

**Tramas institucionales:
saberes, percepciones y
prácticas psicopedagógicas
en la detección temprana de
desafíos de aprendizaje en
la primera infancia: una
mirada desde los CPI de la
CABA**

Estudiante: Tramonti, Úrsula

Legajo: 31602

Director/es: Mariel Adán

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

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 4-0 internacional que 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.

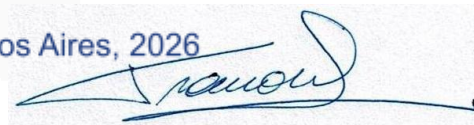
Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

A partir de otra fecha, especificar:

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2026

Firma y aclaración del autor:



Úrsula Tramonti

Índice

Resumen	3
Palabras claves	4
Introducción	5
Delimitación del objeto de estudio	5
Planteo del problema	5
Objetivos	6
Objetivo general	6
Objetivos específicos	6
Supuestos básicos de la investigación	7
Fundamentación	8
Marco teórico	8
Tramas institucionales: Saberes y prácticas institucionales	8
Trayectorias educativas en la primera infancia	9
Desafíos en el aprendizaje	11
Detección temprana	12
Saberes, prácticas e intervenciones psicopedagógicas en la primera infancia	14
Estado del arte	15
Metodología	23
Diseño	23
Participantes	24
Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos	24
Procedimiento	25
Análisis de las entrevistas	26
Resultados integrados: Percepciones y Prácticas sobre la Detección Temprana en los CPI27	
Concepción de la detección temprana	27
Señales e indicadores en la sala	27
Construcción de percepciones y saberes	28
Prácticas institucionales	29
Estrategias de acompañamiento	30
Rol psicopedagógico e intervenciones	30
Derechos, inclusión y trayectorias; mejoras propuestas	31
Discusión	31
Conclusión	35

Limitaciones de la investigación	37
Líneas de investigación futuras	38
Propuestas de intervención psicopedagógica	38
Referencias	40
ANEXO I	45
Perfil del entrevistado/a: Equipo de conducción de los CPI	45
Entrevista para el personal de sala del CPI	46
Entrevista para personal psicopedagógico del CPI	47

Resumen

La presente investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo descriptivo, analiza las percepciones, saberes y prácticas institucionales vinculadas con la detección temprana de desafíos en el aprendizaje en los Centros de Primera Infancia (CPI) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se indaga cómo los equipos profesionales construyen criterios, estrategias y modos de organización institucional que intervienen en la identificación y el acompañamiento de trayectorias educativas de niños y niñas en la primera infancia. Asimismo, se examina el aporte de la psicopedagogía en el entramado institucional, especialmente en la articulación entre saberes previos, prácticas cotidianas y decisiones pedagógicas. El estudio releva percepciones de equipos de conducción, personal de sala y profesionales psicopedagógicos, con el fin de aportar elementos que permitan fortalecer las prácticas institucionales orientadas a garantizar el derecho a la educación desde los primeros años.

Palabras claves

Primera infancia - desafíos en el aprendizaje – Psicopedagogía – tramas institucionales – detección temprana - saberes y prácticas

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

El propósito de esta investigación se fundamenta en relevar las percepciones y vinculaciones entre saberes y prácticas institucionales que se ponen en juego en los CPI de la CABA ante niñas y niños que evidencian desafíos en el aprendizaje, tomando en cuenta cuáles son los principales aportes que, desde el rol de la psicopedagogía, pueden enriquecer estas intervenciones.

Este relevamiento se llevará adelante a través de una investigación de carácter empírico cualitativo con enfoque descriptivo, que nos permita dar cuenta del entramado donde se conjugan percepciones, saberes y prácticas psicopedagógicas que dan marco a las estrategias que se despliegan institucionalmente para detectar y acompañar las trayectorias educativas de estudiantes que evidencian desafíos en el aprendizaje.

Este trabajo se desarrollará en base a la teoría de carácter empírico-cualitativo que explica Hernández Sampieri (2012), el cual hace foco en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Planteo del problema

La presente investigación hace foco en analizar las acciones intencionadas que despliegan las instituciones y cómo se trama la interrelación entre equipos directivos,

responsables de salas y psicopedagogos/as, y cómo, con sus saberes previos y saberes situados, abren posibilidades con el fin de detectar tempranamente, intervenir y acompañar, trayectorias escolares de niñas y niños que evidencian desafíos en el aprendizaje.

Las preguntas de la investigación estarán orientadas a generar conocimiento sobre:

1. Las percepciones institucionales: Cuáles son las percepciones institucionales respecto a los principales desafíos en la garantía de los derechos educativos para niñas y niños que presentan desafíos en el aprendizaje. Qué visión tienen los actores institucionales respecto de cuáles son, o podrían ser, las transformaciones necesarias que fortalezcan la labor institucional en clave de derechos para toda la población de niñas y niños de los CPI, pero en particular para aquellos que evidencian desafíos en el aprendizaje
2. Las estrategias y prácticas institucionales: Cuáles son las estrategias y prácticas institucionales que se ponen en juego para la detección temprana y acompañamiento de las niñas y niños con desafíos en el aprendizaje.
3. El rol de la psicopedagogía: cuál es el rol de la psicopedagogía en la composición de estos escenarios y en las intervenciones del entramado institucional para el diseño e implementación de estrategias que permitan enriquecer las prácticas del quehacer cotidiano.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las percepciones, saberes y prácticas que los equipos profesionales de los CPI de la CABA ponen en juego en relación con la detección temprana de desafíos de

aprendizaje en la primera infancia, así como el aporte de la psicopedagogía en la construcción y fortalecimiento de estrategias institucionales de acompañamiento.

Objetivos específicos

1. Describir las percepciones y los saberes previos y situados que los equipos institucionales de los CPI construyen en relación con la detección temprana de desafíos en el aprendizaje.
2. Identificar las estrategias y prácticas institucionales que se implementan para la detección temprana y el acompañamiento de niños y niñas con desafíos en el aprendizaje en los CPI.
3. Analizar el aporte de la psicopedagogía en la elaboración, articulación y fortalecimiento de estrategias institucionales vinculadas a la detección temprana y al acompañamiento de trayectorias educativas.

Supuestos básicos de la investigación

Entendiendo a la inclusión educativa como un derecho universal que debe atravesar todos los niveles, modalidades e instituciones de Argentina, es menester abogar por que ésta sea de calidad y brinde los apoyos necesarios, independientemente de los desafíos que se presenten en el aprendizaje.

Que las prácticas institucionales en los CPI se presentan como instancias clave para la observación, reflexión y puesta en valor respecto del despliegue de estrategias pedagógicas que vayan en sentido de acompañar trayectorias adecuadas para niñas y niños que transitan sus infancias en contextos de vulnerabilidad social.

La importancia de relevar las percepciones y el rol activo de los equipos institucionales, los cuales permiten generar un insumo crítico para analizar su vinculación

con la detección temprana de desafíos en el aprendizaje y proponer mejoras en el diseño de las estrategias para su acompañamiento.

Fundamentación

Marco teórico

Tramas institucionales: Saberes y prácticas institucionales

El concepto de tramas institucionales da cuenta del saber y el hacer dentro de las prácticas pedagógicas institucionales. Implica la puesta en juego de la realización de prácticas, profesionales y profesionalizantes, que devienen de los procesos de enseñanza y los aprendizajes durante la formación docente y al interactuar y reflexionar sobre el quehacer cotidiano dentro de las salas/aulas (Anijovich y Cappelletti, 2021).

Por su parte, Guemureman et al, en CONICET (2023), afirman que, hacer referencia a las tramas institucionales, implica dar cuenta de la conformación de saberes en las instituciones del cuidado de las infancias, donde se despliegan una serie de prácticas y conocimientos previos destinados a atender, abordar e intervenir los fenómenos cotidianos que en estos espacios tienen lugar. Ello conlleva una conformación histórica respecto a las representaciones sociales en relación con la tarea de cuidar, de maternar, de alimentar, de enseñar, junto a prácticas innovadoras que responden a situaciones diversas que se presentan en las instituciones de primera infancia. Considerando la imposibilidad de dar respuestas o de abarcar la totalidad de los fenómenos que tienen lugar en los espacios pedagógicos, tramar esfuerzos, conocimientos, estrategias y didácticas destinadas a fortalecer e impulsar las trayectorias educativas en una comunidad escolar organizada, puede abrir caminos para generar nuevos interrogantes y repensar, las veces que sea necesario, la configuración de los cuidados infantiles en clave de derecho.

A. Alliaud (2013) se pregunta ¿qué hace y qué sabe un maestro para enseñar?, ¿cuáles son y cómo se construyen los saberes pedagógicos que ponen en juego los docentes cuando llevan adelante sus prácticas de enseñanza y reflexionan sobre ellas?. Algunas conceptualizaciones al respecto, que la autora describe, hacen mención a que en la enseñanza las/los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones del mundo escolar y que, cuando el gobierno institucional favorece espacios donde se pueda relatar, narrar, contar y reflexionar acerca de lo vivido, es allí cuando la experiencia se redimensiona, se vuelve disponible y transmisible a otros, es cuando se enriquece la trama institucional y el debate acerca de las mejores condiciones para la enseñanza.

En la teoría desarrollada por Inés Dussel en “La escuela como máquina de educar” (2009) aporta una perspectiva para pensar críticamente cómo los espacios educativos organizan sus tiempos, espacios, prácticas y saberes para producir tramas institucionales que facilitan o dificultan el acceso a los derechos educativos.

Carlos Skliar (2015) aborda la dimensión ética de los establecimientos educativos, en particular aquellos relacionados con las infancias. Plantea que éstos deben ser espacios que reconozcan la diferencia, la singularidad y las particularidades de las niñas y niños y que esto es posible cuando existen tramas institucionales que habilitan escenarios para el reconocimiento del otro y donde las prácticas psicopedagógicas los hacen posible.

