



UAI Universidad
Abierta
Interamericana



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

“Las representaciones de los docentes de educación primaria sobre las dificultades de aprendizaje escolar y su incidencia en las acciones pedagógicas”

ALUMNA:

MARÍA VICTORIA ROLDÁN JARAMILLO

DNI: 94.313.410

CARRERA:

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TUTOR:

JUAN JOSÉ CONTI

TÍTULO A OBTENER:

LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA

FECHA DE PRESENTACIÓN:

Noviembre 2023

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
ESTADO DEL ARTE	5
MARCO TEÓRICO	9
1. REPRESENTACIÓN	9
1.1. Representaciones sociales	10
2. APRENDIZAJE ESCOLAR	10
2.1. Aprendizaje de la lectura y la escritura	12
2.2. Dificultad de aprendizaje	14
2.3. Obstáculos para el aprendizaje y fracaso escolar	16
2.4. Emociones y sentimientos	17
3. ACCIONES PEDAGÓGICAS	18
4. PATOLOGIZACIÓN	18
4.1. Breve contextualización histórica	19
4.2. Conceptualización	21
MARCO METODOLÓGICO	25
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	25
OBJETIVOS	25
MARCO CONTEXTUAL	25
MUESTRA	26
DISEÑO	26
DIMENSIONES	27
ANÁLISIS	27
DISCUSIÓN CON LA TEORÍA	31
CONCLUSIONES	32
BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	39

RESUMEN

Partiendo de la idea básica de representación como conocimiento en sí mismo, pero sobre todo como una construcción subjetiva que guía la acción, y de que el aprendizaje es también un proceso subjetivo que responde a factores intrínsecos y extrínsecos; este trabajo final pretende analizar en el contexto escolar, la forma en la que se llevan cabo las acciones pedagógicas a partir de las representaciones que las docentes tienen sobre las dificultades en los procesos de construcción del conocimiento de sus estudiantes. Para ello, a través de una investigación cualitativa y su respectivo análisis descriptivo, se plantean tres tipos de representaciones: actitudinal, familiar y biológica, que enmarcan y determinan la tarea docente incluyendo ideas, emociones, posturas y acciones acerca de lo que se considera una dificultad de aprendizaje y sus posibles causas. Los resultados obtenidos muestran que, si bien cada estudiante transita su recorrido por la escuela de manera diferente y se apropia del conocimiento según sus intereses y formas singulares de aprender, el foco de las causas de la dificultad está puesto en el alumno y la familia, de esta forma la escuela difícilmente podrá ser productora de experiencias y sentidos significativos, limitándose a una enseñanza homogénea que responde a parámetros tradicionales. Redirigir la mirada hacia la escuela y sus actores implica apropiarse del sentido de la enseñanza y adaptarse a los nuevos paradigmas sociales, es por esto que interesa continuar con el objetivo de este trabajo cuya muestra fue acotada en una sola escuela, y pueda ser replicada en otras instituciones del distrito de Quilmes.

Palabras clave: psicopedagogía, representación, aprendizaje, dificultad de aprendizaje, patologización, acciones pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Existe una tendencia muy marcada y constante a moldear a los sujetos de acuerdo a las normas preestablecidas, comúnmente llamadas "normales" y que, por consiguiente, tiende a excluir a aquellos que no se adapten a ellas (Foucault, 1976). Cada sociedad define este tipo de conductas, por lo tanto, quien se sale de este molde es visto como diferente y entonces es estigmatizado, entendido el estigma como aquello desacreditador, la característica que se ve como inapropiada para esa sociedad. Los niños en edad escolar que no responden a las exigencias del modelo educativo, suelen ser rotulados. Según Untoiglich (2013), "Cuando características como la tristeza, la inquietud infantil, la timidez, la rebeldía adolescente, que son inherentes a lo humano se transforman en patología, nos encontramos ante un **proceso de patologización** de la vida" (p. 29). Es así como los niños de hoy ya no "se portan mal", son inquietos o se distraen, sino que tienen un déficit o un trastorno.

Describir, clasificar y enmarcar la conducta e incluso los síntomas de un niño conlleva a perder de vista la singularidad que lo define como sujeto, su manera de relacionarse con el conocimiento y entonces su modalidad de aprendizaje. En palabras de Untoiglich (2013), "Un niño es una persona que se encuentra en proceso de constitución de su subjetividad, entramado con los Otros y atravesado por la época histórica que le toca vivir" (p. 61). El maestro, también ocupa el lugar de ese Otro que contribuye al encuentro del niño con el mundo. Un encuentro que puede ser feliz o estar lleno de obstáculos insorteables. Es por esto que, adoptar una mirada etiquetadora, invalida la posibilidad de un diagnóstico que no clasifique. Y es esta mirada, concretamente desde la escuela, la que da sentido a este proyecto de investigación que busca, entre otras cosas, esclarecer las representaciones acerca de la patologización que tienen los maestros, específicamente de educación primaria, a la hora de intervenir con un alumno que no responde a los parámetros esperados por la escuela, que presenta dificultades en el proceso de construcción del conocimiento, que no puede adaptarse favorablemente a las normas de comportamiento y socialización, o que simplemente presenta algún síntoma específico que interfiere con su desenvolvimiento en el ámbito escolar.

Entender la relación que puede existir entre dichas representaciones y las decisiones que se toman a la hora de hacer una intervención concreta, explorar las herramientas metodológicas, pedagógicas y psicológicas con las que cuentan los docentes para hacer frente a estas situaciones, permitirá en cierta medida entender y reflexionar sobre el papel de la escuela en el proceso de patologización de la infancia. No caben dudas de que las patologías existen y que deben ser tratadas de manera adecuada, sin embargo, la escuela se mueve dentro de un fenómeno actual que apunta a encontrar “soluciones mágicas” a través de los diagnósticos rápidos. “Inmersos en estos procesos, los profesionales del ámbito de la salud y de la educación parecen incluso, haberse olvidado de las condiciones propias de la infancia. Parecen no recordar que no se nace sujeto. Que el sujeto se hace.” (Dueñas, 2012, p. 170). Un proceso de patologización, sin duda interfiere negativamente en el despliegue de las potencialidades subjetivas de los niños. No es posible un aprendizaje genuino, hijo del deseo, cuando no se tienen las condiciones básicas dadas para que el recorrido, con los obstáculos propios de todo proceso, pueda ser emprendido y llevado a buen puerto. Hacer parte del etiquetamiento de un niño, es convertirse en su verdugo, es cortarle las alas, es llevarlo al fracaso e imponerle un futuro con más obstáculos y sin los recursos para soslayarlos.

ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presentan diferentes investigaciones vinculadas con el tema de la patologización de los niños en edad escolar, realizadas a lo largo de la última década en algunos países de Latinoamérica. La información ha sido recabada a través de repositorios y revistas académicas, por lo tanto, son en su mayoría artículos.

Entre 2010 y 2012, Civarolo (2013) realizó una investigación en Córdoba, Argentina, con el fin de conocer la concepción que sobre el diagnóstico pedagógico-didáctico en la infancia tienen los docentes de sala de cinco de nivel inicial y de primer grado de educación primaria y las acciones que en torno a él se llevan a cabo. Además, en una segunda etapa de dicho trabajo se diseñó y administró una prueba de tipo diagnóstica a niños de 5 y 6 años de escuelas públicas de la zona para evaluar y analizar las diferencias en sus perfiles cognitivos y madurativos. El objetivo fundamental fue darle un significado diferente al diagnóstico pedagógico y reivindicar su utilización como herramienta docente para construir propuestas metodológicas adaptadas a las particularidades de los alumnos. Los resultados arrojados dan cuenta de la idea que predomina en los docentes, acerca de que el diagnóstico es incumbencia exclusiva de psicopedagogos y psicólogos; a pesar de que al inicio del año hacen una evaluación inicial sobre sus alumnos, que denominan diagnóstico, no tienen en cuenta sus capacidades destacadas ni sus intereses y, además, lo asumen como un trámite obligatorio; hay muy poca oferta de publicaciones y recursos específicos para docentes, y finalmente, la prueba aplicada a los niños, confirmó la heterogeneidad en sus desarrollos madurativos y cognitivos que cambian de acuerdo a distintas variables y se constituyen como datos imprescindibles a la hora de diseñar programas de enseñanza basados en la diversidad.

Por esta misma línea, Paiva y Oliva (2014) publican en Chile una revisión crítica de los procesos de diagnóstico de las problemáticas conductuales que se presentan en la escuela y cómo dichos procesos omiten los factores epistemológicos y de contexto que están presentes en la conducta humana, tratando de definirla conceptualmente y entonces construyendo términos que terminan siendo parte del discurso escolar como Comportamiento Problemático o Niño/a Problema, y otros términos más formales provenientes del área clínica como Trastorno de la Conducta, Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno por Déficit de Atención con o sin

Hiperactividad, entre otros. Señala, además, el progresivo aumento de dichos trastornos en los últimos años y la tendencia a sobreestimarlos en la población infantil, dejando de lado el contexto en el que éstos comportamientos se dan e impidiendo distanciarlos del diagnóstico que no es más que una clasificación de conductas a partir de cánones observables.

Orientado un poco más hacia el tema concreto de la patologización de la infancia, el artículo publicado por Dueñas (2013), destaca los criterios con los que son abordadas las problemáticas de aprendizaje que aparecen en el ámbito escolar. Resalta la importancia de tener en cuenta no solo el “signo”, en tanto manifestación de la estructura de lo cognitivo con lo que se trabaja desde lo reeducativo, sino también el “síntoma” como manifestación de lo que el niño/a cree y siente que le ocurre, reconociendo como propias sus dificultades y no como algo ajeno a él que sólo preocupa a los adultos que lo rodean, corriéndolo del lugar de objeto y posicionándolo como sujeto en cuya historia está inscrita la dificultad en el aprender y en este sentido poder hacer intervenciones “subjetivantes”.

Siguiendo el eje temático de la patologización en la infancia y la adolescencia, la misma autora, Dueñas (2019), publica un artículo en donde da cuenta del incremento, concretamente en Argentina, en la tendencia a “patologizar y medicalizar” las problemáticas sociales, familiares y escolares, sin desacreditar, por supuesto, los avances de los conocimientos médicos. Destaca el aumento de niños y jóvenes con certificados de discapacidad y apela al replanteo de la mirada y el discurso desde el ámbito de la salud, la educación y desde la sociedad en general, para que los niños y adolescentes puedan ser escuchados, entender lo que les pasa y de este modo intervenir de manera respetuosa.

Felice (2017), también aborda el tema de la patologización en la infancia, pero desde la realidad de los niños que necesitan un diagnóstico o bien un certificado de discapacidad para garantizar su permanencia en la escuela. Dicho abordaje está hecho a partir de una revisión histórica sobre las representaciones sociales acerca de la “diferencia y la normalidad” y en donde se concluye que estos no distan demasiado de los actuales, además se analiza el uso de los DSM como promotores de la patologización y los riesgos que el etiquetamiento temprano trae sobre el desarrollo de los niños en tanto que el aprendizaje debe ser concebido como un proceso, no sólo complejo sino que también, y sobre todo, requiere del deseo de quien aprende, por lo tanto las

dificultades deben ser atendidas desde la singularidad y sin la necesidad de ser nombradas como patologías o trastornos, en tanto que la biología no es el único factor que interviene.

Donadio y Estrugo (2016) analizan, a partir de un trabajo de investigación, las representaciones, juicios y expectativas de los docentes hacia sus alumnos y hasta qué punto terminan constituyéndose en etiquetas. Si bien el análisis se hace en el nivel medio, parte de la mirada de los estudiantes cuya trayectoria escolar incluyó el paso por la educación primaria en donde empiezan a vivirse este tipo de situaciones que hacen parte del vínculo pedagógico. Dentro de los resultados obtenidos se resalta el impacto de estas representaciones docentes sobre los estudiantes, de acuerdo a las estructuras de personalidad de cada uno, es decir, entra en juego nuevamente la subjetividad. Además, se visibiliza una relación estrecha entre etiquetamiento y autoestima que definen las formas en las que cada sujeto recibe lo dicho y lo sentido por los docentes, dando cuenta de la singularidad de cada experiencia educativa.

Por último, Chiavazza (2020) analiza, a partir de la mirada y el rol de los docentes, su accionar frente a dicho fenómeno. La investigación fue realizada en Córdoba, Argentina, a través de entrevistas a docentes de educación primaria y cuyos resultados dan cuenta de su ambivalencia frente a los alumnos que tienen un diagnóstico; por un lado, se percibe en ellos desgano y falta de interés a la hora de acompañar los procesos de estos chicos, sobre todo por saberse faltos de recursos, y por otro lado la responsabilidad y el compromiso social que como docentes tienen. En este camino terminan haciendo parte activa de los procesos de patologización de los niños, en tanto que se omite su subjetividad y cayendo en el juego de la homogeneización.

