

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad

Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Vicerrector: Lic. Christian Kreber

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Tutora temática: Lic. Adriana Sabella

Tutores metodológicos: Lic. Selediana De Souza

Nombre y apellido dela alumna: Alejandra Chaparro

Nº de Legajo: 12.611

TESINA

**Respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes del nivel primario
en contexto de pandemia, Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires**

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Marco teórico.....	7
La psicopedagogía en el ámbito escolar	7
Pandemia, aislamiento social y enseñanza virtual	11
Respuesta psicopedagógica a las demandas docentes en contexto de pandemia	15
Antecedentes	19
Planteo del problema	26
Objetivos.....	28
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos	28
Método.....	29
Diseño	29
Participantes.....	30
Técnicas de recolección de datos.....	31
Procedimiento	32
Resultados.....	33
Discusión	42
Conclusión.....	48
Referencias	52
Anexos.....	57

Resumen

En el transcurso de la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas de todo el país se han visto en la obligación de suspender las clases presenciales. Esto implicó importantes cambios en la forma de trabajo de los docentes, los directivos, los alumnos y sus familias, y de todos los profesionales que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje, como los psicopedagogos y otros miembros de los Equipos de Orientación Escolar. En este escenario, el presente estudio se propuso identificar las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia, para lo cual se tomó como caso las escuelas primarias de gestión estatal de la localidad de Coronel Suárez, en la provincia de Buenos Aires. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, no experimental y transversal. El instrumento de recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada elaborada ad hoc, administrada a través de videollamada con cada participante. Los resultados principales evidencian que las psicopedagogas han podido responder satisfactoriamente a las demandas docentes en contexto de pandemia, a pesar de que se han presentado obstáculos para el desempeño profesional, vinculados a la disponibilidad y capacitación en TIC, al acompañamiento de las familias, y a la falta de planificación previa de la tarea entre los docentes y los orientadores, debida a la imprevisibilidad de la situación. Se concluye en la necesidad de diseñar nuevas modalidades de intervención adecuadas al nuevo contexto educativo, y asimismo se sugieren interrogantes para desarrollar futuras líneas de investigación.

Palabras clave: proceso de enseñanza y aprendizaje – pandemia – demandas docentes – psicopedagogía - virtualidad

Abstract

During the COVID-19 pandemic, educational institutions across the country have been forced to suspend face-to-face classes. This implied important changes in the way of working of teachers, managers, students and their families, and of all professionals who accompany the teaching and learning process, such as psychopedagogues and other members of the School Guidance Teams. In this scenario, the present study set out to identify the psychopedagogical responses to the teaching demands in the context of a pandemic, for which the state-run primary schools in the town of Coronel Suárez, in the province of Buenos Aires, were taken as a case. The methodology used was qualitative, non-experimental and cross-sectional. The data collection instrument consisted of a semi-structured interview elaborated on an ad hoc basis, administered through a video call with each participant. The main results show that psychopedagogues have been able to respond satisfactorily to the teaching demands in the context of a pandemic, despite the fact that there have been obstacles to professional performance, linked to the availability and training in ICT, the accompaniment of families, and the lack of prior planning of the task between teachers and counselors, due to the unpredictability of the situation. The need to design new intervention modalities appropriate to the new educational context is discussed, and questions are also suggested to develop future lines of research.

Keywords: teaching and learning process - pandemic - teaching demands - psychopedagogy - virtuality

Introducción

La delimitación del campo profesional del psicopedagogo no es tarea sencilla. En términos de Bethencourt y Cabrera (2017), la función del psicopedagogo se centra en analizar los diversos factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje en los niveles: individual, grupal, institucional, comunitario; teniendo en cuenta que esos factores pueden ser de índole biológica, funcional, emocional, pedagógica, y/o sociocultural. En la actualidad, las intervenciones de la psicopedagogía responden a un enfoque de investigación – acción, reconociendo la realidad multidimensional del proceso educativo desde el paradigma de la complejidad (Levaggi, 2016).

Teniendo en consideración todas las variables que afectan la construcción del aprendizaje en los alumnos, el rol del psicopedagogo se ha visto obligado a redefinir espacios y modalidades de acción frente al contexto actual. En el transcurso de la pandemia por COVID-19 que aqueja al mundo entero, las instituciones educativas han recibido la indicación de suspender las clases presenciales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020), lo cual ocasionó grandes cambios en la forma de trabajo de los docentes, los directivos, los alumnos y sus familias, y de todos los profesionales que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje, como los miembros del Equipo de Orientación Escolar. En este sentido, fue necesario replantear metodologías y estrategias de trabajo, criterios de evaluación de los proyectos, modalidades de encuentro y comunicación con los demás actores institucionales (Desarrollo Curricular, 2020).

En este escenario, el presente estudio se planteó como objetivo general: identificar las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia, en escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires. Con este propósito se llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo, con diseño transversal y no experimental. Para la recolección de datos se administraron

entrevistas semiestructuradas a ocho psicopedagogas que se desempeñan en los Equipos de Orientación de las escuelas de la localidad, como así también aquellas que cumplen su función en los equipos distritales, dando respuesta en más de una institución.

Este trabajo permitió indagar sobre las diferencias entre las demandas docentes antes y durante el transcurso del aislamiento, y el tipo de respuesta que han podido brindar los profesionales en las condiciones actuales que se imponen al sistema educativo. Se enfatizó en el protagonismo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como herramienta de viabilidad de los aprendizajes y de las intervenciones psicopedagógicas, tanto con los estudiantes y sus familias, como en el acompañamiento a la tarea docente. Por otra parte, los resultados obtenidos dan cuenta de las dificultades para delimitar las funciones específicas del psicopedagogo como Orientador Educacional dentro de los Equipos, debido a la diversidad de demandas por parte de los docentes y a las particularidades de la organización institucional.

Marco teórico

La psicopedagogía en el ámbito escolar

En términos generales, se podría afirmar que la tarea del psicopedagogo se basa en analizar los diversos factores que entorpecen o viabilizan el proceso de aprendizaje en los niveles: individual, grupal, institucional, comunitario. Esos factores pueden estar vinculados con aspectos orgánicos, intelectuales, pedagógicos, emocionales, y/o socioculturales del sujeto. En este sentido, Bethencourt y Cabrera (2017) realizan una breve descripción de los ámbitos laborales del psicopedagogo, haciendo referencia al ámbito clínico, el ámbito institucional, la estimulación temprana, la orientación vocacional, la psicopedagogía laboral, prevención, acompañamiento y orientación a padres, la psicopedagogía forense, gerontología, investigación, entre otros.

Particularmente en el ámbito de la institución educativa, el psicopedagogo debe realizar intervenciones de carácter preventivo y enriquecedor, pensando en todos los actores que la conforman. Puede proporcionar, también, pautas de organización para la acción tutorial, de atención a la diversidad, de revisión de las prácticas evaluativas, y todo ello según un análisis institucional que favorezca la contextualización de las intervenciones. Concretamente, un psicopedagogo puede desempeñarse en: integración de niños con necesidades particulares en las escuelas comunes; asesoramiento a docentes en los diferentes niveles educativos; dictado de cursos, talleres, o seminarios en áreas competentes con la profesión; brindar clases en establecimientos públicos o privados; espacios de tutoría; asesoramiento pedagógico (incluyendo educación sexual y salud reproductiva) (Azar, 2012).

Cabe destacar la labor de los Equipos de Orientación Escolar (en adelante, EOE), que surgieron como una respuesta al reto de superar la desigualdad, la marginación y la exclusión que aparecen dentro del sistema educativo, con la intención

de promover una escuela inclusiva y comprensiva de la diversidad, sin desatender lo relacionado con la salud, el trabajo y la capacitación de los docentes intervinientes. Los EOE suelen estar integrados por psicopedagogos, psicólogos, y trabajadores sociales, que tienen a su cargo una función primordialmente orientadora (Zavala, 2020). No obstante, como plantea Polverg (2009), con frecuencia los profesionales del Equipo se enfrentan a la necesidad de desplazar su actividad hacia la atención de las urgencias demandadas desde las instituciones educativas, ante problemáticas de diversa índole.

Uno de los países precursores en la implementación de estos equipos de trabajo fue España, en donde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) están conformados por diversos profesionales, habitualmente psicólogos o pedagogos que cumplen funciones homólogas, y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. En algunos de estos grupos de trabajo también se desempeñan docentes de Educación Especial, fundamentalmente en las áreas de audición y lenguaje. El trabajo de estos profesionales se caracteriza por la interdisciplinariedad y, al mismo tiempo, la especialización de sus intervenciones. Cumplen con un rol de apoyo y complemento a las actividades de las instituciones educativas, y los proyectos y planes de acción que se diseñan en los EOEP están dirigidos tanto a los estudiantes, como a sus familias, y al cuerpo docente (Ramos Sánchez et al., 2007).

En el ámbito local las primeras intervenciones surgieron hace aproximadamente 70 años, bajo el paradigma del modelo clínico, y su propósito central era actuar sobre las dificultades de adaptación escolar de los alumnos, para detectar las funciones que estaban afectadas, e implementar acciones de “reparación”. La tarea de los EOE consistía fundamentalmente en la solicitud de estudios clínicos y la derivación a profesionales externos. En la actualidad, las intervenciones se llevan a cabo desde un enfoque de investigación – acción, reconociendo la realidad multidimensional desde el

paradigma de la complejidad (Levaggi, 2016). En esta dinámica interna, se les otorga gran relevancia a la familia y la comunidad, como instancias significativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En las instituciones pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires, los EOE surgieron en el ámbito de la Educación Especial, y se incorporaron a la educación común con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad de alumnos, las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas (Polverg, 2009). Actualmente, los EOE dependen de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y se desempeñan en los distritos de todas las regiones educativas, niveles y modalidades. De acuerdo a la Disposición 76/08 (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2008) los EOE están integrados por los siguientes profesionales: Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico.