Las instituciones educativas son espacios atravesados por dinámicas de poder, relaciones interpersonales y estructuras organizativas que condicionan las prácticas profesionales. Frigerio (2006) y Duschatzky (2007) han trabajado ampliamente sobre las tramas institucionales, entendidas como el conjunto de vínculos, normas y sentidos que configuran la vida institucional.

Trayectorias educativas en la primera infancia

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) define a la primera infancia como una etapa crítica del desarrollo, como un período clave para la evolución del ser humano, donde las experiencias tempranas moldean las trayectorias cognitivas, emocionales y sociales. Allí se desglosa el concepto de trayectorias educativas en tres grandes dimensiones:

1. Por un lado aquella que hace referencia al recorrido único, dinámico y continuo, que cada sujeto de la educación realiza a lo largo de su vida escolar, considerando los avances, aprendizajes, desafíos y desarrollo personal que se da en diferentes entornos y experiencias, las cuales están fuertemente influenciadas por las condiciones culturales, sociales y económicas de los sujetos.
2. El rol de las y los trabajadores de la educación en brindar metodologías y prácticas docentes relacionadas con el curriculum educativo, que desafíen a sus estudiantes a desarrollar y generar conocimiento.
3. La dimensión política, donde los sistemas educativos, con sus leyes, normativas y capacidades financieras están orientados a posibilitar las mejores condiciones para el desarrollo de las etapas sociales y escolares de las niñas, niños y adolescentes.

En el módulo 2 del material elaborado por UNICEF, se relaciona la trayectoria educativa exitosa en la primera infancia como una de las mejores inversiones que los Estados pueden hacer para favorecer las oportunidades de desarrollo pleno de las niñas y niños. Incluso hace énfasis en cómo las infancias provenientes de contextos socio económicos más vulnerados se favorecen aún más con la educación inicial, ya que brinda más y mejores herramientas para promover la continuidad de las trayectorias educativas en los niveles escolares subsiguientes.

Autores como Vygotsky (1979) y Wallon (2001) han puesto en evidencia la importancia del entorno social y afectivo en esta etapa, lo cual ha influido en el diseño de políticas públicas en Argentina orientadas al desarrollo infantil temprano. Estas políticas reconocen el valor de los espacios de cuidado y educación como escenarios fundamentales para el acompañamiento de las trayectorias educativas desde los primeros años, promoviendo la detección temprana de desafíos en el aprendizaje como lo son los Centros de Primera Infancia (CPI), que buscan garantizar el acceso a una educación integral desde los primeras etapas.

Por su parte, la Provincia de Buenos Aires, en el Documento de apoyo N° 4 (2024), asocia el concepto de trayectorias escolares a las “buenas prácticas” que se organizan en instancias y estrategias que prevengan trayectorias discontinuas y/o interrumpidas, abriendo posibilidades para deliberar, reflexionar y tomar decisiones institucionales que generen las mejores oportunidades para cada estudiante, en particular para quienes se encuentren en situación de mayor vulnerabilidad. Incluye el diseño de propuestas y un plan de acompañamiento pedagógico.

Kaplan y Leivas Argentina (2022) hacen referencia a que la trayectoria educativa implicará conocer las múltiples configuraciones que las determinan y que han ayudado a construir, no sólo su biografía escolar, sino también su biografía social y que eso contempla problematizar las condiciones de escolarización y visibilizar aquellas experiencias pedagógicas alternativas, novedosas e inclusivas que generen mayores y mejores condiciones para promover la continuidad pedagógica a lo largo de las trayectorias.

Desafíos en el aprendizaje

La definición de aprendizaje se representa como un desarrollo progresivo, un proceso de maduración física y mental. Durante la niñez estos procesos son fundacionales para una

evolución que permita a las niñas y niños la adquisición, asimilación y despliegue de destrezas, habilidades, el entendimiento, el razonamiento y el pensamiento, a través de las experiencias con el entorno. Para Vygotsky (1995) el aprendizaje se construye a partir de esta interacción, promovido por un contexto que motiva y atiende al sujeto. Entonces el aprendizaje se constituye como fenómeno externo y posteriormente se internaliza, como resultado de la socialización. Referir a desafíos en el aprendizaje comprende la identificación de dificultades significativas en la adquisición de estas funciones relacionadas con el habla, la lectura, razonamiento, pensamiento matemático, autorregulación emocional y/o interacción con sus pares.

En Argentina las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA, Ley N° 27.306) abarcan diferentes trastornos tales como: dislexia, disgrafía, discalculia, déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista o trastorno generalizado del desarrollo y discapacidad intelectual. Estas patologías se ubican en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) y se consigna al trastorno específico como la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas definiendo características particulares para detectar estos trastornos.

Considerar al aprendizaje como un proceso activo, situado y vinculado al contexto sociocultural es la principal teoría de Emilia Ferreiro (1979). Allí la autora afirma que el aprendizaje no es lineal ni homogéneo y que las prácticas pedagógicas deben considerar los tiempos y modos de cada niña/o y reivindica el rol docente como mediador (no como transmisor) tomando en cuenta la importancia de generar contextos significativos (tomando en cuenta los saberes y las prácticas) para producir conocimiento tanto como para la detección de desafíos en el aprendizaje.

Por su parte Norma Filidoro (2002), plantea que un problema de aprendizaje está siempre referido a una representación de este. No puede pensarse en los problemas en sí mismos, como problemas con peso propio. Las dificultades son en función de una conceptualización del aprendizaje, o proponiendo que un problema de aprendizaje deberá ser contextualizado según el tiempo y el espacio donde este se manifieste.

Detección temprana

Pensar a la detección temprana como parte de una lectura profunda del sujeto en situación de aprendizaje es la premisa de Sara Paín (2002). Este aporte permite pensar la detección como lectura de las condiciones subjetivas que inciden en el aprender y no como un diagnóstico técnico. Vincula al aprendizaje como una transformación subjetiva, donde la niña y el niño se apropian del conocimiento en función de sus estructuras internas y de las condiciones del entorno, donde los desafíos de aprendizaje que se identifican no se reducen a déficits, sino que deben ser comprendidos en su contexto singular.

En el enfoque que aborda Liliana Maltz (2012) propone pensar la detección temprana desde una perspectiva preventiva, no patologizante, que se construye en el entramado entre docentes, psicopedagogos/as, familias y otros/as profesionales que se interrelacionan dentro de las instituciones. Se destaca la importancia de los saberes instituidos y las observaciones cotidianas como fuente de información para identificar las señales de alerta entendiendo que la detección no es un acto técnico, sino una práctica situada, ética y colectiva que debe respetar los tiempos y singularidades de cada sujeto.

Es en este contexto que, según lo propone Calmels (2009), el cuerpo es el lugar de inscripción del saber durante la infancia y que el juego, como tal, una vía de expresión subjetiva, la cual es la clave para la observación del desarrollo de esa etapa. El juego corporal implica poner el cuerpo como objeto y motor del jugar, integrando dimensiones y funciones

motrices, cognitivas y afectivas. En la primera infancia, a través de lo lúdico, se pueden observar manifestaciones emocionales, tónicas y vinculares, donde podrían aparecer indicios de desafíos en el desarrollo. Es por ello que las instituciones, como espacios de acción colectiva e interdisciplinar, deben reconocer el valor del juego como espacio de expresión y diagnóstico (pedagógico) más allá de lo recreativo.

En el documento “El papel de los docentes de la educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo” (Perpiñan Guerras, 2021) se expone que los enfoques y modelos de atención temprana requieren de equipos institucionales que cuenten con formación, sensibilización y compromiso. En este sentido la educación inicial se constituye como un entorno favorable y privilegiado para brindar a su población de niñas y niños, condiciones de calidad que favorezcan la inclusión escolar. La detección temprana resulta imprescindible para poder brindar respuestas adecuadas a las necesidades de las infancias. La presencia de algún o algunos indicadores no siempre significa la existencia de un trastorno, pero su identificación puede orientar a educadores/as respecto de las estrategias pedagógicas de cuidado y de acompañamiento necesarias.

En la publicación “Educación de la primera infancia” (UNICEF), se plantea la importancia que los aprendizajes tempranos y la educación durante los primeros años contribuyen a adquirir mayores conocimientos y habilidades esenciales para su aprendizaje posterior.

Una detección temprana, frente a signos de alerta en la adquisición del proceso lectoescritor se vuelve imprescindible para poder intervenir y alcanzar resultados más eficaces en el desarrollo infantil, analiza Sánchez Cruz et al (2022) en su estudio sobre detección temprana en niñas y niños de 4 años.

Saberes, prácticas e intervenciones psicopedagógicas en la primera infancia

Hablar del dispositivo de intervención psicopedagógica, para Paín (2003), implica pensar en un proceso complejo, desde una lectura situacional, donde es necesario reconocer desde cuál posicionamiento teórico/epistemológico se analiza y para qué se interviene, teniendo como premisa que la intervención supone una acción flexible que permita construir un diagnóstico, el cual es preciso resignificar y complejizar. Requiere un trabajo interdisciplinar. En este sentido, la autora afirma que la intervención psicopedagógica no es meramente técnica, sino ética y política. Implica habilitar espacios para que las y los niños puedan construir sentidos, apropiarse del saber y ser reconocidos como sujetos de aprendizaje, es decir, sujetos de derecho.

Pensar a los espacios de práctica durante la formación implica concebirlos como espacios de construcción de saberes, según se desprende del valioso trabajo de Davini (2008). La autora propone pensar las prácticas docentes no como mera aplicación de teorías, sino como espacios complejos donde se articulan saberes previos, creencias, rutinas y contextos institucionales. Donde el juicio profesional se construye en interacción con otros y con las situaciones cotidianas reales donde la reflexión crítica sobre las prácticas mejoran los procesos de enseñanza.