La recolección de esta información permite concluir que la patologización como fenómeno en evidente crecimiento, ha ganado terreno dentro del contexto educativo. Los artículos seleccionados para el fin que ocupa a este trabajo, plantean, en primer lugar, el tema del diagnóstico pedagógico como una herramienta útil dentro de la escuela, sin embargo, lo hallado en la práctica da cuenta de que prevalece la idea de la homogeneización, el agrupamiento y se omiten aspectos nodales como el contexto y la subjetividad, por lo tanto, el objetivo de esta herramienta como alternativa para estructurar procesos que permitan el despliegue de las potencialidades de cada estudiante, se pierde. Además, y sin desacreditar los avances científicos y médicos, hay una tendencia evidente a patologizar cualquier asunto de tipo social, familiar e

incluso que hacen parte del desarrollo mismo de cada niño, enmarcándolo, rotulándolo y entonces tomando decisiones que posiblemente terminen obstaculizando aún más los procesos de aprendizaje. En una de las investigaciones se evidenció también, de manera somera, la influencia que tienen sobre los estudiantes las representaciones y concepciones de los docentes sobre sus trayectorias, evidenciando, entre otras cosas, la importancia del vínculo pedagógico en cualquier proceso de aprendizaje y los riesgos del etiquetamiento temprano para el desarrollo de los niños. Son todos estos hallazgos que orientan esta investigación en la cual se pretende dilucidar el lugar desde el cual los docentes están posicionados frente al fenómeno de la patologización, su mirada, su accionar dentro del aula, la forma en la que actualmente se vinculan con sus alumnos y con su quehacer docente.

MARCO TEÓRICO

1. REPRESENTACIÓN

El concepto de representación tiene una doble acepción: como forma de conocimiento y como reconstrucción mental de la realidad, es decir, designa dos procesos, uno que tiene que ver con la construcción de la realidad como mimesis y cuyo fin es la puesta en escena de una realidad conocida, y otro que alude a la percepción y a la cognición. Así mismo, la teoría moderna del conocimiento se sustenta en la noción de representación, concebida desde distintos planteamientos como copia de la realidad, como conceptualización, o sea construcción propia del sujeto y como conocimiento en sí mismo. La representación puede pensarse entonces, como una forma de conocimiento que presenta los estímulos sensoriales como posibilitadores de una operación más compleja y no como absolutos para el conocer (Ceballos, 2003).

Desde el psicoanálisis, Freud, al plantear la organización del aparato psíquico desde el punto de vista tópico, distribuye las representaciones en dos niveles: representaciones-cosa, que están ligadas a un registro visual y caracterizan el plano inconsciente, y representaciones-palabra que están ligadas más a un registro acústico y caracterizan el plano preconsciente - consciente en tanto pueden llevar a cabo las verbalizaciones de ciertos contenidos. Más allá del valor del concepto de representación en la estructura del aparato psíquico, la importancia radica, sobre todo, en la idea de la existencia de representaciones inconscientes que, a pesar de su inaccesibilidad inmediata pueden determinar las acciones de un sujeto y ser reemplazadas por otros contenidos a partir del accionar de procesos psíquicos (Castellaro, 2011).

En términos generales, la representación se refiere al acto de hacer presente nuevamente algo que no está en los hechos o no está literalmente, es decir, es una operación que implica un cambio de escenario en el cual la cosa se re-produce. Esto implica no sólo un mecanismo a nivel cerebral sino también una operación subjetiva en la que el sujeto se relaciona con el mundo. Aquí entran en juego otros elementos que tienen que ver con la concepción de sujeto como ente activo, la construcción del conocimiento como un proceso social y situado en un contexto histórico y cultural (Castellaro, 2011).

1.1. Representaciones sociales

Teniendo en cuenta el modelo teórico que concibe al ser humano como ser activo productor de informaciones y significados, y desde una perspectiva sociológica, aparece el concepto de “representación social”, desarrollado por varios autores, pero especialmente por Durkheim, quien plantea que la construcción del mundo de cada sujeto es, en gran medida, una construcción social en donde entran en juego no solo la percepción sino también un amplio espectro de actos cognitivos. Sostiene que tanto la vida colectiva como la vida mental de un individuo están hechas de representaciones colectivas a individuales. Las primeras son producidas por las acciones y reacciones que se intercambian entre las conciencias individuales y a su vez necesitan de las representaciones individuales, pero no surgen de los individuos tomados en su conjunto, no de forma aislada, por lo tanto, es necesaria la asociación para que las representaciones de los sujetos se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales (Vera, 2002).

A partir del estudio y la explicación de la lógica del pensamiento primitivo como un producto social, Durkheim señala que los conceptos, las categorías y el lenguaje son creaciones colectivas. Las categorías (espacio, tiempo, causa, género, número, etc.) son en sí mismas un marco que determina al pensamiento y al mismo tiempo lo posibilitan, son anteriores a la experiencia en tanto que son exteriores al individuo, por eso son productos históricos, es decir, hechos sociales. Para entenderlo mejor, la categoría tiempo, por ejemplo, no es inherente al ser humano porque a pesar de que cada uno puede diferenciar el presente del pasado, su concepto de presente no es personal sino que lo comparte con toda la sociedad, es decir, es un tiempo social que incluso le antecede. Las representaciones colectivas, son pues necesariamente compartidas por todos los miembros de la sociedad dado que ésta impone un conformismo lógico y las categorías están presentes en la vida social (Vera, 2002).

2. APRENDIZAJE ESCOLAR

Construir un conocimiento, ya sea de tipo cotidiano o escolar, tiene que ver directamente con aprender, con un proceso subjetivo en el que la persona se apropia de la realidad. Tanto Piaget (1979) como Vigotsky (1962), plantean, dentro de sus teorías sobre el aprendizaje, la adquisición de conocimiento como un proceso en el que el sujeto construye su propio

entendimiento y no se limita a reproducir pasivamente lo que se le presenta. Para el primero dicha construcción ocurre, sobre todo, gracias a la interacción con los objetos físicos que lo rodean, para el segundo, la construcción cognitiva está mediada socialmente, influenciada por la interacción social presente y pasada (Bodrova y Leong, 2005).

Existen diferentes y variadas posturas teóricas sobre el aprendizaje, que dan cuenta de los procesos cognitivos que se llevan a cabo para que se produzca. Hilgard (1966), habla sobre dos posturas radicalmente opuestas acerca de la adquisición del conocimiento y el aprendizaje, aduciendo que el empirismo sostiene que la experiencia es la única fuente del conocimiento, enfatizando en la experiencia sensorial; el racionalismo considera a la razón como la fuente principal del conocimiento. Menciona que el aprendizaje se relaciona a menudo con la adquisición de conocimiento y la adquisición alude a un cambio que se refiere a posesión, y en todo este proceso entra en juego también la maduración a través de etapas regulares que van modificando la conducta y entonces la forma de aprender.

La teoría psicogenética, que surge gracias a los aportes de Jean Piaget, basados en sus estudios sobre el desarrollo cognitivo, explica cómo se produce el aprendizaje. En palabras de Rivera Morales (2015), acerca de la teoría piagetiana, el sujeto diagrama esquemas y posteriores estructuras cognoscitivas, que dependen de cuatro factores fundamentales: la maduración biológica, las experiencias, la transmisión social y la equilibración. Se propicia así, una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto, que se modifican mutuamente en un proceso de socialización que tiende a su autonomía moral y cognitiva. En esta concepción el alumno es un ser absolutamente activo, que construye su conocimiento apoyado en un maestro que plantea conflictos cognitivos, partiendo del nivel de conceptualización y los intereses de cada uno.

Para Piaget, el desarrollo psíquico y el orgánico pueden compararse y lo considera un camino de progresiva equilibración. De esta forma, afirma que se construyen estructuras que van organizando la actividad mental y las enmarca en estadios cognoscitivos que tienen que garantizar un orden constante de sucesión.

Otra de las teorías sobre el aprendizaje que ha tenido mucho peso históricamente es la planteada por Vigotsky. Según Bodrova y Leong (2005), para el autor, el contexto social influye en el aprendizaje aún más que las actitudes y las creencias y tiene una profunda influencia en

cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social, entendido como el entorno social íntegro que rodea al niño, forma parte del proceso de desarrollo, por lo tanto, moldea los procesos cognitivos.

Aunque Vygotsky reconocía que hay condiciones de maduración necesarias para determinados logros cognitivos, descartaba la maduración como determinante en su totalidad del desarrollo. La maduración influye en que el niño pueda hacer o no ciertas cosas, por ejemplo, no podría aprender a pensar lógicamente sin dominar el lenguaje. Reconocía claramente la relación entre aprendizaje y desarrollo, pero no como un proceso lineal, dado que no solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje sino también el aprendizaje al desarrollo, además reconocía que esta relación es diferente en cada niño. Otorgaba al lenguaje un papel fundamental en la construcción del conocimiento dado que hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos y además, permite la apropiación de otras herramientas de la mente, teniendo en cuenta que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos (Bodrova y Leong 2005).

Para Janin (2019), aprender supone un trabajo psíquico, un rendimiento en el que se entrecruzan los deseos y sus avatares, el yo y los ideales. El aprendizaje escolar es efecto de una larga historia de aprendizajes que comienzan con la vida misma como hablar, caminar, dibujar, y supone cosas nuevas en tanto que la escuela es el lugar de inserción social del niño y lo que ocurra con él en este lugar, tendrá un peso fundamental en su vida; además la escuela otorga tanto al niño como a sus padres, una imagen de sí y esta representación puede marcar su pasaje por la escolaridad y su relación con el conocimiento.

2.1. Aprendizaje de la lectura y la escritura

Partiendo de la premisa de que el lenguaje es una práctica social, el proceso de la alfabetización supone la adquisición de la lengua escrita. En este sentido, y según Lerner (2001), se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, planteando problemas a partir de los cuales se construyen los contenidos escolares, en espacios de intercambio y resolución cooperativa, para llegar a la formulación de conceptualizaciones que se sistematizan y plantean nuevos problemas.

Braslavsky (2003), plantea que la alfabetización es un proceso que abarca todo el desarrollo humano y que, ligado a la escuela como espacio de reproducción cultural, depende de

la política, como una necesidad de cultura organizada, graduada y sistemática. Sin embargo, considera que la alfabetización desescolarizada, es decir, la que se adquiere fuera de la institución escolar, es la que marca la diferencia, en tanto que no es lo mismo ingresar a la escuela habiendo tenido oportunidades previas de acercamiento a la cultura escrita, a través de sus grupos de socialización primaria, que no haberlo hecho. Desarrolla entonces, el concepto de educación en sentido amplio, que pone en valor el proceso de alfabetización fuera de la escuela.

Emilia Ferreiro (2006), aduce que el niño, en tanto sujeto cognoscente, busca apropiarse de la escritura mediante un objeto de conocimiento: las prácticas del lenguaje. En este sentido, y teniendo en cuenta que toda práctica se adquiere en el ejercicio mismo, el acceso a la alfabetización estará íntimamente relacionado con las oportunidades que se le hayan dado al niño de interactuar con las prácticas en distintos contextos. Plantea dos maneras de concebir la escritura: una entendida como un código que hay que descifrar, poniendo en primer plano la percepción visual, auditiva y la habilidad motriz; otra que reconoce la escritura como la comprensión de la construcción de un sistema de representación. Esta comprensión implica, por ejemplo, interpretarlo, en la entonación o el propósito. De esta forma concibe al sujeto como activo, inteligente y creador.

Por otro lado, Torres (2012), sostiene que la escuela debe facilitar a los niños, durante el proceso de alfabetización, el acceso directo a los libros y otros materiales que les permitan ejercer las prácticas de lectura y escritura, creando las condiciones didácticas para que actúen como escritores y lectores plenos. Por esta misma línea, Ferreiro (1991), considera necesario pensar las situaciones de enseñanza en términos de ambientes alfabetizadores y no en métodos de enseñanza.

Kaufman et al (2015), enfatizan sobre la importancia de que las propuestas de enseñanza de la alfabetización inicial, incluyan a todos, teniendo en cuenta que los estudiantes se encuentran en diferentes niveles de conceptualización, además consideran necesario acercar la enseñanza al aprendizaje, dando valor al sentido social de las prácticas del lenguaje, con propósitos reales. Es así que, la principal responsabilidad de la escuela radica en que los niños logren apropiarse de las prácticas de lectura y escritura, y la única manera es ejerciéndolas. Sugieren que una manera situada de adquirir las prácticas del lenguaje, entendidas como leer,

escribir, escuchar y hablar, es a través de la biblioteca del aula que, como actividad cotidiana, les brinda la oportunidad de formarse como practicantes de la cultura escrita.