La misma Disposición (DGCyE, 2008) establece las tareas que competen a todos los profesionales del EOE. Dentro del Equipo, el psicopedagogo se desempeña como Orientador Educacional, y sus funciones son:

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

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

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

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

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

Actualmente en los EOE se trabaja con problemáticas relacionadas con dificultades de aprendizaje, repitencia, deserción, fracaso escolar, minoridad en riesgo, situaciones económico-sociales desfavorables de las familias, problemas de convivencia y conflictividad institucional, orientación vocacional-ocupacional, violencia y adicciones, discriminación, acoso entre pares, vínculos disfuncionales, problemas relacionados con el desarrollo de la sexualidad en los niños y adolescentes, interferencias en la comunicación entre la escuela y la comunidad, entre otros (Polverg, 2009). Al trabajar mayoritariamente sobre los emergentes, en muchas ocasiones se pierde de vista la importancia de la intervención desde el punto de vista de la prevención, para evitar posibles situaciones de riesgo y de perjuicio para el aprendizaje.

Según sostiene Zavala (2020), el papel de la orientación psicopedagógica en las últimas décadas ha acentuado su aspiración al desarrollo integral de la persona, teniendo en cuenta su naturaleza multidimensional, y, en términos constructivistas, la capacidad de cada individuo de construir y reestructurar sus determinantes (condicionantes) personales y situacionales. En este sentido, la mirada psicopedagógica en el ámbito escolar se integra en los diseños curriculares, con énfasis en los principios de

prevención, desarrollo, atención a la diversidad e intervención social; y ligado a una mirada sistémica (Polverg, 2009). El accionar del psicopedagogo y de todos los profesionales integrantes del EOE se desarrolla en un marco de protección y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Pandemia, aislamiento social y enseñanza virtual

Desde el mes de diciembre de 2019 y hasta la actualidad, el mundo entero se ha visto sacudido por una enfermedad desconocida debida a una nueva cepa de coronavirus, denominado SARS-CoV-2, un virus que comporta un alto índice de contagiosidad y que representa serios riesgos sanitarios para grandes grupos de la población, como los adultos mayores o aquellos que presentan algunas enfermedades preexistentes. Esta nueva especie de coronavirus origina una infección respiratoria, denominada “enfermedad por nuevo coronavirus 2019” (abreviada como COVID-19), que hasta el momento ha dado lugar a millones de contagios y fallecimientos a nivel global, convirtiéndose en una emergencia de salud pública y siendo declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (Palacios Cruz et al., 2020).

La velocidad en el agravamiento de la situación epidemiológica a escala internacional, requirió la adopción de medidas inmediatas para hacer frente a esta emergencia, a fin de proteger la salud de los ciudadanos y evitar el colapso de los sistemas sanitarios locales. Por este motivo los Estados se vieron obligados a tomar medidas que restrinjan la concentración de personas; es por esto que la mayoría de los países afectados decretaron el aislamiento social preventivo y obligatorio para toda la población (Palacios Cruz et al., 2020). En Argentina esta medida se estableció a partir del 20 de marzo de 2020, e involucró a todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria (Ministerio de Salud de la Nación, 2020).

En este contexto, las instituciones educativas debieron suspender las clases presenciales para cumplir con la medida de aislamiento social y evitar la propagación del virus dentro de las aulas y los establecimientos escolares, que no sólo concentran una gran cantidad de estudiantes y personal docente y no docente, sino que implican la movilidad diaria de millones de personas a lo largo de todo el territorio nacional (Ministerio de Salud de la Nación, 2020). El sistema educativo, entonces, ha experimentado un giro pedagógico en su concepción tradicional de aprendizaje, ya que ha sido necesario adoptar la modalidad virtual como medio para llevar adelante el ciclo académico.

Esta migración de la presencialidad a la virtualidad implica para docentes, estudiantes, instituciones y comunidad educativa en general, una modalidad aparentemente simple de manejar. Sin embargo, al no contarse con la experiencia suficiente en la aplicación de las TIC con fines educativos, se impone el desafío de tener que aprender “sobre la marcha” a emplear adecuadamente tales recursos digitales. Lo que implica una ruptura en el abordaje educativo tradicional, basado en la modalidad presencial, y da lugar a la necesidad por parte del docente de estudiar las estrategias y herramientas pertinentes para abordar con efectividad el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia por COVID-19 (Quevedo-Álava et al., 2020).

El derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, así como la igualdad de oportunidades educativas, se ven amenazados por las exigencias de la virtualidad. En este sentido, Fernández-Enguita (2020) señala que existen tres tipos de dificultades en relación con la educación completamente virtual:

- a) La brecha de acceso: implica que no todos los estudiantes de nuestro país cuentan con dispositivos tecnológicos adecuados o con una conexión a

internet, que son recursos indispensables para poder llevar adelante sus aprendizajes en este contexto.

- b) La brecha de uso: se refiere al tiempo de utilización de los dispositivos y a la calidad de ese tiempo en cuanto a los fines académicos. Aquellos estudiantes que cuentan con los recursos necesarios para conectarse, no siempre son capaces de utilizarlos apropiadamente para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.
- c) La brecha escolar: el autor incluye en este ítem las diferencias en relación con las habilidades de los docentes, a la disponibilidad de recursos tecnológicos con la que ellos cuentan, y a la adecuación de las plataformas online que sirven como apoyo a la enseñanza.

Un ciclo lectivo que había sido planificado y diseñado para ejecutarse presencialmente, a dos semanas de iniciado tuvo que repensarse y reprogramarse en función de la nueva situación de emergencia sanitaria, situación imprevista e imprevisible que no permitía tomar decisiones a largo plazo ni vislumbrar posibilidades de resolución. Para Picón et al. (2020), los docentes debieron asumir repentinamente las clases no presenciales como un compromiso profesional ineludible, adecuando parcialmente el plan regular a las nuevas necesidades, encontrando como mayor dificultad el colapso de las plataformas educativas, y debiendo utilizar complementariamente los mensajes de texto y las redes sociales como medios de comunicación con sus estudiantes.

La virtualización de la enseñanza implica un desafío para el trabajo docente, así como para las instituciones, ya que migrar al modelo virtual genera sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre para todos los actores involucrados (Moreno-Correa, 2020). No obstante, según Domínguez et al., (2015), la educación del siglo XXI

debe mutar hacia metodologías dirigidas a un tipo de estudiante más activo, propositivo e independiente, que asume un rol protagonista, constructor, participante activo de su proceso de aprendizaje, y de forma organizada, guiada y orientada por el profesor, quien puede asumir ahora un rol de colaboración con los estudiantes en esa construcción del conocimiento, lo que podrá favorecer el aprendizaje activo y colaborativo.

Tal como señalan Domínguez et al. (2015), el modelo tradicional de enseñanza que se implementó históricamente, se basaba en las clases magistrales, ya que el docente era el único que tenía acceso a la información de los libros y las grandes bibliotecas. Su función, entonces, era transmitir esos saberes. Hoy por hoy ese modelo academicista ha quedado obsoleto, porque en la sociedad de la información, el conocimiento está al alcance de todos. Las TIC se han vuelto protagonistas de nuestra cotidianeidad, y las respuestas se encuentran a un “click” de distancia. Las nuevas generaciones han nacido y crecido en esta sociedad digitalizada, por lo que se podría decir que tienen mayor facilidad para acceder a la información que sus docentes, pertenecientes a la generación de inmigrantes digitales en términos de Prensky (2010).

De acuerdo con lo que plantean Afonso et al. (2018), el aprendizaje virtual añade elementos pedagógicos del aprendizaje activo, ya que se constituye en una herramienta interactiva y apropiada tanto para la trasmisión de información como para la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Para Aquino y Medina-Quispe (2020), la enseñanza virtual que se ha erigido como la opción para sustituir a la enseñanza presencial durante esta pandemia, no debe limitarse a dar respuesta al dilema educativo durante la crisis actual, sino que debería sentar las bases para establecer nuevas modalidades de enseñanza complementaria una vez superada la emergencia sanitaria.

El arduo trabajo de los docentes ha sido esencial para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje a distancia en medio de la crisis sanitaria. Es fundamental promover el trabajo colaborativo, la capacitación, la orientación profesional a los docentes, y, sobre todo, proporcionar las posibilidades de acceso a medios digitales adecuados a fin de superar las barreras tecnológicas y de conectividad (Picón et al., 2020). La puesta en práctica de la enseñanza virtual requiere atender múltiples aspectos, como la disponibilidad de dispositivos y conexión a internet, tanto de los docentes como de la totalidad de los alumnos; el manejo de las plataformas virtuales por parte de ambos; un ambiente adecuado en los hogares para que los estudiantes puedan desarrollar sus aprendizajes; la capacidad y flexibilidad de los docentes para adaptarse a las nuevas condiciones de enseñanza, entre otros (Aquino y Medina-Quispe, 2020).

Respuesta psicopedagógica a las demandas docentes en contexto de pandemia

Las intervenciones de la psicopedagogía orientadas a trabajar con niños y adolescentes en sus posibilidades y dificultades en el aprendizaje escolar, es una de las prácticas más difundidas entre todas las que conforman el dominio profesional psicopedagógico (Martín y Solé, 1990). En la actualidad, la práctica de la psicopedagogía asume rasgos diferenciales, tanto dentro como fuera de la escuela. En efecto, las prácticas profesionales que se despliegan dentro de la misma escuela son muy diversas, según qué concepciones de aprendizaje se manejen, cómo se enfoquen las dificultades, y desde qué postura se ejerza la intervención (Moyetta y Jakob, 2015).

En un contexto tan variante, las posibilidades de lograr los aprendizajes deben comprenderse desde un enfoque relacional, ya que, como afirman Moyetta y Jakob (2015): “la educabilidad de los sujetos se asienta en la interacción entre condiciones individuales y situacionales y el psicopedagogo se sitúa como asesor colaborador procurando cambios en aspectos vinculados a las prácticas educativas” (p. 1). En este

sentido, la intervención psicopedagógica no implica simplemente una aplicación de conocimientos instrumentales y técnicos, sino que requiere de una actitud reflexiva y apoyada en la contextualización de esos saberes, generando una retroalimentación constante entre teoría y práctica.

La psicopedagogía es definida por Ortiz y Mariño (2014) en relación a la formación y desarrollo de educandos y educadores, y este proceso sucede en el contexto de las instituciones escolares, y también dentro de las familias y en la comunidad en general. Es allí donde la psicopedagogía como disciplina entra en juego para proponer alternativas educativas contextualizadas a la realidad. Es decir, brinda herramientas para encontrar la mejor manera de llegar al estudiante para que éste pueda construir aprendizajes significativos en sintonía con su realidad social. Por esa razón tanto el psicopedagogo como el docente, deben conocer las diversas realidades sociales de los estudiantes, lo que les permitirá diseñar e implementar las estrategias más adecuadas (Messi et al., 2016).