En sentido a concebir las prácticas educativas como dispositivos que configuran subjetividades en contextos de desigualdad, sobre todo en la infancia, Carli (2002) propone pensar cómo las prácticas pueden reproducir o transformar esas condiciones. Entendiendo que la infancia es resultado de un proceso de construcción social y a la educación como un campo de disputa por el reconocimiento y la inclusión, donde la producción de sentidos institucionales define o promueve lo que se considera 'normal' o 'desviado' en el aprendizaje.

La Res. 2460/11 de la Provincia de Buenos Aires, al definir el campo y áreas de competencias de las y los profesionales en psicopedagogía, se establece que “estará capacitado para prevenir, diagnosticar y realizar intervenciones de asesoramiento, orientación y tratamiento en toda situación donde el aprendizaje y sus vicisitudes se pongan en juego, tanto en ámbitos de la salud, educativos, laborales y socio-comunitarios, y que faciliten en los sujetos de diversas edades la construcción de sus proyectos de vida en la comunidad; asumiendo una actitud reflexiva y ética de su accionar y quehacer y del lugar social que ocupan sus producciones.”

Los saberes psicopedagógicos no se limitan a la formación académica, sino que se construyen en la práctica cotidiana, en diálogo con las condiciones institucionales y las trayectorias de los profesionales. Coello Villa (2021) afirma que “un adecuado uso e implementación de programas de estimulación temprana garantiza el fortalecimiento de actividades cognitivas y la estabilidad emocional del niño”. Las percepciones que los actores institucionales tienen sobre el desarrollo infantil, la diversidad y la intervención psicopedagógica influyen directamente en sus prácticas.

En este marco, es relevante analizar cómo se articulan los saberes teóricos con las decisiones que se toman en el día a día de los CPI.

Estado del arte

Según Nieto de Fagoaga (2024) los Centros de Primera Infancia son espacios que se destacan por una serie de atributos: el cuidado, la atención y el desarrollo e incluyen instancias tanto de educación como de salud, en proporciones compartidas. Es en este escenario, que la autora describe, deben ser elevadas las expectativas del rol de las y los educadores, quienes tiene que ser profesionalizados, capaces de identificar las características

de cada niño/a y promover un aprendizaje seguro desplegando prácticas pedagógicas innovadoras, mediante experiencias significativas en cada fase de la primera infancia.

En ese sentido, el documento que refiere a “Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial”, S. Perpiñán Guerras (2021) menciona la necesidad de una alta preparación profesional para que el personal detecte con facilidad respuestas diferenciadas en las conductas esperadas a determinadas edades e incluso identificar cuándo es precisa una intervención que promueva el desarrollo activo o una derivación.

Los principios de la intervención psicopedagógica en dificultades de aprendizaje serían el desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas del niño/a, mejoras de las funciones psicológicas y capacidades de aprendizaje, mejoras de problemas de conducta y de problemas emocionales. Delimitar si ciertos comportamientos se ajustan o se corresponden al desarrollo esperado requiere de una gran preparación profesional del personal institucional y, con frecuencia, esta tarea puede requerir la participación de expertos (Perpiñán Guerras).

Referir a la psicopedagogía es prácticamente hablar de aprendizaje y desarrollo integral del ser humano. Esta disciplina se instituye vista la importancia y la particularidad del aprendizaje de seres humanos y cuenta con un cúmulo de conocimientos sobre la educación como un proceso sociocultural. Sus intervenciones aportan y comprenden “[...] la condición humana del sujeto y su carácter complejo; el ser humano aprende, se desarrolla y cambia a lo largo de la vida; la realidad indistintamente de su naturaleza es diversa y compleja; la inclusión y la atención a la diversidad son expresiones de la igualdad, la equidad y la justicia; y, todo ser humano está caracterizado por una amplia cultura precedente en todo momento y espacio. Por tanto, la disciplina orienta un accionar objetivo hacia la consolidación de la identidad, la autonomía y la capacidad transformadora de un sujeto que incorpora, desarrolla y potencia sus cualidades y capacidades individuales y colectivas para

evidenciar modos de ser, sentir, pensar y actuar pertinentes y solventes en contextos diversos” (Castillo-Bustos y Nuñez-Naranjo, 2023).

En línea con esta problemática podemos mencionar algunas investigaciones realizadas en los últimos años que intentan describir y reflexionar acerca de la importancia de la detección temprana en la primera infancia de desafíos en el aprendizaje, la relevancia de las tramas institucionales y el aporte de la psicopedagogía en estos contextos.

En el artículo “Detección temprana de dificultades en el proceso lectoescritor de infantes de cuatro años” los/as autores/as socializan los resultados de una investigación realizada para evaluar el procesamiento fonológico en la detección temprana de dificultades de lectoescritura de niños/as de cuatro años de la provincia de Tungurahua, Ecuador. Se considera que el procesamiento fonológico hace referencia al conjunto de capacidades que permiten realizar operaciones con unidades lingüísticas y que guardan una estrecha relación con el aprendizaje lectoescritor. Este trabajo se realizó considerando que el desarrollo del lenguaje es un área de gran relevancia durante los primeros años de vida de un infante, debido a que allí se encuentra ubicado su período sensible. Según Poussin (2017), los periodos sensibles "son predisposiciones interiores que empujan al niño a centrarse en un aspecto de su entorno, que en ese momento es necesario para su desarrollo y corresponde a una etapa de su crecimiento". Debido a este periodo de sensibilidad o ventana en el desarrollo del lenguaje, se hace imprescindible que, de mostrarse signos de alerta en la adquisición del proceso lectoescritor, se actúe lo más tempranamente posible. De esta manera, esta intervención podría alcanzar resultados más eficaces, con un proceso menos frustrante para los niños y niñas, ya que se estaría actuando en paralelo con el desarrollo natural biológico y cerebral del niño.

El objetivo principal de la investigación consistió en detectar, de forma preventiva, los rasgos fonológicos que en el futuro pueden representar riesgos asociados al aprendizaje de la lectoescritura. El relevamiento tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo. La población estuvo constituida por niños/as de cuatro años de la parroquia Huambaló en Tungurahua y la muestra con que se trabajó fueron 20 infantes que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión establecidos, a quienes se les aplicó un test para la detección temprana de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para llevar a cabo esta investigación, se tomó como referencia la prueba de Cuetos et al. (2017), publicado en la Revista de Pediatría Atención Primaria, donde se evalúan los siguientes componentes del procesamiento fonológico: discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, amplitud de memoria a través de dígitos y fluidez verbal.

Los resultados obtenidos indican que los infantes de cuatro años de la parroquia Huambaló en la provincia de Tungurahua presentan dificultades leves en el procesamiento fonológico, lo que puede incidir de forma negativa en la adquisición de la lectoescritura y el rendimiento académico de los estudiantes en los primeros años de escolarización. Por otra parte se fortaleció el convencimiento de que la detección de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en edades tempranas, resulta esencial para su intervención eficaz, facilitando en los niños y niñas su avance en los procesos posteriores de aprendizaje.

Otro aporte destacado es la revisión sistemática realizada por Pardo-Patiño, Cuervo y Villanueva-Bonilla (2023) que fue publicada en la Revista Ecuatoriana de Neurología. Este estudio analiza intervenciones cognitivas, emocionales y educativas con foco en niños de 0 a 6 años, considerando a sus familias y docentes, con la finalidad de mejorar y fortalecer el desarrollo integral en contextos escolares y comunitarios. Este trabajo incluyó 25 estudios seleccionados bajo específicos criterios metodológicos, y se caracterizaron las intervenciones

en tres ámbitos: ámbito familiar, ámbito escolar e intervenciones directas a las niñas y niños. En concreto se realizó una búsqueda en bases de datos digitales: Scopus, ScienceDirect, APA PsycNET, ProQuest, Web of Science y Pubmed entre enero de 2013 y agosto de 2022. Se identificaron 165 artículos en las bases de datos mencionadas, resultando seleccionados los 25 artículos según los criterios mencionados identificándose intervenciones centradas en la familia (14), la escuela (7) y los niños y niñas (4).

Los hallazgos de esta investigación se inscriben en el campo psicopedagógico al abordar dimensiones como la autorregulación emocional, el fortalecimiento de funciones ejecutivas, el vínculo afectivo y la mediación educativa. En particular se destaca, en los resultados del trabajo de análisis de los artículos seleccionados, la importancia de las prácticas docentes y familiares en el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo cual va en sentido con los enfoques psicopedagógicos que consideran al sujeto, en situación de aprendizaje, como un entramado de dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

Este tipo de investigaciones resulta especialmente pertinente para el abordaje psicopedagógico en instituciones de primera infancia, como son los Centros de Primera Infancia (CPI) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde la detección temprana de desafíos en el aprendizaje requiere de intervenciones integrales, contextualizadas y sensibles a las prácticas institucionales. En este sentido, el estudio de Pardo-Patiño et al. aporta evidencia empírica que describe y fundamenta la importancia de diseñar, al interior de las instituciones, estrategias interdisciplinarias que incluyan el acompañamiento psicopedagógico como parte de las políticas de cuidado y educación en la primera infancia, afrontando en forma integral los desafíos en el aprendizaje.

En el dossier coordinado por de Szulc, Villalta y Ribeiro (2019) “Entre experiencias y tramas institucionales. Niños, niñas, adolescentes y familias en perspectivas etnográficas”,

publicado en la revista Runa, se presentan investigaciones de carácter etnográfico que analizan las tramas institucionales que atraviesan las experiencias de niños, niñas y familias y cómo, éstas instituciones, configuran saberes, prácticas y políticas en torno a la infancia desde una mirada socio-antropológica.

Investigación etnográfica sobre las tramas institucionales que atraviesan las experiencias de niños, niñas y familias se analizan cómo las instituciones configuran saberes, prácticas y políticas en torno a la infancia desde una mirada socio-antropológica.