Por último, y teniendo en cuenta que enseñar a leer y escribir consiste en despertar y desarrollar un interés vital de los alumnos hacia el dominio de la lengua escrita, la siguiente cita, ilustra brillantemente dicha premisa:

“Ser capaz de leer con facilidad presupone indudablemente la adquisición de las habilidades pertinentes, tales como las de saber descifrar y pronunciar las palabras que uno no conoce y esto el pequeño lo sabe muy bien. Pero también sabe que estas habilidades en y por sí mismas tienen poco o ningún mérito, aparte de su valor de entrenamiento. Y el niño no mostrará interés por aprenderlas si la impresión que recibe es que se espera de él que las domine porque sí. [...] Desde el principio mismo el niño debe estar convencido de que el dominio de tales habilidades no es más que el medio de alcanzar una meta y de que lo único que importa es aprender a leer y escribir, es decir, aprender a disfrutar de la literatura y a beneficiarse de lo que esta puede ofrecerle.” (Bettelheim B. y Zelan K., 1983, p. 16).

2.2. Dificultad de aprendizaje

La expresión “dificultad de aprendizaje” en principio se refiere a campos muy distintos de la conducta que van desde trastornos de tipo perceptivo hasta trastornos específicos de aprendizajes básicos como la lectura, la escritura y el cálculo, sin embargo la explicación más común y generalizada habla de impedimentos psicológicos o neurológicos que se manifiestan a través de las discrepancias entre las conductas específicas del niño y sus logros académicos, por lo que no aprende con los métodos que resultan adecuados para la mayoría de los niños y necesita procedimientos especializados (Vallejo, 2010).

Teniendo en cuenta el enfoque educativo vigente, en el marco de la Resolución 1664/17 se establece que la educación inclusiva, además de ser un derecho de todas las personas, no se limita solo a estudiantes con discapacidad, sino que reconoce las particularidades y las necesidades de todos los estudiantes, que tienen derecho a participar de propuestas de enseñanza que den valor a sus estilos de aprendizaje, sus potencialidades, intereses y motivaciones. Se trata

de acceder a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, mediante el reconocimiento de trayectorias educativas inclusivas. Además, las intervenciones deben ser organizadas y coordinadas en un trabajo articulado y colaborativo que se centre en la corresponsabilidad pedagógica.

Cualquier alejamiento de lo que se considera normal, constituye una necesidad educativa que requiere la elaboración de diversas estrategias de enseñanza, así la intervención docente se basa en la diversidad, que se refiere concretamente a los estilos de aprendizaje, intereses, capacidades, motivaciones y diferencias socioculturales de los sujetos. Esta postura establece que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales y en esa medida pueden presentar alguna dificultad (Costa, 2013).

El aprendizaje es un proceso subjetivo, según Janin (2019), cada niño tiene su propia historia en relación con el aprendizaje y por lo tanto, cada uno va armando sus propios modos de aprender y muchas veces, el fracaso en los primeros años de la escuela lleva a que un niño suponga y asuma que no puede y que entonces tiene un “déficit” de por vida. Además, para aprender es necesario que exista el deseo de saber y muchas veces éste pudo no haberse formado o haber quedado obturado, con prohibición a aprender; puede haber una estructura endeble del yo y no lograr organizar lo que incorpora o puede haber dificultades en su estructuración narcisista lo que conlleva a que tambalee ante el primer fracaso, negándose a seguir adelante.

Son muchos los participantes en el proceso de aprender: el niño, los maestros, los padres y el contexto social. El aprendizaje no es nunca un resultado de un individuo aislado sino una construcción que hace un sujeto que a la vez se está construyendo, incorporando y metabolizando aquello que recibe en un contexto que puede favorecer o no dicha incorporación y, sobre todo, la transformación creativa de lo incorporado (Janin, 2019).

2.3. Obstáculos para el aprendizaje y fracaso escolar

Las dificultades de aprendizaje en la escuela suelen llevar a lo que se denomina “fracaso escolar”. Redirigiendo la mirada hacia la escuela y sus actores y dejando de hacer foco en el niño, se analizarán a continuación posturas y situaciones que pueden producir y/o reproducir el fracaso escolar.

Según Cervini (2017) si se piensa la escuela en términos tradicionales, no estaría siendo productora de sentidos significativos, lo que da como resultado una enseñanza homogénea, que no se ocupa de aprendizajes situados y variados.

Si la escuela brinda la misma enseñanza a estudiantes con posibilidades desiguales para apropiarse del aprendizaje, lo único que logra es mantener y aumentar esas diferencias. Todos tienen derecho a obtener una buena educación y se hace indispensable tener en cuenta los diferentes puntos de partida y los intereses diversos, con la fuerte convicción de que se debe superar la mirada homogeneizadora. Para esto se proponen prácticas docentes reflexivas, como procesos que articulan aspectos cognitivos y afectivos, que promueven nuevos conocimientos sobre las buenas prácticas docentes (Anijovich y Cappelletti, 2018).

En tanto sujetos, cada estudiante transita su recorrido por la escuela de forma diferente y desarrolla formas singulares de construir el conocimiento, aun a pesar de la estructura homogeneizadora que caracteriza a las instituciones educativas. En este sentido, y según los planteamientos de Baquero (2014), el formato escolar, con sus componentes rígidos como la gradualidad, la regulación de espacios, tiempos y ritmos de trabajo, la simultaneidad, la rigidez de los regímenes académicos de asistencia a clase y de aprobación de materias, y la poca flexibilidad para atender a las múltiples y diversas trayectorias escolares, limitaron la posibilidad de obtener aprendizajes significativos y autónomos.

Según Terigi (2009), el fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva y se plantea inicialmente en el plano de las prácticas educativas. Así, la homogeneización experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos. Por esto la educación recurrió a la psicología para contar con parámetros de normalidad que le permitieran explicar por qué no aprendían algunos estudiantes, identificando en ellos las características que habrían de dilucidar la dificultad. La utilización de procedimientos psicológicos para legitimar decisiones escolares constituye una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que las segundas vienen a dar respuesta a vacíos en la educación como campo disciplinar frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas.

2.4. Emociones y sentimientos

Dado que en todo proceso de aprendizaje entran en juego asuntos de tipo emocional y que tienen que ver con la subjetividad de todos los actores involucrados y que además, definen el vínculo pedagógico, tan necesario en dicho proceso, es importante esclarecer, según algunos autores, lo que significan las emociones y los sentimientos. Sobre todo en el lenguaje coloquial, pero también en el científico, ambos términos suelen usarse como sinónimos, sin embargo, hay características que los diferencian.

R. Bisquerra (2009), sostiene que la emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Son reacciones de tipo afectivo y más o menos espontáneas, ante eventos significativos que implican una evaluación de la situación para disponerse a la acción. Dice que una emoción nace de manera espontánea debido a un estímulo del cual surge una valoración primaria y automática y puede durar algunos segundos o varias horas. Si bien es aguda y breve, puede convertirse en sentimiento. Es así como Frijida et al. (1991), hablan sobre la diferencia entre estos dos conceptos, argumentando que radica en su duración, dado que la emoción es menos duradera que el sentimiento.

Para Richard S. Lazarus (1991), los sentimientos y las emociones se interrelacionan y los primeros están incluidos dentro del marco global de los segundos. Es por esto que define al sentimiento como el componente subjetivo o cognitivo de las emociones, es decir, la experiencia subjetiva de éstas. En el momento en el que una persona toma conciencia de las sensaciones (alteraciones) de su cuerpo al recibir un estímulo y nombra lo que está sintiendo como sorpresa, tristeza, alegría, placer, satisfacción, etc., es allí donde la emoción se convierte en sentimiento. Por esto, autores como LeDoux (1999), definen a los sentimientos como “emociones voluntarias”.

3. ACCIONES PEDAGÓGICAS

En su definición más específica, la acción tiene que ver con el resultado de llevar a cabo algo, es decir con la realización de un acto o un hecho. También alude a la posibilidad de actuar en determinados ámbitos (según <https://etimologias.dechile.net/>). Por su parte, el término “pedagógico” significa “relativo al que enseña niños” dado que tiene raíces griegas y está

formado por los sufijos *paidos* (niño) y *agos* (yo conduzco) más el sufijo-ico (relativo a). (Según <https://etimologias.dechile.net/?pedago.gico>).

En palabras de Rangel (2001), las acciones pedagógicas son el resultado de una serie de disposiciones relacionadas con formas de pensar, sentir y actuar frente al saber pedagógico, además integran las metas educativas con las formas de aprender y desarrollarse de cada estudiante, las relaciones maestro-estudiante y las experiencias que forman los métodos de enseñanza. Es decir, las acciones pedagógicas no se limitan a las prácticas llevadas a cabo por los docentes en el aula orientadas específicamente a cumplir con requerimientos curriculares, implican otros asuntos que tienen que ver con la reflexión permanente, con la posibilidad de contextualizar la teoría pedagógica y aplicarla eficazmente.

Reye y Azahuanche (2020), la acción pedagógica está conformada por un conjunto de funciones que los docentes desarrollan en el aula, que se repiten una y otra vez en sus quehaceres y se caracterizan por estar cuidadosamente pensadas, pero sobre todo por ser prácticas reflexivas, es decir, acciones que puedan ser planeadas con un propósito específico y evaluadas.

Finalmente, para Gómez (2006), la acción pedagógica está pensada como una herramienta para trabajar el saber pedagógico. En este sentido, el maestro debe estar dotado de métodos que le permitan elaborar las contextualizaciones de la teoría pedagógica y del discurso oficial.

4. PATOLOGIZACIÓN

La patologización de la infancia es un fenómeno que en los últimos años ha venido ganando terreno especialmente en el ámbito escolar y, por lo tanto, ha sido también objeto de análisis en tanto que viene naturalizándose progresivamente y teniendo consecuencias, no siempre positivas, en la vida de los niños. Para el abordaje de esta investigación se considera pertinente iniciar con una breve contextualización histórica y social que permita enmarcar el análisis de dicho fenómeno. Posteriormente se hará un recorrido por los diferentes puntos de vista de algunos autores que hablan sobre el tema, basados en su práctica profesional.

4.1. Breve contextualización histórica

El inicio de la modernidad podría situarse en la Europa del siglo XV y XVI cuando la iglesia sufre una crisis de autoridad y la ciencia comienza a ganar terreno en las explicaciones de los diferentes fenómenos. Es aquí donde nace una mirada crítica y adquieren protagonismo la duda y el escepticismo, y la ciencia, en su afán de ser objetiva y universal pretende desmitificar el mundo. Este nuevo contexto moderno hace parte, obviamente, de la industria capitalista, que busca demarcar el accionar de las personas, racionalizando las normas y estableciendo claramente la diferencia entre lo aceptado y lo no aceptado. Además, el progreso basado en la expansión económica, se mantiene a partir del Estado quien es el que distribuye los recursos e implementa políticas de protección, que podrían entenderse más bien como políticas de control específicamente sobre los individuos, ejerciéndose no solo por la conciencia o por la ideología sino también en el cuerpo y con el cuerpo (Foucault, 1977).

En este afán de regulación y control social empieza a surgir el concepto “normalidad” y entonces un interés por la normalización, en principio del saber y la práctica médica. En palabras de Foucault (1977), “Surge así la idea de una normalización de la enseñanza médica y especialmente de un control estatal de los programas de enseñanza y de la concesión de títulos.” (p. 9). Este concepto de "normalidad" se despliega como uno de los mecanismos para disciplinar a los sujetos en base a parámetros propuestos por la ideología dominante. Se desarrolla una tendencia a clasificar a los individuos de una sociedad, de acuerdo a sus características, lo que determina, entre otras cosas, el tipo de realidad que deberán afrontar estas personas con respecto a las relaciones intrafamiliares, sociales, procesos de aprendizaje, etc.

Además del hospital, la otra institución clave para llevar a cabo este proceso de normalidad, disciplinamiento y control social es la escuela, que sin duda juega un papel importantísimo en la infancia y que es el que ocupa a esta investigación. Según Foucault (1976), “En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie y por la distancia que lo separa de los otros.” (p. 149). Lejos de concebirllos como sujetos, quienes hacen parte de este entramado de intereses políticos y mercantiles, son elementos que tienen que ser clasificados, organizados, controlados y enmarcados dentro de la normalidad de la que hay que hacer parte para no quedar por fuera. Pero clasificarlos facilita además un control más eficaz a través del manejo del tiempo y que también

se remonta a prácticas llevadas a cabo hace varios siglos, concretamente por las comunidades monásticas cuyo modelo estricto se difundió rápidamente, con procedimientos que consistían en establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, que, si bien son esquemas antiguos, durante siglos se siguen conservando y siguen siendo la base para la estructuración de planes de acción en escuelas y otras instituciones sociales (Foucault, 1976).

