



Universidad Abierta Interamericana

---

*“El Orientador de los Aprendizajes en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos de segundo ciclo, en escuelas de nivel primario gestión pública del municipio de Merlo”*

**Gigena Melisa Ivanna**

Licenciatura en Psicopedagogía

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Agosto 2021

## **Resumen**

El presente trabajo final de carrera fue realizado con el objetivo de describir el quehacer del orientador de los aprendizajes en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos del nivel primario, específicamente de segundo ciclo. En este sentido se especifica el rol del Orientador de los Aprendizajes dentro de la institución educativa, y el acompañamiento de este orientador hacia los docentes y alumnos.

La diversidad de alumnos que concurren a la escuela conlleva a la importancia de contar con un Equipo de Orientación Escolar. Atendiendo a estas consideraciones, el Orientador de los Aprendizajes, como integrante del EOE, propiciara acciones pedagógicas-didácticas para acompañar las trayectorias educativas, que devienen de un sujeto aprendiente, inmerso en un contexto propio, poniendo en foco su trayectoria real.

En relación con lo mencionado, se llevó a cabo un estudio con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, donde se pudo obtener información acerca del accionar del OA y su trabajo en conjunto tanto con el Equipo de Orientación escolar, como así también con el equipo directivo, y los docentes del nivel primario del municipio de Merlo.

## **Palabras clave**

Orientador de los Aprendizajes – trayectorias educativas– aprendizaje - alumnos – Escuela Primaria.

## Índice

<b>Introducción</b>	4
<b>Estado del Arte</b>	9
<b>1. Transformación de la escuela: cambios en la concepción de la educación</b>	12
<b>1.1 Escuela Primaria</b>	13
<b>1.2 Segundo ciclo de la escuela primaria</b>	14
<b>1.3 La escuela ante las dificultades de aprendizaje</b>	15
<b>2. Orientación escolar</b>	17
<b>2.1 Equipo de Orientación Escolar</b>	17
<b>2.2 El psicopedagogo como Orientador de los Aprendizajes</b>	19
<b>2.3 Trabajo por pareja pedagógica entre el Orientador de los Aprendizajes y el docente de grado</b>	20
<b>2.4 Intervenciones del Orientador de los Aprendizajes para el acompañamiento de los alumnos en relación con la alfabetización</b>	21
<b>3. Trayectorias Educativas</b>	23
<b>3.1 Trayectorias teóricas, Trayectorias reales, Trayectorias imaginarias</b>	23
<b>3.2 La narrativa en las trayectorias de los sujetos</b>	24
<b>3.3 La escuela como contexto de trayectorias</b>	25
<b>3.4 Acompañamiento de las trayectorias educativas</b>	27
<b>Marco Metodológico</b>	29
<b>Análisis de resultados</b>	30
<b>Conclusiones</b>	37
<b>Referencias Bibliográficas</b>	39
<b>Anexos</b>	44

## Introducción

El presente trabajo final de carrera tiene la intención de exponer el accionar del Orientador de los Aprendizajes, principalmente en lo referido al acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos que concurren el segundo ciclo de la escuela primaria.

Así también, desde un posicionamiento psicopedagógico, valorar el acompañamiento que realiza el Orientador de los Aprendizajes al docente, en cuestiones de índole pedagógico.

Acerca de la escuela cabe destacar que data de varios años en la Argentina. Desde la conformación de la escuela pública, laica y gratuita, impulsada con la Ley de Educación N° 1.420, en donde se buscaba alfabetizar y formar ciudadanía; hasta la actualidad en donde, bajo la normativa de la Ley de Educación Nacional 26.206, se concibe la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Además “incorpora en forma creciente aspectos asistenciales y comunitarios” (Müller, 2011). En este aspecto Fraga (2008) refiere a la escuela como un espacio de sociabilización, en donde se propiciarán las condiciones favorables para que se produzcan los procesos de aprendizajes.

Los currículos, propuestos por el Ministerio de Educación, enmarcan el quehacer pedagógico, con la gradualidad de los contenidos y el tiempo que se debería cumplir. En este sentido los alumnos se encuentran inmersos en un sistema escolar que les demanda cumplir su escolaridad en un tiempo determinado, según su edad cronológica. Sin embargo, las aulas no son homogéneas como se estimaba en los inicios de la escuela, sino que son heterogéneas, en otras palabras, los alumnos poseen diversos modos y tiempos de aprendizaje, por lo cual, refiriendo a Terigi (2007) no todas las trayectorias son como son planteadas en los diseños curriculares, “teóricas”, por ello se debería hablar de trayectorias educativas reales, que devienen del alumno, como sujeto aprendiente, inmerso en un contexto familiar y cultural que lo atraviesa.

Sobre las bases de las ideas expuestas es necesario reconocer dos enfoques que aluden al concepto de trayectoria educativa: por un lado, las trayectorias teóricas y, por otro lado, las trayectorias reales. Las trayectorias teóricas son las que el “sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes” (Terigi, 2007). Es decir, organización en cuanto al tiempo, contenido, objetivos de enseñanza y aprendizaje, todo graduado por las edades de los alumnos. En

este sentido “las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007). Sin embargo, muchas veces no condice con la realidad educativa de los alumnos. Así pues, el término “trayectorias educativas reales” pareciera definir de forma correcta el transcurrir de los alumnos en la escuela, ya que contempla una mirada más amplia, y no alude solo a los recorridos esperados por el sistema educativo. Así mismo, como expresa Nicastro y Greco (2009):

Mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación a su vez. No se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, de la organización formativa y ésta no hace más que decir en su cotidianidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma. (p. 57)

Las trayectorias de los alumnos no son puramente teóricas y lineales, devienen de un sujeto, inmerso en su contexto, por lo cual, si bien todos los alumnos de la escuela primaria transcurrirán de 1ero. a 6to. grado, no todos la transcurrirán de la misma manera. En efecto, si solo se concibe la trayectoria escolar, como la expuesta por el sistema educativo y sus diseños curriculares, se vislumbrará algunas problemáticas que no se encuadran en la misma. Así se visibilizan problemáticas ligadas a los “bajos logros en los aprendizajes, ausentismo, Sobreedad” (Terigi, 2007) entre otras situaciones que no se encuadran en las trayectorias educativas teóricas.

Acompañar las trayectorias educativas de los alumnos es de suma importancia. En este sentido el rol que realiza el Orientador de los Aprendizajes, como integrante del Equipo de Orientación Escolar, se vuelve de vital importancia para acompañar y favorecer las trayectorias educativas reales.

El rol o la función orientadora, como expresa Müller (2011) conllevan conocer acerca de los aprendizajes individuales, grupales, los procesos de aprendizaje, qué ocurre con la familia y el contexto. Por lo cual los profesionales de la psicopedagogía, en la función orientadora, están convocados a acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos, en conjunto con los demás integrantes (equipo directivo y docentes) de la institución educativa (p.4).