Se propone comprender la infancia como una construcción sociohistórica, heterogénea y disputada, visibilizando cómo las instituciones —educativas, judiciales, de salud, de protección social— configuran y son configuradas por las prácticas, saberes y experiencias de los sujetos involucrados.

La metodología de los trabajos incluidos en el dossier es, predominante, la etnografía, entendida como un proceso de descripción/interpretación, por medio de la cual se elabora una interpretación de lo que piensan, dicen y actúan los sujetos bajo observación, que se realiza a través de un trabajo sistemático encaminado a un contexto específico

Incluye trabajos desarrollados en Argentina y Brasil, que analizan las interacciones entre actores institucionales y sujetos infantiles en contextos marcados por desigualdades sociales, culturales y de género. Se enfatiza el carácter situado y relacional de las intervenciones institucionales como productoras de cultura y sentido.

Los resultados permiten problematizar las formas en que las instituciones construyen categorías como “infancia en riesgo” y cómo éstas categorías, inciden en las prácticas de intervención. Por otra parte, se destaca la tensión entre las políticas públicas y las prácticas cotidianas en hogares e instituciones, exponiendo la fragmentación, ambigüedad y arbitrariedad que atraviesan los dispositivos de atención.

Esta perspectiva aporta al campo de la psicopedagogía un enfoque crítico sobre las condiciones institucionales referidos a los procesos de detección, acompañamiento y cuidado en las infancias. En el marco de los CPI de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estos aportes permiten reflexionar acerca de cómo las tramas institucionales influyen en la construcción de saberes y prácticas psicopedagógicas, y cómo los actores intervinientes —incluidos niñas y niños— participan activamente en la producción de sentidos sobre el desarrollo, el aprendizaje y la intervención.

La tesina de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Córdoba: “Intervenciones psicopedagógicas en nivel inicial. Detección temprana de posibles alteraciones en el desarrollo. De 0 a 5 años” de Mildemberger y Rodríguez (2019), analiza el rol del psicopedagogo en instituciones educativas y su posicionamiento preventivo. Su objetivo general es sistematizar las prácticas pre-profesionales que se realizan en el “Instituto Cotelengo Don Orione” en el nivel inicial y con foco en la detección temprana de posibles déficits en el desarrollo de niñas y niños de 0 a 5 años. Se indaga acerca de la intervención preventiva que implica realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y /o anomalías en el proceso de aprendizaje en una fase inicial lo que posibilitará al niño y a su entorno obtener mejorías funcionales, a través del diagnóstico y una atención terapéutica, y también la institución escolar podrá armar un plan de intervención que contenga las necesidades del niño.

Los componentes de la metodología utilizada son la observación participante, el análisis institucional y la articulación teórico-práctica. Se llevaron a cabo cinco relevamientos institucionales, que incluyeron entrevistas, observaciones directas y admisiones psicopedagógicas. Como parte de esta metodología, se realizaron entrevistas individuales a cinco niños del nivel inicial, lo que permitió identificar indicadores de desarrollo, dificultades emergentes y necesidades de derivación interdisciplinaria.

Los resultados obtenidos en el trabajo exponen la relevancia del rol del psicopedagogo como agente clave en la detección precoz de dificultades de aprendizaje, maduración y desarrollo, y la necesidad de aplicar estrategias de evaluación contextualizadas. Se enfatiza el posicionamiento preventivo, que permite intervenir antes de que las dificultades se consoliden, favoreciendo trayectorias educativas más inclusivas.

En esta misma línea mencionamos a la tesina de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores de De Bastos (2020): "El diagnóstico y tratamiento psicopedagógico temprano favorece el pronóstico y mejora la calidad de vida en niños con Trastornos del Espectro Autista, en la ciudad de Tandil". Los resultados de este trabajo son concluyentes afirmando que la detección temprana mejora el pronóstico y calidad de vida de niños y niñas con TEA y, nuevamente, se visualiza la importancia del rol preventivo del psicopedagogo y la necesidad de articulación entre profesionales. El estudio parte de una perspectiva interdisciplinaria, reconociendo que la intervención psicopedagógica debe articularse con otras prácticas profesionales como la psicológica, la fonoaudiológica y la terapéutica ocupacional.

Esta investigación se presenta como "de tipo cuantitativo (no experimental), con diseño transversal, correlacional, ya que en el mismo se trata de establecer el grado de relación entre dos variables, en este caso: la relación existente entre el "Diagnóstico y tratamiento temprano en TEA" y "el pronóstico de los niños con TEA"". Los participantes fueron 30 profesionales que ejercen su labor en Tandil (6 Psicólogas, 9 Psicopedagogas, 5 Fonoaudiólogas, 8 Terapistas Ocupacionales y 2 Musicoterapeutas), todas de sexo femenino, de entre 30 y 45 años de edad, especializadas en el trabajo con niños con TEA, con un promedio de doce años de experiencia. La técnica que se utilizó fue una encuesta, elaborada y presentada a cada una de las 30 profesionales que tuvieron una semana para responderla. Los principales resultados fueron: el 90% de los participantes sostuvo que siempre el diagnóstico

temprano es beneficioso y diferencial en el pronóstico de los niños con TEA y el 93% afirmó que siempre un tratamiento temprano en TEA es beneficioso para mejorar el pronóstico del niño en cuestión.

Se destaca el valor de la atención temprana como promotora de la neuroplasticidad, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicacionales y socioemocionales desde los primeros años de vida.

El trabajo se fundamenta en antecedentes teóricos y clínicos que evidencian que el inicio temprano del tratamiento psicopedagógico mejora significativamente el pronóstico y la calidad de vida de los niños y sus familias. Se especifica que el abordaje debe ser integral, personalizado y sostenido en el tiempo.

Metodología

Diseño

Esta investigación se realizará mediante un enfoque cualitativo, cuyas características lo hacen apto para nuestra búsqueda, que es comprender en profundidad las percepciones, saberes y prácticas de los actores institucionales en torno a la detección temprana de desafíos de aprendizaje en la primera infancia y el aporte de las intervenciones psicopedagógicas en este proceso.

El resultado que obtendremos, en la perspectiva de esta metodología, no radica en la generalización estadística, sino en la construcción de significados y sentidos situados.

En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador

comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002).

Este enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (Hernandez Sampieri, 2014).

En esta línea metodológica utilizaremos entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de datos. Este instrumento nos permitirá acceder a las experiencias subjetivas de los participantes al tiempo que nos brinda la suficiente flexibilidad para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo.

Las entrevistas estarán organizadas por un guión temático que incluirá ejes como:

- Saberes previos, saberes situados y construcción colectiva
- Prácticas cotidianas y estrategias de intervención
- La psicopedagogía en la trama institucional
- Derechos, inclusión y trayectorias educativas

Participantes

La muestra será intencional y teórica, seleccionando participantes que ocupen roles clave en el funcionamiento de los CPI. Se incluirán:

- Equipos de conducción: para comprender las decisiones institucionales y las políticas internas.

- Especialistas en psicopedagogía: para explorar los saberes técnicos y las estrategias de intervención.
- Docentes, ayudantes, auxiliares, etc.: para conocer las prácticas cotidianas y cómo se relacionan los saberes previos con el quehacer diario en las percepciones sobre el desarrollo infantil.

El número de entrevistas se definirá por saturación teórica, es decir, cuando los datos recolectados comiencen a mostrar redundancia y no emerjan nuevas categorías relevantes.

Instrumentos/Técnicas de Recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizada en este trabajo de investigación es la entrevista semiestructurada aplicada a las y los participantes para describir, analizar y comprender en profundidad las percepciones, saberes y prácticas de los actores institucionales en torno a la detección temprana de desafíos de aprendizaje en la primera infancia y el aporte de las intervenciones psicopedagógicas en este proceso. El objetivo que se pretende conseguir con este procedimiento es indagar y conocer cómo los actores sociales de los CPI, equipos directivos, referentes de las salas y psicopedagogos/as perciben y actúan cotidianamente en sus prácticas institucionales para detectar y acompañar trayectorias educativas frente a desafíos institucionales.

Las entrevistas semiestructuradas son particularmente convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de las personas sujetos de investigación Villarreal-Puga y Cid García, 2022). Las entrevistas, según Valles (1999), son procesos comunicativos de extracción de información que permitirán aclarar términos, descubrir ambigüedades y obtener información relevante. También obtener información de los contextos no verbales. Esto tiene que ver con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de

vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2012). Se realizan 6 entrevistas a equipos de conducción de los CPI, 19 a docentes, ayudantes y auxiliares de sala y 3 al personal psicopedagógico. Las entrevistas partirán de preguntas comunes para poder obtener información de manera organizada.

Procedimiento

Este estudio de base cualitativo viene a describir y comprender una realidad institucional a través de la utilización de estrategias y técnicas de investigación basadas en entrevistas y análisis profundo de las respuestas. Las preguntas fueron pensadas y organizadas a partir de los objetivos generales y específicos de esta investigación y son analizadas a través de estos ejes que la atraviesan. Algunas entrevistas se coordinaron de manera presencial en los CPI y otras a través de medios de comunicación como whatsapp, según disponibilidad de las y los participantes seleccionados. El centro de observación y objeto de estudio son los diferentes roles participantes, los cuales fueron seleccionados de manera intencionada, con el fin de recoger información relevante y valiosa para responder a las preguntas de esta investigación.

La selección responde a cinco CPI's ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al cual asisten familias que pertenecen a contexto sociocultural en situación de vulnerabilidad. El personal elegido proporciona información real al tema a estudiar, ya que desarrollan sus tareas diariamente en las instituciones elegidas y pueden aportar y describir/desarrollar temas en cuestión.

Consentimiento informado

Todos/as los entrevistados confirmaron su participación y presentaron su aceptación a este cuestionamiento con fines de investigación, a través del consentimiento informado (Anexo I).