Entre otras cosas, el deber de la escuela es “controlar la naturaleza revoltosa de los niños” para que, al llegar a adultos, sean respetuosos y disciplinados. Sin embargo, cuando no logra este objetivo con algún “niño problema” se recurre, cada vez de manera más acelerada y automática, al médico, al diagnóstico que termina en medicalización para adaptar las conductas a lo esperado y, sobre todo, para sacarse el “problema de encima”. Aquí la medicina no actúa en pos de la salud, sino para clasificar, controlar y normalizar sujetos. Reduce singularidades individuales, siguiendo parámetros que responden a un concepto de “normalidad estadística”, siendo necesario incluir a quienes queden fuera de dicho parámetro. Pero esta inclusión, en tanto que aspira a la homogeneización, no da espacio a “lo diferente”, a otro, a la construcción de la propia identidad (Dolto, 1985).

En el paso de la modernidad a la posmodernidad, es importante resaltar una serie de acontecimientos que marcan un cambio importante en las sociedades actuales y por lo tanto en los sujetos que la conforman, y que, por consiguiente, no son ajenos a los niños y a las escuelas como instituciones sociales. Dufour (2017), habla de estos cambios como una especie de “mutación histórica de la condición humana” e incluye dentro de los acontecimientos el dominio de la mercancía, las dificultades de subjetivación, de socialización, la aparición de los llamados “nuevos síntomas” que tiene mucho que ver con la proliferación de los pasajes al acto, etc. Habla de que hoy en día ser sujeto es diferente en tanto que hay una real transformación de la condición subjetiva y marca una estrecha relación entre la exposición constante a la tecnología y los efectos en la función simbólica. Nombra estos dispositivos como “prótesis sensoriales” que liberan a los niños de las restricciones temporales y espaciales que antes existían, y en ese sentido no pueden entrar tampoco en el discurso que implica escucha, que instaura la autoridad desde la palabra y el lenguaje en sí mismo. En palabras de Dufour (2017):

Sustraerse a la autoridad de la palabra lleva, pues, a sustraerse al mismo tiempo a la escritura que conduce al ser parlante hacia los múltiples aspectos del enigma de su

condición. Se inaugura, pues, un triste destino para esos nuevos alumnos mal instalados en la función simbólica, pues se encuentran, de algún modo, privados de enigma. Al no hablar ya según la autoridad de la palabra, ya tampoco pueden escribir ni leer. (p. 153).

Con respecto a los cambios que se visibilizan en los niños dentro del ámbito escolar, Vasen (2014) habla de la descontextualización de la subjetividad infantil en tanto que se dividió entre la formación del ciudadano disciplinado y la construcción del consumidor ávido e impaciente. Establece una clara distinción entre lo que antes eran los alumnos y ahora son “alumnos clientes”. La subjetividad del alumno se formaba en un contexto disciplinario que empezaba en la familia, la del alumno cliente se forma a partir de la experiencia cotidiana, mediática y mercantil. El horizonte era integrarse en una nación y lo central era la formación, ahora el horizonte es integrarse a un mercado y lo que es más importante es la capacitación y la información, y, por último, la razón tenía que ver con la estructuración del saber y la idea era generar un ciudadano a futuro, para el alumno cliente la razón tiene más que ver con la opinión que con un saber estructurado y la idea es el consumidor presente. Finalmente, habla sobre otro cambio importante que tiene que ver con la figura del maestro en cuanto a su identidad de saber que se ha venido desmoronando en los últimos años.

Este breve recorrido histórico permite dilucidar los cambios más significativos y que aportan elementos para entender, desde otra perspectiva, las figuras de alumnos y maestros, el posicionamiento de la educación y la institución educativa en una sociedad globalizada, atravesada por el consumismo, pero que, al mismo tiempo conserva estructuras pasadas que la definen y orientan los procesos socio educativos. Procesos que, en sí mismos, se constituyen en elementos determinantes para la vida de cualquier sujeto y que también se transforman respondiendo a cambios culturales, sociales, políticos y económicos.

4.2. Conceptualización

La patologización se hace presente en el momento en el que los problemas propios de la vida cotidiana de los sujetos empiezan a ubicarse en el plano de lo médico. La “normalidad”, planteaba Foucault (1974), es una construcción discursiva atravesada por la definición biopolítica de lo que es normal.

La teoría psicoanalítica, concretamente Anna Freud (1971), aporta elementos que permiten no sólo discernir lo patológico de lo normal, sino, sobre todo, entender al niño como sujeto en desarrollo y en ese sentido comprender que, en ese proceso, muchos comportamientos pueden alterarse y no por ello ser patológicos y que factores familiares, sociales y de contexto son cruciales tanto para dicho desequilibrio como para encausar nuevamente el proceso. “Ante este constante cambio del escenario interno del individuo en desarrollo, las categorías diagnósticas corrientes resultan de poca ayuda y tienden a aumentar más bien que a disminuir los aspectos ya confusos del cuadro clínico.” (Freud, 1971, p. 90). Es así como se terminan adaptando forzosamente a estos esquemas, las formas de la psicología infantil.

Según Jerusalinsky (2005):

La función nominativa tiene, para los humanos, un efecto tranquilizador (...) En los últimos 30 años ha habido un desplazamiento de las categorías nosográficas al terreno de los datos (...) Es así como los problemas dejan de ser problemas para ser trastornos. Ésta es una transformación epistemológica importante y no una mera transformación terminológica. Un problema es algo a ser descifrado, a ser interpretado, a ser resuelto; un trastorno es algo a ser eliminado, suprimido, porque molesta. Los nombres de las categorías no son inocentes y esta transformación responde a que el orden del discurso ha tomado al hombre en esta posición de objeto sacrificial, objeto descartable, y por eso no hay nada para preguntarle: es un número o un dato a registrar (p. 87).

De esta forma, en la que se pasa de una descripción de un síntoma a una definición de una patología, se desestima la historia del niño y se lo priva, de cierta manera, de su subjetividad, anulándolo para expresar lo que le pasa y para ser lo que en un futuro sus potencialidades genuinas le permitan. La única alternativa que le queda es paliar con su nueva condición de deficitario, en tanto diagnosticado/etiquetado. No es otra cosa más que encuadrar el sufrimiento de un niño, ubicándolo en una categoría diagnóstica unificadora que cada vez es más abarcativa.

Centrando un poco más el análisis de este fenómeno, concretamente en la infancia y en contextos más familiares y cercanos, es preciso echar mano de los aportes de Gisela Untoiglich (2019):

Últimamente, ha sido creciente el traslado de problemas inherentes a la vida hacia el campo médico (...) Cuando problemas que están por fuera del área de la medicina son definidos en términos de trastornos y abordados como problemas médicos, estamos ante un proceso de medicalización de la vida. Observamos con preocupación cómo este fenómeno se ha elevado exponencialmente en la infancia, con un consecuente aumento de consumo de psicofármacos en niños (p. 25).

En este mismo texto recopila puntos de vista y experiencias de pediatras, educadores, lingüistas y psicólogos, haciendo aún más enriquecedor el análisis y enfocándolo directamente en los niños. Dice Untoiglich (2019):

A lo largo de los últimos años hemos venido encontrándonos con que, cada vez hay más niños que no se ajustan a lo esperable, con que cada vez hay más padres que necesitan un mayor sostén para la crianza de sus hijos y, por lo tanto, hallamos cada vez mayores niveles de fragilización. Asimismo, la institución escolar también está atravesando una época de mayor precarización (...) El modelo diagnóstico-tratamiento, aplicado a la educación, no es inocente en cuanto al efecto de etiquetamiento que se infiltra en la piel con tanta más pregnancia cuanto más precozmente se configura en ejercicio predictivo (p. 18).

Tal como postula Gisela Untoiglich (2019), “vivimos en una época histórica en la cual hallamos mucha dificultad para lidiar con el malestar, lo doloroso y, esto prepara el terreno para que el campo de la medicalización y la patologización de la infancia sea cada vez más fértil.” (p. 60). Es por esto que hoy se ve con naturalidad que un niño sea derivado al neurólogo porque “se porta mal en la escuela”.

Los especialistas por lo general emiten sus diagnósticos basados en los síntomas que reportan los padres o los maestros de los niños, los documentan y los comparan con los criterios de normalidad y anormalidad que están en el DSM5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición) y en el CIE10 (Manual de Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición). Vasen (2010) plantea que la mera clasificación del DSM produce un efecto adormecedor de nuestra sensibilidad, en tanto que nos aleja de las verdades, las lógicas y los contextos de los padecimientos infantiles. También Vasen (2014), aduce que el

DSM obtura las posibilidades de pensar y de interrogarse sobre lo que le ocurre a un ser humano, además hace una diferencia entre clasificar y diagnosticar, siendo el primero un proceso en el cual se agrupan los problemas, aunque sean diferentes, solo porque su presentación es similar, en ese sentido se borra la historia de un niño y se niega el futuro como diferencia.

Un niño, es una persona que está en pleno proceso de constitución de su subjetividad y que está viviendo este proceso en un contexto social e histórico determinado, a su vez cada sociedad construye ideales de cómo debe ser un niño y sobre esta representación de la infancia, se fundan criterios educativos. Por lo tanto, como aduce Untoiglich (2019), los diagnósticos tendrían que funcionar como brújulas orientadoras para los profesionales, siempre tomando en cuenta que se construyen en un devenir que va modificándose. No solo no funcionan como brújula, sino que hacen parte de un proceso de homogenización, en el que niños saludables que solo presentan formas de comportarse y de aprender diferentes al estándar de normalidad, son diagnosticados. Los hacen entrar, tanto a ellos como a su familia, en un proceso desgastante en los que no encuentran otra alternativa diferente a dejarse llevar.

Para analizar más a fondo la problemática desde la escuela y adoptar una mirada más certera sobre lo que ocurre al interior de la institución educativa, Dueñas (2012), sostiene que los “diagnósticos rápidos”, que cada vez son más comunes, tienden a priorizar la importancia de identificar al conjunto de conductas “desadaptativas” que se observa, con un “nombre” que permita ubicar rápidamente al niño o adolescente que las manifiesta dentro de una categoría clasificatoria, lo que dificulta la posibilidad de entender la naturaleza de las mismas. Es así como habla de la importancia de la “denominación”, la construcción de la “diferencia” en tanto sujetos con identidades propias y, sobre todo el fenómeno del “etiquetamiento” que es, en definitiva, termina obstaculizando los procesos y el libre y fluido desarrollo de los niños en edad escolar.

Según Vasen (2014) los diagnósticos dados como rótulos pueden ser altamente nocivos para el desarrollo psíquico de un niño. Cuando el término “caso” empieza a ser usado por los docentes en lugar de “alumno”, desertan paulatinamente de su función, siendo el neurólogo el que piensa mejor los casos y el maestro se pierde de seguir pensándolos como alumnos, desde su perspectiva y con las herramientas que tengan para reevaluar la situación.

MARCO METODOLÓGICO

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las representaciones de los docentes de una escuela primaria de gestión estatal del distrito de Quilmes, sobre las dificultades de aprendizaje escolar y su incidencia en las acciones pedagógicas?

OBJETIVOS

General

Inferir las representaciones de los docentes de una escuela primaria de gestión estatal del distrito de Quilmes, sobre las dificultades de aprendizaje escolar y su incidencia en las acciones pedagógicas.

Específicos

- Indagar acerca de las dificultades de aprendizaje escolar de estudiantes de primer ciclo, desde la voz de sus docentes.
- Caracterizar las acciones pedagógicas de los docentes con aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje escolar.
- Analizar las representaciones docentes y sus acciones pedagógicas, estableciendo su posible correspondencia.

MARCO CONTEXTUAL

Escuela de gestión estatal, ubicada en la localidad de Ezpeleta, partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Cuenta con una matrícula de 750 estudiantes distribuidos en los seis niveles de Educación Primaria (1° a 6°), con cuatro grupos por grado, dos en el turno mañana y dos en el turno tarde. Su equipo directivo está conformado por: Directora, Vicedirectora, dos secretarías docentes (una en cada turno) y el Equipo de Orientación Escolar.

MUESTRA

La muestra está conformada por cuatro entrevistas realizadas a maestras de primer ciclo de educación primaria, de una escuela de gestión estatal del distrito de Quilmes. Sus trayectorias docentes oscilan entre 5 y 25 años de experiencia y en la escuela mencionada una antigüedad de entre 3 y 10 años. La selección de la muestra se realiza de manera intencional y los sujetos del estudio participan en entrevistas semi-estructuradas.

DISEÑO

Estudio de caso. Investigación cualitativa-interpretativa, utilizando el enfoque de la Teoría Fundamentada de los Datos. La metodología de esta teoría se basa en la interpretación del escenario y en la interacción simbólica, la que sugiere que la realidad existe en las acciones sociales significativas de los individuos, que es creada a través de las interacciones interpretativas. En el análisis de los datos se utilizó como estrategia, el análisis comparativo constante de Corbin y Strauss (2002).