En el caso del Orientador de los Aprendizajes, su quehacer subyace como un educador especializado en favorecer condiciones, brindar información y procurar experiencias facilitadoras del aprendizaje, en otras palabras, la orientación se vincula con el poder disponer sostén, entender las diferentes modalidades de aprendizaje y establecer los recursos para que dichas experiencias de aprendizaje sean integradoras, con lo que conlleva incentivar las capacidades que los alumnos y alumnas, como sujetos aprendientes, para construir sus propias trayectorias e integrarse al transitar sociopedagógico en la institución educativa, en corresponsabilidad con todo el equipo docente. (Comunicación N°5/17).

Así la orientación está dirigida al asesoramiento y acompañamiento. Por cuanto Müller (2011) sostiene que dicha acción fomentara mejores aprendizajes. Sin duda se necesita tener en cuenta los aspectos subjetivos de los alumnos, ya que influyen en todo proceso de aprendizaje. Otro aspecto fundamental en la orientación es reconocer las dificultades que subyacen al aprendizaje, e intervenir de forma creativa, para promover e incentivar el deseo de aprender y el placer por continuar aprendiendo.

Hay que destacar que la tarea del Orientador de los Aprendizajes posee un doble enfoque, por un lado, participará en los temas que hacen al equipo de orientación escolar y a su vez, definirá su tarea específica, aportando su mirada áulica, pedagógica e institucional en todo lo relacionado con las trayectorias educativas de los alumnos, con el objetivo de delinear y hacer efectivas propuestas pedagógicas que los incluyan con aprendizaje. El Orientador de los Aprendizajes tendrá en cuenta aspectos tales como la concepción pedagógica didáctica, la planificación de la tarea, y la emisión de criterio pedagógico.

Específicamente en segundo ciclo la intervención del Orientador de los Aprendizajes (OA), enmarcada dentro del Equipo de Orientación Escolar, primara hacia la planificación de proyectos para favorecer la apropiación y los avances paulatinos en el proceso de alfabetización, en los ámbitos de Prácticas del lenguaje y matemáticas. Así pues, su mirada puesta en lo pedagógico radicara en la planificación de proyectos áulicos innovadores, en donde podrá incluir las TIC, como recurso para determinadas trayectorias que requieran un acompañamiento mayor en sus aprendizajes o en aquellos casos en los que no se haya consolidado aun el proceso de alfabetización, fomentando la expresión de diversos lenguajes. Además, participara en lo referido a la emisión de criterio pedagógico, que argumente la posible articulación con escuela especial,

con el objetivo de incrementar los apoyos en una trayectoria que lo requiera. Y, por último, contribuir con su mirada pedagógica, disponiendo acuerdos institucionales, en lo que respecta a los criterios de evaluación, en el caso de la toma de decisión acerca de la promoción de los alumnos.

Para concluir, en palabras de Müller: “La escuela es y seguirá siendo, con la familia, la institución socializadora por excelencia, que transmite contenidos culturales” (2011). Dado que la escuela esta normada por ciertos rasgos, como es la gradualidad, el tiempo escolar y la organización por niveles (grados) establecidos por el sistema educativo, da como resultado que quienes concurren a ellas, en ocasiones, cuentan con trayectorias educativas “desacopladas” o que requieren cierto acompañamiento para favorecer su transcurrir en la escuela. En palabras de Terigi (2007), muchas veces las trayectorias no responden a los recorridos esperados por el sistema educativo. Es allí donde radica la necesidad de establecer el quehacer del Orientador de los aprendizajes, y su abordaje en el acompañamiento de las trayectorias reales de los alumnos. Müller (2011) afirmó lo siguiente:

La función orientadora implica conocer el modo de aprender, y los conflictos que involucra el aprendizaje para todo ser humano, ya sea como incorporación de información y construcción de conocimientos (proceso lógico, racional) o como proceso subjetivo, altamente individual, original, único, impregnado de afectos, sabiendo que la manera de vivenciar la subjetividad es en buena medida una producción social e histórica. (p.29)

Es decir, el rol o función del Orientador de los aprendizajes se justifica por un lado como prevención, en talleres de fortalecimiento pedagógico (por ejemplo, en talleres grupales de lecto escritura) y acompañamiento, en el caso de una dificultad de aprendizaje específica, para favorecer las trayectorias reales de los alumnos. En tanto se entiende que “una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y a veces, a pesar de otros”. (Nicastro, Greco, 2009, p.65) Así, se conciben dichas trayectorias como reales, en cuanto están atravesadas por la subjetividad del alumno, individual y único, inmerso y subjetivado por su contexto familiar y social.

El problema de investigación que oriento el presente documento fue *¿Cuál es el rol del Orientador de los Aprendizajes en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos de segundo ciclo, en escuelas de nivel primario de gestión pública del Partido de Merlo?*

Teniendo en cuenta la pregunta anteriormente mencionada se planteó como objetivo general describir el quehacer del orientador de los aprendizajes en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos de segundo ciclo, en escuelas primarias de gestión pública del Partido de Merlo; donde se buscó especificar el rol del Orientador de los Aprendizajes dentro de la institución educativa; y delimitar el acompañamiento psicopedagógico del Orientador de los Aprendizajes hacia los docentes y alumnos.

A continuación, se explicita la organización interna del marco teórico del presente trabajo:

El punto 1 comprende temas en relación con la escuela; la escuela desde sus comienzos hasta la actualidad, y el posicionamiento de la escuela en lo referido a las dificultades de aprendizaje.

El punto 2 hace foco en el acto de orientar y sobre qué implica orientar en el ámbito educativo considerando la labor del Equipo de Orientación Escolar, y principalmente el Orientador de los Aprendizajes, como miembro de dicho equipo.

El punto 3 aborda las concepciones sobre las trayectorias educativas desde diferentes enfoques.

Para concluir, el trabajo final de carrera pretende dar cuenta de la importancia de sostener las trayectorias educativas diversas, de los sujetos que atraviesan la escuela. Así, se propiciarán intervenciones desde el Orientador de los Aprendizajes y el Equipo de Orientación, que favorezcan tanto a los alumnos como así también a los docentes, fomentando comunidades de aprendizaje.

## Estado del Arte

En relación con las investigaciones indagadas para constituir los antecedentes del Estado del Arte, se consideran las siguientes investigaciones, que tienen relación con el problema de investigación de dicho trabajo final de carrera:

Para situar las conceptualizaciones que se abordan en la presente investigación se hace referencia a Greco, M. (2015), “*Trayectorias educativas: El trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea*”. La investigación tiene carácter cualitativo. La población investigada se localiza en Río Negro y Buenos Aires, donde se centró en investigar las intervenciones de los equipos de orientación de ambas jurisdicciones. El estudio es de tipo descriptivo. Se realizaron entrevistas realizadas a equipos de orientación de la provincia de Río Negro, tanto de contextos urbanos como rurales, y dos entrevistas a equipos de orientación de la provincia de Buenos Aires del partido de La Matanza. Como técnica de recolección de datos se utilizó entrevistas grupales e individuales.