Análisis de las entrevistas

Este trabajo de investigación pretende analizar las percepciones, los saberes y prácticas que se traman y despliegan institucionalmente en relación con la detección temprana de los desafíos en el aprendizaje de niñas y niños y en el diseño e implementación de estrategias para su intervención, destinadas a garantizar el derecho a la educación y el cuidado, identificando el aporte de la psicopedagogía.

Los diferentes ejes de cada cuestionario posibilitaron reunir información desde los tres roles mencionados con anterioridad: conducción, personal de sala y personal psicopedagógico, respecto de las percepciones, estrategias y prácticas institucionales como el rol de quienes son profesionales de la psicopedagogía.

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas obtenidas por los diversos actores institucionales entrevistados, tomando en cuenta los diferentes ejes.

Se obtuvieron 6 entrevistas al personal de coordinación, 19 al personal de salas y 3 a personal de psicopedagogía de los CPI. Todas mujeres que aportaron desde su experiencia y prácticas cotidianas, su visión y percepciones respecto a los ejes presentados.

Resultados integrados: Percepciones y Prácticas sobre la Detección Temprana en los CPI

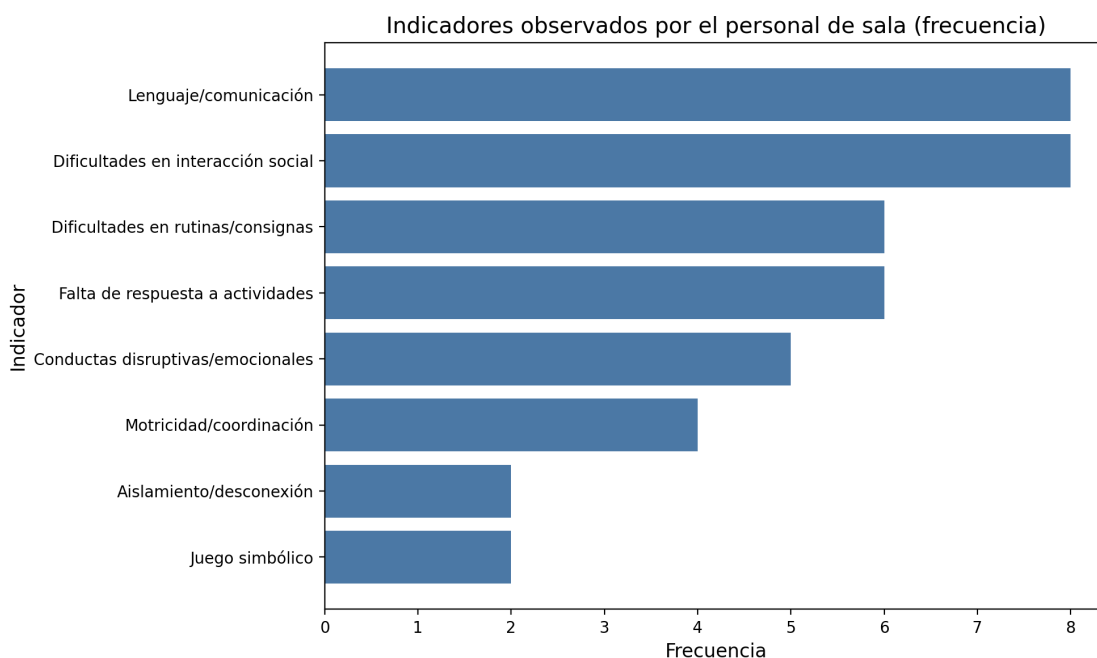
Concepción de la detección temprana

Desde las conducciones, la detección temprana se presenta como una práctica preventiva y sostenida en el tiempo. En el CPI 1 se la define como “mirar con atención desde el inicio” y “anticipar, no esperar a que la dificultad se consolide” (CPI 1, personal de sala, 2025). En el CPI 2 se la concibe como “una percepción institucional que surge de observaciones sostenidas en el tiempo” (CPI 2, personal de coordinación, 2025). El CPI 3 la describe como “algo no esperado en el desarrollo [...] que se va viendo en el proceso” (CPI 3, personal de coordinación, 2025), mientras que el CPI 4 enfatiza señales en lenguaje, interacción y motricidad “en un periodo de tiempo” (CPI 4, personal de coordinación, 2025). En el CPI 5 se habla de “indicadores que muestran que algo no va bien” (CPI 5, personal de coordinación, 2025), y en el CPI 6 se subraya la necesidad de identificar “lo antes posible” para asegurar apoyos (CPI 6, personal de coordinación, 2025).

Señales e indicadores en la sala

El personal de sala describe indicadores observables en la cotidianidad, que refieren a conductas de niños y niñas, que podrían constituir señales de alerta sobre dificultades en el aprendizaje facilitando su detección temprana. Se menciona la falta de respuesta ante propuestas: “actividades atractivas para la edad y no hay respuesta favorable” (CPI 1 — Marta, personal de sala, 2025), y la ausencia de interés o participación: “no muestra interés por explorar [...] no se involucra en propuestas grupales” (CPI 6 — Laura, personal de sala, 2025). Aparecen dificultades para seguir consignas y adaptarse a rutinas: “no logra seguir consignas simples [...] sentarse en ronda” (CPI 3 — Valeria, personal de sala, 2025) y “le

cuestan las rutinas de cada día, esperar su turno” (CPI 6 — Mariana, personal de sala, 2025). El lenguaje y la comunicación son centrales: “no hay avances en el lenguaje, sigue usando pocas palabras” (CPI 4 — Gabriela, personal de sala, 2025); “no balbucea o dice pocas palabras” (CPI 3 — Paula, personal de sala, 2025); “no responde a su nombre” (CPI 5 — Lorena, personal de sala, 2025). Se observan señales en la interacción: “evita el contacto visual y no interactúa con otros” (CPI 4 — Ana II, personal de sala, 2025), en el juego simbólico: “no participa en juegos simbólicos” (CPI 1 — Florencia, personal de sala, 2025) y en la motricidad y coordinación: “movimientos repetitivos [...] falta de coordinación” (CPI 5 — Verónica, personal de sala, 2025); “no logra sostener el lápiz ni hacer trazos simples” (CPI 6 — Cecilia, personal de sala, 2025). También se identifican conductas emocionales y disruptivas persistentes: “conductas agresivas persistentes sin causa aparente” (CPI 2 — Ana, personal de sala, 2025) y “se frustra mucho ante actividades nuevas” (CPI 3 — Valeria, personal de sala, 2025).



Fuente: elaboración propia

Aquí se presenta gráficamente aquellos indicadores más frecuentes que las educadoras en la sala toman en cuenta al momento de pensar en posibles alertas para la detección temprana.

Construcción de percepciones y saberes

Las conducciones señalan que el proceso de construcción de saberes es una tarea colectiva que necesita del aporte y articulación de diferentes saberes, percepciones y acciones: “No es una percepción individual, es una construcción colectiva” (CPI 1, personal de coordinación, 2025) y “dar tiempo a que los vínculos se consoliden” (CPI 2, personal de coordinación, 2025). El CPI 6 sintetiza: “Es una mezcla de práctica, saberes y diálogo” (CPI 6, personal de coordinación, 2025).

El personal de sala menciona la presencia de saberes y experiencias combinadas, a la vez que resalta la necesidad de la formación profesional: “implementación de diversas estrategias, adaptación de propuestas, contención emocional” (CPI 1 — Marta, personal de sala, 2025); “paciencia, afecto y rutinas claras” (CPI 6 — Laura, personal de sala, 2025); “capacitaciones sobre estimulación temprana” (CPI 3 — Valeria, personal de sala, 2025) y “talleres sobre inclusión” (CPI 4 — Ana II, personal de sala, 2025). Se recurre a teorías del desarrollo y aprendizaje, y a saberes prácticos y familiares: “libros, internet, amigas psicopedagogas” (CPI 1 — Claudia, personal de sala, 2025); “conocimientos sobre hitos evolutivos” (CPI 5 — Verónica, personal de sala, 2025).

Desde la psicopedagogía, el CPI 2 indica: “usamos [...] psicopedagogía y educación inicial [...] anticipación, repetición y sostén emocional” y “tomo a Piaget y las etapas de desarrollo” (CPI 2, personal de PSP, 2025). El CPI 3 integra “psicopedagogía, neurociencia y práctica educativa” y sostiene que “la paciencia y la escucha activa son claves” (CPI 3, personal de

PSP, 2025). El CPI 5 subraya que “el juego es el lenguaje de la infancia [...] lo usamos como puente” y que “sin calma no hay aprendizaje posible” (CPI 5, personal de PSP, 2025).

Prácticas institucionales

Las conducciones describen circuitos internos: “conversamos en equipo [...] diálogo con la familia [...] articulamos con salud y educación especial” (CPI 1, personal de coordinación, 2025); “entrevista con el familiar [...] pensar estrategias en común” (CPI 2, personal de coordinación, 2025); “trabajar con las familias [...] pediatras y centros comunitarios” (CPI 3, personal de coordinación, 2025); “reunión con las señas, equipo técnico, familias, médicos” (CPI 4, personal de coordinación, 2025). Se mencionan registros y análisis de casos: “registros de observación [...] reuniones de análisis de casos” (CPI 1, personal de coordinación, 2025); “hacer seguimiento con registro” (CPI 6, personal de coordinación, 2025).

El personal de sala relata la secuencia cotidiana: “observación en situación de juego [...] canciones [...] buscar la mirada” (CPI 6 — Cecilia, personal de sala, 2025); “pensar actividades en cada planificación para estimular” (CPI 6 — Mariana, personal de sala, 2025). Desde psicopedagogía, el CPI 2 plantea: “compartimos lo observado [...] armamos un plan de acompañamiento [...] la idea es que nadie quede solo” (CPI 2, personal de PSP, 2025); el CPI 3 realiza “observaciones cruzadas” (CPI 3, personal de PSP, 2025); y el CPI 5 “convoca a la familia y piensa juntos” (CPI 5, personal de PSP, 2025).