Teniendo en cuenta esta conceptualización del rol del psicopedagogo, es posible reflexionar sobre las respuestas que se esperan de él en este momento histórico que le toca vivir a la humanidad. La pandemia por COVID-19 implica nuevos desafíos para los estudiantes y sus familias, para los directivos, para los docentes, y para los profesionales que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones. La enseñanza volcada a la virtualidad implica un gran compromiso por parte del docente y del estudiante, y también de la familia como apoyo, ya que se vuelve necesario contar con acompañamiento para llevar adelante el proceso de aprendizaje mediatizado por las TIC desde el hogar (Murillo y Duk, 2020).

Esto concuerda con lo que plantean Quevedo-Álava et al. (2020), quienes sostienen que esta situación representa un indudable reto para los docentes,

psicopedagogos, familia, estudiantes, autoridades educativas, por cuanto se requiere generar una reinvencción de la educación, basada en el aprendizaje virtual. No obstante, como afirman los autores mencionados, al estar frente a la emergencia de una situación totalmente inédita, los abordajes educativos propuestos se generarán por ensayo y error. Esta incertidumbre puede dar lugar a vivencias de estrés y angustia, por lo que sería recomendable involucrar nuevos modos de planificación en donde se incluya el manejo emocional en contexto de la educación por situación de emergencia. Los miembros del EOE deberán prestar atención a los emergentes emocionales que el contexto de pandemia y aislamiento pueda generar en los estudiantes y en los docentes, de forma tal que se pueda realizar un acompañamiento oportuno y preventivo en estas ocasiones.

Por otro lado, los profesionales dedicados a la orientación educativa, se ven obligados abocarse a la utilización de las TIC con la finalidad de realizar intervenciones por medios virtuales, ya que son las herramientas que actualmente han reemplazado a la presencialidad, en lugar de complementarlas como hasta hace escasos meses. Sin embargo, como señalan Romero Oliva y Montilla-Coronado (2015), no existe una cultura de uso de las TIC de forma frecuente con fines pedagógicos, lo cual debe subsanarse con un proceso formativo permanente de todos los agentes educativos, en el que se focalice en el manejo de los diversos dispositivos y programas en favor del acompañamiento de los procesos individuales de aprendizaje.

La mirada psicopedagógica también puede hacer su aporte al trabajo docente en cuanto a la organización de materiales y recursos, lo cual requiere de cierto equilibrio para no saturar a los estudiantes ni a sus familias. Por otro lado, se vuelve fundamental formar a los docentes y a los alumnos en el análisis crítico de la realidad y la información. Como señalan Castilla Romero et al. (2020), junto a la pandemia, en estos tiempos se ha acuñado y afianzado otro término como el de “infodemia”, que emplea

incluso la Organización Mundial de la Salud, para referirse a la sobreabundancia de información sobre un determinado tema, siendo parte de ella rigurosa y otra parte falsa.

El acompañamiento de la tarea docente es una tarea fundamental para el EOE en este contexto de aislamiento. Algunas investigaciones llevadas a cabo en el transcurso de esta pandemia (Sánchez y de Ávila, 2020) han puesto en evidencia que en el personal docente coexiste un alto sentido de compromiso con la reprogramación de su tarea, junto con sentimientos de incapacidad, incertidumbre y preocupación. Este escenario singular demanda posicionarse como docentes en un lugar de apertura, creatividad e innovación, que les permita orientar a los estudiantes, no sólo en la utilización de las TIC con fines pedagógicos, sino también en la reflexión crítica y la mesura en el uso de las mismas para el ocio y las relaciones sociales.

Como afirman Sánchez-Cabezas et al. (2016), el rol del orientador educacional trasciende las fronteras del contexto habitual, para abordar dentro de las familias y las comunidades, aspectos relacionados al manejo asertivo de la psicología educativa, como un medio para focalizar la interconexión del aprendizaje con la realidad global, caracterizada por la incertidumbre y complejidad del acontecer social a causa de la COVID-19. La aplicación de las TIC con fines psicopedagógicos se constituye en una alternativa para atender a los estudiantes en el período de emergencia educativa. Por otro lado, ya desde antes del surgimiento de la pandemia, se hacía recurrente sensibilizar a los docentes y estudiantes sobre el uso efectivo de los dispositivos digitales, necesidad que se acentúa en estos tiempos inciertos (Farías-Cedeño et al., 2019).

En este contexto de pandemia, aislamiento y crisis económica, en el ámbito educativo aparecen dificultades tanto en los estudiantes como en los docentes, donde se quejan unos y otros, incluso los padres, por la alta carga de trabajo que devino con el

cambio frente a la emergencia sanitaria. El descontento y las preocupaciones son notorias. En el caso de alumnos provenientes de familias vulnerables o desfavorecidas, aquellos cuyos ingresos no son suficientes para satisfacer sus necesidades, o se ven impedidos de realizar su trabajo por las medidas de confinamiento, o han sido desplazados por la violencia, víctimas de catástrofes, o viven en zonas rurales de difícil acceso, con baja infraestructura eléctrica e inexistencia de conexión a internet, o en casos de estudiantes con algún tipo de discapacidad, entre otras desventajas, la situación se complejiza aún más y supone un desafío mayor (Gutiérrez, 2020).

En este período de aislamiento social obligatorio, la psicopedagogía no sólo se debe limitar a gestionar procesos acordes para la generación de aprendizajes en la modalidad virtual, asumida como un enfoque de emergencia sustituto de la presencialidad. También es de fundamental importancia aquello que menciona Gutiérrez (2020), al considerar la situación de los estudiantes que no cuentan con las condiciones adecuadas, como dispositivos tecnológicos o conectividad a internet. Además, los estudiantes que poseen alguna discapacidad o aquellos que se encuentran transitando un proyecto de inclusión por diversos motivos, en muchos casos ven aún más reducidas sus posibilidades de aprendizaje y participación en este contexto. Por todas estas razones es que la psicopedagogía también se ha visto en la necesidad de redefinir su espacio dentro de nuevos contextos escolares, signados por el aislamiento y la virtualidad.

Antecedentes

En el contexto del aislamiento social y la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia por COVID-19, fueron numerosos los investigadores que se abocaron a estudiar el efecto de estas nuevas condiciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se señalan algunos de esos estudios, que han servido como antecedentes para la presente investigación. Además, se realizó un rastreo de

trabajos dedicados a indagar sobre las demandas de los docentes hacia la tarea del psicopedagogo en la institución educativa, sus conceptualizaciones del rol, y las dificultades para el trabajo en equipo entre ambos profesionales.

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

El mismo año, el trabajo de De Mendoza et al. (2012) se destaca por hacer foco en la perspectiva del profesional de la psicopedagogía. Los autores analizaron la conceptualización que el asesor psicopedagógico hace del servicio que presta y de su propio rol, las demandas que recibe y su priorización, los aspectos que le reportan mayor satisfacción y los que dificultan el desarrollo de sus tareas y, finalmente, las demandas formativas que formula. Realizaron entrevistas semiestructuradas con 21 (veintiún) profesionales que conformaban un grupo lo suficientemente diverso, tanto por el ámbito de actuación (4 de educación infantil y primaria, 13 de educación secundaria, 2 centros concertados, 2 otras instituciones) como por su formación base

(10 psicólogos, 8 pedagogos, 3 psicopedagogos), que, si bien no muy numeroso, puede reflejar las diferentes condiciones en las que estos profesionales realizan su labor. Se trató, por tanto, de una investigación empírica, descriptiva y de carácter exploratorio. Los resultados mostraron un alto grado de acuerdo entre cuáles creen que deben ser sus ámbitos de actuación y el marco legislativo regulador, una amplia heterogeneidad de demandas y actuaciones, así como la opinión compartida de que su figura es altamente valorada por los distintos miembros de la comunidad educativa, especialmente, del equipo directivo y el alumnado. No obstante, la constante demanda de asesoramiento para la atención a la diversidad, las dificultades de implicación y coordinación con el profesorado y la escasa presencia del asesoramiento familiar, son aspectos que reclaman una especial atención.

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

Para analizar las representaciones docentes sobre la intervención psicopedagógica en ambientes educativos, Messi et al. (2016) diseñaron un estudio

descriptivo basado en encuestas elaboradas ad hoc. Participaron 65 (sesenta y cinco) docentes de cinco escuelas públicas primarias y secundarias argentinas que contaban con servicio de psicopedagogía, con una antigüedad mínima de tres años. Los resultados mostraron que los docentes representaron la intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprender de los alumnos, sustentada frecuentemente mediante mecanismos terapéutico/clínicos individuales y adaptaciones curriculares. Si bien la complementación entre docentes y psicopedagogos/as pareció ser escasa, es el punto sobre el que más expectativas manifestaron los docentes. Los autores sugieren la necesidad de impulsar un modelo de intervención que habilite al psicopedagogo/a a trabajar con la institución educativa en su conjunto.

Desde otro punto de vista, Rodríguez (2020) llevó adelante una investigación con la intención de conocer las posiciones de los docentes frente a los niños de escuelas primarias que se encuentran en atención psicopedagógica, y cómo éstas influyen en sus posibilidades de aprendizaje. El diseño metodológico fue cualitativo, con un enfoque teórico basado en aportes de la pedagogía social, el psicoanálisis y la psicopedagogía. Se utilizó también una técnica de taller destinada a docentes con la presentación de situaciones de niños en atención psicopedagógica extraídas del ámbito escolar. Se llevaron a cabo, además, observaciones en el espacio áulico, para tomar contacto con el trabajo de estos docentes y su relación con los alumnos bajo atención psicopedagógica. El estudio se realizó en dos escuelas públicas de nivel primario de la ciudad de Viedma, una ubicada en el centro y otra en un barrio de la ciudad. La autora indagó sobre los modos que tiene el docente de nombrar al niño, los factores conscientes e inconscientes que se ponen en juego, y la oferta educativa que realiza. Por otro lado, concluyó que la literatura científica da cuenta de la ausencia de la focalización de este tema desde una lectura psicopedagógica, y de la relevancia social de esta problemática que se presenta

cotidianamente en las aulas, interpelando a la función del psicopedagogo en su relación con el docente.