Los objetivos principales de la investigación fueron explorar, reunir y categorizar la diversidad de formas de intervención institucional así como de experiencias, recorridos, marcos teóricos, prácticas y modos de posicionamiento propios de los equipos de orientación de diferentes jurisdicciones, desplegados en un sentido institucional; definir los principales rasgos que configuran a las intervenciones que despliegan los equipos de orientación en el ámbito educativo, como intervenciones institucionales o generadoras de nueva institucionalidad; y, reconocer y conceptualizar los desplazamientos que se producen en prácticas y conceptualizaciones profesionales, a la hora de definir las intervenciones institucionales -cuando éstas son propuestas y realizadas-, a partir de las demandas individuales que las escuelas realizan a los equipos de orientación.

Así, el autor llega a las siguientes conclusiones: Las intervenciones desde psicología educacional puede pensarse en el sentido de un “acompañamiento a las trayectorias, como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia”. La acción de “acompañar” no conlleva a estar presente en todo momento señalando lo que los docentes y directivos tienen que hacer, por el contrario, supone la generación de condiciones para que dichas trayectorias se sostengan. Es decir, que cada actor escolar, desde su

tarea específica, potencie lo que desde la escuela ofrecen para sostener las trayectorias de los alumnos. Así mismo, una manera de acompañar las trayectorias educativas reside en generar pertenencia a las escuelas entre las familias y los/as estudiantes. En este sentido toma importancia el aprendizaje colaborativo, estar en la escuela y el aprender con otros.

Por último, se manifiesta que otra manera de acompañar las trayectorias educativas es la de generar y sostener procesos de convivencia democráticos al interior de las instituciones, lo que conlleva un trabajo en conjunto de directivos, docentes y equipo de orientación, en la construcción de sistemas de convivencia escolares.

Otra investigación pertinente fue “*Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva*” de Muñoz, E. (2017). En donde se realizó una investigación de carácter cualitativo. El contexto en el que se atribuye la investigación está ubicado en la provincia de Valencia, en un colegio público rural. Entre las técnicas de recolección utilizadas para el estudio de casos, se implementó la entrevista, la observación y el análisis documental.

Los objetivos principales de la investigación fueron: conocer las funciones de la psicopedagoga dentro del centro; y definir su enfoque de intervención con el fin de ubicarlo en relación con la filosofía inclusiva del centro.

Como resultado se llegó a la consideración de que el accionar psicopedagógico en la escuela debe focalizarse más bien en una orientación inclusiva de índole socio comunitario, que favorecerá una escuela inclusiva. Así mismo dentro de las funciones del profesional en psicopedagogía se evidencia una orientación inclusiva en el momento en que se desarrollan e impulsan proyectos socio-comunitarios. En síntesis, se enfatiza en la promoción de este tipo de accionar psicopedagógico, ya que aporta a la construcción de una escuela inclusiva, en la que se atiende a todo el alumnado, y al contexto; sin centrarse en la intervención aislada de un sujeto.

Para finalizar, se hace alusión a la conceptualización de “acompañamiento a las trayectorias escolares” y a las posibles intervenciones del psicopedagogo como orientador, y al accionar psicopedagógico como actor dentro de la escuela, desde una mirada inclusiva. Ambas investigaciones se relacionan desde el punto de vista del quehacer psicopedagógico en la escuela, planteando dicha tarea como una orientación tanto a docentes, alumnos y sus familias. Es decir, focalizar la intervención en crear condiciones que vinculan trayectorias de vida y trayectorias

educativas mediante propuestas psicopedagógicas situadas, atentas a las necesidades de aprendizajes de los sujetos, insertos en una comunidad.

Por último, se seleccionó la investigación llevada a cabo por Pérez Ruiz, V. titulada: ***“Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria”*** (2014). En la cual se realizó una investigación de tipo descriptivo, con un diseño no experimental transeccional de campo. La población fue compuesta por directivos y docentes que laboran en las instituciones Unidad Educativa Luis Guillermo Sánchez, Escuela Básica Arquidiocesana San Rafael y Unidad Educativa El Brillante, ubicadas en Venezuela. Entre las técnicas e instrumentos de recolección utilizados se encuentran las encuestas, en donde se emplearon cuestionarios.

El objetivo general de dicha investigación fue analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Primaria del Municipio Maracaibo del Estado Zulia en Venezuela. Así mismo, como objetivos específicos se propuso describir las estrategias metacognitivas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria; e identificar las estrategias de procesamiento utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en estudiantes del nivel de Educación Primaria.

Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes: En relación con el primer objetivo “describir las estrategias metacognitivas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria”, casi nunca se cumplen con las estrategias metacognitivas de atención, comprensión y memorización en las instituciones, no se logra mantener la atención de los estudiantes en la impartición de la enseñanza, ni se procura que el educando comprenda los contenidos de aprendizaje a través de la interacción con el texto, así como tampoco se estimula la manera de desarrollar con propias palabras el texto aprendido.

Con respecto al segundo objetivo, relacionado con la identificación de las estrategias de procesamiento utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en estudiantes, los resultados muestran que el indicador repetición presenta debilidades, mientras que organización y elaboración son fortalezas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas en las instituciones objeto de estudio. Así que no se utiliza la técnica de preguntas para que el educando procese la información, en cambio, se propicia la elaboración de textos para mejorar los procesos de aprendizaje y se aplica el mapa semántico para que el educando recuerde la información.

## **1. Transformación de la escuela: cambios en la concepción de la educación**

A través del tiempo la escuela se vio inmersa en diferentes cambios a lo largo de las décadas. Lejos quedan sus orígenes ligados a la Iglesia como única institución dedicada a impartir educación.

En la Argentina a fines del siglo XIX, más específicamente en el año 1884 hubo un profundo cambio en la concepción de la educación como se la conocía hasta entonces. Fue durante ese año que se sancionó la Ley N° 1420, consagrando principios tales como la obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Así es que la educación básica argentina consiguió un desarrollo en cuanto a cantidad de alumnos que asistían a ella (Tedesco, J., & Tenti Fanfani, E., 2001). En este sentido Pineau, P. (2001) expresa que la escuela ha afrontado un profundo cambio pedagógico, acompañado de los cambios sociales que iban ocurriendo en el momento. Así es que el pasaje del siglo XIX al XX significó el desarrollo de la escuela y su expansión, como forma hegemónica de educación.

De esa manera, se pasó de un tipo de escuela, en sus comienzos de índole “tradicional” hacia a la “escuela nueva”, donde se vislumbra un cambio en cuanto a lo que se espera del docente y del alumno. Así es que García Jiménez, M. (2009) manifiesta que la escuela tradicional, únicamente se destinaba a la transmisión de conocimiento, utilizando estrategias de enseñanza conducidas a promover el individualismo. Así mismo las prácticas tenían gran carga de autoritarismo, el cual producía que los alumnos tomen un lugar de sumisión, siendo meramente receptores de los contenidos fragmentados de la realidad, y asistiendo a una clase pensada para grupos homogéneos. A diferencia de lo anterior mencionado, la escuela nueva, la que en muchos sentidos fundamenta las prácticas actuales, se caracteriza por propiciar la clase como una comunidad de aprendizaje, y no solamente la suma de individuos. Por ello se impulsa el trabajo en grupo, y de esta forma facilitar las relaciones interpersonales. Así la docente media entre el alumno y el conocimiento; por tanto, simplifica, estructura y ordena los contenidos, adecuando y graduando el modo de presentarlos, y de esta forma, facilitarle la comprensión al alumno (García, E., 1991), pero contemplando que el alumno ya posee cierto conocimiento sobre diferentes temas, que subyacen del medio que los rodea.