Estrategias de acompañamiento

Se utilizan adaptaciones pedagógicas, apoyos visuales y espacios regulados. El CPI 1 menciona “anticipación de rutinas, apoyos visuales y espacios más tranquilos” (CPI 1, personal de coordinación, 2025). El CPI 3 describe “simplifico consignas, uso apoyos

visuales, genero espacios más tranquilos” (CPI 3, personal de coordinación, 2025). El CPI 5 destaca “mediación, creación de espacios seguros y adaptación de propuestas” (CPI 5, personal de coordinación, 2025).

En sala, se sostienen rutinas y se ajustan propuestas: “rutinas claras para dar seguridad” (CPI 1 — Florencia, personal de sala, 2025); “ser flexibles [...] si le gusta la música, hacer más actividades con música” (CPI 6 — Mariana, personal de sala, 2025).

Rol psicopedagógico e intervenciones

Donde está presente, la psicopedagogía se describe como articuladora y orientadora. En el CPI 4: “acompaña en la planificación [...] observa y registra [...] asesora a las señas y a las familias” (CPI 4, personal de coordinación, 2025). En el CPI 6: “piensa estrategias, asesora y establece articulaciones” (CPI 6, personal de coordinación, 2025). El CPI 2 señala: “observación focalizada y mediación en el juego [...] sugiero materiales, tiempos y modos” (CPI 2, personal de coordinación, 2025). En el CPI 5 se afirma: “una mirada diferente cambia la forma de intervenir” (CPI 5, personal de coordinación, 2025).

En instituciones sin esa figura, se consigna su ausencia y reemplazos parciales: “al momento no contamos con psicopedagoga” (CPI 1, personal de coordinación, 2025); “nos falta la perspectiva que hilvane lo social con lo pedagógico” (CPI 5, personal de coordinación, 2025).

Derechos, inclusión y trayectorias; mejoras propuestas

Las conducciones mencionan condiciones que afectan trayectorias: “falta de articulación entre instituciones [...] condiciones socioeconómicas” (CPI 1, personal de coordinación, 2025); “rotación de personal” (CPI 6, personal de coordinación, 2025); “falta de recursos en las salas” (CPI 4, personal de coordinación, 2025); “presión familiar para acelerar procesos” (CPI 5, personal de coordinación, 2025). Se subraya “estar atentos a los

protocolos de vulneración de derechos” (CPI 3, personal de coordinación, 2025).

En cuanto a mejoras, se propone “más tiempo institucional para reflexionar”, “formación continua”, “articulación con salud”, “más recursos didácticos” y “fortalecer el vínculo con las familias” (CPI 2, 3, 4, 5, 6; personal de coordinación, 2025). Se destaca el reconocimiento y condiciones laborales: “docentes con derechos del estatuto y mejores condiciones salariales” (CPI 1, personal de coordinación, 2025).

Discusión

Al volver sobre los objetivos y mirar de frente los hallazgos, esta investigación adquiere una voz propia. No es solo un inventario de prácticas o una lectura técnica: es, ante todo, una trama de sentidos que se fue tejiendo en la cotidianidad de los CPI, entre registros hechos a pulso, reuniones logradas en medio del apuro durante cada jornada, y conversaciones con familias que requieren tiempo, escucha y cuidado. Los objetivos marcaban tres horizontes: comprender percepciones institucionales acerca del derecho a aprender en la diversidad; describir estrategias para la detección y el acompañamiento; y analizar el aporte de la psicopedagogía en ese entramado. Lo que apareció confirma que la detección temprana no es un gesto puntual, sino una práctica situada que sucede en comunidades de trabajo, con condiciones, límites y potencias concretas.

Desde una mirada ético-política y pedagógica de las instituciones (Guemureman et al., Diker), los CPI emergen como espacios donde el derecho a aprender se garantiza o se frustra en decisiones muy pequeñas: un modo de observar, un registro que circula (o no), una reunión que se sostiene (o no), una derivación que llega (o no). En los relatos, la convicción es compartida: “Queremos acompañar a todos, pero a veces no tenemos los recursos ni el tiempo para hacer lo que sería ideal” (conducción). Esta frase condensa la distancia entre el ideal normativo del enfoque de derechos (ONU) y las condiciones reales de trabajo. La

detección temprana exige tiempos institucionales, criterios comunes y redes intersectoriales; cuando faltan, la práctica se vuelve frágil.

Las percepciones de los equipos sobre los desafíos de aprendizaje confirman que interpretar no es un acto neutro: se hace desde marcos, experiencias y lenguajes compartidos (o no). Una docente lo expresó con honestidad: “Vemos cuando algo no va como esperamos, pero nos cuesta decidir si es para derivar o para seguir observando” (sala). Esta vacilación es, a la vez, una señal de prudencia y de necesidad de acuerdos. La teoría advierte que el riesgo no es solo “no ver”, sino etiquetar rápido. Ahí aparece la función preciosa (y escasa) de la psicopedagogía: “No se trata de ponerle un nombre al problema, sino de pensar qué necesita ese niño en este contexto” (psicopedagogía). Cuando esa voz existe, ordena tiempos, traduce jerga, ayuda a enlazar lectura y acción.

Las estrategias relevadas —observación, registro, reuniones de equipo, ajustes en la propuesta pedagógica, comunicación con familias, articulaciones con salud y educación— hablan de una institución que aprende a mirar. En clave vygotskiana, la mediación adulta y la cultura del entorno sostienen el desarrollo; pero esa mediación requiere organización, diálogo, trama. “Cada sala tiene su forma; no hay un protocolo único de registro” (sala). “Armamos reuniones, pero la urgencia cotidiana nos come el tiempo para sostenerlas” (conducción). Sin protocolos simples y compartidos, las prácticas dependen demasiado de voluntades individuales y la continuidad se resiente. La trazabilidad —saber qué se observó, quién lo leyó, qué se decidió y cómo se comunicó— no es un lujo burocrático: es condición para que la detección y el acompañamiento sean equitativos.

El rol de la psicopedagogía merece un párrafo aparte. Esta investigación cree que la psicopedagogía es menos una “especialidad” que viene a resolver y más un dispositivo que articula clínica y escuela (Pain), que desarma etiquetas apresuradas y propone intervenciones

situadas. Cuando está, se nota: “La psicopedagoga nos ayuda a mirar distinto, a no etiquetar rápido” (conducción). Pero la mayoría de los CPI entrevistados no cuenta con esta figura de manera estable; y esa ausencia se vuelve estructural. Se pierden oportunidades de leer mejor, se cargan de decisiones quienes no tienen formación específica, se amplían brechas en territorios de vulnerabilidad (Carli). De aquí, una convicción: además de promover la presencia psicopedagógica, hace falta socializar su saber —protocolos, guías, co-formación— para que la cultura institucional pueda sostener la detección y el acompañamiento incluso cuando el especialista no está.

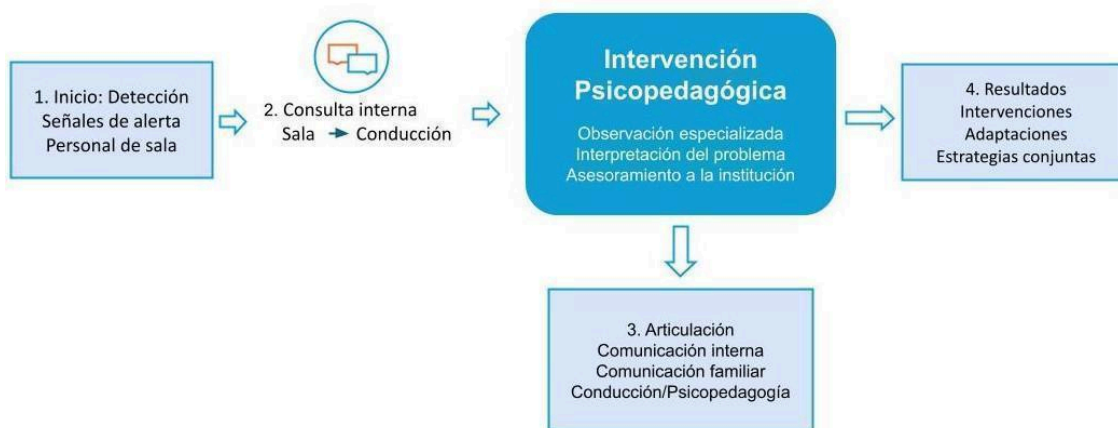


Gráfico: elaboración propia

Otra pieza clave es la comunicación con las familias, un lugar donde la ética y la técnica se encuentran en el lenguaje. “Hay que decirles, pero sin asustarlos” (conducción). Informar a tiempo sin producir daño simbólico exige criterios compartidos: quién comunica, cuándo, cómo, con qué palabras y qué apoyos se ofrecen después. La ausencia de pautas vuelve la comunicación errática: a veces se posterga por protección, a veces se precipita y hiere. Allí, el trabajo paciente de traducción —de la jerga técnica a un lenguaje accesible— no es solo un gesto amable; es parte de la garantía de derechos.

En la primera infancia, la detección es siempre más que un acto de ver: es el comienzo de un acompañamiento que se hace en el aula, en el juego, en el vínculo diario.

Esta investigación cree que los CPI son instituciones educativas en pleno derecho, y que su reconocimiento oficial como tales no es un detalle jurídico, sino un cambio de condición: habilita recursos, formación, dispositivos especializados y redes que hoy aparecen como diferenciales y no como derechos. Donde los CPI son la puerta de entrada a circuitos de cuidado y aprendizaje —“A veces los CPI son el único espacio de rutina; ahí aparecen señales que afuera no se ven” (sala)— la detección temprana es una obligación ética y política.

