo

Con el objetivo de llevar a cabo el presente estudio, se consideraron lineamientos éticos que permiten garantizar la protección, confidencialidad y respeto por la información expuesta por los participantes. La encuesta, como instrumento de recolección de datos, fue enviada a los participantes a través de un formulario, en cuya sección introductoria se explicita el propósito de la investigación, el carácter voluntario de la misma, como también el tratamiento anónimo y la garantía de confidencialidad sobre la información aportada.

La aceptación para formar parte del estudio se instrumentó de manera digital en el inicio del mismo formulario a través de una pregunta de opción obligatoria y excluyente que requería la manifestación explícita del consentimiento informado, donde cada docente debió seleccionar entre las opciones “Acepto participar” o “No acepto participar”. Los participantes que seleccionaron la opción “Acepto participar” pudieron acceder a las preguntas y enviar sus respectivas respuestas.

6. Resultados

El siguiente apartado expone los resultados obtenidos mediante el formulario *“Percepción docente de Nivel Primario (PBA y CABA): influencia de las funciones ejecutivas en las dificultades en el aprendizaje”* destinado a docentes del Nivel Primario que hayan o se encuentren ejerciendo el rol en la región de CABA y Provincia de Buenos Aires.

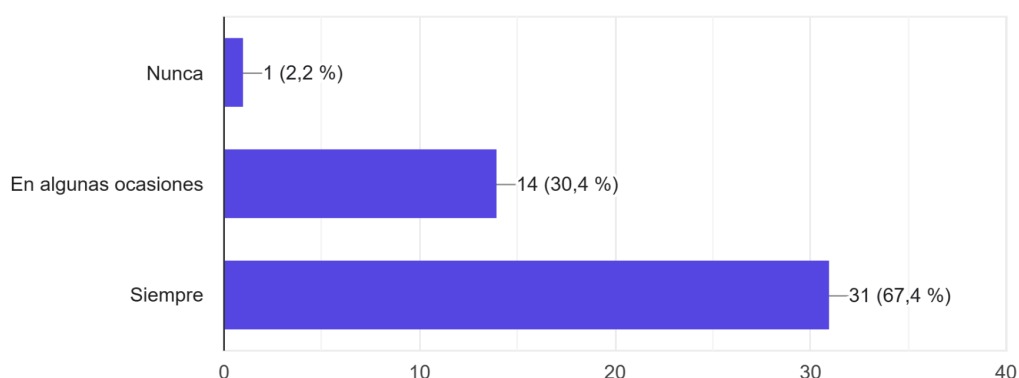
La muestra fue integrada por 46 docentes del Nivel Primario (CABA y PBA), sin especificar su edad, sexo, ni años de antigüedad en el rol. La encuesta se organizó en 4 ejes principales, correspondientes a los objetivos detallados en la presente investigación.

6.1. Representación docente sobre las dificultades en el aprendizaje y su relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas

Con el propósito de caracterizar las representaciones docentes en relación al impacto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico y los desafíos en el mismo, los datos reflejan:

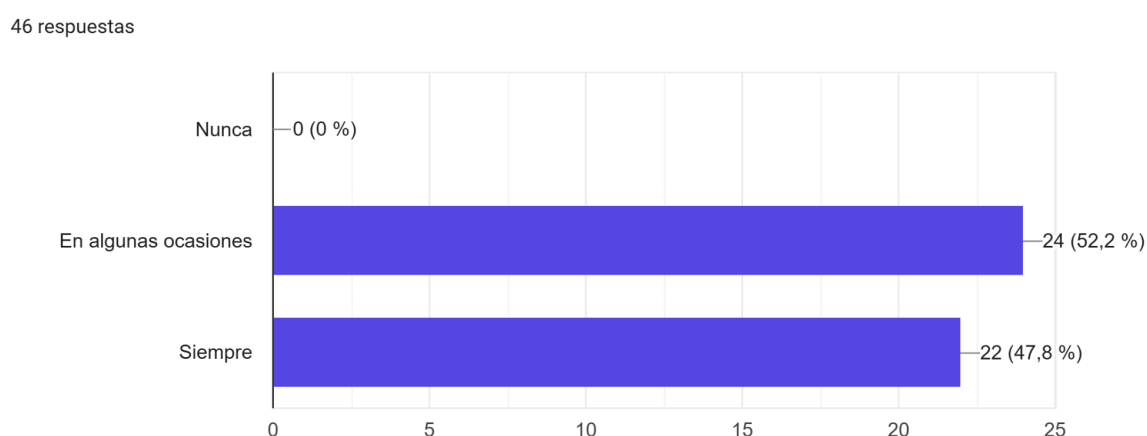
Tabla 1. Relación entre FE en el rendimiento escolar y desafíos en el proceso

46 respuestas



En esta misma línea, se pretendió indagar sobre la consideración de las FE en relación a los perfiles con desafíos en el aprendizaje, frente al enunciado las respuestas fueron:

Tabla 2. Relación de las FE en relación a los estudiantes con perfiles de desafío en el aprendizaje.

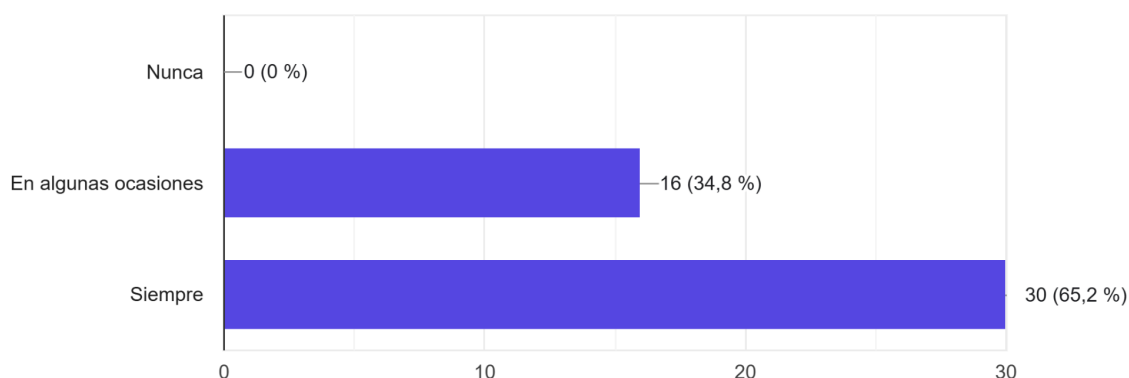


6.2. El quehacer pedagógico y las estrategias de intervención docente

En relación al análisis del quehacer pedagógico, las respuestas reflejan una práctica docente atravesada por la adaptabilidad constante. Si bien existe una intención, desde la planificación de realizar adecuaciones, la realidad áulica presenta obstáculos que reducen su eficacia. Se reflejan los resultados en:

Tabla 3. Contemplación, durante la planificación, de la adecuación de contenidos para estudiantes con desafíos en el aprendizaje.