DIMENSIONES

Categorías emergentes y sub-categorías

Dimensiones	Categorías emergentes	Subcategorías
Dificultades en los procesos de construcción del conocimiento según docentes de primer ciclo	Representaciones	Experiencia profesional Objetivos Dificultades de aprendizaje Emociones Causas
	Acciones pedagógicas	Materiales (didáctico) Estrategias Actores

ANÁLISIS

REPRESENTACIONES

1. **Experiencia profesional:** la experiencia docente de las entrevistadas oscila entre 5 y 25 años.

2. **Objetivos:** en los datos recolectados se advirtió que las entrevistadas centran los objetivos en el **proceso de alfabetización** de sus estudiantes, teniendo en cuenta el grado escolar en el que se encuentran: *“Todos están en el proceso de alfabetización”*. Una de ellas enfatiza en la lectura fluida y la escritura autónoma: *“Tampoco es que lean fluidamente, pero por lo menos producen algunas cosas de forma autónoma”*. Emilia Ferreiro (2006), aduce que toda práctica se adquiere en el ejercicio mismo, por lo tanto, el acceso a la alfabetización estará íntimamente relacionado con las oportunidades que se le hayan dado al niño de interactuar con las prácticas en distintos contextos.

3. **Dificultades de aprendizaje:** tres de las entrevistadas hablan de **ritmos más lentos** en el proceso de alfabetización. *“...algunas cosas escribe de forma autónoma pero todavía no al nivel que debería por el grado en el que está”*. Dos de las entrevistadas mencionan

desatención. “...el problema es que se distraen mucho y se la pasan charlando y no traen la tarea”. Dos de las entrevistadas hablan de un **diagnóstico de autismo**, uno de ellos no verbal. Una de las entrevistadas expresa como dificultad el **cansancio permanente** que le impide al chico participar activamente de las actividades áulicas y menciona también el **mal comportamiento**.

Exceptuando a los chicos que tienen diagnóstico de autismo, las dificultades expresadas por las docentes están relacionadas directamente con asuntos que tienen que ver con la subjetividad: formas de comportarse, ritmos de aprendizaje. En tanto sujetos, cada estudiante transita su recorrido por la escuela de forma diferente y desarrolla formas singulares de construir el conocimiento, aun a pesar de la estructura homogeneizadora que caracteriza a las instituciones educativas, y con la cual se limita la posibilidad de obtener aprendizajes significativos y autónomos. Baquero (2014).

4. Emociones: todas las entrevistadas manifiestan **emociones negativas:** por ejemplo, **desconcierto e impotencia:** “Con ellos no sé qué más hacer...”, “...no sé qué hacer con ese chico”. **Disconformidad:** “...pero yo tengo más chicos, se hace muy difícil...”. “Nosotras no somos maestras especiales y no tenemos las herramientas para ayudarlos”. **Desesperanza:** “Es que no hay caso... no hay mucho por hacer”. **Apatía e incredulidad:** (La inspectora) “Me hizo traerle actividades diferentes a esta nena.”. “No sé si va a poder.”

5. Causas: dentro de los **factores intrínsecos**, las entrevistadas manifiestan tres tipos de causas:

- emocionales: “uno de ellos se pone muy nervioso y es como que se angustia mucho”.
- cognitivos: “veo que no pueden... no pueden por algo más...”
- comportamiento: “Noa no tiene límites... “...se duerme, siempre está cansado.”

En tanto intrínsecas, las causas de las dificultades están puestas en los estudiantes, según la mirada de las docentes.

Dentro de los **factores extrínsecos** las entrevistadas mencionan:

- la familia: “...los padres deberían comprometerse un poco más porque no les revisan los cuadernos, los citamos y no pasa nada y esos chicos no hacen nada en el aula.” “Yo creo que el problema de estos chicos está en la casa.” En este contexto familiar, aparece el

ausentismo como un elemento que se repite en casi todos los discursos: *“El otro falta mucho a la escuela y no hay manera de que los papás se hagan cargo para traerlo...”*. Por último mencionan la situación de confinamiento producto de la pandemia: *“También creo que la pandemia no ayudó mucho porque estos nenes prácticamente no tuvieron salita de cinco y ahí se aprenden muchos hábitos que ellos no tienen y los tuvieron que aprender el año pasado cuando empezaron la escuela.”*

En este caso, los factores extrínsecos tienen que ver directamente con las familias y con la situación de confinamiento que se vivió producto de la pandemia, sin embargo, la escuela (prácticas docentes, estrategias metodológicas, etc.), no aparece como causa, limitando la posibilidad de reevaluar procesos que permitan la construcción de aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

ACCIONES PEDAGÓGICAS

1. Materiales didácticos: dos de las entrevistadas utilizan las fotocopias con actividades como material didáctico para sus alumnos: *“Le traigo para que coloree letras, para que corte y pegue y para que aprenda a hacer trazos más definidos y pueda empezar a escribir.”*

2. Estrategias metodológicas: tres de las cuatro entrevistadas utilizan estrategias metodológicas, a saber:

- Adaptaciones de contenido: *“yo les traía actividades distintas pero del mismo contenido que estaba dando para todos...”*

- Adaptaciones físicas: *“A veces los siento al lado en el escritorio y trabajo con ellos.”*

- Formas de evaluación: *“para estos chicos yo hacía que me respondan de forma oral y escribía palabras del cuento sin las vocales, para que ellos las completaran, después con sílabas y así.”* *“Evaluarlo de forma oral.”*

- Grupos flexibles: *“Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela, porque se repartieron a los chicos y trabajaban con ellos.”*

3. Actores: los actores que mencionan las entrevistadas son los siguientes:

- Equipo de Orientación Escolar: *“Las chicas de gabinete se los llevaron un par de veces para trabajar con ellos y también hicimos reunión con los papás.”*

- Bibliotecaria escolar: *“Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela”.*
- Psicopedagoga (externa a la escuela): *“Este año lo empezó a mandar a la psicopedagoga...”*
- Maestra de Apoyo a la Inclusión: *“Tiene maestra de inclusión, pero viene una vez por semana y se queda con él un rato en el aula.”*
- Madres cumpliendo el rol de acompañantes externas: *“...logramos que la mamá se quede con él mientras consigue una acompañante.”*
- Acompañante Externa: *“tengo una nena que es autista y tiene acompañante.”*
- Inspectora de educación: *“El abril vino la inspectora y estuvo conmigo y la otra seño de primero.”*

DISCUSIÓN CON LA TEORÍA

A partir de lo expuesto, se puede observar que, si bien en el marco de la Resolución 1664/17 se establece que la educación inclusiva no se limita solo a estudiantes con discapacidad, sino que reconoce las particularidades y las necesidades de todos los estudiantes, quienes tienen derecho a participar de propuestas de enseñanza que den valor a sus estilos de aprendizaje, sus potencialidades, intereses y motivaciones, y que las intervenciones deben ser organizadas y coordinadas en un trabajo articulado y colaborativo que se centre en la corresponsabilidad pedagógica, la sensación de impotencia de las docentes entrevistadas, el desconcierto y la pobre predisposición para abordar situaciones de aprendizaje que se salen de los parámetros denominados “normales”, dan cuenta de la distancia que existe entre lo que está escrito y estipulado en la ley con la realidad en el ámbito escolar.

Por otro lado, y según Cervini (2017), si se piensa la escuela en términos tradicionales, no estaría siendo productora de sentidos significativos, lo que da como resultado una enseñanza homogénea, que no se ocupa de aprendizajes situados y variados. En lo observado, el foco de la causa está en el estudiante, su familia y actores externos a la institución como psicopedagogos, psicólogos, etc., de esta forma la escuela se limita a dar la misma enseñanza a niños que tienen formas diferentes de apropiarse de los aprendizajes, de comportarse, de relacionarse, lo que conlleva a que se aumenten y se mantengan dichas diferencias.

CONCLUSIONES

Partiendo de la idea de representación como una construcción propia del sujeto y como conocimiento en sí mismo que guía la acción, se encontraron tres representaciones: una **actitudinal** que está puesta en el alumno, otra **familiar** y otra **biológica/patologizante**. Las categorías analizadas, se configuran y se llevan a la práctica de manera distinta, según la representación que se tenga:

- En el caso de la **representación actitudinal**, las dificultades se centran en el mal comportamiento de los chicos, desatención y cansancio permanente. Las causas que se le atribuyen son de tipo emocional, en tanto que denotan angustia al momento de realizar las tareas en el aula y frustración por no poder llevarlas a cabo correctamente; y de comportamiento porque, debido al cansancio permanente, no pueden participar activamente de las actividades. En cuanto a las estrategias implementadas, son todas de tipo correctivas y se centran en cambios en la ubicación del aula, sentar a estos chicos cerca del escritorio de la docente y enviarlos al Equipo de Orientación Escolar. Finalmente los materiales didácticos se limitan, en todos los casos, a fotocopias con actividades adaptadas.

- En cuanto a la **representación familiar**, la dificultad es atribuida a la falta de límites y a que en casa los niños no realizan las tareas propuestas ni completar las que no lograron realizar en la escuela. Las causas se centran en padres poco comprometidos, presunción de situaciones de violencia intrafamiliar, falta de límites, ausentismo y la situación de confinamiento producto de la pandemia, que impidió que muchos chicos lograran adquirir las bases necesarias para emprender el proceso de alfabetización. Las estrategias implementadas son de sostén y tienen que ver con la convocatoria reiterada a las familias a reuniones tanto con las docentes como con el Equipo de Orientación Escolar, para informar de la situación y acordar acciones. Los recursos en esta representación también se limitan a la elaboración de fichas/fotocopias con actividades adaptadas.

- Con respecto a la **representación biologicista/patologizante**, las dificultades se centran en ritmos más lentos de aprendizaje y tres diagnósticos de autismo, uno de ellos no verbal. Las causas, de los chicos que no tienen diagnóstico, son atribuidas a un posible compromiso cognitivo. Las estrategias son pedagógicas, básicamente adaptaciones de contenidos, grupos flexibles, formas distintas de evaluación y familiar directo en el aula cumpliendo el rol de

Acompañante. No se mencionó, en ninguno de los casos, alguna institución Los materiales didácticos son fotocopias con actividades adaptadas y otras actividades según criterio de la Acompañante Externa.

Con relación a los **objetivos**, pese a que las docentes entrevistadas reconocen distintos obstáculos, el objetivo pedagógico está puesto en la alfabetización.

En el análisis de las tres representaciones, puede notarse como elemento común que las **emociones** manifestadas por las docentes son negativas. Tienen que ver con el desconcierto y la impotencia por no saber qué hacer con los estudiantes que presentan alguna dificultad y de disconformidad por tener que dedicarles más tiempo y desarrollar otro tipo de estrategias para ellos, a pesar de tener muchos más en grupo; de frustración por considerar que no están preparadas para abordar este tipo de situaciones y rechazo por tener que adaptar actividades y utilizar distintos materiales con los niños que tienen diagnóstico, considerando ésta una tarea que le corresponde a las Acompañantes Externas.

Por último, y atendiendo a la segunda parte del objetivo general de este trabajo puede concluirse que, en tanto que las representaciones docentes halladas y analizadas tienen el foco por fuera de la escuela, no es posible relacionar las causas de las dificultades de los estudiantes con procesos que se llevan a cabo dentro del aula y por ende definir estrategias concretas y efectivas que conlleven a aprendizajes significativos. De esto dan cuenta, además, las emociones, todas negativas, de las docentes entrevistadas.

A partir de esta investigación y teniendo en cuenta los aportes que sus hallazgos pueden tener en las acciones pedagógicas y por ende en los procesos de aprendizaje de los niños dentro del ámbito escolar, se sugiere que esta muestra, que fue acotada en una sola escuela, pueda ser replicada en otras del distrito de Quilmes ya que queda planteado el interrogante de si estas representaciones están instaladas en las docentes de dicha institución o tiene que ver más con una representación social establecida en el contexto de las escuelas de gestión estatal de la zona.

BIBLIOGRAFÍA

- Anders, V.et al. (2001 - 2024). Etimología de acción. Recuperado de <https://etimologias.dechile.net/> el 14 de febrero de 2024).
- Anders, V.et al. (2001 - 2024). Etimología de acción. Recuperado de <https://etimologias.dechile.net/?pedago.gico> el 14 de febrero de 2024).
- Arteaga, M. J. (2020). La infancia generalizada. Tendencias y retos actuales en la evaluación de las dificultades del desarrollo infantil. *Revista Estudios*, 41.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología*, 8(9), 27-40.
- Baquero, R. (2014). Sobre lecciones que producen vergüenza; Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana", IDEP-Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y vida*, 24(2), 1-17.
- Bettelheim, B., Zelan, K., & Beltrán, J. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Castellaro, M. (2011). El concepto de representación mental como fundamento epistemológico de la psicología. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (24), 55-68.
- Ceballos, M. (2003). Viaje por el concepto de representación. *Signo y pensamiento*, 22(43), 11-21.
- Chiavazza, A. A., & Pintarelli, A. (2020). Incidencia de la patologización y medicalización en saberes, actitudes y estrategias docentes frente a infancias. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(8), 52-76.