En nuestro país, Zavala (2020) propuso un estudio sobre el malestar en los equipos de orientación escolar, ya que consideró que en este ámbito no se ha investigado particularmente sobre el rol del psicopedagogo y cómo sus incumbencias pueden favorecer una transformación en las formas de intervención en los equipos. Su estudio tuvo como objetivo analizar qué factores limitan y/o favorecen un cambio en la modalidad de intervención de los EOE en el nivel primario, desde un marco psicopedagógico institucional. El diseño metodológico fue descriptivo y cualitativo, y se consideró como población de estudio a profesionales de psicopedagogía y docentes que trabajan en escuelas de nivel primario en el partido de La Matanza. Los resultados obtenidos por la autora muestran que es posible la modificación en la modalidad de intervención, en base a factores favorables como el clima escolar, la previsibilidad de ciertas problemáticas, las intervenciones organizadas, y el acompañamiento entre compañeros de trabajo.

Teniendo en cuenta la situación de aislamiento actual, Quevedo-Álava et al. (2020) se propusieron analizar el papel de la psicopedagogía y las TIC en período de aislamiento por la pandemia COVID-19, en relación a la producción de aprendizajes significativos en los estudiantes de Ecuador. La metodología utilizada fue la descripción documental y análisis de contenido, mediante la revisión de escritos relacionados con el tema de investigación. El alcance del estudio fue exploratorio, ya que la dinámica educativa frente a la emergencia del COVID-19 se encuentra en pleno desarrollo. A partir de su estudio, los autores señalan que la psicopedagogía y la educación en general se encuentran frente al reto de responder efectivamente a las necesidades pedagógicas creadas por la pandemia, lo cual implica replantear varios de los supuestos que

sostienen el abordaje tradicional de la enseñanza, basado en la modalidad presencial. Se concluye en la necesidad de ahondar en las investigaciones, especialmente basándose en las experiencias de los docentes, para poder conocer y adecuar lo educativo a nuevos estilos de aprendizaje, y para vislumbrar el devenir del campo psicopedagógico en respuesta a la emergencia sanitaria, todo ello en un contexto social plagado de incertidumbres. Por otro lado, los autores concluyen en la importancia de achicar las brechas de desigualdad respecto al acceso a internet y otros recursos pedagógicos virtuales.

También en Ecuador, Argandoña-Mendoza et al. (2020) enfocaron su estudio en las características del proceso educativo en tiempos de pandemia. Para ello realizaron una investigación con diseño mixto (cuali-cuantitativo), descriptivo, no experimental, y transversal. Se utilizó como instrumento de recolección la encuesta, aplicada de manera on-line (a través de *Google Forms*) a una muestra de 120 docentes de la zona rural ubicada en la provincia Manabí. Los resultados muestran que el 85% de los docentes expresa que es difícil garantizar los logros académicos de los estudiantes, así como el 93,3% establece que es difícil brindar apoyo a los estudiantes que carecen de habilidades para el estudio autónomo. Además, el 98,3% de los docentes plantea que en momentos de pandemia es muy difícil realizar la actividad pedagógica. Al analizar la actualización docente se observa que la mitad de los encuestados ha participado en cursos de formación continua, programados durante la pandemia como parte de la actualización para el nuevo periodo académico, el 42% considera que tiene una adecuada formación para manejar la virtualidad antes de darse la emergencia de la pandemia y el 8%, considera que su autoformación le ha permitido tener mayores conocimientos con respecto a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. En base a los resultados, los autores concluyen que el contexto de pandemia ha revelado

respuestas educativas significativas y efectivas, además de promover a la comunidad científica a desarrollar publicaciones al respecto que permitan la obtención de resultados favorables, la comparación y el análisis de las oportunidades educativas que han generado las sociedades para dar respuesta a la interrupción de esta pandemia.

Planteo del problema

La pandemia por COVID-19 ha afectado a los sistemas educativos de todos los países del mundo, modificando la vida cotidiana de los estudiantes, sus familias, los docentes, equipos directivos, y todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En pos de impedir la propagación vertiginosa del nuevo coronavirus, se implementó la estrategia de aislamiento obligatorio para toda la población, lo que implicó el cierre de los establecimientos educativos. La suspensión masiva de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países ocasionó que más de 1570 millones de estudiantes desde pre-escolar hasta la educación superior se vieron impedidos de asistir a clases (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

Según una encuesta realizada por UNICEF Argentina (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020), el 81% de los hogares donde viven niños, niñas y adolescentes ha estado en contacto con el sistema educativo y ha recibido tareas escolares para realizar durante el confinamiento. Sin embargo, el 18% de los adolescentes del país no cuenta con Internet en su hogar, el 37% no tiene una computadora disponible para hacer trabajos escolares y hubo notorias disparidades en el contacto de los hogares con las escuelas.

En este contexto de emergencia, y con la modalidad presencial suspendida, el acceso a las TIC y la conectividad se han vuelto fundamentales para desarrollar estrategias educativas alternativas. Asimismo, se destaca la importancia de garantizar los recursos para sostener el contacto entre las familias y las escuelas, especialmente en los contextos más vulnerables, para asegurar el sostenimiento y devolución de las actividades escolares, y también dar seguimiento a la situación emocional de los estudiantes. Uno de los desafíos que se ha advertido es la acentuación de las grandes

desigualdades de la brecha digital. Por ejemplo, entre las familias beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo (AUH) la brecha se profundiza aún más: el 28% no tiene Internet y el 53% estudia sin computadora (UNICEF, 2020).

El informe también destaca la cobertura y el seguimiento que hacen las instituciones de su comunidad educativa: 8 de cada 10 hogares con niños, niñas y adolescentes que estudian reciben tareas y están en contacto con la escuela, que acompaña sus avances, pero sólo un 25% señala que recibe contacto para monitorear la situación de las familias. Entre los y las adolescentes, el WhatsApp es el medio más utilizado para contactarse con sus docentes, seguido por las plataformas educativas (mayoritariamente entre quienes tienen computadoras para tareas escolares), y sólo el 14% reportó la utilización de videoconferencias (UNICEF, 2020).

Este escenario impone condiciones inéditas para llevar adelante el proceso educativo, y requiere de una gran capacidad de adaptación por parte de todos los agentes educativos. En el caso de los docentes, se ven en la necesidad de replantear sus propuestas pedagógicas, desde nuevas estrategias, nuevas modalidades de enseñanza y nuevos criterios de evaluación. Asimismo, las demandas de acompañamiento a los profesionales del EOE pueden verse intensificadas y dificultadas por el contexto actual. Es así que el presente trabajo de investigación se planteó la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cuáles son las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia, en escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires?

Objetivos

Objetivo general

Identificar las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia, en escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Indagar sobre el rol del psicopedagogo dentro de los Equipos de Orientación Escolar y las demandas de intervención más frecuentes por parte de los docentes del nivel primario.
- Identificar las principales barreras para el aprendizaje y la participación en contexto de pandemia, aislamiento social y virtualidad.
- Analizar las demandas docentes y las respuestas desde la intervención psicopedagógica en el marco de la pandemia.

Método

Diseño

La presente investigación se planteó desde un diseño metodológico de tipo cualitativo. La investigación cualitativa, debido a su flexibilidad y características, es el diseño que se consideró más apropiado de acuerdo a los objetivos planteados y a los participantes del estudio. Esta flexibilidad del diseño permite lograr el principal objetivo de toda investigación cualitativa: la comprensión de los aportes y las perspectivas propias de cada unidad de análisis que conforma la muestra (Flores et al., 1999).

Asimismo, se trató de una investigación no experimental, ya que los hechos se analizaron luego de ocurridos. En este tipo de investigación, como sostienen Hernández Sampieri et al. (2006), no se realiza ninguna manipulación de las variables de estudio, sino que se observan tal y como suceden, y luego se extraen conclusiones a partir del análisis y vinculación de las mismas. El trabajo comporta, entonces, un alcance descriptivo, ya que se describen las variables a partir del rastreo bibliográfico, y se explican sus relaciones a través del análisis de la información y la elaboración de conclusiones.

En lo que se refiere a la dimensión temporal, se ha diseñado un estudio transversal. Los estudios transversales son aquellos en los que se recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. De acuerdo a lo que plantean Pita Fernández y Pértegas Díaz (2002), su propósito se centra en describir variables y analizar su comportamiento en un momento dado.

Participantes

La población considerada para el presente trabajo fueron los psicopedagogos de los Equipos de Orientación Escolar, pertenecientes a las escuelas primarias de gestión estatal de la localidad de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires¹.

Respecto a los servicios educativos de Nivel Primario de gestión pública, la Localidad de Coronel Suárez cuenta con las siguientes instituciones.

Escuela	Cantidad de alumnos	EOE
EP N°1 Céntrica	230	De sede
EP N°2 Céntrica	318	De sede
EP N° 3 Jornada simples Servicio de comedor Pueblo San José	60	Sin equipo
EP N°4 Doble jornada Pueblo Santa María	50	De Distrito
EP N° 5 Pueblo Santa Trinidad	240	De sede
EP N° 6 Rural – Cura Malal	30	Sin equipo
EP N° 7 Céntrica	150	De sede
EP N° 9 Céntrica	290	De sede
EP N° 10 Rural - Pasman	20	Sin equipo
EP N° 11 Periférica Doble jornada	80	De Distrito
EP N° 12 Periférica Doble jornada	85	De sede

¹ Ver Anexo 3. Geolocalización

EP N° 20 Periférica Jornada simple Servicio de comedor	90	De sede
EP N° 32 Periférica	250	De sede
EP N° 46 Céntrica	486	Sin equipo
	2379	

Teniendo en cuenta estos datos, se incluyeron tanto a aquellos profesionales que se desempeñaran en equipos propios de las instituciones, como a los que conforman los equipos distritales, cumpliendo su labor en más de una institución educativa.

La muestra estuvo compuesta por ocho (n=8) psicopedagogas, todas de sexo femenino, cuyas edades oscilaron entre los 26 y los 52 años. Todas las participantes accedieron a firmar el formulario de consentimiento informado, que se adjunta en el Anexo².

El tipo de muestreo que se realizó fue no probabilístico e intencional, ya que la selección de la muestra no estuvo librada a la probabilidad sino a la conveniencia, de acuerdo a los fines de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2006).