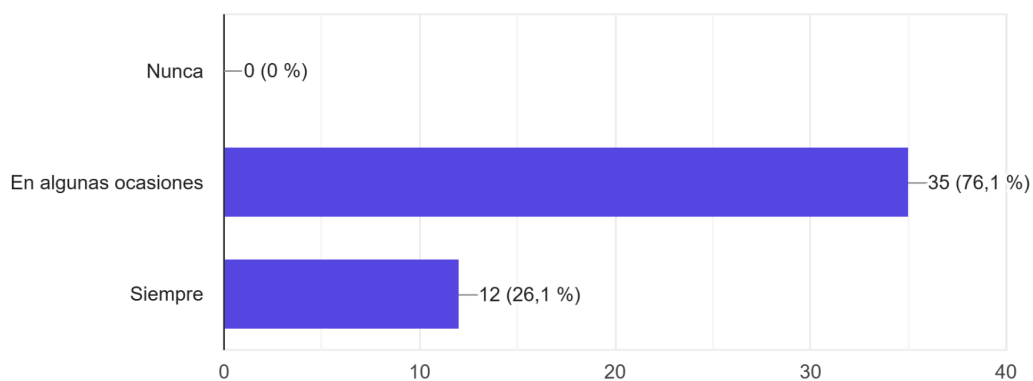
46 respuestas



En relación a las planificaciones, se consultó a los docentes sobre la concreción de lo planeado en materia de adecuaciones en la práctica. Los resultados presentan:

Tabla 4. Puesta en práctica de las adecuaciones planificadas.

46 respuestas

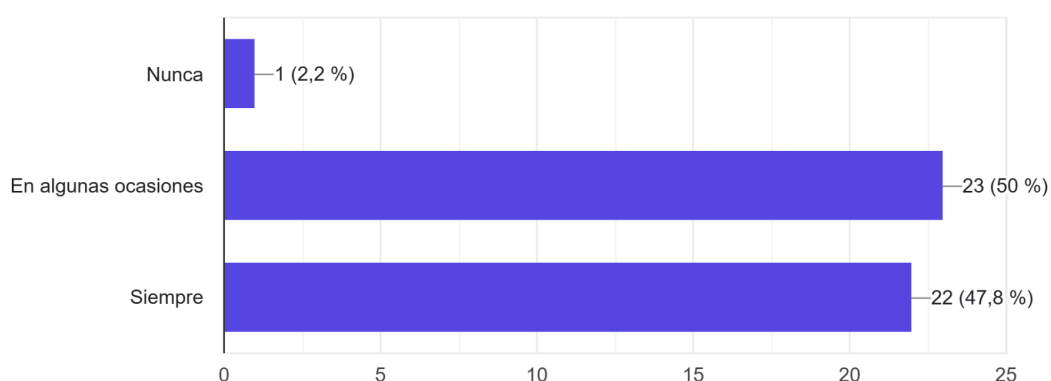


6.3. Las funciones ejecutivas en el diseño de actividades y adecuaciones curriculares

Se pretendió analizar la comprensión teórica de las FE y su puesta en práctica en el diseño de planificación y adecuaciones curriculares. Las respuestas demuestran:

Tabla 5. Comprensión teórica de las FE y puesta en práctica en la planificación y adecuaciones curriculares.

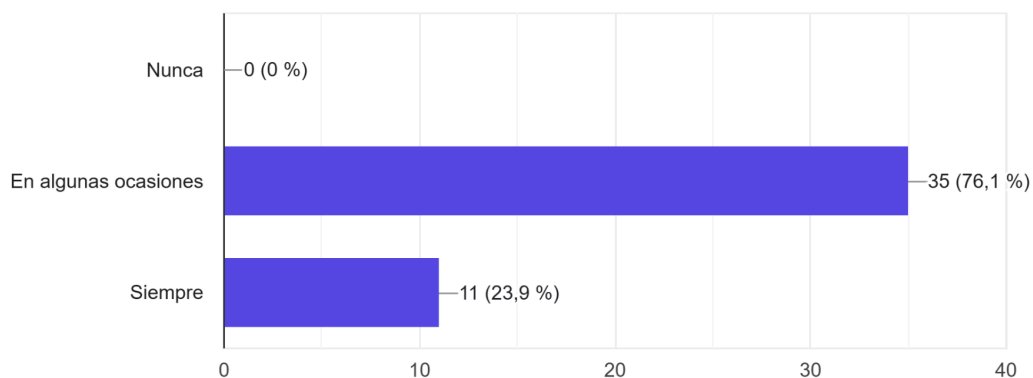
46 respuestas



A continuación, se presentó un enunciado con el objetivo de conocer la concreción de las adecuaciones planificadas en la dinámica áulica para los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, tomando en consideración el desarrollo de sus FE. Los encuestados coincidieron:

Tabla 6. Concreción de las adecuaciones planificadas para estudiantes con dificultades en el aprendizaje.