¿Qué papel cumplen entonces los saberes y percepciones en la detección? Un papel central: los saberes previos y las experiencias vitales de quienes trabajan en sala, la prudencia y la articulación de la conducción, y la mirada integrada de la psicopedagogía tejen una trama institucional que puede amplificar o desdibujar la posibilidad de acompañar trayectorias singulares. Esta investigación piensa que la tarea no es “acertar” con un diagnóstico, sino construir condiciones: tiempos para observar y conversar, protocolos que orienten sin rigidizar, formación situada que distribuya capacidades, redes intersectoriales que respondan y lenguajes que cuiden el vínculo con las familias. Detectar a tiempo y acompañar con prudencia no depende de la genialidad de nadie: depende de la institucionalidad.

En ese sentido, los objetivos iniciales encuentran su respuesta: sí, las percepciones institucionales importan; sí, las estrategias existen y se pueden fortalecer; sí, la psicopedagogía aporta y debe estar —y cuando no está, su saber debe quedar en la organización. Lo que esta investigación propone pensar hacia adelante es sencillo y exigente: ¿cómo estabilizar?, ¿cómo organizar y sostener aquello que funciona para que no dependa de personas, horarios o buenas intenciones? ¿Cómo cuidar las comunicaciones difíciles sin renunciar a la oportunidad de intervenir? ¿Cómo reconocer a los CPI como instituciones

educativas para que el derecho a aprender en la diversidad sea una política y no una excepción?

Tal vez la conclusión más humana sea ésta: detectar temprano no es ver más, es acompañar mejor. Es transformar señales en decisiones compartidas, decisiones en prácticas cotidianas, y prácticas en oportunidades reales para cada niño y niña. Y eso —lo confirma la teoría y lo sostienen las voces— solo es posible cuando las instituciones se piensan a sí mismas como tramas que aprenden, cuidan y garantizan derechos desde los primeros años.

Conclusión

Esta investigación confirma algo que parecía obvio, pero que en la práctica se vuelve complejo: la detección temprana no es un acto aislado, ni una mirada experta que resuelve todo. Es una trama que se construye día a día en los Centros de Primera Infancia, entre saberes previos, experiencias vitales y prácticas compartidas. Es el resultado de vínculos, conversaciones y decisiones que se sostienen en condiciones reales, muchas veces atravesadas por urgencias y limitaciones.

Los CPI son mucho más que espacios de cuidado: son instituciones educativas en pleno derecho, aunque todavía no siempre reconocidas como tales. Allí se juega una parte esencial del futuro de los niños y niñas, sobre todo en contextos de vulnerabilidad, donde estas instituciones son la primera —y a veces la única— puerta de entrada a redes de acompañamiento. Detectar a tiempo no es solo ver señales; es crear condiciones para acompañar sin etiquetar, para sostener trayectorias singulares con prudencia y compromiso.

El rol de la psicopedagogía aparece como un puente necesario entre teoría y práctica, entre la urgencia y la reflexión. Cuando está presente, ordena, traduce, articula. Cuando falta, se siente: las decisiones se vuelven más frágiles y las oportunidades se pierden. Por eso, esta

investigación cree que no basta con sumar especialistas: hace falta socializar saberes, generar protocolos simples, abrir espacios de formación situada y fortalecer redes interinstitucionales que den continuidad a las intervenciones.

También queda claro que la comunicación con las familias es un punto crítico. Informar sin alarmar, sostener el vínculo y construir lenguajes accesibles son desafíos que requieren tiempo, criterios y cuidado. Porque garantizar derechos no es solo ofrecer respuestas técnicas: es también cuidar la palabra, el vínculo y la confianza.

En definitiva, esta investigación piensa que la detección temprana es una práctica ética y política que necesita institucionalidad: tiempos, protocolos, formación y reconocimiento. Reconocer a los CPI como instituciones educativas y a sus equipos como actores del sistema es un paso indispensable para que la inclusión y la equidad no dependan de voluntades individuales, sino de políticas públicas sostenibles, en particular considerando el marco de vulnerabilidad de las familias.

Quedan preguntas abiertas para seguir pensando: ¿cómo estabilizar lo que hoy depende de esfuerzos personales? ¿Cómo cuidar las comunicaciones sin postergar intervenciones? ¿Cómo garantizar que la psicopedagogía sea parte del entramado y no un recurso ocasional? ¿Cómo hacer que la detección temprana sea un derecho garantizado y no una excepción afortunada?

En definitiva, la investigación cumple sus objetivos descriptivos y analíticos, y deja abierta una agenda compartida: institucionalizar aprendizajes, distribuir capacidades, cuidar las comunicaciones y tejer redes para que, en la primera infancia, detectar a tiempo y acompañar con prudencia sea un derecho garantizado y no una excepción afortunada.

Aportes y contribuciones de la investigación

Esta investigación aporta una comprensión situada sobre cómo los Centros de Primera Infancia (CPI) configuran tramas institucionales que sostienen la detección temprana y el acompañamiento de desafíos de aprendizaje. Entre sus principales contribuciones se destaca:

- **Visibilización del entramado institucional:** Se muestra que la detección no es una práctica aislada, sino un proceso colectivo que articula saberes, experiencias y roles diversos.
- **Relevancia del rol psicopedagógico:** Se evidencia la centralidad de la psicopedagogía como puente entre teoría y práctica, aportando marcos conceptuales y estrategias que orientan intervenciones prudentes y situadas.
- **Perspectiva ética y política:** Se reafirma que estas prácticas no son meramente técnicas, sino acciones orientadas a garantizar derechos y promover inclusión desde la primera infancia.
- **Contribución al campo académico y profesional:** Ofrece insumos para fortalecer la formación y la práctica psicopedagógica en contextos comunitarios, así como para diseñar políticas que reconozcan la diversidad de trayectorias infantiles.

En síntesis, el estudio amplía el conocimiento sobre la detección temprana en instituciones de primera infancia, subrayando la importancia de la cooperación interdisciplinaria y del enfoque de derechos en la construcción de prácticas inclusivas, donde la mirada, la perspectiva, de la Psicopedagogía se vuelve necesaria en la articulación institucional.

Limitaciones de la investigación

Las limitaciones principales de esta investigación fueron:

- Dificultades y retrasos en la concreción de las entrevistas por la disponibilidad horaria de las personas entrevistadas.
- Algunas personas, aunque en una proporción poco significativa, no estuvieron dispuestas a participar.
- La cantidad de entrevistas realizadas fue menor a la proyectada por las dificultades señaladas.

A pesar de estas limitaciones considero que se lograron los objetivos planteados y el aporte al conocimiento de la problemática abordada es pertinente, abriendo posibilidades para su profundización en investigaciones futuras.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos de esta investigación, se abren diversas posibilidades para profundizar el estudio de la detección temprana en la primera infancia. Resulta relevante indagar cómo se redefine el rol psicopedagógico en contextos comunitarios, explorando sus tensiones y potencialidades en la construcción de prácticas inclusivas. Asimismo, se plantea la necesidad de analizar el impacto de la formación profesional en la calidad de las intervenciones, así como la articulación entre CPI y otros dispositivos del sistema educativo y de salud. Incorporar la perspectiva de las familias permitiría comprender sus expectativas y experiencias en los procesos de acompañamiento, mientras que estudios longitudinales podrían evaluar el impacto de estas prácticas en las trayectorias infantiles. Finalmente, se propone profundizar en la dimensión ética y política de la detección temprana, examinando cómo las decisiones institucionales se vinculan con políticas públicas y marcos normativos orientados a garantizar derechos desde los primeros años.

Propuestas de intervención psicopedagógica

Fortalecer la comunicación con las familias en la detección temprana

Pensar la intervención psicopedagógica en los CPI implica asumirla como un dispositivo institucional más que como una acción aislada. En línea con lo que plantea Pain (1999), se trata de generar condiciones para que la detección temprana y el acompañamiento sean procesos compartidos, sostenibles y no dependan de figuras individuales. La investigación mostró que comunicar a las familias sobre señales de alerta es una tarea compleja: se necesita informar sin generar alarma, sostener el vínculo y ofrecer acompañamiento. Por eso, esta intervención se centra en crear condiciones para una comunicación clara, cuidada y compartida, entendiendo que la palabra puede abrir caminos o cerrar puertas.

El acompañamiento a las familias merece un dispositivo específico: entrevistas iniciales, devoluciones periódicas con lenguaje accesible, materiales informativos sobre desarrollo infantil y espacios grupales para compartir experiencias. Como plantea Diker (2015), la comunicación no es un acto técnico, sino una práctica ética que debe sostener el vínculo y evitar el riesgo de alarma o silencio.

Objetivo

Lograr que las familias reciban información sobre el desarrollo de sus hijos de manera oportuna, clara y respetuosa, fortaleciendo la confianza y evitando interpretaciones que generen miedo o estigmatización.

Actividades

- Taller inicial con el equipo institucional: reflexionar sobre cómo comunicar, qué palabras usar y qué evitar. Se trabajará con ejemplos reales y se construirán frases posibles.
- Guía de conversación para entrevistas: elaborar un material sencillo con pautas para informar señales, explicar qué se observa y qué pasos siguen.
- Simulación de entrevistas: realizar role-playing entre docentes y psicopedagogía para practicar situaciones difíciles.
- Encuentro con familias: organizar una reunión grupal para compartir información sobre desarrollo infantil y explicar que la detección temprana no significa “diagnóstico”, sino acompañamiento.

Retroalimentación

Después de cada entrevista con las familias, el equipo de cada CPI se reunirá para evaluar cómo se sintieron, qué funcionó y qué se puede mejorar, tomando en cuenta las experiencias. Se registrarán comentarios de las familias para ajustar el enfoque.

Evaluación

- Cualitativa: observar si las familias expresan comprensión y confianza en las entrevistas.

Materiales

- Guía impresa con frases sugeridas y pasos de la conversación.
- Fichas para registrar observaciones y acuerdos.
- Recursos visuales para explicar el desarrollo infantil (láminas, imágenes simples).