Técnicas de recolección de datos

Para la concreción del trabajo de investigación se optó por la entrevista individual semi-estructurada, con preguntas abiertas formuladas en un orden específico. Las entrevistas se realizaron on-line, para adecuarse al contexto de aislamiento actual. Como señalan Hernán-García et al. (2020), para poder investigar y publicar en el momento actual es necesario realizar una adecuación de las metodologías, reinventar los proyectos y convertirlos en investigación cualitativa on-line, adecuando las técnicas de recogida de información, ya sean de observación, conversación o análisis documental.

² Ver Anexo 2

En el caso de este estudio, el instrumento de recolección permitió recabar información sobre: el rol del psicopedagogo dentro de los EOE y sus tareas específicas, las demandas más frecuente que recibe por parte de los docentes y cómo responde a ellas, las características singulares del trabajo psicopedagógico en el marco de la pandemia COVID-19, y los cambios en las demandas docentes de intervención psicopedagógica en este contexto, entre otros ítems³.

Procedimiento

Para llevar adelante las entrevistas, como se mencionó anteriormente, dado el aislamiento vigente desde marzo de 2020 a causa del COVID-19, se procedió a establecer contacto con las profesionales a partir de llamados telefónicos y mensajería instantánea (*WhatsApp*). Se conversó con cada una de ellas respecto a los fines de la investigación y la confidencialidad de sus aportes a la misma. Todas las profesionales contactadas aceptaron participar, y recibieron por medios virtuales el formulario de consentimiento informado, devolviéndolo firmado por la misma vía.

Las entrevistas se realizaron por video llamada en días y horarios convenidos entre las partes. Se utilizaron las plataformas Google Meet y Zoom para llevar a cabo tales encuentros. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 25 a 30 minutos. Con posterioridad, las entrevistas fueron desgrabadas y transcritas, a fin de extraer de las mismas los aportes más significativos a los fines de la investigación. Cada una de esas respuestas seleccionadas fue analizada según la convergencia-divergencia, a la luz del marco teórico y los antecedentes descriptos en el apartado correspondiente.

³ Ver Anexo 1

Resultados

El presente trabajo se propuso como objetivo general identificar las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia, en escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires. Para dar cuenta de este propósito, se entrevistó a ocho psicopedagogas que se desempeñan en Equipos de Orientación Escolar (EOE) dentro de las instituciones, o que forman parte de los equipos distritales. Las entrevistadas resultaron en su totalidad de género femenino, con edades entre los 26 y los 52 años, y todas ellas mostraron muy buena predisposición para participar en las entrevistas.

El primer objetivo específico de esta investigación se propuso indagar sobre el rol del psicopedagogo dentro de los EOE y las demandas de intervención más frecuentes por parte de los docentes del nivel primario. Respecto a este punto, los aportes obtenidos en las entrevistas muestran que el rol fundamental de la psicopedagoga dentro de los equipos se relaciona con la detección de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, y el asesoramiento al docente para trabajar en la diversidad. En su papel de Orientadora Educativa, participa en el desarrollo de los proyectos de inclusión, siendo el nexo entre la escuela común y la escuela especial, colaborando en el diseño, la implementación y la evaluación de cada proyecto. Esto comentaban al respecto:

La psicopedagoga es la encargada de intervenir cuando se presentan dificultades de aprendizaje en algún alumno, que pueden ser detectadas generalmente por la docente del grado, o por las familias que ya vienen a la institución con un diagnóstico profesional o con un informe de otra escuela. Además, trabajamos mucho en todo lo que son los PPI, y en el seguimiento y evaluación de proyectos (Psicopedagoga 1).

También hicieron referencia a cierta tendencia por parte de los docentes y de la comunidad en general, a confundir los roles dentro del equipo, por ejemplo, solicitando intervenciones a la Orientadora Educacional que, en realidad, corresponden a la Orientadora de los Aprendizajes. Y en muchos casos los emergentes de índole social requieren la atención por parte de todo el equipo, dejando de lado lo específicamente vinculado a lo educativo. Estos fueron algunos de sus aportes:

Siempre está en mí un poco el aclarar el rol del AOA y del AOE, que por ahí el tema del apoyo en las actividades del aula está más relacionado con lo que hace el AOA, pero bueno, también se lo piden mucho al AOE. Y eso hace muchas veces que yo me corra un poco de mi rol, y trabaje apoyándome en las actividades que trabajan en el salón, que refuerzan conmigo los chicos en el gabinete. Y también se trabaja sobre varios emergentes, más porque en la escuela donde yo trabajo la mayoría de los alumnos son de situaciones muy vulnerables, socioeconómica y familiarmente. Si hay que ayudar a alguna familia, o cuestiones relacionadas al servicio local, o cosas más complejas como casos de PPI, eso se trabaja sin importar el ciclo. Se trabaja como equipo, todo el EOE, independientemente de a qué grado vaya el alumno (Psicopedagoga 3).

Yo trabajo mayoritariamente en segundo ciclo en las dos escuelas. Son escuelas muy particulares, porque trabajan con el comedor, es mucho trabajo social. Así que muchas veces tenemos que trabajar sobre los emergentes, y realmente lo pedagógico queda en segundo plano (Psicopedagoga 6).

Particularmente el trabajo con los docentes del nivel primario se caracteriza por el acompañamiento a los alumnos en las áreas en las que presentan dificultades, como así también por el trabajo en equipo en relación a los proyectos de inclusión. La mayoría de las psicopedagogas mencionó que en la institución en la que se desempeña,

generalmente trabaja con los docentes y estudiantes de segundo ciclo, mientras que la Orientadora de los Aprendizajes se aboca a primer ciclo. Dos de sus comentarios al respecto fueron:

Siempre trabajé prácticamente con toda la matrícula, pero hace alrededor de dos años, debido a tanta demanda de ayuda y acompañamiento de los docentes, se focalizó más el trabajo de la AOA con primer ciclo y yo, la AOE, con segundo ciclo. Es decir, 4º, 5º y 6º siempre han sido míos, y ahora, trabajando en pandemia desde la virtualidad, también trabajé con 4º, 5º y 6º (Psicopedagoga 3). Mi intervención fue más que nada al segundo ciclo, pero por una cuestión de que estaba estipulado y acordado así, no porque las docentes demandaran más. Si es por demanda, creo que había más demanda del primer ciclo, pero mayormente lo atendía la AOA. Yo me aboqué más a segundo ciclo, que igual hubo bastante demanda (Psicopedagoga 4).

Las intervenciones responden a la demanda directa del docente a través de la expresión de alguna inquietud en particular, o bien a las necesidades concretas del niño detectadas por el equipo en función de los informes y diagnósticos de otros profesionales externos. También se trabaja frecuentemente con emergentes conductuales señalados por las docentes de grado, docentes especiales o directivos. Respecto a las demandas más frecuentes, algunos comentarios de las entrevistadas fueron los siguientes:

Siempre las demandas de los docentes a mi rol fueron de más presencia en el aula, siempre se reclama mucho eso, como que quieren el acompañamiento en el aula; y siempre es en relación a reforzar las tareas y las actividades de los alumnos. Eso es lo que los docentes más agradecen, y lo que más me piden: ese acompañamiento, ese reforzar lo visto en el aula con los chicos que más lo

necesitan. La práctica de la lectura, el darle a los chicos herramientas en habilidad lectora, estimular la comprensión lectora, todo eso es lo que más se me ha demandado siempre (Psicopedagoga 3).

El nivel primario, creo yo, es en el que más demanda hay del EOE. Por ahí en inicial todavía hay situaciones que no se detectan, o que se pueden lograr con estimulación y actividades específicas. Las mismas docentes lo van haciendo, creo yo. Y en secundaria ya es diferente, el equipo trabaja casi exclusivamente con los proyectos de inclusión. Pero en primaria, además de que hay más matrícula, y también más neños incluidos, aparecen muchas demandas por dificultades en áreas específicas, como en matemática o en lectoescritura, o situaciones relacionadas a la conducta, como la disruptividad, dificultades de atención, o conflictos entre los mismos alumnos (Psicopedagoga 5).

El segundo objetivo específico de este estudio se planteó identificar las principales barreras para el aprendizaje y la participación en contexto de pandemia, aislamiento social y virtualidad. Los resultados obtenidos ponen en evidencia que, tanto para los docentes como para los alumnos y sus familias, el aprendizaje por medios virtuales fue un gran desafío, y, en algunos casos, se constituyó en un obstáculo para llevar adelante el ciclo lectivo. La disponibilidad de recursos tecnológicos, de conectividad a internet, y de capacitación suficiente para el manejo de ciertas herramientas digitales con fines pedagógicos, fueron aspectos que contribuyeron a acentuar la brecha digital y la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Una de las psicopedagogas entrevistadas destacó:

Esto de la virtualidad sonaba bien, pero la realidad es que no todos los niños tenían computadora, o si tenían no tenían internet, y terminaban usando los datos del celular de sus papás para hacer la tarea. Ni hablar cuando en una casa eran

tres o cuatro alumnos de distintos grados, necesitando cumplir con sus tareas y no teniendo los recursos. Lo más difícil fue el tema de la vinculación, sin dudas (Psicopedagoga 8).

Por otro lado, algunas de las participantes señalaron la imposibilidad de contar con las familias para acompañar el proceso de aprendizaje de los niños, por tratarse de realidades muy distintas en cada hogar: muchos padres y madres debieron continuar trabajando, o incluso trabajar a pesar de que no les estaba permitido, o no podían brindarles la atención necesaria por diversos motivos. En algunos casos, los padres no han tenido la posibilidad de concluir sus estudios en el nivel primario, por lo cual se les dificultaba ayudar a sus hijos con las tareas. Dos de las psicopedagogas aportaban lo siguiente:

Me parece que el mayor problema para los alumnos fue la falta de acompañamiento de las familias, porque cada una tenía que hacer frente a esta realidad totalmente nueva, y hacían lo que podían. En las clases presenciales, la docente dentro del aula podía evacuar dudas, ir guiando las actividades. Pero esto de “mandar el material al ciberespacio” y esperar que se entienda y se pueda resolver fue muy difícil, sobre todo al principio (Psicopedagoga 6).

Por la situación de pandemia, algunos alumnos que tenían muy buen desempeño en años anteriores, este año se vieron dificultados por la falta de acompañamiento familiar a la hora de realizar las actividades escolares. Así que en esos casos, también se acordó con la familia, y se realizaron videollamadas o encuentros por zoom para acompañarlos en la realización (Psicopedagoga 1).