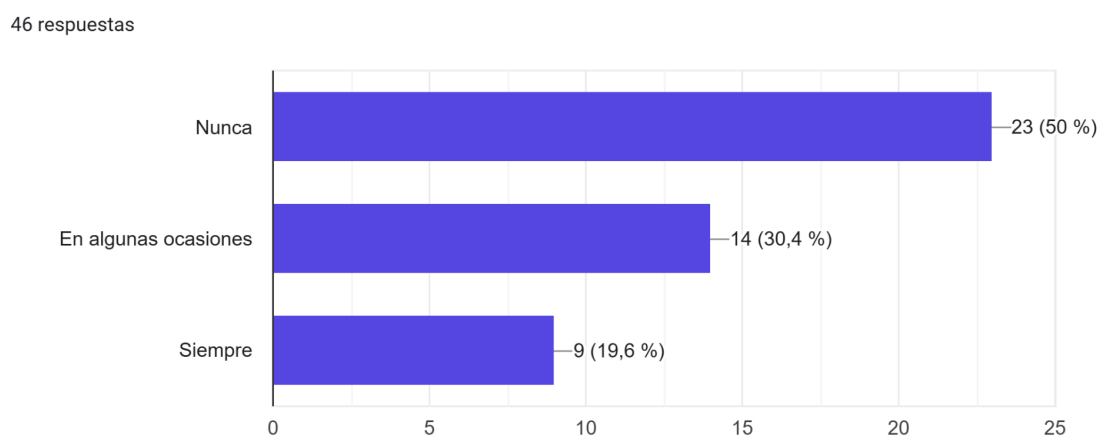
46 respuestas



6.4. El lugar otorgado por las instituciones educativas a la formación sobre FE y el acompañamiento a docentes

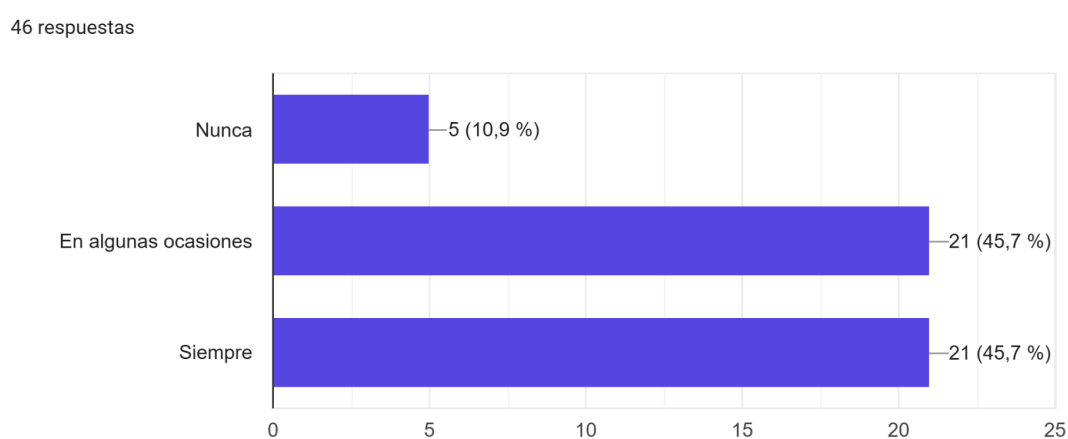
Por último, en pos de explorar el marco institucional, los docentes refieren una situación crítica en términos de formación:

Tabla 7. Oferta de las instituciones educativas de instancias de capacitación vinculadas al desarrollo de las FE.



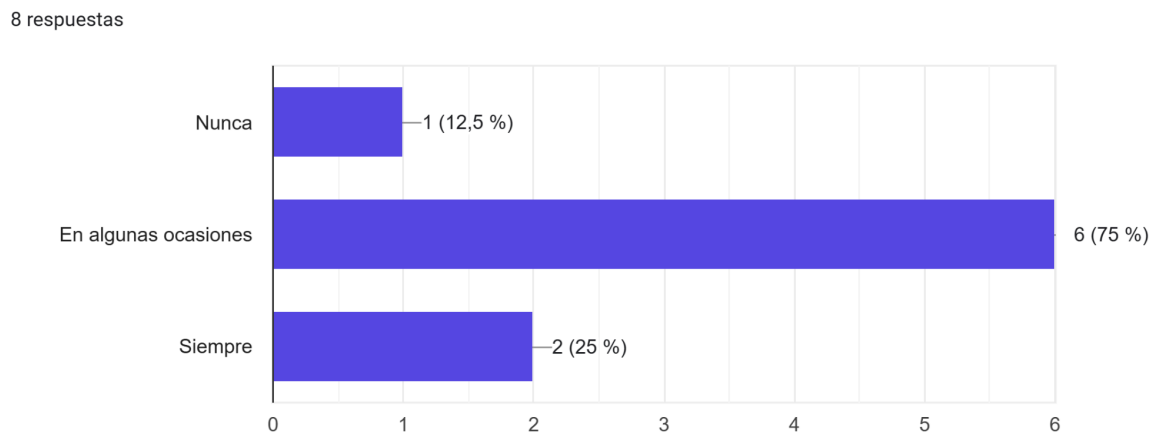
Con el objetivo de indagar en el análisis institucional se consultó sobre la implicancia real de las instituciones en el proceso de planificación y puesta en práctica de las adecuaciones para estudiantes con desafíos, es decir, el acompañamiento institucional a los docentes en este proceso. Las respuestas detallan:

Tabla 8. Implicancia de las instituciones educativas en el proceso de planificación y puesta en práctica de las adecuaciones



En cuanto a los docentes que se agrupan en las respuestas ‘nunca’, se indago sobre la concreción de las adecuaciones, ya que refirieron no recibir un acompañamiento en la planificación y puesta en práctica de las mismas; las respuestas exponen:

Tabla 9. Concreción de las adecuaciones sin acompañamiento institucional en el proceso y puesta en práctica



El análisis de las réplicas a luz de los objetivos que guían la presente investigación, permite inferir que las representaciones docentes sobre las FE y su impacto en los perfiles con dificultades en el aprendizaje, fluctúan entre una validación en cuanto a relevancia sobre el factor neurocognitivo -considerando las FE- y por otro lado, una tendencia a adjudicar a factores del sujeto, no precisamente neurocognitivos, los desafíos presentados en el proceso de aprendizaje de los sujetos.

7. Discusión

Partiendo de los resultados obtenidos, fue posible contrastar los supuestos diseñados en el presente trabajo, como también alcanzar los objetivos que guiaban la investigación. El siguiente apartado pretende poner en tensión lo investigado sobre las FE, las dificultades en el aprendizaje y la percepción docente en relación a la información recabada, organizándolo en cuatro ejes:

Un primer eje contempla las **representaciones y el reconocimiento de las FE de los docentes del Nivel Primario (CABA y PBA)**. El primer supuesto que expone la investigación supone que los docentes de Nivel Primario reconocen una relación significativa entre el desarrollo de las FE y la manifestación de dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Siendo el mismo confirmado por el 67,4% de docentes que reconocer ‘siempre’ una relación directa entre las FE y el aprendizaje, describiéndolas como base o herramientas esenciales para el mencionado proceso.

Esta evidencia coincide con lo expuesto por Ponce Figueroa (2023), quien en su investigación afirma como la estimulación de las FE influye de manera positiva sobre el rendimiento académico y proceso de aprendizaje significativo; en línea, Ríos (2024) en su estudio aporta la idea de las FE como variables puente dadas entre el aspecto cognitivo y el pedagógico.

Por ende, al considerar las FE como variables puente entre lo cognitivo y lo pedagógico-didáctico, es posible confirmar el primer supuesto básico presentado en la presente investigación, el cual expresaba que los docentes de Nivel Primario reconocen una relación significativa entre el desarrollo de las FE y la manifestación de dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del nivel.

A su vez, los resultados obtenidos comulgan con la perspectiva manifestada por Introzzi y Canet Juric (2021), quienes describen a las FE como procesos de control sobre procesos cognitivos y conductuales con la finalidad de alcanzar metas, impactando de manera directa en la trayectoria escolar y el aprendizaje de los sujetos.

Sin embargo, frente a este consenso, surge un grupo de docentes que advierte que las FE no constituyen el único factor interviniente, señalando dimensiones sociales, económicas, culturales y vinculares como variables de igual relevancia. Las réplicas en la encuesta permiten confirmar una tensión, advirtiendo que el proceso de aprendizaje no debe ser reducido sólo a los aspectos cognitivos y conductuales, sino que debe integrar con igual jerarquía a los factores mencionados. Este hallazgo resulta fundamental para validar el concepto expuesto por Boggino (2009), el paradigma de la complejidad, el cual invita a desplazar la mirada del déficit individual del sujeto hacia una red más amplia de elementos que se influyen, abogando por el posicionamiento de que cualquier situación se produce de manera contextual.