La escuela hoy, en pleno siglo XXI se sustenta de ideas que devienen de la Escuela Nueva, aunque sigue manteniendo características propias de su origen, de la Escuela Tradicional. En particular, como expone Baquero (2017) que cita a Baquero y Terigi (1996): “el formato escolar moderno sigue guardando, en términos generales, los rasgos distintivos de sus momentos fundacionales, como la enseñanza frontal o simultánea, un sistema de graduación por edades, la obligatoriedad, etcétera”. Así pues, se vislumbra que la escuela a través de cambios exponenciales desde su conformación, aunque sigue manteniendo muchos de sus rasgos fundacionales.

## **1.1 Escuela Primaria**

La normativa de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, concibe la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Así pues, la Educación Primaria busca propiciar una formación integral, básica y común. Igualmente, el Decreto 2299/11(2011), en su artículo 1 conforme estipula el artículo 63 de la Ley N°13.688 (2007):

La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por la legislación. Para ello, articula la participación de las distintas personas que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ex alumnos, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, miembros integrantes de las cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución (p.5).

Con esa finalidad garantiza a todos los niños el acceso a un grupo de saberes comunes, que les posibilitaran participar de manera plena y de acuerdo con su edad en lo referido a la vida familiar, escolar y comunitaria. Además, la escuela se propone ofrecer las condiciones adecuadas para un desarrollo de las infancias de forma integral. Por otra parte, se busca el aprendizaje de saberes significativos para todos los niños, de forma equitativa, en lo referido a diversos campos de conocimiento, entre los cuales lengua, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, lenguas extranjeras, arte y cultura. Aprendizaje significativo que les brindara la posibilidad de emplearlos

en situaciones de la vida cotidiana. Así mismo en lo que respecta a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se propone generar condiciones pedagógicas que posibiliten su utilización adecuada y al mismo tiempo la recepción crítica de los discursos mediáticos.

La escuela así se propone fomentar el desarrollo de una responsabilidad en lo que respecta al estudio, promoviendo el interés y la curiosidad por aprender, en los distintos ámbitos de conocimiento que provee el diseño curricular. En este sentido se propone desarrollar individualmente la iniciativa de aprender, aunque también se busca fomentar el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y de cooperación. De acuerdo con lo anterior mencionado Fraga (2008) manifiesta que la actualidad educativa apunta a fortalecer todo lo que se refiere a las individualidades, a que cada uno pueda encontrar su lugar en la sociedad en la que le toca vivir, por medio del desarrollo de sus capacidades intelectuales únicas, que pueda tener sus propias ideas, y esto sin quedar atrapado en las estructuras de pensamiento impuestas. (p.130)

## **1.2 Segundo ciclo de la escuela primaria**

Las edades comprendidas en el segundo ciclo de la escuela primaria abarcan aproximadamente desde los 9 años a los 11/12 años. Estas edades marcan la gradualidad de los contenidos que presenta el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) para segundo ciclo. Por cuanto el diseño incluye los siguientes ámbitos de conocimiento: Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias sociales, ciencias naturales, Inglés, Educación Artística y Educación Física. Aunque, se tomaran las áreas de Prácticas de lenguaje y matemática como eje transversal de la escolaridad.

Por lo que se refiere al área de Prácticas del lenguaje, el Diseño Curricular explicita propósitos tales como, propiciar situaciones tanto de lectura, así también de escritura y oralidad, y realizar acciones que fomenten la reflexión de los textos leídos y de los producidos. Así mismo, proveer a los alumnos diversidad de géneros textuales, épocas y autores; fomentando a través de propuestas didácticas la lectura, como una actividad placentera y como acceso al conocimiento.

Por otro lado, el área de matemática presenta como propósito fomentar diferentes instancias con el fin que los alumnos se impliquen en las operaciones básicas y su aplicación en los diferentes contextos. Propiciar el conocimiento de las formas de escritura y representación, en lo referido a

números racionales; y propiciar el aprendizaje de las cuatro operaciones con números racionales; seriación de números naturales.

De acuerdo con Piaget (1964) estas edades representan un tipo de pensamiento en la niñez: el Estadio de las Operaciones Concretas. Por cuanto, se evidencian sistemas de operaciones lógicos, que aluden a clasificaciones, seriaciones, correspondencias, donde tengan su origen en las acciones de reunir y disociar. Si bien el niño o niña, al comenzar el cuarto grado, según Piaget, con un pensamiento concreto, hacia finalizar su escolaridad primaria, se presenta un pensamiento de índole abstracto en donde pareciera ser que el pensamiento verbal brinda las condiciones generadoras, propias de un pensamiento hipotético-deductivo (p.137).

### **1.3 La escuela ante las dificultades de aprendizaje**

La escuela, como espacio en dónde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, procesos de socialización, entre otros, en muchos casos es el espacio en el cual se detectan las dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de que un alumno no logre aprender las primeras nociones espaciotemporales, o presente un problema a la hora de realizar ciertas actividades gráficas, o no consigue aprender a leer, o a realizar operaciones matemáticas; entre otras dificultades, por parte del alumno se presenta una dificultad de aprendizaje, así mismo, se constituye una dificultad que la escuela deberá intentar solucionar. La escuela, en este caso, llevara a cabo una serie de actuaciones, donde se considerará la gravedad de la dificultad, y a partir de ahí, se realizarán ajustes simples en cuanto al accionar del maestro, o se implicara todo el equipo psicopedagógico o Equipo de Orientación Escolar, Equipo Directivo, y los padres. (Rigo Carratalá, 2012, p. 41)

Cabe destacar que a diferencia del aprendizaje espontaneo que realiza el niño, el aprendizaje escolar se caracteriza por estar mediado por el docente, el cual expresa su metodología en relación con un planeamiento que responde a los objetivos del Diseño curricular (Tallis, J., Fasce, J., 1991). Así pues, como expresa Baquero, R. (2017) la sistematización de los aprendizajes, en la escuela, puede considerarse como la extensión de una parte de las mismas “dificultades escolares”, ya que la enseñanza y el aprendizaje implican ritmos y formas homogéneas sobre una población heterogénea.

En vista a las dificultades de aprendizaje presentes en los alumnos, todo el conjunto de actores escolares (maestros, profesores, equipo directivo, equipo de orientación, etc.) concibe la dificultad, y por ello surge la necesidad de realizar un trabajo colaborativo-cooperativo. Así Vaillant (2016) que cita a Calvo (2013) hace referencia al trabajo colaborativo:

Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Refiere al aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. (s.p.)