- Civarolo, M. M. (2013). El diagnóstico pedagógico-didáctico (Dpd) en la infancia. *Diálogos Pedagógicos*, 11(22), .
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dolto, F. “La causa de los niños”. PAIDOS, 1985.
- Dueñas, G. (2012). El papel de las escuelas en los procesos de Patologización y Medicalización de la Infancias actuales ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*, 167.
- Dueñas, G. (2013). Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2), 31-54.
- Dueñas, G. In: Revista Derechos en Acción, Vol 12, Iss 12 (2019); Universidad Nacional de La Plata, 2019. Language: Spanish; Castilian, Base de datos: Directory of Open Access Journals.
- Dufour, D. R. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Paidós.
- Estrugo, L; Donadio, L. In: Psocial, Vol 2, Iss 1, Pp 6-15 (2016); Universidad de Buenos Aires, 2016. Language: Spanish; Castilian, Base de datos: Directory of Open Access Journals.
- Felice, M. F. (2017). Los sujetos que habitan las fronteras. *Revista científica signos fónicos*, 3(1).
- Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. *Educación médica y salud*, 11(1), 3-25.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión por Michel Foucault.

- Freud, A. (1971). *Normalidad y patología en la niñez: evaluación del desarrollo*. Paidós.
- García Díaz, J. E. (1994). El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas. *Revista Investigación en la Escuela*, 23, 65-76.
- García Pérez, F. F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización. 2007; p. 481-498.
- Gómez, R. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2006(42), 92-101.
- Herrera-Rodríguez J.I; Guevara-Fernández, G. E. In: *Revista Electronic@ Educare*, Vol 26, Iss 1, Pp 1-21 (2022); Universidad Nacional, Costa Rica, 2022. Language: Spanish; Castilian, Base de datos: Directory of Open Access Journals.
- Hilgard, E. R., & Osegueda, R. (1966). *Teorías del aprendizaje* (No. LB1051. H5418 1973.). Fondo de Cultura Económica.
- Janin, B., Vasen, J., Fusca, C., Moysés, M. A. A., Collares, C. A. L., Wassner, M., ... & Szyber, G. (2019). *Dislexia y dificultades de aprendizaje: Aportes desde la clínica y la educación* (Vol. 106). Noveduc.
- Janin, B. (2019). El aprendizaje como incorporación transformadora. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*, 117-127.
- Paiva Cornejo, Francisco; Oliva Figueroa, Iván. In: *Polis (Santiago)*. April 2014 13(37):131-143; Universidad de Los Lagos. Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas - CEDER, 2014. Language: Spanish; Castilian, Base de datos: SciELO.

- Rangel, V. R. M. (2001). La Evaluación de las acciones pedagógicas de los docentes. *Rastros Rostros*, 4(7), 10-11.
- Reye, A. A. A., & Azahuanche, M. Á. P. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 2(30), 219-232.
- Rivera Morales, A. (2015). Las teorías del aprendizaje y su pertinencia actual.
- Sánchez, N. F., & Moscoso-Flores, P. (2016). «Poder» en la época de la Población. Foucault y la medicalización de la ciudad moderna. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 16(3), 207-227.
- Schlemenson, S. (2001). Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. (pp. 171-p).
- Souto González, X. M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Revista Investigación en la Escuela*, 75, 7-19.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*.
- Torres, M., & Cuter, M. E. (2012). La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria. *Serie Temas de Alfabetización*.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (Vol. 33). Noveduc.
- Vasen, J. Clasificar, medicalizar, discriminar. Tiempos que nos corren de lugar INFEIES – RM, 3 (3). Comunicaciones. Mayo 2014: <http://www.infeies.com.ar>

Vasen, J. Infancia y DSM 5: Nuevos nombres improprios. *EL PSICOANALITICO*, 14.

Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 103-121.

ANEXOS

ENTREVISTA 1

¿Hace cuánto tiempo ejerces como maestra de grado?

Hace 14 años soy maestra.

¿Hace cuánto tiempo trabajas en esta escuela y cuál es tu rol actualmente?

Aquí estoy hace seis años y actualmente tengo a cargo tercer grado y doy Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales.

¿Cuántos estudiantes conforman el grupo del cual eres titular?

32 estudiantes.

¿Hay en este grupo algún estudiante que no haya logrado hasta ahora los objetivos de aprendizaje básicos propuestos para el grado? / ¿Cuántos?

Mirá, yo recibí en marzo a once chicos que no estaban alfabetizados, ya de entrada, venían desfasados. Ahora, de esos once chicos todavía tengo tres que no escriben ni leen de forma autónoma.

¿Sabes las razones por las cuales esos niños no estaban alfabetizados?

Cuando recibí este grupo las maestras de segundo me dijeron que eran dos los que no estaban alfabetizados y yo me encontré con once, o sea que, según ellas, los demás estaban encaminados en la lectoescritura y no se hicieron cargo de nada ni me dieron razones, solo que algunos tenían papás poco presentes, muchos problemas familiares, pero que con ellas trabajaban bien.

¿Cómo lograste que esos siete chicos se nivelaran?

Tampoco es que lean fluidamente, pero por lo menos producen algunas cosas de forma autónoma. Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela, porque se repartieron a los chicos y trabajaban con ellos. También me sugirieron hacer con ellos actividades diferentes, pero como hay algunos papás que esto no les gusta, mandamos una nota informándoles y yo les traía actividades distintas pero del mismo contenido que estaba dando para todos.

¿Me puedes dar un ejemplo de estas actividades?

Sí, por ejemplo estábamos trabajando un cuento, yo se los leía y después copiaba preguntas en el pizarrón que ellos tenían que responder, pero para estos chicos yo hacía que me respondan de

forma oral y escribía palabras del cuento sin las vocales, para que ellos las completaran, después con sílabas y así. O les ayudaba a escribir solos algunas palabras pronunciando y alargando el sonido de las letras.

¿Qué ha pasado con los tres estudiantes que aún no se alfabetizan?

Con ellos no sé qué más hacer porque no avanzan y uno de ellos se pone muy nervioso y es como que se angustia mucho y se pone nervioso. El otro falta mucho a la escuela y no hay manera de que los papás se hagan cargo para traerlo siempre a la escuela. Y el otro también falta pero además tiene una familia bastante complicada.

¿A qué te refieres con “una familia bastante complicada”?

Son unos papás muy conflictivos, traen certificados médicos truchos para justificar sus faltas y esto lo hacen cuando los llamamos y los apuramos para que traigan al nene. Este chico es repitente, yo lo tuve el año pasado. También se pone muy nervioso, yo creo que debe haber situaciones de violencia en la casa.

¿Conoces o infieres las razones por las cuales estos chicos no logran los objetivos?

Yo creo que influye mucho que falten tanto a la escuela, pero también veo que no pueden. Por ejemplo Dieguito, que sí viene a la escuela, no falta y vive con su mamá y sus hermanos, yo creo que no puede por algo más, también es repitente. Las chicas del equipo citaron mucho a la mamá porque ella es más accesible y creen que es algo emocional.

Este año lo empezó a mandar a la psicopedagoga y avanzó un poquito pero todavía no está al nivel de los otros chicos. La psicopedagoga todavía no nos dio el diagnóstico para saber si necesita otra ayuda o algo. Y con los otros dos nenes, es más difícil que puedan ir a la psicopedagoga porque no tienen obra social y mucho menos pueden pagar una terapia particular.

¿A qué te refieres con “otra ayuda” y por qué crees que lo necesitan?

Creo que lo necesitan porque yo veo que les cuesta mucho. Las maestras tenemos muchos chicos y no podemos estar con uno o dos. Otra ayuda sería psicopedagogía o una maestra particular o algo así por fuera de la escuela.

Subcategorías	Incidente	Hallazgos
Experiencia profesional	<i>“Hace 14 años soy maestra.”</i> <i>“Aquí estoy hace seis años y actualmente tengo a cargo tercer grado.”</i>	14 años en la docencia y 6 años en la escuela referente.

Objetivos	<i>“Tampoco es que lean fluidamente, pero por lo menos producen algunas cosas de forma autónoma.”</i>	Lectura fluida y producción escrita autónoma.
Dificultades de aprendizaje	<i>“...no escriben ni leen de forma autónoma...”</i>	No han logrado alfabetizarse.
Emociones	<i>“Con ellos no sé qué más hacer...”</i> <i>“Las maestras tenemos muchos chicos y no podemos estar con uno o dos.”</i>	Desconcierto por sentir que no tiene las herramientas. Impotencia.
Causas	<i>“uno de ellos se pone muy nervioso y es como que se angustia mucho”</i> <i>“El otro falta mucho a la escuela y no hay manera de que los papás se hagan cargo para traerlo...”</i> <i>“Son unos papás muy conflictivos...”</i> <i>“yo creo que debe haber situaciones de violencia en la casa.”</i> <i>“veo que no pueden... no pueden por algo más...”</i>	Factores intrínsecos (emocionales y cognitivos). Ausentismo. Factores extrínsecos (familia).
Recursos		
Materiales didácticos	<i>“yo les traía actividades distintas pero del mismo contenido que estaba dando para todos...”</i>	Material didáctico con actividades adaptadas.
Estrategias metodológicas	<i>“para estos chicos yo hacía que me respondan de forma oral y escribía palabras del cuento sin las vocales, para que ellos las completaran, después con sílabas y así.”</i> <i>“O les ayudaba a escribir solos algunas palabras pronunciando y alargando el sonido de las letras.”</i> <i>“Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela, porque se repartieron a los chicos y trabajaban con ellos.”</i>	Adaptación de contenido manteniendo un eje temático. Adaptaciones físicas. Adaptaciones en la forma de evaluación. Se prioriza la oralidad. Grupos flexibles.
Actores	<i>“Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela”</i>	Equipo de Orientación Escolar. Bibliotecaria Escolar.

	<i>“Las chicas del equipo citaron mucho a la mamá porque ella es más accesible y creen que es algo emocional.”</i> <i>“Este año lo empezó a mandar a la psicopedagoga...”</i>	Psicopedagoga.
--	---	----------------

ENTREVISTA 2

¿Hace cuánto tiempo ejerces como maestra de grado?

Hace 25 años

¿Hace cuánto tiempo trabajas en esta escuela y cuál es tu rol actualmente?

Con éste serían 10 años en la escuela y estoy con 2° grado.

¿Cuántos estudiantes conforman el grupo del cual eres titular?

29 chicos

¿Hay en este grupo algún estudiante que no haya logrado hasta ahora los objetivos de aprendizaje básicos propuestos para el grado? / ¿Cuántos?

Este grupo yo lo tenía el año pasado en primero. Todos están alfabetizados pero tengo dos o tres que les cuesta mucho, porque no copian en clase, se distraen mucho, se la pasan charlando. Y después tengo dos nenes con diagnóstico de autismo.

¿Cómo trabajas con ellos? ¿Se comunican verbalmente? ¿Tienen acompañante o maestra de inclusión?

Ninguno de los dos tiene acompañante sino que viene la mamá porque todavía no han podido gestionar lo del acompañante. Uno de ellos es buenito, habla un poco y se queda tranquilo con la mamá. Ella viene desde el año pasado. Tiene maestra de inclusión, pero viene una vez por semana y se queda con él un rato en el aula. Ese tiene cuaderno y copia a veces casi todo y si no hace otras actividades que le trae la mamá o que le traigo yo.

El otro nene es un desastre. No habla, el año pasado venía solo, pero se quedaba solo unas horas porque no hacía nada. Deambulaba por todo el salón, o se quedaba debajo de la mesa. Rompía los lápices, el cuaderno y comía papel. Recién este año, con las chicas de gabinete logramos que la mamá se quede con él mientras consigue una acompañante, pero no hay caso. La mamá mucho no lo trae y dice que en la casa el nene habla y que sabe escribir su nombre,

pero aquí no hace nada. También este año tiene maestra de inclusión, que es la misma del otro nene, pero eso y nada es lo mismo porque tiene mucho ausentismo, como te digo, la mamá casi no lo trae, seguramente para no venir ella.

¿Ha sido necesaria la implementación de alguna estrategia metodológica y/o didáctica para el trabajo con estos chicos que dices que “les cuesta”? ¿Cuál?

No, el problema es que se distraen mucho y se la pasan charlando y no traen la tarea. Hablamos con los padres pero no se comprometen, les mandamos notas en el cuaderno y ni las miran.

¿Ha sido necesaria la intervención de otros actores educativos en estos procesos? ¿Cuáles?

Las chicas de gabinete se los llevaron un par de veces para trabajar con ellos y también hicimos reunión con los papás.

¿Qué sientes tú que tendría que cambiar para trabajar con estos chicos?