En este sentido, se observa que la percepción docente de encontrarse centrada casi de manera exclusiva en el componente neurocognitivo -FE-, corre el riesgo de incurrir en lo que Untoiglich (2013) denomina, en comunión con Boggino, centrar el problema en el sujeto; esta percepción podría invisibilizar las condiciones reales del accionar docente y la propia estructura institucional.

Por tanto, la discusión sobre las representaciones concluiría en, si bien se reconoce la importancia de los procesos vinculados a las FE y el funcionamiento neurocognitivo, este conocimiento debe integrarse en pos de construir una percepción apuntada a la idea de un sujeto biopsicosocial (Etchegorry, 2023). Partiendo de esta mirada integral, se busca comprender cómo estas bases neurocognitivas se entrelazan con la dimensión subjetiva y el entorno social para configurar la posibilidad del proceso de aprendizaje.

El próximo eje de análisis considera la **relación entre el conocimiento de las FE y la confección de las propuestas de enseñanza**. El segundo supuesto básico considera que las representaciones, conocimientos y significaciones que los docentes construyen sobre la importancia de las FE y su impacto directo en el diseño y puesta en práctica pedagógica para el acompañamiento de estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Los datos obtenidos demuestran una vinculación directa entre ambos conceptos, dado que un 65,2% de la muestra afirma adecuar los contenidos ‘siempre’ basándose en la diversidad de perfiles del estudiantado.

Asimismo, consolidando la idea de una práctica docente que contempla las FE como favorecedora para el acompañamiento de los estudiantes, se presenta el uso de estrategias como modelado mediante la enseñanza explícita y apoyos visuales, concretos y adaptados a las posibilidades, en pos de favorecer la autonomía en el aprendizaje.

En consonancia con lo planteado por Vygotsky en su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y a la estrategia de modelado perteneciente al modelo de enseñanza explícita, definido por Gori, Diuk y Feldman (2022), el docente es quien asume el rol activo con la finalidad de que el estudiante logre el aprendizaje autónomo. Aun así, en base a lo recabado en la encuesta, la dificultad para concretar lo planificado, es decir la tensión entre los objetivos, contenidos, estrategias, actividades y secuencias didácticas y el accionar pedagógico en encuentro con la diversidad del estudiantado y las condiciones institucionales, engloba a un 76,1% de la muestra, quienes refieren ‘en algunas ocasiones’ poder llevar a cabo su plan de acción pedagógico.

Esta cuestión puede ser interpretada desde la complejidad que conlleva la transposición didáctica, presentada por Filidoro (2021), donde el saber y plan se transforma al ingresar a la realidad del aula; brindando especial relevancia a las representaciones que los docentes ponen en juego en el contexto áulico.

En la misma línea, los resultados reflejan el distanciamiento que refiere Gauna (2025), donde aunque se de una valoración teórica a la neurociencia aplicada a la educación, la concreción de las prácticas docentes concluye siendo más bien artesanal, es decir, situada y confeccionada en las posibilidades y necesidades de un momento específico.

Si bien el grupo de docentes afirmó adecuar sus contenidos, a su vez sugiere la necesidad de una conceptualización o guía para la puesta en práctica de las estrategias personalizadas en el aula. Dicha conclusión logra reflejar lo expuesto como segundo supuesto básico de investigación, el cual refiere como las representaciones docentes impactan de manera directa sobre las planificaciones, estrategias y accionar docente en relación a los estudiantes y el aula.

Finalmente, el análisis permite retomar una dimensión fundamental que excede lo cognitivo, siendo la dimensión subjetiva y vincular. Algunas respuestas de los docentes refirieron “*...no tenerle miedo al error*” como también generar “*...espacios de confianza*” resonando con los aportes de Fernández (2000), quien sostiene que el aprender está mediado tanto por el deseo y como por la inteligencia en un interjuego constante. Las premisas mencionadas, como la retroalimentación positiva y el reconocimiento del esfuerzo, también señaladas por Leguizamón (2021) en su estudio, son las que funcionan como factor protector frente a la patologización de las dificultades. Al priorizar el vínculo y la confianza, estos espacios donde prima la “*Paciencia, empatía, flexibilidad*” el docente logra que el estudiante no quede atrapado en la etiqueta de su dificultad de aprendizaje, buscando transformar su autoconcepto, y en consecuencia su posicionamiento frente a su camino de aprendizaje.

El tercer eje, presenta **el lugar de la institución y las trayectorias académicas**. El mismo representa lo expuesto en el tercer supuesto básico, el cual presume que el lugar brindado por las instituciones educativas a las FE como pilar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, influye en el modo en que se acompañan las trayectorias de los estudiantes.

Es posible confirmar la presunción de que el espacio brindado a las FE como claves en el proceso de aprendizaje varía de manera significativa según la institución escolar, ya que los resultados ofrecen una evidencia del 50% de la muestra quienes manifiestan 'nunca' haber participado en una capacitación sobre FE facilitada por la institución de la que forman parte.

No obstante, el 45,7% de los docentes encuestados expresa sentirse 'siempre' acompañado por la institución frente al trabajo con estudiantes que presentan desafíos en el aprendizaje; indicando la importancia de la presencia de un equipo directivo, equipo de orientación escolar y equipo terapéutico externo que colaboren con el proceso de inclusión del estudiante.

Las respuestas sobre el acompañamiento institucional, donde convive ese 45,7% que se siente 'siempre' apoyado, frente a un 54,3% que refiere 'en algunas ocasiones' o mismo 'nunca' percibir ese sostén, refleja la tensión que Terigi (2007) describe respecto a las trayectorias escolares. Mientras el sistema educativo y estructura institucional está diseñado para alojar trayectorias teóricas lineales y previsibles, los docentes en la diaria del aula se encuentran atravesados por trayectorias reales, las cuales son diversas, discontinuas y que requieren flexibilidad y tiempos que respeten la individualidad de los procesos.

La carencia de instancias formativas proporcionadas en el marco institucional sobre las FE, dialoga de manera directa con el artículo publicado por la Revista Científica

UISRAEL (2021), el cual señala la relación entre el fracaso escolar y la invisibilización de factores pedagógicos e institucionales, dando lugar a replantear la monocausalidad o responsabilidad individual del estudiante frente a este fenómeno, con el fin de revisar las prácticas institucionales. En este sentido, Fernandez (2000) define al fracaso escolar como un fenómeno anclado al sistema educativo y no al sujeto como individuo, sugiriendo un análisis institucional que denote como la insuficiencia de herramientas proporcionadas a los docentes afecta la percepción de la realidad del acompañamiento al estudiantado.