Así es que Rigo Carratalá (2012) expresa que “las dificultades de aprendizaje de los alumnos son un problema del conjunto de la escuela y, por lo tanto, la solución corresponde a un trabajo de colaboración entre todos”, además agrega que se manifiesta “la necesidad del trabajo colaborativo-cooperativo entre el psicopedagogo y el maestro” (p.43). Hecho que pudiera favorecer a los alumnos en su aprendizaje, por cuanto aporta diferentes miradas sobre cuestiones pedagógicas-didácticas, que llevarían a prácticas enriquecedoras.

## **2. Orientación escolar**

El término “orientación” deriva de “orientar”, una acción que según la definición de la RAE (2020)<sup>1</sup>, hace referencia a la acción de “dar a alguien información o consejo en relación con un determinado fin” o “dirigir o encaminar a alguien información o algo hacia un fin determinado”. Así, teniendo en cuenta la conceptualización de la acción orientativa, y contextualizando dicha acción en la escuela, la función orientadora se puede pensar desde el “asesoramiento y acompañamiento para promover mejores aprendizajes, para plantear y resolver problemas, para considerar los aspectos subjetivos individuales y grupales del aprendizaje, para identificar las dificultades y afrontarlas creativamente” (Müller, 2007, p.41).

En este sentido Sánchez Ruiz, L. (2009) cita a Bisquerra (1998), donde explicita que la orientación educativa se distingue actualmente como una disciplina que se ocupa de organizar el “proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”.

Así pues, se conforma un equipo interdisciplinar de orientación para llevar a cabo esta función en la escuela: El Equipo de Orientación Escolar.

### **2.1 Equipo de Orientación Escolar**

De acuerdo con el Decreto N°2299/11, del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, en su Art. 82 establece que el docente que ejerce un rol en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) “cumple tareas docentes vinculadas a su habilitación profesional” (2011). Así es que “el orientador deberá ser un especialista con una formación específica capaz de responder a las nuevas e incesantes demandas sociales, y, a la vez, permitir un ensamblaje eficaz con otros profesionales que también realizan actividades de orientación en un sentido amplio del concepto” (Gordillo, 1998, p.36), es decir, la especificidad de una disciplina, como puede ser psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, trabajador social, entre otros, será necesario para ejercer dicho rol orientativo en la escuela. La modalidad de

---

<sup>1</sup> Concepto “orientar” proveniente de La Real Academia Española (RAE), recuperado de: <https://dle.rae.es/orientar>

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires, en la Disposición 76/08 especifica la labor del EOE y de sus miembros. Así mismo, en el Art. 4 establece que:

Corresponde a los Equipos de Orientación Escolar, a partir del diagnóstico participativo de la situación socio-educativa-comunitaria, realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención en forma conjunta, respetando la especificidad de cada rol, las características institucionales, las comunitarias y del Nivel Educativo y Modalidad en el que se inserta, desprendiendo del mismo, los subproyectos que permitan operacionalizar los propósitos de la intervención. (s.p.)

Además, en dicha Disposición se establecen las acciones a realizar por el Equipo de Orientación Escolar, entre las cuales se encuentran: Colaborar con el Proyecto Institucional, desde la propia especificidad del miembro del EOE, teniendo en cuenta el acontecer áulico, institucional y comunitario; propiciar el ingreso, pertenencia y egreso de los alumnos, mediante el diseño de Proyectos Pedagógicos; colaborar con el docente para delimitar proyectos pedagógicos, en base al diseño curricular; en función a la corresponsabilidad, acompañar las trayectorias escolares, realizando seguimientos y acompañamientos; elaborar un plan de continuidad pedagógica, en las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que se muestren discontinuas y/o con riesgo de abandono escolar; en pos a favorecer las trayectorias escolares, delimitar articulaciones entre el CEC<sup>2</sup> y la escuela de nivel, favoreciendo a los alumnos brindando extensión a la jornada escolar; fomentar la convivencia áulica para propiciar los procesos de enseñanza- aprendizaje; mantener comunicación con las familias en lo referido a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; realizar orientación educativa y vocacional/laboral, y llevar a cabo articulaciones entre los diferentes Niveles y Modalidades.

Vale la pena decir que la labor del Equipo se centra en pensar la práctica, como indica Greco, Alegre y Levaggi (2014), no desde compartimientos aislados a la comunidad educativa, sino por el contrario, ser partícipes del trabajo colectivo, desde la corresponsabilidad, con todos los actores de la escuela, para generar condiciones favorables en el acto de aprender. Así pues, se requiere una mirada amplia, que contemple el accionar del equipo, pero además de los

---

<sup>2</sup> La sigla CEC refiere a “Centro Educativo Complementario”, pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación.

supervisores, directivos, docentes, familias, otras instituciones, entendiendo los contextos cambiantes que los atraviesan.

Partiendo de los supuestos anteriores, en donde se pondera la importancia del trabajo colectivo entre el Equipo de Orientación y la comunidad educativa, se concibe el quehacer del mismo en aspectos tales como el asesoramiento a docentes y directivos, disponer lazos entre las familias y la escuela, orientar a los alumnos y sus dificultades, crear condiciones para que sea posible la enseñanza en la escuela, en lo referido a “abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos”, y propiciar los procesos de aprendizajes, por ejemplo “abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.”. Además, disponer lazos con otras instituciones, como las referidas al área de la salud, acción social, y justicia (Greco, 2014, p. 13).

## **2.2 El psicopedagogo como Orientador de los Aprendizajes**

En torno al quehacer psicopedagógico, es importante explicitar su objeto de estudio: el aprendizaje. En un sentido amplio Müller (2006) expresa:

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (p.5).

Así, desde su especificidad, el profesional en psicopedagogía podrá ejercer el rol orientativo en la escuela, como Orientador de los Aprendizajes, en el marco del Equipo de Orientación Escolar. Como se ha vislumbrado en la Comunicación N° 55/17, el Orientador de los Aprendizajes es concebido dentro de la escuela como un educador especializado, que favorecerá condiciones, brindará información y expondrá situaciones facilitadoras de aprendizaje. En particular, ofreciendo sostén, interpretando el modo singular de aprender de cada sujeto, y organizara los recursos existentes con el fin de lograr situaciones pedagógicas integradoras, buscando que el sujeto

construya su trayectoria educativa con aprendizajes significantes. Además de integrar un camino socio-pedagógicos en la escuela en la que esté inserto, apostando a un accionar desde la corresponsabilidad con todo el equipo docente (p.2).

El orientador, inserto en la escuela, mejorará el sistema educativo, en tanto su posicionamiento sea operativo, por cuanto contemple aspectos contextuales, estructurales y dinámicos. Es decir, que conciba la escuela y al sujeto que aprende, como un sistema complejo de grupos que interactúan, insertos en una comunidad más amplia. Müller (2011) manifiesta que:

No se trata de detectar, derivar y seguir los “casos – problema” sino de comprender, apoyar y acompañar los procesos institucionales y grupales del aprendizaje continuo de estudiantes y enseñantes, familias y fuerzas vivas de la comunidad presentes directa o indirectamente en el quehacer escolar (p.31).