Una de las profesionales destacó la importancia de la familia en cuanto a la estimulación y acompañamiento de los alumnos, mencionando que algunos padres solicitaban más actividades y material de estudio para sus hijos. Su comentario fue:

Con respecto a segundo ciclo, la demanda fue más de revinculación. Había muchos chicos que habían cortado el hilo, que no había conexión. Y por otro lado, con un margen más pequeño, y que se dio básicamente en los chicos de mucho mejor promedio, que eran los abanderados y escoltas, los padres pedían más actividades, como un módulo aparte de lo que se les daba, para reforzar contenido por cierto temor a enfrentarse a la escuela secundaria (Psicopedagoga 5).

La falta de presencialidad también trajo aparejadas algunas dificultades en el trabajo del EOE. Si bien la mitad de las participantes reconoció haber trabajado casi de la misma forma que en un año en condiciones habituales, el resto de ellas señaló el desafío que representó para su desempeño la incorporación de las TIC como herramienta única de comunicación.

Lo que más costó creo que fue el uso de herramientas virtuales ¡para absolutamente todo! Si bien estábamos acostumbrados a manejarnos así para ciertas cuestiones, como mandar informes, material, sugerencias de adecuaciones para los docentes, circulares oficiales y material de estudio para las reuniones de personal, etcétera, se complicó muchísimo el seguimiento del trabajo de los alumnos y de los docentes. Estando en la escuela, nos cruzábamos en sala de maestros, o hasta en un pasillo, y podíamos conversar sobre tal o cual alumno, sus avances, sus problemas. Y podíamos llamarlo al gabinete para charlar y trabajar con él un rato. Pero este año fue imposible (Psicopedagoga 3).

Lo que notamos fue que este trabajo individual que hacemos desde el equipo, cuando ya se terminaban las herramientas de pasarles las actividades y los estímulos por la parte virtual, los padres nos seguían pidiendo más, pero ya se escapaba a lo que podíamos hacer nosotros con envío de materiales. Siempre iba

a rondar más o menos en lo mismo, en un punto. Y bueno, se le sugerían también consultas externas, pero faltaba eso y creo que es algo bastante importante (Psicopedagoga 5).

Algunas de las profesionales comentaron que el trabajo había resultado un tanto desorganizado, ya que el escenario era sumamente imprevisible e impedía tomar decisiones a largo plazo en relación a la planificación. Estas entrevistadas indicaron la falta de acuerdos previos para el trabajo en equipo con las docentes, mientras que otras hicieron hincapié en la capacidad de organización y de planificación previa de las estrategias a implementar. Esta divergencia se puede observar en comentarios como los siguientes: “Trabajamos en función de las necesidades, pero estableciendo a partir de acuerdo un trabajo sistematizado, armado de rutinas y tiempos estipulados. También trabajé dos talleres de ESO en 1º y 2º año” (Psicopedagoga 2).

Lo que fui haciendo en segundo ciclo es trabajar con algunos chicos puntuales, por ahí les he llevado el material, o hemos hecho algunas videollamadas con los que no se podían conectar al *meet*, que tenía varios chicos. Pero siempre trabajando ahí, no había acuerdos establecidos ni un plan específico de las docentes. Los chicos que estaban mayoritariamente desvinculados, eran entregados en la rep a la directora y lo trabajábamos en conjunto, y todo lo que era segundo ciclo yo me encargaba. Donde había alguna cuestión social, obviamente avisaba a la trabajadora social. Pero bueno, se hizo lo que se pudo (Psicopedagoga 6).

Para dar cuenta del tercer objetivo específico, se analizaron las demandas docentes y las respuestas desde la intervención psicopedagógica en el marco de la pandemia. Una de las entrevistadas resumió este aspecto en la expresión siguiente: “Respecto al interrogante sobre el rol del OE, estuvo sustentado en mayor medida

durante la situación de ASPO en orientaciones pedagógicas para aquellos alumnos con proyectos de inclusión en el nivel primario” (Psicopedagoga 6). En este caso, la profesional manifestó que su función primordial durante el contexto de aislamiento fue la orientación a docentes y alumnos en inclusión. Por su parte, otras de las participantes mencionaron la labor a partir de emergentes de diversa índole, especialmente de apoyo a aquellas familias sin recursos de conectividad. Algunas de sus expresiones fueron:

En mi caso se trabajó sobre todo por emergente. La mayor demanda fue de acompañamiento a través de videollamadas a alumnos con dificultades, casi exclusivamente con alumnos de primer ciclo; y revinculación con familias con poco acceso a tecnologías, a través de llamados y visitas (Psicopedagoga 7).

Trabajé en los dos ciclos con atención individualizada, a través de videollamada o llamada común, según la conectividad disponible. En algunos, se acompañó la actividad que planteaba la docente y como recurso el cuadernillo que envió el gobierno. En otros se armaron propuestas adaptadas a las posibilidades de niños y familias (Psicopedagoga 2).

Respecto a las demandas de intervención por parte de los docentes, la mayoría de las entrevistadas señaló que no percibió diferencias respecto a las demandas habituales, mientras que dos de las psicopedagogas enfatizaron en las dificultades de los docentes para implementar las TIC en la enseñanza, por lo cual se vieron en la necesidad de apoyar el trabajo pedagógico en este sentido. Esto se refleja en aportes como el siguiente:

Las demandas de los docentes fueron prácticamente las mismas que en un año normal. Me convocaron frente a las problemáticas de dificultades de aprendizaje. Hubo acuerdos con los docentes, sobre todo en la forma de trabajar con aquellos alumnos que años anteriores no han trabajado con EOE. Se

realizaban contactos semanales por WhatsApp para contar avances de los encuentros, tanto OE como docente en sus clases virtuales. Aclaro que este año no se trabajó en la estimulación sobre materias particulares donde se observaba la dificultad, como matemática o prácticas del lenguaje, sino que el trabajo del EOE fue acompañamiento en la realización de las actividades planificadas y dadas por los docentes (Psicopedagoga 1).

Las entrevistadas consideraron que sus respuestas a las demandas docentes en este contexto tan particular han sido satisfactorias. Si bien reconocen que la implementación de las TIC en muchos casos resultó un obstáculo para la comunicación con las docentes, en términos generales afirman que han podido dar cauce a todas sus inquietudes y sus pedidos de intervención. Incluso algunas mencionaron que, a pesar de los condicionantes de la situación, pudieron llevar adelante el trabajo del EOE casi con normalidad, concretando la articulación con nivel inicial, procesos de alfabetización en primer ciclo, y talleres con alumnos y padres. Esto decían al respecto:

Al principio no hubo mucha demanda, sino más bien acompañamiento para los docentes. Y después, al ver que esto seguía avanzando y no había una vuelta, también empezaron a haber más que nada los chicos de UNIPE, con el tema de alfabetización. (...) Después cierto apoyo con respecto a los otros grados, con respecto a profesionales que trabajaban afuera, por pedido de informes y demás. Pero la mayor demanda que tuvimos como equipo fue en primer ciclo, en UNIPE más que nada con esto de la alfabetización, que hacíamos trabajos paralelos a nivel grupal e individual. (...) Y también hicimos con primer ciclo, como todos los años, la articulación con nivel inicial. Trabajamos casi de la misma forma, pero faltó lo presencial (Psicopedagoga 5).

Discusión

En el transcurso de la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas de todo el país se han visto en la obligación de suspender las clases presenciales. Esto implicó importantes cambios en la forma de trabajo de los docentes, los directivos, los alumnos y sus familias, y de todos los profesionales que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje, como los miembros del EOE. Fue necesario redefinir metodologías de trabajo, criterios de evaluación, modalidades de encuentro y comunicación con los demás. En este escenario, el presente estudio se propuso identificar las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia, para lo cual se tomó como caso las escuelas primarias de gestión estatal de la localidad de Coronel Suárez, en la provincia de Buenos Aires.

En primera instancia, se comenzó por indagar sobre el rol del psicopedagogo dentro de los EOE y las demandas de intervención más frecuentes por parte de los docentes del nivel primario. Según Azar (2012), un psicopedagogo dentro de la institución escolar puede ocuparse de la inclusión de niños con necesidades especiales, la orientación a docentes y el asesoramiento a directivos, el dictado de cursos y talleres en temas de su competencia, entre otros. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que las demandas hacia la psicopedagoga se relacionan fundamentalmente con la necesidad de presencia en el aula, o de requerir apoyos paralelos a los niños en base a las actividades dadas por la docente.

De acuerdo a las entrevistadas, en este punto se observa cierta falta de claridad respecto a los roles que competen a la Orientadora Educacional (OE) y a la Orientadora de los Aprendizajes (OA), aunque el acompañamiento y refuerzo de las tareas lo terminan realizando ambos miembros del equipo indistintamente. Las entrevistadas también mencionaron que, en muchas ocasiones, los emergentes familiares y sociales de

los niños terminan convirtiéndose en las urgencias que el equipo debe atender, dejando de lado lo meramente pedagógico. Esto concuerda con lo que señala Polverg (2009), afirmando que con frecuencia los profesionales del EOE se ven obligados a atender problemáticas de diversa índole, cuya urgencia desplaza a un segundo plano su función de orientación educativa.

El rol fundamental de la psicopedagoga dentro de los EOE responde a los conceptos fundacionales de la disciplina, ya que se relaciona con la detección de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, y el asesoramiento al docente para trabajar sobre esas dificultades. Bethencourt y Cabrera (2017) definen la tarea del psicopedagogo como el análisis de los diversos factores que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje, en el nivel individual, grupal, institucional y comunitario. Esta función involucra también la participación en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos de inclusión. En concordancia con la investigación de De Mendoza et al. (2012), se observa un alto grado de acuerdo entre las psicopedagogas respecto a cuáles consideran que deben ser sus ámbitos de actuación. Por otro lado, de acuerdo con el estudio de Messi et al. (2016), los docentes conceptualizan la intervención psicopedagógica desde la idea de reeducar frente a las dificultades de aprendizaje, y esa intervención se basa mayormente en la aplicación de instrumentos terapéutico/clínicos individuales y adaptaciones curriculares.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, en el nivel primario específicamente, las demandas de intervención por parte de los docentes se vinculan con el acompañamiento a los alumnos en las áreas en las que presentan dificultades, especialmente lectoescritura y matemática. En la mayoría de las escuelas primarias de Coronel Suárez, la OA trabaja en primer ciclo y la OE en segundo ciclo, al margen de algunas situaciones que son atendidas por todo el equipo. También mencionaron que las

demandas del nivel en ocasiones responden a emergentes conductuales, como disruptividad, falta de atención, o conflictos entre los alumnos. En este sentido, De Mendoza et al. (2012) también observaron una amplia heterogeneidad en las demandas de intervención, señalando que el constante pedido de asesoramiento para la atención a la diversidad, las dificultades de coordinación y comunicación con los docentes, y la falta de acompañamiento familiar, son aspectos que dificultan la labor cotidiana de los miembros del EOE.