La mencionada carencia de formación sobre las FE declarada por la mayoría de los encuestados y la percepción de soledad frente al desafío que manifiesta un amplio grupo de docentes, da cuenta de la validez del tercer supuesto básico de investigación propuesto. El mismo refiere la importancia del lugar que las instituciones le otorgan a las FE como clave en el proceso de aprendizaje, partiendo de las perspectivas y planificaciones docentes en pos del acompañamiento integral de las trayectorias de su estudiantado.

Sin embargo, en la actualidad se consolidó un marco legal que permite a las instituciones y docentes poseer un respaldo para la concreción de adecuaciones (mediante la PPI) aunque la puesta en práctica dependa en varias ocasiones de la voluntad de los equipos institucionales; cuestión referida en los resultados recabados.

Partiendo de este punto, se debe enfatizar que la concreción de la inclusión en las instituciones escolares, amparada por normativas vigentes, solo es posible si la institución se permite trascender su rol tradicional. En pos de que las normativas, leyes y resoluciones que respaldan a los sujetos con dificultad en el aprendizaje tengan sentido, la escuela debe convertirse en un espacio que aloje la diversidad de procesos de aprendizaje, reconociendo tanto las FE como los demás factores no como un déficit del sujeto, sino como una dimensión a ser abordada como institución.

El último eje, contempla **la dimensión subjetiva del sujeto que aprende y del docente que acompaña**. El cuarto supuesto básico asume que las prácticas docentes que contemplan la importancia de las FE en el proceso de aprendizaje tiende a favorecer estrategias de acompañamiento más pertinentes a las necesidades del estudiante y logra brindar una mayor motivación frente al aprendizaje.

Mediando por la construcción de una mirada integral, que logre considerar la dimensión subjetiva y vincular, comprendiendo que los pares, es decir, los Otros serán un pilar clave para el procesos de aprendizaje, éxito académico y el autoconcepto del estudiante.

De acuerdo a lo que exponen los encuestados, el posicionamiento subjetivo del docente es condicionante a la hora de observar, analizar y actuar frente a los estudiantes y su diversidad. Una de las respuestas recabadas afirmó que considerar la amplitud del sujeto que aprende, desde su dimensión social y vincular hasta su dimensión cognitiva (FE), “...*cambia el enfoque de no quiere a no puede todavía*”. Este enfoque se alinea con la propuesta de Fernandez (2000), quien interpreta la idea de no atrapar la inteligencia en el síntoma, es decir los desafíos contextuales, conductuales y cognitivos que hoy se presentan como barreras en el proceso, sino rescatar el lugar del sujeto que aprende en toda su integridad.

De esta manera, la perspectiva y los discursos docentes tales como “...*espacios de empatía, flexibilidad y confianza...*” expresados por los encuestados, refieren a lo expuesto por los autores mencionados, respetando el valor del entorno socioafectivo en la escuela. Partiendo de esta idea, el cuarto supuesto básico de investigación afirma la importancia de las prácticas docentes que logran contemplar las FE en los procesos de aprendizaje, brindando un acompañamiento pertinentes a las necesidades socio afectivas y motivacionales de los estudiantes.

Retomando esta idea, la percepción docente nunca es neutra, ya que su mirada parte de su propio proceso de construcción subjetiva, y desde allí observa, analiza, acompaña. La figura del docente, como el adulto a cargo en la institución escolar, se presenta a los niños como otro referente, además de sus padres, que ocupa el lugar de gran otro. Este concepto extraído de la teoría lacaniana y retomado por Rinty y Carabajal (1986), declara al adulto, en este caso el docente, en una posición de significador de los obstáculos del estudiante; en el aula se juega un proceso de identificación del estudiante para con el discurso del docente, quien mediante su accionar y palabras, sanciona de manera simbólica -expresiones como “no quiere” o “no puede”- termina modelando la imagen que el estudiante construye de sí mismo, su autoconcepto.

Como se mencionó, Fernandez (2000) explora la totalidad del sujeto que aprende, contemplando a las FE y al proceso neurocognitivo como un pilar clave en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la autora define que el aprender se encuentra sostenido por la relación entre inteligencia y deseo. Por ende, en pos de atravesar el proceso de cada estudiante, es necesario que cada sujeto pueda significado, poner tanto su inteligencia como su deseo; en pos de esto, es necesario que la figura del docente incentive una construcción conjunta, no una exposición a saberes y contenidos, si no interpelar a cada estudiante y hacer co-autor de su proceso de aprendizaje.

A su vez, el factor neurocognitivo, del cual las FE forman parte esencial, no actúa de manera aislada, sino que retomando las ideas de Introzzi y Canet Juric (2021), se comprende que las FE son las encargadas de proteger las metas y objetivos personales frente a impulsos automáticos o circunstanciales. De esta manera, es posible observar cómo el deseo, motor del aprendizaje, es amparado por las FE, pilares del aprendizaje; y como en conjunto, inteligencia y deseo actúan en pos del desarrollo del sujeto que aprende.

De no contar con una motivación sostenida por un entorno socio afectivo positivo, como exponen algunos docentes encuestados, las FE como reguladoras no logran orientarse hacia los objetivos académicos, dando lugar a la desorganización y en consecuencia a la frustración del estudiante. Es en este punto donde es necesaria la retroalimentación docente, esa mirada externa que estructura e interviene para validar y andamiar el proceso, transformando el autoconcepto del estudiante.

8. Conclusión

Partiendo de los objetivos que guían el presente trabajo y el análisis confeccionado sobre la información recabada, es posible arribar a una comprensión desde la complejidad sobre el fenómeno multidimensional que presenta la relación entre las FE y las dificultades en el aprendizaje dentro del Nivel Primario, partiendo de la percepción docente.

En primer lugar, se destacó principalmente el reconocimiento de los docentes sobre la significativa relación entre las FE y el proceso de aprendizaje de los sujetos. Sin embargo, y partiendo de uno de los intereses fundamentales de este trabajo, es posible confirmar la brecha existente entre el reconocimiento conceptual y teórico sobre la relevancia de las FE y la posibilidad de la puesta en práctica en planificaciones o accionar docente en el aula.

Los docentes encuestados refieren diariamente procurar implementar estrategias, adecuaciones, recursos y perspectivas que aboguen por la inclusión, dentro de esta mirada contemplando las FE; no obstante, expresan una carencia de apoyo, saberes y recursos para que esta práctica inclusiva se encuentre regulada y sostenida por el sistema, aludiendo a cómo la inclusión recae en un trabajo artesanal y en ocasiones individual del docente frente a los desafíos.