Así es que Sánchez Ruiz, L. (2009) que cita a García, Moreno y Torrego (1993) afirman que la orientación colaborará con el desarrollo integral del alumno.

### **2.3 Trabajo por pareja pedagógica entre el Orientador de los Aprendizajes y el docente de grado**

Como se ha explicitado anteriormente, todos los actores que sean parte de la escuela poseen cierta corresponsabilidad de lo que acontece en ella. Así pues, surge la necesidad de que se realicen prácticas desde el trabajo colaborativo-cooperativo.

El orientador de los aprendizajes en ese sentido realizara sus intervenciones como pareja pedagógica del docente de grado. Es decir, que trabajará en equipo con el docente, a la hora de abordar lo pedagógico-didáctico, relacionado a un grupo de estudiantes particular. Por ello, la posibilidad de interactuar y trabajar con otros colegas, por fuera del aula o en el aula misma, propicia la atención a la diversidad, además de generar mayores prácticas inclusivas. Por un lado, desde la heterogeneidad de los alumnos; y por otro, desde la diversidad de saberes entre quienes conforman en sí la pareja pedagógica (Massaccesi A., s/f).

Así es que unirá sus intervenciones con las de los docentes desde su saber específico, para propiciar mejores comunidades de aprendizaje en el contexto áulico. La constitución de un equipo de trabajo por pareja pedagógica se destinará, por ejemplo, a planificar diversificadas propuestas de enseñanza en relación con la lectura y escritura; contemplando situaciones de vulnerabilidad educativa de las trayectorias de los alumnos, trazando estrategias de trabajo (Documento de trabajo N° 1, 2020).

#### **2.4 Intervenciones del Orientador de los Aprendizajes para el acompañamiento de los alumnos en relación con la alfabetización**

Antes de comenzar por las intervenciones que realizará el Orientador de los Aprendizajes, resulta importante definir a qué se hace referencia por “alfabetización. Así Richmond, M., Robinson, C., Sachs-Israel, M. (2008) que toman la definición de la UNESCO (2005) explicitan:

La alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (s/p).

Es decir, que la alfabetización contempla el aprendizaje continuo de habilidades que favorecerá y potenciará, no solo el desarrollo de la lecto escritura, sino, además, habilidades que le permitirá al sujeto autonomía en su propio aprendizaje.

Así es que se espera que el Orientador de los Aprendizajes, en un trabajo conjunto con el Equipo de Orientación Escolar, acompañe a los docentes, generando múltiples configuraciones necesarias para conseguir “implementar, sostener y evaluar el proceso de cada uno de los estudiantes alcanzados por el dispositivo” (Subsecretaría de Educación, 2018). Así mismo Mumany, N. (2019) indica que el Orientador de los Aprendizajes se dedicará a optimizar la implementación del Diseño Curricular y del trabajo áulico, mediante la orientación de secuencias didácticas; fortalecerá el trabajo áulico relacionado a la lecto-escritura; y además de sugerir propuestas de enseñanza conjuntas con el docente (p.44).

Para concluir, el Orientador de los Aprendizajes, desde su especificidad psicopedagógica, orientará y acompañará al docente, conformando un trabajo por pareja pedagógica, en algunos casos que el docente lo requiera. Ello propiciara mejores prácticas, que beneficiarán a la diversidad del alumnado, y contemplarán las trayectorias educativas de ellos.

### 3. Trayectorias Educativas

#### 3.1 Trayectorias teóricas, Trayectorias reales, Trayectorias imaginarias

Partiendo de la premisa de que el término “trayectoria” alude a cierto recorrido que realizan los alumnos en su paso por los diferentes Niveles y Modalidades escolares, vale la pena explicitar varios tipos de posicionamientos que se encuentran al pensar las trayectorias Educativas.

Por un lado, se puede hacer referencia a un tipo de trayectoria, que Terigi, F. (2014)<sup>3</sup> llamará “Teórica”, pues se trata de ciertos recorridos que cumplen los alumnos dentro del sistema escolar. Dichos recorridos responden al Diseño Curricular, en dónde se comprende a la escolaridad de forma lineal, y de acuerdo con los tiempos que están basados en una periodización. En otras palabras, desde este posicionamiento, se puede pensar que el sujeto ingresará a la escuela según la edad establecida por el Sistema Educativo, luego de manera continua recorrerá los cursos, en dónde no repetirá y tampoco abandonará, así entonces logrará finalizar la escuela, en la edad esperada y habiendo aprendido todos los contenidos propuestos por el curriculum.

No obstante, el anterior posicionamiento no pareciera responder a lo que acontece realmente. Baquero, R. (2017) manifiesta que “la no naturalización de las prácticas escolares y del desarrollo permite comprender desde otros juegos de unidades de análisis y perspectivas, problemas usuales como el del “fracaso escolar” masivo o su actual traducción en “trayectorias alteradas” (p. 50). Para tal efecto, lo más preciso a la hora de referirse a las trayectorias educativas de los sujetos, es desde un posicionamiento más amplio, a los que Terigi, F. (2008) se refiere como “trayectorias reales”. Es decir, trayectorias propias de cada sujeto, a lo referido a su singularidad, modalidad de aprendizaje, su familia, y comunidad, entre otros, que devendrán en su transcurrir por la escuela. Evidenciando que ese transcurrir no es igual para todos los alumnos.

Como expresan Nicaastro y Greco (2009) “una trayectoria, es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (p.24). Así pues, al momento de referir a las trayectorias, se puede aludir a “un camino” como expresa Nicaastro y Greco que cita a Ardoino (2005): “Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en

---

<sup>3</sup> Parafraseo de una publicación de Terigi, F., perteneciente al libro de Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). “Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica”. Fundación MAPFRE. Madrid, España.

construcción permanente va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación”. (p.23) En pocas palabras, comparar a las trayectorias escolares con caminos, pareciera ser lo más acorde a la realidad educativa, por el simple hecho de que con la conceptualización “caminos” se puede vislumbrar de forma explícita que muchas veces las trayectorias de los sujetos no son lineales, sino que se presenta “la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos” propios de la singularidad de cada sujeto.

El siguiente punto es el hecho de qué ocurre con el imaginario que presentan los docentes al pensar las trayectorias escolares de los alumnos. Aparece así, lo que Sánchez, J. (2020) conceptualiza como “trayectorias imaginarias”, es decir, lo que cada docente imagina sobre lo que implicaría el sostener una “trayectoria teórica”, lo que imagina que se establece en los documentos oficiales que dispone el Sistema Educativo. Así es que el trabajo docente se termina guiando por el imaginario que tienen, que deviene de la trayectoria propia o lo que Davini, M. (2015) refiere como “biografía escolar”, donde “se tiende a repetir los modos de actuación que aprendieron de forma implícita, en los niveles educativos previos, cuando eran alumnos” (p.22), es decir, de su propio aprendizaje del ser docente, que se fue construyendo en su paso por los diferentes niveles educativos. Por lo tanto, allí es donde comienzan a surgir problemas, por ejemplo, a la hora de evaluar, el docente quizás, por su propia trayectoria, se centrará en lo que cree de evaluación, estimando que eso es lo que los documentos oficiales establecen, cuando quizás hablan de algo diferente. Ahí, en ese choque entre la trayectoria teórica, y la trayectoria real del alumno, aparece esta disyuntiva en donde se vislumbra la trayectoria imaginaria.