En segundo lugar, la presente investigación se propuso identificar las principales barreras para el aprendizaje y la participación en contexto de pandemia, aislamiento social y virtualidad. Como sostienen Palacios Cruz et al. (2020), la velocidad de contagio de la COVID-19 y el consecuente agravamiento de la situación epidemiológica en todo el mundo, obligó a los gobiernos a tomar medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio para toda la población, suspendiendo el dictado de clases presenciales, entre otras actividades. Para Quevedo-Álava et al. (2020), la dinámica del sistema educativo frente a la emergencia sanitaria se encuentra en plena transformación. Estos autores señalan que tanto la psicopedagogía como la educación en general, se enfrentan al reto de replantear varios de los supuestos vinculados a la modalidad tradicional de enseñanza, basada en la presencialidad.

En este punto se ha observado que la implementación de las TIC como única herramienta de comunicación y aprendizaje representó un gran desafío para todos los actores educativos. El primer obstáculo que se planteó fue la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos concretos, como computadoras o conexión a internet. Si bien se lograron suplir algunas de estas carencias a través del Estado, brindándoles *netbooks* a algunos docentes que no tenían dispositivos apropiados, muchas familias encontraron dificultades para mantenerse comunicadas con los docentes por la falta de estos

recursos. No solamente la falta de elementos resultó una barrera para la participación, sino también la escasa formación digital que reconocieron algunos docentes. En el estudio de Argandoña-Mendoza et al. (2020), se concluyó que menos de la mitad de los docentes contaban con una adecuada formación en el uso de las TIC antes de la emergencia de la pandemia. Migrar hacia la virtualidad en el contexto educativo dejó al descubierto los tres aspectos de la brecha digital, en términos de Fernández-Enguita (2020): el acceso, el uso, y la brecha escolar, ésta última relacionada con la capacitación docente y la adecuación de las plataformas educativas. En definitiva, la brecha digital se vio potenciada por esta necesidad reemplazar las clases presenciales con la modalidad virtual. En coincidencia con lo que afirman Quevedo-Álava et al. (2020), es fundamental achicar las brechas de desigualdad respecto al acceso a internet y otros recursos pedagógicos digitales.

Otra de las barreras observadas fue la dificultad para contar con el acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad, según Levaggi (2016), las intervenciones psicopedagógicas se realizan desde un modelo de investigación – acción, teniendo en cuenta la complejidad del acto educativo y sus múltiples dimensiones. En este sentido, cobran especial relevancia la participación de la familia y la comunidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Según comentaron las psicopedagogas entrevistadas, muchos de los padres continuaron trabajando, otros no contaban con un nivel de instrucción mínimo, y por estas y otras razones propias de la dinámica de cada familia, muchos padres no pudieron apoyar a sus hijos en las actividades escolares. Asimismo, la investigación de Argandoña-Mendoza et al. (2020) encontró que la falta de apoyo familiar repercute en la calidad de aprendizaje de los estudiantes, ya que una gran mayoría de los docentes encuestados afirman que es

muy difícil brindar apoyo a los alumnos que carecen de habilidades para el estudio autónomo, y por lo tanto se dificulta garantizar el logro académico propuesto.

En relación a las tareas propias de la psicopedagoga y del EOE, la falta de presencia en las escuelas también implicó importantes desafíos. La mitad de las entrevistadas afirmó haber trabajado casi de la misma forma que en condiciones habituales, pero la incorporación de las TIC como herramienta única de comunicación dificultó realizar el seguimiento del trabajo y los avances de los estudiantes, la puesta en marcha de algunos proyectos estipulados para el año lectivo (como talleres de orientación), y los encuentros con docentes, directivos y familias.

Las medidas de aislamiento preventivo frente a la COVID-19 fueron aplicadas progresivamente, puesto que la situación epidemiológica nacional e internacional era tan impredecible que no permitía tomar decisiones a largo plazo. Esta incertidumbre tuvo repercusiones en el ámbito educativo, en tanto las instituciones debieron adaptarse “sobre la marcha” a las condiciones que se iban modificando periódicamente. En este sentido, algunas de las psicopedagogas entrevistadas manifestaron que su labor resultó algo desorganizada, ya que no lograron establecer acuerdos previos para el trabajo en equipo con las docentes. En relación a esto, Sánchez (2012) señala que los problemas que surgen en el trabajo colaborativo entre docentes y psicopedagogos se pueden referir a: la disponibilidad de recursos técnicos adecuados para la delimitación y el abordaje de cada problemática, las creencias y preconcepciones de ambos para establecer una relación profesional, y a la falta de acuerdos respecto al trabajo en la diversidad en el ámbito escolar.

No obstante, algunas de las profesionales entrevistadas hicieron hincapié en la capacidad de organización y de planificación previa de las estrategias a implementar en colaboración con los docentes. Para Zavala (2020), el rol del psicopedagogo dentro del

EOE puede ayudar a transformar la modalidad de intervención frente a las demandas, recurriendo a factores positivos como la organización previa de las intervenciones, el acompañamiento y la colaboración entre compañeros de trabajo, el clima institucional positivo, y la posibilidad de trabajar desde una mirada preventiva frente a determinadas problemáticas.

Para analizar las demandas docentes y las respuestas desde la intervención psicopedagógica en el marco de la pandemia, que fue el tercer objetivo específico de la investigación, se reunió información sobre la tarea del EOE durante este período y los cambios que notaron las profesionales en torno a la demanda por parte de los docentes. En este punto, las respuestas fueron muy diversas. Algunas de las psicopedagogas mencionaron que su función primordial durante el contexto de aislamiento fue el trabajo de orientación a alumnos con proyectos de inclusión, otras señalaron la atención de emergentes sociales y familiares, y la mayoría destacó la relevancia de su apoyo en la implementación y uso de las TIC con fines pedagógicos, tanto para los docentes como para aquellas familias que no contaban con recursos de conectividad adecuados. En este sentido, se buscó dar cumplimiento a la Disposición 76/08 (DGCyE, 2008), que establece entre las funciones del OE la de orientar al docente acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía.

Respecto a las demandas de intervención por parte de los docentes, la mayoría de las entrevistadas señaló que no percibió diferencias respecto a los requerimientos habituales, relacionados con el apoyo en las áreas y actividades que presentan dificultades para los niños. Y afirmaron estar conformes con sus respuestas a esas demandas, a pesar de las dificultades de comunicación que se presentaron. Por otro lado, tres de las participantes sostuvieron que el trabajo del EOE se ha podido

desarrollar casi con normalidad, realizando actividades como el apoyo al proceso de alfabetización (programa UNIPE) y la articulación con el nivel inicial.

Conclusión

La situación de aislamiento social preventivo y obligatorio a causa de la pandemia por COVID-19 implicó cambios sustanciales en todos los aspectos de la vida en sociedad. En el ámbito educativo, las transformaciones se centraron en la forma de planificar la enseñanza, en los medios para llevarla a cabo, y en los modos tradicionales de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Este escenario desconocido generó numerosas inquietudes entre todos los actores de la institución educativa; en particular los docentes se vieron obligados a repensar sus propias prácticas, y a buscar nuevas vías, no sólo para vincularse con sus alumnos, sino para establecer contacto con los demás miembros de la escuela y lograr trabajar en el marco de consensos. En este contexto cobraron gran protagonismo las TIC y su aplicación con fines pedagógicos, acentuando notoriamente la brecha digital preexistente. El aislamiento y la virtualidad originaron obstáculos para el aprendizaje, y nuevas necesidades por parte de los alumnos y sus familias, lo que ocasionó también que el docente requiriera otras modalidades de acompañamiento de su tarea cotidiana.

Es así que los miembros de los EOE debieron reformular sus modalidades de intervención, y encontrar nuevas vías para brindar respuesta a las inquietudes de los demás actores institucionales. Los profesionales orientadores se vieron obligados a redefinir metodologías de trabajo, criterios de evaluación de proyectos, modalidades de encuentro y comunicación con los demás. En este marco, el propósito de la presente investigación fue identificar las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes en contexto de pandemia.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo observar que las demandas por parte de los docentes no se han modificado sustancialmente respecto al estado de “normalidad”. Los pedidos de intervención psicopedagógica generalmente se vinculan a una mayor presencia en el aula, y el aporte de apoyos específicos para aquellos alumnos que presentan dificultades en ciertas actividades o áreas, especialmente matemática y lecto-escritura. En este sentido, la psicopedagoga suele trabajar en base a las consignas y materiales dados por las docentes. El rol profesional también se relaciona fundamentalmente con el acompañamiento en los proyectos de inclusión, durante los cuales los docentes solicitan orientaciones con mayor frecuencia. Las demandas de intervención de los profesionales del EOE pueden presentarse también frente a dificultades de tipo conductual, como actitudes disruptivas por parte de los alumnos, conflictos entre ellos, o problemas atencionales. Si bien las principales intervenciones se vinculan a las dificultades de aprendizaje y a los proyectos de inclusión, aún existe cierta confusión en los docentes respecto a los roles específicos del OE, del OA y del OS dentro del equipo. Con frecuencia la psicopedagoga debe dejar en segundo plano sus tareas específicas para atender emergentes de índole social, o solicitudes de intervención que van más allá de lo meramente psicopedagógico. Esta falta de distinción en los roles también puede advertirse desde el punto de vista de la organización institucional, ya que la mayoría de las OE tienen asignado el abordaje de las problemáticas en segundo ciclo, y las OA trabajan generalmente en primer ciclo, equiparando así sus funciones.