A su vez, y retomando el rol del docente frente al estudiantado, queda demostrado cómo la perspectiva y representaciones del docente impacta de manera directa en la dimensión socioafectiva y en la construcción subjetiva de los estudiantes frente al aprendizaje. Destacando así la premisa de considerar al aula y a quienes la componen como alojamiento de las necesidades de los sujetos; dado que los docentes expresan como los espacios donde prima la confianza, la flexibilidad y la empatía por el otro, logra estimular el deseo de aprendizaje y la posibilidad de sortear los desafíos.

A modo de conclusión, la presente investigación reafirma desde un posicionamiento psicopedagógico como las FE se consolidan como pilares en el proceso de aprendizaje, partiendo de una mirada compleja, donde el factor neurocognitivo -FE- nunca actúa de manera aislada, sino que se entrelaza en la subjetividad contemplando todos los factores que componen a cada sujeto. Por ende, la dificultad en el proceso de aprendizaje, el éxito o fracaso en la adquisición de habilidades académicas y el desempeño escolar, siempre depende de la red consolidada a nivel individual, vincular e institucional.

Por consiguiente, quienes se encuentran en posición de alojamiento de estos desafíos, siendo en este caso los docentes, parten de la construcción de una mirada profunda que logre percibir la complejidad del fenómeno de aprendizaje y las dificultades que trae el mismo. La perspectiva docente, su puesta en práctica pedagógica, desde su planificar hasta su accionar en el aula, impacta directamente en el proceso de cada estudiante. Al mismo tiempo, se contempla la necesidad de un apoyo institucional a los docentes, un espacio que constantemente busque y promueva propuestas de inclusión, partiendo de la capacitación y sostén de sus profesionales.

9. Aportes y contribuciones de la investigación

El presente estudio contribuye tanto con información como con un análisis desde la psicopedagogía, al campo disciplinar que en la actualidad se encuentra inmerso en las novedades que la neurociencia aporta y un posicionamiento desde el paradigma de la complejidad conjuntamente. El mismo colabora con la disciplina al analizar la perspectiva docente, como actores implicados en el proceso de aprendizaje de los sujetos de Nivel Primario, partiendo de la diversidad que compone a la perspectiva de estos actores en relación a las FE, las dificultades en el aprendizaje de los niños y niñas, como también el apoyo y formación facilitada a nivel institucional.

Uno de los principales aportes que ofrece esta investigación radica en el análisis de las FE como pilares a la hora de la intervención docente frente a la dimensión cognitiva y socioafectiva en el proceso de aprendizaje del estudiante. La identificación del impacto de las FE en los mencionados factores fortalece la perspectiva y práctica docente, al optar por promover espacios aulicos basados en la flexibilidad y empatía, generando un vínculo de confianza el cual logra transformar la mirada del sujeto sobre su propio proceso; de esta manera, alojando su desempeño neurocognitivo, emocional y social frente a las dificultades que la adquisición de habilidades académicas presenta.

A su vez, el estudio provee una visión integral respecto a la planificación y diseño de contenidos, recursos, adecuaciones y estrategias para el aula; teniendo como premisa la superación dada entre la estimulación neurocognitiva aislada y la enseñanza tradicional. Se logra evidenciar que el abordaje de las FE como eje transversal de la currícula potencia el desempeño académico de los estudiantes y favorece la adecuación pertinente por parte del docente al conocer en profundidad el perfil de cada sujeto. Esta información presenta un gran valor para la disciplina y su trabajo de orientación institucional, permitiendo ofrecer ejes

que contemplen la diversidad pero que logren ser aplicables en la estructura escolar, fomentando el acompañamiento docente e institucional.

Otro aporte significativo es la identificación de la relevancia de los factores institucionales frente a la efectividad de las intervenciones docentes frente al acompañamiento del estudiantado; el acceso a capacitaciones y formación continua, espacio conjuntos de planificación y la necesidad de comulgar criterios a nivel institucional frente a los desafíos, es inminente y requerido por los docentes. Partiendo de esta base, la formación y el conocimiento impartido permite perfeccionar el diseño y la práctica docente, permitiendo así consolidar intervenciones más situadas e inclusivas.

10. Limitaciones de la investigación

Pese a que la presente investigación ofrece aportes relevantes para la disciplina, a su vez presenta limitaciones metodológicas, tales como:

Por un lado, el tamaño de la muestra, partiendo de que se encuestó a un número limitado de docentes, lo cual permite obtener una mirada valiosa y situada en el contexto actual, pero no es posible considerarla representativa de la totalidad de docentes de Nivel Primario de la región investigada.

Por otro lado, con respecto a la muestra, la misma se focalizó de manera exclusiva en los docentes de Nivel Primario; la alternativa de haber sumado a la población de estudio a los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y a los Equipos Directivos hubiese sido clave para abordar el fenómeno desde una mayor complejidad. La integración de estos actores institucionales, junto con el empleo de técnicas de recolección de datos como las observaciones directas, habría favorecido a una comprensión que dialogue de forma directa entre la puesta en práctica en el aula y los lineamientos de inclusión de la institución escolar.

11. Líneas de investigación futuras

En función de los resultados, análisis y contemplando las limitaciones metodológicas, surgen diversas posibilidades para líneas de investigación que aportarían al avance del conocimiento sobre la relación percibida por docentes de Nivel Primario entre las FE y las dificultades en el aprendizaje.

Por un lado, una primera línea podría enfocarse en la ampliación del alcance y la representatividad del fenómeno; futuras investigaciones podrían ampliar el tamaño de la muestra y considerar una metodología de estudio cuantitativa, con la finalidad de contemplar una mayor escala, permitiendo una generalización más adecuada de los resultados. De esta manera, se ofrecería un análisis más preciso sobre las representaciones docentes y el sistema educativo en Nivel Primario de manera general.

De igual manera, sería relevante profundizar mediante una investigación que aborde directamente la evaluación de las FE en una muestra de estudiantes del Nivel Primario, previo y posterior a la implementación de capacitaciones para docentes, estrategias y recursos diseñados específicamente para cada perfil y planificaciones curriculares que contemplen como eje transversal a las FE. Este trabajo brindaría datos más sólidos y fieles sobre la eficacia de las intervenciones que consideren a las FE y su relación directa con el desarrollo de capacidades frente a las dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, futuras investigaciones podrían explorar la relación entre las FE y las dificultades en el aprendizaje desde la perspectiva y voz de otros actores institucionales, tales como directivos y equipos de orientación escolar. Se consideraría sumamente constructivo para la disciplina psicopedagógica, poder poner en tensión y diálogo las diversas percepciones partiendo de diferentes roles y contextos sobre un mismo fenómeno;

de este modo, ampliando el conocimiento sobre representaciones conceptuales y prácticas institucionales que se llevan a cabo en la actualidad en las instituciones educativas.

Las mencionadas líneas futuras de investigación proponen ampliar el conocimiento sobre las FE y las dificultades en el aprendizaje en el contexto escolar desde una mirada integral y situada; la disciplina busca colaborar de la manera más adecuada las trayectorias escolares, los posibles desafíos que se presenten en las mismas y aportar recursos que fortalezcan el acompañamiento de los estudiantes, como también de los docentes.