### **3.2 La narrativa en las trayectorias de los sujetos**

Teniendo en cuenta que las trayectorias devienen de sujetos, que se relacionan y se constituyen según los contextos en los que están inmersos y en virtud de la complejidad que surge a partir de tener una mirada amplia del sujeto y todo lo que lo atraviesa, hay que tener en cuenta las narrativas de dichos sujetos, para entender su entramado, que constituye una trayectoria única para cada alumna y alumno.

Así se puede pensar a la trayectoria de un sujeto como un relato. En donde el tiempo narrado, es decir, el tiempo de su narrador, se verá atravesado por el transcurrir mismo. En este sentido, la teórica “linealidad”, “continuidad y relaciones estables”, no responderían a las trayectorias reales. Por el contrario, ocurrirán la dinámica del sujeto en su transcurrir su escolaridad, atravesará encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos. Al poner el foco de atención en las narrativas, se pretende considerar al sujeto, alumno o alumna, quién es él o ella, cuál es la significación de su recorrido y cómo se relaciona con el grupo de alumnos, docentes, comunidad educativa en general (Nicastro, Greco, 2009, p.34). Igualmente, Anderson, M. (1999) explicita:

Toda acción social puede ser concebida como el resultado de un sistema de individuos actuantes que coordinan – adecuan y vinculan- sus conductas consigo mismos y los otros, a través de procesos interpretativos y construcciones narrativas. Vivimos vidas narradas con el otro.

Para concluir, se puede concebir la complejidad de la trama de dichas narrativas que conviven en la escuela, por cuanto posee una historia, singulares y colectivas. Donde cada uno de los sujetos constituyen esa trama. (Greco, Alegre y Levaggi, 2014) Así los movimientos, las historias pasadas y presentes que convergen en relatos personales y ajenos, confluyen en la trayectoria escolar del sujeto. (Nicastro, Greco, 2009)

### **3.3 La escuela como contexto de trayectorias**

En relación con los temas tratados anteriormente, por un lado, sobre qué es y cómo se concibe una trayectoria escolar, y, por otro lado, sobre cómo influyen las narrativas de los alumnos, surge otro punto a tener en cuenta: la escuela como organización en dónde transcurren dichas trayectorias educativas.

Así Nicastro y Greco (2009) se refieren a la escuela como el contexto donde confluyen diferentes componentes que hacen al funcionamiento de la organización educativa. Alumnos, docentes, enseñanza-aprendizaje, el éxito o el fracaso escolar, es decir, todo lo que está presente en una organización educativa es, en efecto un componente de esta. Por ello las trayectorias pueden

concebirse como un resultado, “una producción de esa institución”. (p. 41-42) Efectivamente, el sistema educativo es un medio complejo que requiere que se contemple por parte de la organización, las características y el papel de cada uno de los actores que conforman la institución escolar. En este sentido toda la comunidad escolar en general realiza un aporte a la escuela, y de este modo define su participación activa o pasiva, que devendrá en el funcionamiento de la institución (Mendoza Armas, D., 2017, p. 102).

No obstante, si la trayectoria educativa es pensada en términos de “producción”, situando y contextualizando la misma; resulta necesario entender ese acontecer, “el entramado” en movimiento, y la forma en la que sucede, que condiciona el devenir de las trayectorias. Como expresa Nicastro y Greco (2009):

Hablar de trayectorias implica referirnos a una cuestión institucional, más allá de la posición que se ocupe: alumnos, maestros, profesores, equipos de conducción, familias, etc. en tanto cada uno desde su lugar colabora en la mediatización necesaria para que la educación y la formación como universales y en cualidad de derechos, se concreten de algún modo en los espacios organizativos (p.42).

Así es que, si bien se debería priorizar la trayectoria real, la trayectoria ideal o cómo expresa Terigi (2014) “teórica” es la que regula el funcionamiento de la escuela.

Por consiguiente, pareciera necesario tener presente la relación entre la escuela como organización con las personas y sus trayectorias educativas. No se indica con ello que la trayectoria sea meramente del alumno y de “cómo se las arregla” para aprender; por el contrario, tampoco es asunto únicamente del docente de “cómo se las arregla” para enseñar. Por lo tanto, la organización escuela posee un rol importante, en el sentido de que es la encargada de establecer el tipo de proyecto pedagógico al que se va a orientar y llevara a cabo. (Nicastro y Greco, 2009, p.43) Precisamente la trayectoria educativa deviene del entramado en movimiento de la organización de la cual es parte.

### 3.4 Acompañamiento de las trayectorias educativas

Ante los temas tratados anteriormente, cabría preguntarse cuál es el sentido del acompañar dichas trayectorias. Así es que Casal (2020) afirma que acompañar es algo más que dar apoyo; acompañar inicia por confianza, co-construcción, y desde el comprender al acompañamiento como una tarea institucional.

En primer lugar, la idea de “confianza” para Casal (2020) que cita a Cornú (1996), refiere a un tipo de “confianza instituyente”, y además cita a Frigerio (2004) donde expresa que acompañar habilita una fuerte confianza que inicia un determinado modo de enseñar “abriendo sentidos”. Así es que la escuela en sus comienzos constituye un modelo de confianza instituida, es decir, se forma una confianza desde el niño y su familia hacia la escuela (y con ella el Estado). En este sentido el derecho a la educación, de sostener que ese niño o niña pueden aprender, representa la confianza que se vuelve instituyente. Por ello “la confianza inaugura el acto pedagógico de acompañar”. (p.49) Así también Lozano Treviño y Maldonado (2019) que citan a Ortega (2014) y a Mora (2010) explicitan que los docentes consideran que, para evitar la deserción escolar, por parte de los alumnos es necesario, por un lado, generar confianza entre maestros y alumnos, y, por otro lado, confianza y dialogo con las familias de los niños. Esto último relacionado al hecho de que es probable mayor predisposición por abandonar a mayor deficiencia en la relación con los padres. (s/n) De igual manera la Comunicación Conjunta N°1 (2018) sostiene que con el fin de que la escuela se constituya en un espacio de confianza para las familias, es necesario crear condiciones, en donde la escucha atenta, el diálogo y el entendimiento mutuo, sean posibles. (p. 9)

Por otro lado, la idea del acompañamiento de la trayectoria desde la “co-construcción”, se centra en la intervención para que ello ocurra. Así la intervención puede pensarse como una artesanía, centrada en el sujeto. Es decir, la intervención convoca al otro, desde un lugar de sujeto cognoscente. En efecto, el acompañamiento se va a considerar desde el otro, y no sobre el otro. (Casal, 2020, p.49)

Otro punto es comprender el acompañamiento como tarea institucional. Si bien, como se menciona anteriormente, el acompañamiento implica crear intervenciones desde la co-construcción; ese acompañamiento está situado, en una red de relaciones sostenidas, que permiten

que se produzcan. En este sentido, el acompañamiento puede entenderse como un apoyo, dirigido a un conjunto de actores, es decir, la comunidad escolar. (Maureira Tapia, F., 2015, p. 3) Así, el hecho de acompañar, hacer compañía o ser el compañero del sujeto, implica identificar quién o quienes lo necesitan, para qué; y el reflexionar que tipos de apoyos requiere, ya que acompañar también es apoyar, (Casal, 2020, p. 50) es acompañar el transcurrir por la escuela primaria de forma favorable.