Particularmente en este contexto de emergencia sanitaria, se pudo observar que el mayor desafío impuesto al ámbito educativo fue la implementación de las TIC como única herramienta de comunicación y aprendizaje. Esta necesidad de migrar por completo a la virtualidad de la enseñanza, evidenció y acentuó la enorme desigualdad

que existe en nuestro país en cuanto al acceso a recursos tecnológicos. Este hecho afectó tanto a los docentes, como a las familias, y a las instituciones en general, ya que se observó la poca disponibilidad de dispositivos y recursos como la conectividad, la escasa formación docente para la implementación de herramientas digitales, y la inadecuación de algunas plataformas educativas. Por otro lado, aun contando con los recursos tecnológicos necesarios, se vio dificultada la participación y acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje, debido a que muchos padres debieron seguir trabajando, o atender a varios niños escolarizados desde la virtualidad, o incluso muchos no contaban con un nivel de instrucción formal suficiente para ayudar a sus hijos con las tareas.

En cuanto a las respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes, el contexto de pandemia y aislamiento generó la búsqueda de nuevas estrategias de comunicación que reemplazaran la presencialidad en las escuelas. De acuerdo a lo expresado por las profesionales de los EOE, sus tareas principales durante el aislamiento obligatorio se enfocaron en la orientación a los estudiantes en proyectos de inclusión, la atención a emergentes familiares, y el acompañamiento en el uso de las TIC por parte de los docentes y de las familias sin conectividad. Si bien gran parte de las profesionales entrevistadas reconoció haber podido trabajar de manera bastante similar a las condiciones habituales, también señalaron que la virtualidad implicó grandes desafíos para el desarrollo de su labor. La utilización exclusiva de las TIC como medio de comunicación transformó los espacios de encuentro con docentes, directivos y familias, además de dificultar el seguimiento de los alumnos y la concreción de algunos proyectos planificados para el ciclo lectivo, ya que requerían de la presencialidad. También se observaron dificultades para organizar el trabajo con los docentes, sobre

todo por la incertidumbre generada por la imprevisibilidad de la situación epidemiológica.

A pesar de que muchas de las entrevistadas mencionaron la dificultad que implicó para su labor cotidiana la falta de encuentro cara a cara con las docentes, y la imposibilidad de trabajar con los estudiantes dentro del gabinete, la mayoría consideró que la tarea ha sido cumplida satisfactoriamente, y algunas incluso destacaron que se pudieron llevar a cabo actividades como talleres, articulación interniveles, y apoyo a la alfabetización, a pesar de las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria.

A partir del trabajo realizado, surgen nuevos interrogantes que podrían guiar futuras investigaciones. ¿Cómo incorporar las TIC de manera permanente para complementar, no solamente el trabajo áulico, sino también las intervenciones del EOE? ¿Esto facilitaría la comunicación con las familias? ¿Qué dispositivos y qué herramientas específicas resultan más adecuados para acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos con dificultades? ¿En qué medida es posible incorporar las TIC como facilitadoras de los proyectos de inclusión? ¿Qué aspectos se deberían potenciar en la formación de los docentes y de los psicopedagogos para el abordaje del proceso educativo en contexto de pandemia? Como en toda situación inédita, esta pandemia plantea numerosos desafíos, y la posibilidad de continuar aprendiendo y construyendo conocimiento sobre los avatares del proceso educativo y la capacidad de dar respuesta desde el rol de cada profesional.

Referencias

- Afonso, J., Sousa, P., Barbosa, G., Ferreira, L. y Batista, M. (2018). La mediación pedagógica utilizando el entorno de aprendizaje virtual y la nueva generación: una búsqueda para mejorar el desempeño en la educación médica. *JournalAdvMedEducProf*, 6(3), 115-122.
- Aquino, C. y Medina-Quispe, C. (2020). COVID-19 y la educación en estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Investigación Biomédica*, 39(2), 758.
- Argandoña-Mendoza, M. F., Ayón-Parrales, E. B., García-Mejía, R. O., Zambrano-Zambrano, Y. A. y Barcia-Briones, M. F. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 819-848.
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Diálogos pedagógicos*, 10(20), 74-98.
- Bethencourt, J. y Cabrera, L. (2017). Inserción laboral y competencias profesionales del psicopedagogo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 475-504.
- Castilla Romero, C., del Mazo Fuente, A., DizBesada, M. y Rodríguez Hernández, M. (2020). Algunas aportaciones de la orientación educativa en red durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 33-49.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- De Mendoza, R.A., Álvarez, P. y del Carmen, M. (2012). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.

Desarrollo Curricular (2020): Gestión Curricular en tiempos de virtualidad y Pandemia.

Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Disposición 76/08 sobre responsabilidades y rol de los equipos de orientación escolar de todos los niveles educativos*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xqzeW4Hj.pdf>

Domínguez, L., Vega, N., Espitia, E., Sanabria, A., Corso, C., Serna, A. y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Revista Biomédica*, 35(5), 13-21.

Farías-Cedeño, J., Iñiguez-Auquilla, B. y Suárez- Romero, M. (2019). Aplicación de las Tic's en Psicopedagogía. *Revista Espacios*, 40(21), 9.

Fernández-Enguita, M. (31 de marzo de 2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>

Flores, J. G., Gómez, G. R., y Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/ortiz/infmic.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *COVID-19: UNICEF aporta evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos y chicas de todo el país*. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/Covid19-encuesta-rapida-informe-educacion>

García, J., Mesón, R. M. y Sánchez, E. (2014). Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 278-309.

Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación.

Praxis, 16(1), 8-11.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006).

Metodología de la investigación. Santiago de Chile: MacGraw-Hill.

Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una

investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*.

Levaggi, G. (2016). La construcción del problema en los dispositivos de intervención de

los equipos de orientación escolar. En *VIII Congreso Internacional de*

Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de

Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Martín, E. y Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves

para una colaboración. En Marchesi, A.(comp.) *Desarrollo psicológico y*

Educación. Madrid: Alianza.

Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar:

¿qué y cómo representan los docentes la intervención

psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2),

110-128.

Ministerio de Salud de la Nación. (2020). *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*.

<https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/aislamiento>

Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del

Coronavirus. *SalutemScientiaSpiritus*, 6(1), 14-26.

Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la

complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Revista*

Contextos de Educación, 14(17), 1-7.

- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericanade educación inclusiva*, 14(1), 28-37.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de moebio*, (49), 22-30.
- Palacios Cruz, M., Santos, E., Velázquez Cervantes, M. y León Juárez, M. (2020). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española*. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.03.001>
- Picón, G., González de Caballero, K. y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/1075>
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Polverg, I. (2009). *Orientación educativa y modelos de intervención: tareas de los Equipos de Orientación Escolar en Escuelas de Educación Primaria de la ciudad de La Plata* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio institucional UNLP.
- Premsky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora Sek.
- Quevedo-Álava, R., Corrales-Moreno, L., Palma-Delgado, G. y Mendoza-Suárez, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en período de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 202-222.
- Ramos Sánchez, J., Cuadrado Gordillo, I. y Fernández Antelo, I. (2007). Valoración del funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-14.
- Rodríguez, V. (2020). *Posición docente, niños en atención psicopedagógica y aprendizaje. Escuelas Primarias: Viedma-Río Negro. Año 2015/2016* (Tesis de

licenciatura, Universidad Nacional del Comahue). Repositorio digital institucional UNCO.

Romero Oliva, C. y Montilla-Coronado, M. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3), 78-95.

Sánchez, E. (2012). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 23(91), 55-77.

Sánchez, L. y de Ávila, M. R. (2020). ¿Y ahora qué?... Experiencias docentes en tiempos de pandemia. *REDES. Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 2(1), 21-26.

Sánchez-Cabezas, P., González-Valarezo, M. y Zumba-Vera, I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129.

Zavala, E. E. (2020). Las intervenciones en los Equipos de Orientación Escolar: sus alcances y limitaciones desde un enfoque psicopedagógico institucional (Tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana). Repositorio institucional UAI.

Anexos

Anexo 1. *Modelo de encuesta dirigida al psicopedagogo del EOE*

Edad:

Institución en la que se desempeña:

1. Desde su perspectiva, ¿cómo caracterizaría el rol del psicopedagogo dentro de los equipos de orientación escolar?
2. ¿Qué tareas específicas desempeña el psicopedagogo dentro de las instituciones educativas?
3. ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo con los docentes del nivel primario?
4. En su labor cotidiana, ¿cuáles son las demandas de intervención que recibe con mayor frecuencia por parte de los docentes? ¿Cómo responde a esas demandas?
5. En el contexto de la pandemia actual, ¿qué barreras para el aprendizaje y la participación ha detectado en los alumnos de primaria?
6. Según su parecer, ¿cuáles fueron los mayores obstáculos que han encontrado los docentes para su desempeño en el marco de las clases no presenciales?
7. ¿Cómo ha desarrollado su trabajo desde el EOE durante la pandemia y el aislamiento?
8. ¿Considera que las condiciones actuales que se imponen al funcionamiento del sistema educativo dificultan o facilitan su trabajo? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles han sido las demandas docentes para su intervención en este contexto? ¿Se modificaron respecto a los requerimientos habituales? ¿En qué sentido?
10. ¿Considera que ha podido responder a esas demandas? ¿Por qué?

11. ¿Ha encontrado dificultades para el trabajo mancomunado con los docentes durante la pandemia? ¿Cuáles?

Anexo 2. Consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a psicopedagogos/as que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar (tanto distritales como institucionales) en las escuelas primarias de gestión estatal de Coronel Suárez, provincia de Buenos Aires. Para cumplimentar con un requisito académico se realizará una investigación sobre *respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes del nivel primario en contexto de pandemia*. Por ello, le brindaré información y lo/a invitaré a participar de esta investigación. No obstante, no tiene que decidir hoy si participar o no. Todo aquello que Ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Tipo de Intervención de Investigación

Para comenzar con el trabajo, se realizarán entrevistas a ocho psicopedagogos. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aun cuando haya aceptado antes.

Duración

La investigación durará varios meses. Mientras que la entrevista podrá ser respondida por vía virtual, y sólo requerirá de unos 30 minutos de su tiempo aproximadamente.

Confidencialidad

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

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

Formulario de Consentimiento

He sido invitado/a a participar en la investigación que refiere a *respuestas psicopedagógicas a las demandas docentes del nivel primario en contexto de pandemia*.

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

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

Firma del Participante:

Aclaración:

Fecha:

Anexo 3. Geolocalización

La localidad de Coronel Suárez, está ubicada al sud-oeste de la provincia de Buenos Aires, según el último Censo Nacional cuenta con una población aproximada de 37.766 ¹ habitantes. El partido está conformado por la ciudad cabecera, tres colonias