12. Propuestas de intervención

Partiendo del desarrollo del presente trabajo, se formulan propuestas de intervención psicopedagógica con el objetivo de colaborar con los abordajes de los profesionales de la disciplina, haciendo énfasis en el andamiaje entre el conocimiento conceptual de las FE y la integración del mismo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Primario.

A continuación, se enlistan acciones concretas a modo de propuestas de intervención desde la disciplina sobre diversos ámbitos de implicancia:

- Se sugiere a las instituciones y docentes la participación en espacios de formación continua. La implementación de un ciclo anual de talleres de formación al servicio de las comunidades institucionales de una región o distrito, con la finalidad de aprender de manera conceptual y práctica a llevar las FE y la inclusión al aula. La propuesta apunta a la modalidad taller con el objetivo de revisar en conjunto experiencias reales de los docentes e instituciones participantes, proponiendo brindar un pasaje de prácticas únicamente artesanales a herramientas sistematizadas para la puesta en práctica.
- Proponer espacios de ateneos que comulguen profesionales del ámbito clínico y del ámbito pedagógico. Este dispositivo propone analizar de manera conjunta casos escolares que presenten complejidad a nivel institucional, con el objetivo de que todos los actores institucionales y profesionales de equipos externos, junto al análisis y guía de un psicopedagogo institucional, logren concretar un plan de acción que promueva el bienestar del estudiante partiendo de las FE.
- Elaboración de una guía de orientaciones institucionales, con el propósito de unificar criterios sobre: el diseño de adecuaciones curriculares, las estrategias de inclusión, la confección de andamiajes, etc. Esta propuesta pretende la intervención de todos los actores institucionales implicados en los procesos de inclusión de los

estudiantes, funcionando luego como banco de recursos y lineamientos frente a situaciones futuras, disminuyendo de esta manera la variación de criterios intrainstitucionales y contemplando la necesidad de construir bases sólidas sobre la inclusión.

- Proponer la planificación de reuniones bimestrales, donde se reúnan los equipos docentes, directivos y de orientación escolar de la institución; destinando estas jornadas a la autoevaluación y coevaluación de las propuestas didácticas implementadas, garantizando la implicancia de todos los actores y fomentando la red de sostén docente frente a la planificación y concreción de propuestas inclusivas.
- Orientado a la comunidad escolar, incluyendo a las familias de los estudiantes, se plantea la necesidad de un compromiso por parte de la institución al ofrecer conversatorios bimestrales configurados como espacios de escucha, intercambio y construcción como comunidad; partiendo de la orientación de un psicopedagogo como mediador de los intercambios, como también para luego retomar de manera intrainstitucional las demandas y construcciones comunitarias frente a las problemáticas actuales.
- También, en relación a la comunidad, fomentar la circulación del conocimiento, brindando a las familias un espacio de aprendizaje conceptual y práctico sobre las FE y como su desarrollo se presenta como clave en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Se propone ofrecer estrategias concretas para el acompañamiento de los procesos en el hogar, donde se integre la estimulación de las FE y la contemplación de la dimensión afectiva de los niños.

Anexo 1

Instrumento de recolección de datos: *Encuesta “Percepción docente de Nivel Primario (PBA y CABA): influencia de las funciones ejecutivas en las dificultades en el aprendizaje”*

Consentimiento informado:

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de de UFLO Universidad, desean conocer Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: _____

Aclaración: _____

DNI: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Firma Profesional Informante: _____

Aclaración: _____

DNI: _____

Protocolo N°: _____

Formato de entrevista:

Sección 1: Consentimiento Informado

Pregunta 1 (Obligatoria y de opción múltiple): He leído la información anterior y consiento voluntariamente formar parte de esta investigación.

- **Opciones de respuesta:**

- ☐ Acepto participar
- ☐ No acepto participar

Sección 2: Percepciones docentes sobre dificultades en el aprendizaje y funciones ejecutivas (FE)

Pregunta 2 (Obligatoria y de opción múltiple): El desarrollo de las funciones ejecutivas se relaciona con el desempeño académico y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes del Nivel Primario.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 3 (De desarrollo): Desde tu perspectiva, ¿Qué relación consideras que existe entre el desarrollo de las funciones ejecutivas y las dificultades en el aprendizaje?

Pregunta 4 (Obligatoria y de opción múltiple): Al pensar en un estudiante que presenta desafíos en el aprendizaje contemplo de manera directa el desarrollo de sus funciones ejecutivas.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 5 (De desarrollo): De responder en algunas ocasiones o siempre: ¿De qué manera influye la consideración de las funciones ejecutivas en tu mirada o análisis del perfil del estudiante?

Pregunta 6 (De desarrollo): De responder nunca: ¿Por qué no contemplas a las FE como factor de análisis?

Sección 3: Quehacer pedagógico, estrategias de intervención y abordaje docente

Pregunta 7 (Obligatoria y de opción múltiple): Al momento de planificar contemplo la adecuación de contenidos para estudiantes que presentan desafíos en el aprendizaje.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 8 (De desarrollo): ¿Cómo llevás a cabo tu planificación? De realizar adecuaciones, ¿Qué aspectos tenés en cuenta al abordarlas?

Pregunta 9 (Obligatoria y de opción múltiple): Logro concretar en la práctica áulica las adecuaciones planificadas.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 10 (De desarrollo): ¿Cómo lo lograrás en tu quehacer pedagógico concretar las adecuaciones? ¿Qué estrategias específicas empleás para acompañar a este perfil de estudiantes?

Sección 4: Contemplación de funciones ejecutivas en el diseño de propuestas

Pregunta 11 (Obligatoria y de opción múltiple): Considero que el desarrollo de las funciones ejecutivas de cada estudiante está contemplado en mis planificaciones y propuestas didácticas.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 12 (De desarrollo): De responder en algunas ocasiones o siempre: ¿De qué manera incorporás el trabajo sobre las FE en el diseño de actividades y secuencias didácticas?

Pregunta 13 (De desarrollo): De responder nunca: ¿Crees que sería importante comenzar a contemplarlo? ¿Qué obstáculo percibís a la hora de pensar en su incorporación?

Pregunta 14 (Obligatoria y de opción múltiple): Para los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, logro concretar en la dinámica del aula las adecuaciones planificadas considerando el desarrollo de sus funciones ejecutivas.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 15 (De desarrollo): De responder en algunas ocasiones o siempre: ¿Cómo pones esto en práctica? ¿Podrías describir una estrategia que utilices?

Pregunta 16 (De desarrollo): De responder nunca: ¿Por qué el desarrollo de las FE no se vincula con la adecuación de contenidos en tu práctica?