Con los nenes que tienen diagnóstico, no deberían estar aquí. Ellos están para ir a una escuela especial, nosotras no estamos preparadas para esto y además tenemos más chicos. ¿cómo hacemos? Con los otros, los padres deberían comprometerse un poco más porque no les revisan los cuadernos, los citamos y no pasa nada y esos chicos no hacen nada en el aula. ¿Así cómo van a aprender?

¿Conoces o infieres las razones por las cuales estos chicos no logran concentrarse y cumplir con los objetivos?

Yo no sé si tendrán algún problema de concentración o hiperactividad, lo que sé es que en la casa a los chicos les faltan límites y los padres no se comprometen. También creo que la pandemia no ayudó mucho porque estos nenes prácticamente no tuvieron salita de cinco y ahí se aprenden muchos hábitos que ellos no tienen y los tuvieron que aprender el año pasado cuando empezaron la escuela. Nosotras tuvimos que trabajar mucho porque era como tener salita de cinco, la mayoría eran chicos que no tenían bases y nos costó mucho alfabetizarlos.

Subcategorías	Incidente	Hallazgos
Experiencia profesional	“Hace 25 años.” “Con éste serían 10 años en la escuela y estoy con segundo grado”.	25 años de experiencia docente y 10 en la escuela referente.
Objetivos	“Todos están alfabetizados pero tengo dos o tres que les cuesta mucho...”	Alfabetización.

Dificultades de aprendizaje	<i>“...tengo dos o tres que les cuesta mucho, porque no copian en clase, se distraen mucho, se la pasan charlando.</i> <i>“...el problema es que se distraen mucho y se la pasan charlando y no traen la tarea.”</i> <i>“Y después tengo dos nenes con diagnóstico de autismo.”</i>	Ritmo más lento en el proceso de alfabetización. Falta de atención. Autismo.
Emociones	<i>“Nosotras tuvimos que trabajar mucho porque era como tener salita de cinco, la mayoría eran chicos que no tenían bases y nos costó mucho alfabetizarlos.”</i> <i>“Con los nenes que tienen diagnóstico, no deberían estar aquí. Ellos están para ir a una escuela especial, nosotras no estamos preparadas para esto y además tenemos más chicos. ¿cómo hacemos?”</i>	Disconformidad por tener que hacer lo que considera que no le corresponde o para lo que no está preparada.
Causas	<i>“...tiene mucho ausentismo, como te digo, la mamá casi no lo trae, seguramente para no venir ella.”</i> <i>“...los padres deberían comprometerse un poco más porque no les revisan los cuadernos, los citamos y no pasa nada y esos chicos no hacen nada en el aula.”</i> <i>“Yo no sé si tendrán algún problema de concentración o hiperactividad, lo que sé es que en la casa a los chicos les faltan límites y los padres no se comprometen.”</i> <i>“También creo que la pandemia no ayudó mucho porque estos nenes prácticamente no tuvieron salita de cinco y ahí se aprenden muchos hábitos que ellos no tienen y los tuvieron que aprender el año pasado cuando empezaron la escuela.”</i>	Ausentismo. Factores extrínsecos (familia / situación de confinamiento por la pandemia). Factores intrínsecos (cognitivos / comportamiento)
Recursos		
Materiales didácticos		
Estrategias metodológicas		

Actores	<i>“Tiene maestra de inclusión, pero viene una vez por semana y se queda con él un rato en el aula.”</i> <i>“...logramos que la mamá se quede con él mientras consigue una acompañante.”</i> <i>“Las chicas de gabinete se los llevaron un par de veces para trabajar con ellos y también hicimos reunión con los papás.”</i>	Maestra de apoyo a la inclusión. Madres cumpliendo el rol de Acompañantes Externas. Equipo de Orientación Escolar.
---------	--	---

ENTREVISTA 3

¿Hace cuánto tiempo ejerces como maestra de grado?

Con éste, cinco años.

¿Hace cuánto tiempo trabajas en esta escuela y cuál es tu rol actualmente?

Tres años con éste, y soy maestra de 3° grado, doy prácticas del lenguaje y ciencias naturales.

¿Cuántos estudiantes conforman el grupo del cual eres titular?

30.

¿Hay en este grupo algún estudiante que no haya logrado hasta ahora los objetivos de aprendizaje básicos propuestos para el grado? / ¿Cuántos?

Sí, tengo varios. Hay dos repitentes. Uno de ellos ya pudo avanzar un poco con la lectoescritura, pero el otro todavía no. Se distrae mucho entonces no copia y además se duerme, siempre está cansado. Vive solo con el padre y el abuelo del padre, por eso es muy difícil que venga, ya lo hemos citado varias veces pero nunca puede. Antes de las vacaciones de invierno vino y le planteamos la situación, pero no hay mucho para hacer porque él trabaja y el abuelo hace lo que puede. Si le mirás el cuaderno, tiene un montón de tareas incompletas.

No copia y no completa las actividades, pero ¿puede escribir de forma autónoma?

Sí, algunas cosas escribe de forma autónoma pero todavía no al nivel que debería por el grado en el que está, además porque está haciendo permanencia.

¿Cómo lo evalúas?

Es muy difícil, por eso te digo que no cumple con los objetivos. A veces de forma oral lo evalúo pero también necesito que escriba, copie y haga la tarea.

¿Ha sido necesaria la implementación de alguna estrategia metodológica y/o didáctica para el trabajo con estos chicos? ¿Cuál?

Evaluarlo de forma oral. Es que no hay caso, siempre está dormido y no hay manera de que trabaje.

¿Ha sido necesaria la intervención de otros actores educativos en estos procesos? ¿Cuáles?

Sí, fue varias veces a gabinete, pero no pasa nada. También creo que hablaron con el padre pero no hay mucho por hacer.

¿Solo tienes a estos dos chicos que mencionas, que no cumplen con los objetivos?

Tengo otro que se porta muy mal, no sé qué hacer con ese chico, no me hace caso, dice malas palabras, se pelea con los compañeros. Cuando se enoja se empaca y no hace nada. También está atrasado porque a veces no copia y no hace la tarea.

Ese nene va mucho a gabinete y se calma unos días pero después vuelve a portarse mal.

¿Qué pasa cuando todas las instancias dentro de la escuela se agotan y aún así estos chicos no logran cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos?

Nada. Ya intentamos todo pero no hay cambios.

¿Qué sientes tú que tendría que cambiar para trabajar con estos chicos?

Yo creo que el problema de estos chicos está en la casa. Ian, el chico que se duerme, vive solo con el padre, que es un hombre joven, casi no ve a la madre y se la pasa solo en la casa con el bisabuelo, imagínate que debe hacer lo que quiera, se debe acostar a cualquier hora y por eso viene a la escuela cansado, pobre. Y Noa no tiene límites. En casa deben hablar a las puteadas porque el chico ¿de dónde saca esas malas palabras? No me hace caso, no le importa si lo reto o le digo que se porte bien. Eso es falta de límites en la casa.

Subcategorías	Incidente	Hallazgos
Experiencia profesional	<i>“Con éste, cinco años.”</i> <i>“Tres años con éste, y soy maestra de 3° grado, doy Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales.”</i>	Cinco años de experiencia docente y tres años en la escuela referente.
Objetivos	<i>“Uno de ellos ya pudo avanzar un poco con la lectoescritura.”</i>	Alfabetización.
Dificultades de aprendizaje	<i>“Hay dos repitentes. Uno de ellos ya pudo avanzar un poco con la lectoescritura, pero el</i>	Falta de atención.

	<i>otro todavía no. Se distrae mucho entonces no copia y además se duerme, siempre está cansado.”</i> <i>“Sí, algunas cosas escribe de forma autónoma pero todavía no al nivel que debería por el grado en el que está, además porque está haciendo permanencia.”</i> <i>“Es muy difícil, por eso te digo que no cumple con los objetivos. A veces de forma oral lo evaluó pero también necesito que escriba, copie y haga la tarea.”</i> <i>“Tengo otro que se porta muy mal... no me hace caso, dice malas palabras, se pelea con los compañeros. Cuando se enoja se empaca y no hace nada. También está atrasado porque a veces no copia y no hace la tarea.”</i>	Cansancio permanente que le impide estar atento y cumplir con las actividades pedagógicas en el aula. Mal comportamiento.
Emociones	<i>“Es que no hay caso... no hay mucho por hacer.”</i> <i>“...no sé qué hacer con ese chico.”</i> <i>“...no hay mucho por hacer.”</i>	Desconcierto por no saber qué hacer. Desesperanza por la certeza de que no hay nada por hacer.
Causas	<i>“...se duerme, siempre está cansado.”</i> <i>“Ian, el chico que se duerme, vive solo con el padre, que es un hombre joven, casi no ve a la madre y se la pasa solo en la casa con el bisabuelo, imagínate que debe hacer lo que quiera, se debe acostar a cualquier hora y por eso viene a la escuela cansado.”</i> <i>“Yo creo que el problema de estos chicos está en la casa.”</i> <i>“Noa no tiene límites... Eso es falta de límites en la casa.”</i>	Factores intrínsecos (físicos, cansancio permanente). Factores extrínsecos (familia).
Recursos		
Materiales didácticos		
Estrategias	<i>“Evaluarlo de forma oral.”</i>	Adaptaciones en la forma de

metodológicas		evaluación. Se prioriza la oralidad.
Actores	<i>“...fue varias veces a gabinete, pero no pasa nada.”</i> <i>“Ese nene va mucho a gabinete y se calma unos días pero después vuelve a portarse mal.”</i>	Equipo de Orientación Escolar.

ENTREVISTA 4

¿Hace cuánto tiempo ejerces como maestra de grado?

10 años

¿Hace cuánto tiempo trabajas en esta escuela y cuál es tu rol actualmente?

Trabajo hace 4 años y soy maestra de 1°

¿Cuántos estudiantes conforman el grupo del cual eres titular?

30.

¿Hay en este grupo algún estudiante que no haya logrado hasta ahora los objetivos de aprendizaje básicos propuestos para el grado? / ¿Cuántos?

No. Todos están en el proceso de alfabetización. A algunos les cuesta más que a otros y tengo una nena que es autista y tiene acompañante. Menos mal porque la nena no habla y es a veces muy agresiva. Para mí tiene algo más, yo creo que tiene algún retraso porque no logra hacer las actividades y no habla.

¿Ha sido necesaria la implementación de alguna estrategia metodológica y/o didáctica para el trabajo con los chicos que dices que les cuesta más? ¿Cuál?

A veces me los siento al lado en el escritorio y trabajo con ellos, pero yo tengo más chicos, se hace muy difícil, por eso no lo hago siempre. Además son 4 o 5.

¿Les traes actividades diferentes o trabajan lo mismo que los demás?

Trabajan lo mismo, pero yo cuando puedo trabajo con ellos de una forma más personalizada.

¿Cómo trabajas con la niña que tiene autismo?

El abril vino la inspectora y estuvo conmigo y la otra seño de primero. Me hizo traerle actividades diferentes a esta nena, pero antes ella trabajaba con la acompañante las mismas

cosas que los otros nenes. Ahora estamos tratando de que desarrolle un poco más la motricidad, pero le cuesta mucho concentrarse. Le traigo para que coloree letras, para que corte y pegue y para que aprenda a hacer trazos más definidos y pueda empezar a escribir. No sé si va a poder.

¿Ha sido necesaria la intervención de otros actores educativos en estos procesos? ¿Cuáles?

Sí, las chicas del equipo de orientación, más que nada al principio. Ahora no tanto porque la nena se maneja bien con la acompañante.

¿Conoces o infieres las razones por las cuales estos chicos no logran los objetivos?

Yo no veo como que tengan alguna dificultad, capaz uno de ellos sí, porque no caza una y es muy distraído y muy inquieto. Los otros también son inquietos pero creo que les cuesta menos. Este nene que te digo que le cuesta, es muy descuidado, como que no lo bañan, viene sin los materiales, tiene muchos hermanos. La mamá es un desastre, no se ocupa.

¿Qué sientes tú que tendría que cambiar para trabajar con estos chicos?

Para mí, a estos chicos no les dan bola en la casa. ¿Cómo puede ser que vengan sin útiles y con la tarea incompleta? No les revisan el cuaderno, no les importa. Y esta nena que tiene autismo, yo creo que tendría que ir a una escuela especial. Por más que tenga acompañante, nosotras no estamos preparadas para trabajar con nenes así. Nosotras no somos maestras especiales y no tenemos las herramientas para ayudarlos. Aquí no creo que avance mucho esa nena, yo creo que padece estar aquí con tantos chicos, tanto ruido, tantas rutinas y tantas actividades que ella no puede hacer.