Tiempo

- Primera etapa: 2 encuentros con todo el personal (90 minutos cada uno) para formación y simulación. Aprovechar las jornadas institucionales para trabajar
- Segunda etapa: entrevistas individuales y reunión grupal con familias (durante el mes siguiente).
- Tercera etapa: espacio de retroalimentación y ajustes (30 minutos semanales por 2 meses).

Esta propuesta no busca imponer un protocolo rígido, sino humanizar la comunicación, cuidando el vínculo y reconociendo que detrás de cada palabra hay emociones, expectativas y derechos. Porque detectar temprano no es solo mirar señales: es construir confianza para acompañar juntos y juntas las trayectorias de cuidado y educación de las niñas, niños y familias que concurren a los CPI.

Referencias

- Alliaud, A., & Suárez, D. H. (Coords.). (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente (1ª ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (Comps.). (2021). Formar en práctica reflexiva (1ª ed.). Aique Grupo Editor; Universidad de San Andrés.
- Carli, S. (2002). Infancia, sociedad y educación: una aproximación histórica. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calmels, D. (2009). Cuerpo y saber: el saber del cuerpo. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas. En *Propuesta Educativa*, N° 27, pp. 18–28. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2009). Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Filidoro, N. (2002). Psicopedagogía conceptos y problemas. Ed. Biblos.

Frigerio, G. (2006). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Ediciones del Instituto.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2012). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Laino, D., Ageno, R., & Paín, S. (2003). La Psicopedagogía en la actualidad. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Maltz, L. (2012). La detección temprana en la infancia: una mirada interdisciplinaria. En: Seminario de Actualización en Infancia y Educación Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Skliar, C., & Dussel, I. (2015). Pedagogías silvestres. Des-armando escuelas. En Niedzwiecki, D. (Comp.), Sola, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela. FLACSO Argentina.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wallon, H. (2001). La evolución psicológica del niño. Madrid: Ediciones Morata.

Artículos académicos

Coello Villa, M. C. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales, 27(4), 309–326.

Esterberg, K. G. (2002). Qualitative methods in social research. McGraw-Hill.

Guemureman, S. T., Colangelo, M. A., Caimmi, N., & Varela, M. D. (2023). Sentidos e intervenciones en torno al cuidado infantil: políticas públicas y tramas institucionales. En A. P. Szulc, S. T. Guemureman, M. I. García Palacios & M. A. Colangelo (Comps.), *Niñez plural: desafíos para repensar las infancias contemporáneas* (pp. 47–70). El Colectivo.

Kaplan, C. V., & Leivas, M. (2022). Las trayectorias educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la sociología de la educación. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 47–66.

Perpiñán Guerras, S. (2021). El papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo. En *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 111–122). Consejería de Educación, Junta de Castilla y León.

Sánchez Cruz, L., Ordóñez Urgilés, J. A., & Bustamante Salamanca, M. (2022). Detección temprana de dificultades en el proceso lectoescritor de infantes de cuatro años. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 944–952.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Villarreal-Puga, J., & Cid García, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52–60.

Documentos oficiales y normativas

Congreso de la Nación Argentina. (2016). Ley N° 27.306: Declárase de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Boletín Oficial de la República Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). Resolución N° 2460/11: Aprobación del diseño curricular de la Tecnicatura Superior en Psicopedagogía.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). Documento de apoyo N.º 3: Equipo de Definición de Trayectorias Educativas. Portal ABC.

Sitios web institucionales

UNICEF. (s.f.). Educación de la primera infancia (preescolar). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia-preescolar>

UNICEF Colombia. (s.f.). Proteger trayectorias educativas. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/proteger-trayectorias-educativas>

UNICEF Chile. (2022). Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (Módulo 2). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%20%20derecho%20educacion.pdf>

ANEXO I

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las Tramas institucionales: saberes, percepciones y prácticas psicopedagógicas en la detección temprana de desafíos de aprendizaje en la primera infancia en los Centros de Primera Infancia de la Ciudad de Buenos Aires. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar respecto de las percepciones institucionales respecto de las estrategias de inclusión y las intervenciones de la psicopedagogía que se despliegan en los CPI de CABA para mediar entre los saberes y las prácticas que circulan en la vida cotidiana de estas instituciones con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica de los sujetos. 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 de Psicología y Ciencias Sociales 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)

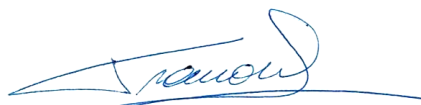
Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:



Firma Profesional Informante:

Aclaración: Úrsula Tramonti

DNI: 27.XXX.XXX

[Enlace a los formularios de consentimiento informado](#)

Anexo II

Entrevistas semiestructuradas

Título del estudio: Tramas institucionales: saberes, percepciones y prácticas psicopedagógicas en la detección temprana de desafíos de aprendizaje en la primera infancia: una mirada desde los CPI de la CABA

Datos contextuales:

- Nombre (opcional):
- CPI al que pertenece:
- Cargo y antigüedad en el rol:

Perfil del entrevistado/a:

Equipo de conducción de los CPI

Tema: Saberes, prácticas e intervenciones institucionales ante desafíos en el aprendizaje

Hola, muchas gracias por participar. Esta entrevista forma parte de una investigación que busca conocer cómo se organizan y actúan las instituciones frente a los desafíos en el aprendizaje de niñas y niños que pertenecen a los CPI. Nos interesa especialmente entender cómo se construyen las prácticas, qué saberes circulan, y qué lugar tiene la psicopedagogía en estos procesos. Todo lo que compartan será confidencial y usado solo con fines académicos.

1. Percepciones sobre la detección temprana

¿Qué entienden por “detección temprana” en su institución?

¿Cómo se dan cuenta en el CPI que un niño o niña puede estar teniendo dificultades para aprender o desarrollarse?

2. Saberes previos y saberes situados

Cuando aparecen señales o indicadores consideran relevantes para identificar desafíos en el aprendizaje, según su opinión, ¿cómo se construyen esas percepciones?

¿Qué rol juegan la experiencia, la formación, el equipo?

3. Prácticas institucionales

¿Qué acciones o decisiones se toman desde la institución cuando se detecta que un niño o niña necesita apoyo?

¿Utilizan estrategias para la detección y el acompañamiento? ¿Podría mencionar algunas?

4. Intervenciones psicopedagógicas

¿Qué rol tiene la psicopedagogía en el CPI y cómo se articula con el resto del equipo?

¿Qué aportes consideran que realiza la psicopedagogía en la detección y acompañamiento?

5. Derechos, inclusión y trayectorias

¿Qué situaciones pueden dificultar las trayectorias educativas en la primera infancia?

¿Qué cosas creen que se podrían mejorar en el CPI para asegurar que todos los niños y niñas tengan una trayectoria educativa inclusiva?

Cierre

¿Algo más que quieras agregar que te parezca importante para pensar cómo se construyen las respuestas institucionales frente a los desafíos en el aprendizaje en la primera infancia?

Entrevista para el personal de sala del CPI

Presentación

Hola, esta entrevista forma parte de una investigación que busca conocer cómo se acompaña a los niños y niñas que tienen dificultades para aprender en los CPI. Tus respuestas son muy valiosas y serán confidenciales. ¡Gracias por participar!

1. Percepciones sobre la detección temprana

¿Cómo se dan cuenta en la sala que un niño o niña puede estar teniendo dificultades para aprender o desarrollarse?

2. Saberes previos y saberes situados

¿Qué saberes o experiencias usan en el día a día para acompañar a los niños y niñas que necesitan más apoyo?

3. Prácticas institucionales

¿Qué hacen como equipo cuando notan que un niño o niña necesita una mirada más atenta?

4. Intervenciones psicopedagógicas

¿Cómo es el trabajo con la psicopedagoga o el psicopedagogo en estos casos?

¿Qué aportes les parecen valiosos de su intervención?

5. Derechos, inclusión y trayectorias

¿Qué cosas creen que se podrían mejorar en el CPI para que todos los niños y niñas tengan una experiencia educativa más inclusiva?

Cierre

- ¿Qué cosas pensás que se podrían mejorar en el CPI para acompañar mejor a estos niños y niñas?
- ¿Quieren agregar algo más que les parezca importante para pensar cómo se acompaña a los niños y niñas con desafíos en el aprendizaje desde el CPI?

Entrevista para personal psicopedagógico del CPI

Presentación

Hola, esta entrevista forma parte de una investigación que busca conocer el trabajo psicopedagógico en los CPI, especialmente en relación con niñas y niños que presentan dificultades para aprender. Nos interesa especialmente entender cómo se construyen las prácticas, qué saberes circulan, y qué lugar tiene la psicopedagogía en estos procesos. Todo lo que compartan será confidencial y usado solo con fines académicos. Muchas gracias por tu participación!

1. Percepciones sobre la detección temprana

¿Cómo se dan cuenta en la sala que un niño o niña puede estar teniendo dificultades para aprender o desarrollarse?

2. Saberes previos y saberes situados

¿Qué saberes o experiencias usan en el día a día para acompañar a los niños y niñas que necesitan más apoyo?

3. Prácticas institucionales

¿Qué hacen como equipo cuando notan que un niño o niña necesita una mirada más atenta?

4. Intervenciones psicopedagógicas

- ¿Qué estrategias usás desde tu rol para acompañar a los niños y niñas con desafíos?

¿Qué aportes les parecen valiosos de su intervención?

5. Derechos, inclusión y trayectorias

- ¿Qué cosas pensás que podrían mejorar en el CPI para fortalecer el trabajo psicopedagógico?

Cierre

¿Qué cosas pensás que se podrían mejorar en el CPI para acompañar mejor a estos niños y niñas?

¿Quieren agregar algo más que les parezca importante para pensar cómo se acompaña a los niños y niñas con desafíos en el aprendizaje desde el CPI?