Sección 5: Espacio brindado por las instituciones educativas a la influencia de las FE

Pregunta 17 (Obligatoria y de opción múltiple): La institución educativa de la que formo parte ofrece instancias de capacitación vinculadas al desarrollo de las funciones ejecutivas.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 18 (De desarrollo): De responder en algunas ocasiones o siempre: ¿De qué manera estas capacitaciones han influido en tu práctica docente o en tu mirada pedagógica?

Pregunta 19 (De desarrollo): De responder nunca: ¿Consideras que sería positivo que se fomenten espacios de capacitación sobre FE?

Pregunta 20 (Obligatoria y de opción múltiple): Considero que la institución acompaña el proceso de planificación y puesta en práctica de las adecuaciones que los docentes realizan para estudiantes que presentan desafíos en el aprendizaje.

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 21 (De desarrollo): De responder en algunas ocasiones o siempre: ¿Cómo se concreta en la puesta en práctica el acompañamiento institucional?

Pregunta 22 (Obligatoria y de opción múltiple): De responder nunca: ¿Se concretan las adecuaciones?

- **Opciones de respuesta:**

- Nunca
- En algunas ocasiones
- Siempre

Pregunta 23 (De desarrollo): ¿De qué manera se concretan las adecuaciones?

Cierre

¡Gracias por tu tiempo y disposición para colaborar con esta investigación!

Acceso:

https://docs.google.com/forms/d/1S42aKsvR9tB_-enMQVnNcJRqfBbHMnAM2T5n6CGdNQg/edit?usp=drivesdk

Anexo 2

Modelo Proyecto Pedagógico Individual (PPI) propuesto por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA):

 ANEXO 3 PPI Formulario modelo de implementación v3 1-4

Referencias

- Alves, J. M., Parente, A. G. L., Bezerra, H. P. da S., & Bezerra, S. H. de O. (2022). Lo subjetivo y lo operacional en la superación de las dificultades de aprendizaje en ciencias. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 24, e29692.
<https://doi.org/10.1590/1983-21172022240101>
- Barahona Cruz, Y., Sánchez Méndez, J., Ramírez Andrade, M., & Verdesoto Suárez, L. (2023). Prácticas inclusivas y desarrollo educativo en la escuela primaria. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(3), 2849–2860.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i3>
- Boggino, N. (2009). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Homo Sapiens.
- Calderón, M. (2025). *Miradas psicopedagógicas de instituciones escolares primarias de gestión pública: inclusión educativa y representaciones sociales* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/2482>
- Canet Juric, L., & colaboradores. (2022). Efectos de las dificultades en el funcionamiento ejecutivo sobre la comprensión de textos en niños de primaria. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17).
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15425>
- Cantú, G. (2021). Psicopedagogía clínica: la pregunta por el sujeto que aprende. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 67–78.
<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/327>
- Carretero, M. (2009). ¿Qué es el constructivismo? En *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. DGCyE.

- Dubrovsky, S. (2017). Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación* (Serie Formación de Formadores, Vol. 12). Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Espada, M. B. (2025). *Estrategias inclusivas implementadas en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/2656>
- Favela, O. (2017). Trayectorias escolares integrales. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández, A. (1991). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). *La inteligencia atrapada*. Paidós.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N. y Bertoldi, S. (2021). *Psicopedagogía: revisión de conceptos y problemas. La construcción de conocimientos en la especificidad del campo profesional*. Paidós.

- Freud, S. (1895). Proyecto de psicología. En *Obras completas* (Vol. I). Amorrortu.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana.
- Galli, G. (2017). Políticas de infancias y escuela: entre el sujeto y la institución. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- García, S. (1988). El lugar de la lectura en las clases de ciencias naturales en el nivel primario. *Lectura y Vida*.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Garcia.pdf
- Garró, M. G. (2023). "Irreductible". El nombre del malestar en el diagnóstico psicopedagógico. La función paterna como estructurante simbólico del deseo de conocer. En M. Etchegorry (Comp.), *Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico II: entre instituciones, ámbitos y prácticas profesionales psicopedagógicas*. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.
- Gauna, P. R. (2025). *Conocimientos docentes acerca de la neuroeducación y sus estrategias áulicas, en escuelas primarias del Delta de San Fernando* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/2724>
- Gori, A., Diuk, B. y Feldman, D. (2022). La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos*, 48(4).
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400377>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.

- Improzzi, M., Jurik, V., & Goldberg, E. (2017). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Paidós.
- Introzzi, I. M. y Canet Juric, L. (2021). *Funciones ejecutivas: Definición conceptual, áreas de implicancia, evaluación y entrenamiento*. Neuroaprendizaje Infantil.
- Lacan, J. (1953). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. Paidós.
- Lacan, J. (1964). *El seminario, libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Leguizamón, E. S. (2025). *Influencia de las prácticas docentes en la motivación y desmotivación académica de estudiantes de nivel secundario* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/2669>
- Ley 26.657. Derecho a la Protección de la Salud Mental. Derógase la Ley N.º 22.914. 03 de diciembre de 2010. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Ley 27.306. Abordaje Integral e Interdisciplinario de los Sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje. 16 de diciembre de 2015. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Mejía Rubio, A. del R. (2023). Relación entre inteligencia emocional, funciones ejecutivas y rendimiento académico en escolares. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1153–1164. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1139>
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2022). *Orientaciones para la implementación de la normativa vinculada al Proyecto Pedagógico Individual. Resolución N.º 3816/2022 GCABA-MEDGC*. Dirección General de Planeamiento Educativo.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024).

Diseño curricular. Nivel primario. Marco general. GCABA.

(RESOL-2024-2271-GCABA-MEDGC)

Müller, M. (2006). *Aprender para ser* (5.a ed.). Bonum.

Navas Espinosa, R. E. (2021). *La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales*. Revista Científica UISRAEL, 8(2), 151–161.

<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.377>

Olivieri, A. L. (2023). Diagnóstico psicopedagógico en la institución escolar. Fundamentos de la práctica en la formación académica. En M. Etchegorry (Comp.), *Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico II: entre instituciones, ámbitos y prácticas profesionales psicopedagógicas*. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* [CDN]. UNICEF.

Paín, S. (1984). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Kapelusz.

Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una forma diferente de leer*. Planeta.

Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Planeta.

Ponce-Figueroa, M. A. (2023). Estimulación de funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 2), 723–738. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2947>

Portellano Pérez, J. A. y García Alba, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.

- Ríos, O. (2024). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias educativas. *Societas*, 26(2), 121–146.
<https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5343>
- Rinty, D. y Carabajal, M. (1986). *Una introducción a Lacan*. Lugar Editorial.
- Sadovsky, P., Castorina, J. A., y otros. (2021). *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Soprano, A. M. (2021). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*. Paidós.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En N. Filidoro (Comp.), *Miradas hacia la inclusión educativa: II Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Untoiglich, G. (Coord.). (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.