Subcategorías	Incidente	Hallazgos
Experiencia profesional	“10 años.” “Trabajo hace 4 años y soy maestra de 1°”	Diez años de experiencia docente y cuatro años en la escuela referente.
Objetivos	“Todos están en el proceso de alfabetización.”	Proceso de alfabetización.
Dificultades de aprendizaje	“A algunos les cuesta más que a otros y tengo una nena que es autista y tiene acompañante. Menos mal porque la nena no habla y es a veces muy agresiva.”	Ritmo más lento en el proceso de alfabetización. Autismo no verbal.
Emociones	“...pero yo tengo más chicos, se hace muy difícil...” “Nosotras no somos maestras especiales y no tenemos las herramientas para ayudarlos.”	Cierta apatía por tener que hacer un trabajo más personalizado con algunos chicos y sobre todo por tener que diseñar materiales

	<i>(La inspectora) “Me hizo traerle actividades diferentes a esta nena.”</i> <i>“No sé si va a poder..”</i>	didáticos para la niña que tiene autismo. Incredulidad por lo que la escuela puede hacer por la niña, dado su diagnóstico.
Causas	<i>“Yo no veo como que tengan alguna dificultad, capaz uno de ellos sí, porque no caza una y es muy distraído y muy inquieto...es muy descuidado, como que no lo bañan, viene sin los materiales, tiene muchos hermanos. La mamá es un desastre, no se ocupa.”</i> <i>“Y esta nena que tiene autismo, yo creo que tendría que ir a una escuela especial. Por más que tenga acompañante, nosotras no estamos preparadas para trabajar con nenes así.”</i> <i>“Para mí tiene algo más, yo creo que tiene algún retraso porque no logra hacer las actividades y no habla.. Muchas veces se angustia y se la pasa llorando.”</i>	Factores intrínsecos (cognitivos, comportamentales, emocionales). Factores extrínsecos (familia).
Recursos		
Materiales didáticos	<i>“Le traigo para que coloree letras, para que corte y pegue y para que aprenda a hacer trazos más definidos y pueda empezar a escribir.”</i>	Volantes con actividades adaptadas.
Estrategias metodológicas	<i>“A veces me los siento al lado en el escritorio y trabajo con ellos.”</i> <i>“Trabajan lo mismo, pero yo cuando puedo trabajo con ellos de una forma más personalizada.”</i>	Adaptación de contenido manteniendo un eje temático. Adaptaciones físicas. Grupos flexibles.
Actores	<i>“,,,tengo una nena que es autista y tiene acompañante.”</i> <i>“El abril vino la inspectora y estuvo conmigo y la otra seño de primero.”</i>	Acompañante Externa. Inspectora de Educación.

HALLAZGOS

Categorías	Subcategorías	Incidente	Hallazgos
REPRESENTACIONES	Experiencia profesional	<i>“Hace 14 años soy maestra.”</i> <i>“Aquí estoy hace seis años y actualmente tengo a cargo tercer grado.”</i> <i>“Hace 25 años.”</i> <i>“Con éste serían 10 años en la escuela y estoy con segundo grado”</i> <i>“Con éste, 5 años.”</i> <i>“Tres años con éste, y soy maestra de 3° grado, doy Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales.”</i> <i>“10 años.”</i> <i>“Trabajo hace 4 años y soy maestra de 1°”</i>	La experiencia docente de las entrevistadas oscila entre los 5 y los 25 años. Las entrevistadas tienen entre 3 y 10 años de antigüedad en la escuela referente.
	Objetivos	<i>“Tampoco es que lean fluidamente, pero por lo menos producen algunas cosas de forma autónoma.”</i> <i>“Todos están alfabetizados pero tengo dos o tres que les cuesta mucho...”</i> <i>“Uno de ellos ya pudo avanzar un poco con la lectoescritura.”</i> <i>“Todos están en el proceso de alfabetización.”</i>	Todas las entrevistadas centran los objetivos en el proceso de alfabetización de sus estudiantes. Una de ellas enfatiza en la lectura fluida y la escritura autónoma.
	Dificultades de aprendizaje	<i>“...no escriben ni leen de forma autónoma...”</i> <i>“...tengo dos o tres que les cuesta mucho, porque no copian en clase, se distraen mucho, se la pasan charlando.”</i> <i>“...el problema es que se distraen mucho y se la pasan charlando y no traen la tarea.”</i> <i>“Y después tengo dos nenes con diagnóstico de autismo.”</i> <i>“Hay dos repitentes. Uno de ellos ya pudo avanzar un poco con la lectoescritura, pero el otro todavía no. Se distrae mucho entonces no copia y además se duerme, siempre está cansado.”</i>	Tres de las entrevistadas hablan de ritmos más lentos en el proceso de alfabetización. Dos de las entrevistadas mencionan la falta de atención y distracción constante Dos de las entrevistadas hablan de un diagnóstico de autismo, uno de ellos no verbal. Una de las entrevistadas expresa como dificultad

		<i>“Sí, algunas cosas escribe de forma autónoma pero todavía no al nivel que debería por el grado en el que está, además porque está haciendo permanencia.”</i> <i>“Es muy difícil, por eso te digo que no cumple con los objetivos. A veces de forma oral lo evaluó pero también necesito que escriba, copie y haga la tarea.”</i> <i>“Tengo otro que se porta muy mal... no me hace caso, dice malas palabras, se pelea con los compañeros. Cuando se enoja se empaca y no hace nada. También está atrasado porque a veces no copia y no hace la tarea.”</i> <i>“A algunos les cuesta más que a otros y tengo una nena que es autista y tiene acompañante. Menos mal porque la nena no habla y es a veces muy agresiva.”</i>	el cansancio permanente que le impide al chico participar activamente de las actividades áulicas y menciona también el mal comportamiento.
	Emociones	<i>“Con ellos no sé qué más hacer...”</i> <i>“Las maestras tenemos muchos chicos y no podemos estar con uno o dos.”</i> <i>“Nosotras tuvimos que trabajar mucho porque era como tener salita de cinco, la mayoría eran chicos que no tenían bases y nos costó mucho alfabetizarlos.”</i> <i>“Con los nenes que tienen diagnóstico, no deberían estar aquí. Ellos están para ir a una escuela especial, nosotras no estamos preparadas para esto y además tenemos más chicos. ¿cómo hacemos?”</i> <i>“Es que no hay caso... no hay mucho por hacer.”</i> <i>“...no sé qué hacer con ese chico.”</i> <i>“...no hay mucho por hacer.”</i> <i>“...pero yo tengo más chicos, se hace muy difícil...”</i> <i>“Nosotras no somos maestras especiales y no tenemos las herramientas para ayudarlos.”</i> <i>(La inspectora) “Me hizo traerle actividades diferentes a esta nena.”</i> <i>“No sé si va a poder.”</i>	Dos de las entrevistadas manifestaron desconcierto e impotencia por no saber qué hacer y no tener las herramientas necesarias para abordar ciertas situaciones. Una de las maestras manifiesta disconformidad por tener que hacer lo que considera que no le corresponde o para lo que no está preparada. Otra de las entrevistadas, manifiesta desesperanza por la certeza de que no hay nada por hacer, y apatía por tener que hacer un trabajo diferente con alguno de sus estudiantes. Y finalmente, la última entrevistada se muestra incrédula por lo que la

			escuela puede hacer por la niña con diagnóstico de autismo.
	Causas	<i>“uno de ellos se pone muy nervioso y es como que se angustia mucho”</i> <i>“El otro falta mucho a la escuela y no hay manera de que los papás se hagan cargo para traerlo...”</i> <i>“Son unos papás muy conflictivos...”</i> <i>“yo creo que debe haber situaciones de violencia en la casa.”</i> <i>“veo que no pueden... no pueden por algo más...”</i> <i>“...tiene mucho ausentismo, como te digo, la mamá casi no lo trae, seguramente para no venir ella.”</i> <i>“...los padres deberían comprometerse un poco más porque no les revisan los cuadernos, los citamos y no pasa nada y esos chicos no hacen nada en el aula.”</i> <i>“Yo no sé si tendrán algún problema de concentración o hiperactividad, lo que sé es que en la casa a los chicos les faltan límites y los padres no se comprometen.”</i> <i>“También creo que la pandemia no ayudó mucho porque estos nenes prácticamente no tuvieron salita de cinco y ahí se aprenden muchos hábitos que ellos no tienen y los tuvieron que aprender el año pasado cuando empezaron la escuela.”</i> <i>“...se duerme, siempre está cansado.”</i> <i>“Ian, el chico que se duerme, vive solo con el padre, que es un hombre joven, casi no ve a la madre y se la pasa solo en la casa con el bisabuelo, imagínate que debe hacer lo que quiera, se debe acostar a cualquier hora y por eso viene a la escuela cansado.”</i> <i>“Yo creo que el problema de estos chicos está en la casa.”</i> <i>“Noa no tiene límites... Eso es falta de límites en la casa.”</i> <i>“Yo no veo como que tengan alguna dificultad, capaz uno de ellos sí, porque no caza una y es muy distraído y muy inquieto...es muy descuidado, como que no lo bañan, viene sin los materiales, tiene</i>	Dentro de los <u>factores intrínsecos</u>: - dos de las entrevistadas mencionan asuntos emocionales. - tres de ellas asuntos cognitivos. - dos de ellas asuntos que tienen que ver con el comportamiento. Dentro de los <u>factores extrínsecos</u>: - dos de las entrevistadas consideran el ausentismo como una de las causas de las dificultades. - todas las entrevistadas mencionan a la familia. - una de ellas a la situación de confinamiento producto de la pandemia.

		<i>muchos hermanos. La mamá es un desastre, no se ocupa.”</i> <i>“Y esta nena que tiene autismo, yo creo que tendría que ir a una escuela especial. Por más que tenga acompañante, nosotras no estamos preparadas para trabajar con nenes así.”</i> <i>“Para mí tiene algo más, yo creo que tiene algún retraso porque no logra hacer las actividades y no habla. Muchas veces se angustia y se la pasa llorando.”</i>	
ACCIONES PEDAGÓGICAS	Materiales didácticos	<i>“yo les traía actividades distintas pero del mismo contenido que estaba dando para todos...”</i> <i>“Le traigo para que coloree letras, para que corte y pegue y para que aprenda a hacer trazos más definidos y pueda empezar a escribir.”</i>	Dos de las entrevistadas mencionaron la utilización de material didáctico (fotocopias) con actividades adaptadas para los ritmos de aprendizaje de los chicos que presentan alguna dificultad en su proceso.
	Estrategias	<i>“yo les traía actividades distintas pero del mismo contenido que estaba dando para todos...”</i> <i>“para estos chicos yo hacía que me respondan de forma oral y escribía palabras del cuento sin las vocales, para que ellos las completaran, después con sílabas y así.”</i> <i>“O les ayudaba a escribir solos algunas palabras pronunciando y alargando el sonido de las letras.”</i> <i>“Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela, porque se repartieron a los chicos y trabajaban con ellos.”</i> <i>“Evaluarlo de forma oral.”</i> <i>“Ese nene va mucho a gabinete y se calma unos días pero después vuelve a portarse mal.”</i> <i>“A veces me los siento al lado en el escritorio y trabajo con ellos.”</i> <i>“Trabajan lo mismo, pero yo cuando puedo trabajo con ellos de una forma más personalizada.”</i>	Una de las entrevistadas no mencionó ninguna estrategia metodológica utilizada. Dos de las entrevistadas dicen hacer adaptaciones de contenido manteniendo un eje temático. Dos de las maestras hacen adaptaciones físicas, que tienen que ver, concretamente, con los espacios. Dos de las maestras hablan sobre adaptaciones en la forma de evaluación, priorizando la oralidad. Finalmente dos de las entrevistadas implementan los grupos flexibles.

	Actores	<i>“Las chicas del equipo de orientación me ayudaron un montón y la bibliotecaria de la escuela”</i> <i>“Las chicas del equipo citaron mucho a la mamá porque ella es más accesible y creen que es algo emocional.”</i> <i>“Este año lo empezó a mandar a la psicopedagoga...”</i> <i>“Tiene maestra de inclusión, pero viene una vez por semana y se queda con él un rato en el aula.”</i> <i>“...logramos que la mamá se quede con él mientras consigue una acompañante.”</i> <i>“Las chicas de gabinete se los llevaron un par de veces para trabajar con ellos y también hicimos reunión con los papás.”</i> <i>“...fue varias veces a gabinete, pero no pasa nada.”</i> <i>“Ese nene va mucho a gabinete y se calma unos días pero después vuelve a portarse mal.”</i> <i>“...tengo una nena que es autista y tiene acompañante.”</i> <i>“El abril vino la inspectora y estuvo conmigo y la otra seño de primero.”</i>	Tres de las entrevistadas mencionan al Equipo de Orientación Escolar. Después, cada una de ellas menciona a un actor diferente, a saber: - Bibliotecaria Escolar. - Psicopedagoga (externa a la escuela). - Maestra de apoyo a la inclusión. - Madres cumpliendo el rol de Acompañantes Externas. - Acompañante Externa. - Inspectora de Educación.
--	----------------	---	--