## **Marco Metodológico**

El presente trabajo final de carrera fue abordado desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, con un corte temporal transversal. El cual se entendió desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández Sampieri, 2014), los psicopedagogos en el rol del orientador de los aprendizajes y su importancia para el acompañamiento de los alumnos y sus trayectorias educativas.

Los datos se obtuvieron a partir del trabajo de campo realizado, en el cual fue utilizada la entrevista semiestructurada, de elaboración propia, como principal instrumento de recolección de datos.

Acercas de la unidad de análisis, la muestra es de tipo no probabilística, y fue compuesta por profesionales de la Psicopedagogía que se desempeñan en el rol del Orientador de los Aprendizajes en escuelas primarias de gestión pública del municipio de Merlo. Así mismo, el tamaño de la muestra fue establecida por límite de saturación de los datos recolectados de las cuatro entrevistas obtenidas.

En este sentido sobre la base de las narraciones que se obtuvieron, mediante la concreción de las entrevistas, fue realizado un análisis de los datos, con motivo de interpretar y desarrollar las conclusiones.

## **Análisis de resultados**

El partido de Merlo integra uno de los 135 partidos que pertenecen a la provincia de Buenos Aires, Argentina. Así mismo, forma parte del aglomerado urbano denominado Gran Buenos Aires, y se ubica en la zona oeste de la provincia. La ciudad de Merlo es la cabecera del partido, que también está integrado por las localidades de San Antonio de Padua, Libertad, Parque San Martín, Mariano Acosta y Pontevedra.

Actualmente, el partido de Merlo cuenta con 78 escuelas primarias de gestión estatal, distribuidas a lo largo de su distrito, de las cuales aproximadamente solo 40 cuentan con Orientador de los Aprendizajes.

Como se ha mencionado anteriormente, fue utilizada una entrevista semiestructurada, como instrumento de recolección de datos, la cual fue compuesta por aproximadamente 15 preguntas. Las mismas fueron dirigidas a los profesionales del área de psicopedagogía que se desempeñan como Orientadores del Aprendizaje, en escuelas del nivel primario gestión estatal del municipio. Por lo tanto, la muestra se conformó por 4 entrevistas de aproximadamente 15 preguntas, las cuales fueron realizadas de forma anónima. Dichas entrevistas se realizaron de forma virtual, utilizando las plataformas de video llamada/videoconferencias Zoom, Google Meet y WhatsApp, según preferencia del entrevistado. Como resultado de dichas entrevistas se procedió a analizar e interpretar los datos.

A continuación, se presenta un análisis de los datos hallados de las entrevistas realizadas, de las cuales se obtuvo información relevante para dicho trabajo. Los datos se clasificaron en categorías temáticas: la primera hace referencia al quehacer del Orientador de los Aprendizajes; la segunda desarrolla el diseño de las orientaciones por parte del OA; la tercera alude a la Organización del trabajo; seguida del diseño de orientaciones; precede la categoría que refiere a el Equipo de Orientación Escolar; seguido de la categoría sobre las trayectorias educativas; y, por último, se expone el accionar de del OA en la escuela.

## **El quehacer de los Orientadores del Aprendizaje en el Nivel Primario**

Uno de los puntos tratados en la entrevista fue sobre el quehacer del Orientador de los Aprendizajes, donde las entrevistadas describieron su accionar desde un posicionamiento multidimensional, en tanto *“se organizan las intervenciones atendiendo a las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, en el primario”*.

En particular, expresan que el Orientador de los Aprendizajes se encarga de organizar las intervenciones, no solo atendiendo a lo áulico (pedagógico), sino también propiciando un espacio de trabajo con los docentes. Donde se llevará a cabo la construcción de acuerdos sobre las posibles orientaciones y/o intervenciones, y de esta forma definir dispositivos pedagógicos a trabajar en el aula, como han explicitado *“es importante propiciar un espacio de trabajo con los docentes para la construcción de acuerdos acerca de las intervenciones pedagógicas a llevar a cabo”*. Para ello, el Orientador de los Aprendizajes necesita conocer la propuesta pedagógica por parte del docente, y al grupo de estudiantes.

Por otra parte, el Orientador de los Aprendizajes planifica proyectos en torno a la alfabetización. En este sentido los proyectos estarán destinados a favorecer la adquisición y el avance progresivo, en el área de Prácticas del Lenguaje y en el área de Matemática.

Así mismo el OA realiza orientaciones al docente, en los periodos de extensión de la enseñanza. Esta orientación está dirigida a *“la planificación”*, según lo mencionado.

Además, el Orientador de los Aprendizajes tiene en cuenta las trayectorias de los alumnos, por cuanto realiza seguimientos y evaluaciones en conjunto con el Equipo de Orientación Escolar y el docente, de los alumnos en situación de vulneración educativa; buscando favorecer la continuidad pedagógica.

De igual manera, establece vínculos constantes con las familias, en cuestiones relacionadas a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación de sus hijos.

## Organización del trabajo

En cuanto a la organización del trabajo expresan que se da gran importancia a la planificación de la tarea “*la organización consiste en la planificación de la tarea*”. En este sentido, se establece una “*agenda*” a modo de organización, donde se pauta un cronograma en el calendario, de días y horarios en los que se realizaran diferentes actividades, entre las cuales se mencionan las siguientes:

- Visitas áulicas de observación.
- Trabajo junto a los alumnos, de forma grupal y/o particular.
- Citación de las familias
- Entrevistas con otros equipos de orientación; con profesionales a los que acuden los alumnos; DAI<sup>4</sup>; y Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB).

Aunque si bien existe una planificación acerca de las actividades que van a realizar, suelen presentarse situaciones emergentes. En este caso, a pesar de lo planificado se interviene prontamente, en situaciones que lo ameriten, como es el caso de crisis en estudiante (angustias, peleas, entre otros), presentación espontánea de los familiares en la escuela con alguna inquietud; concurrir al domicilio del alumno.

Por otra parte, ante la consulta sobre la utilización del tiempo de trabajo, expresan que se destina mayor tiempo a la planificación de las configuraciones de apoyo, “*al realizar las configuraciones de apoyo, cuando hago actividades personalizadas para los estudiantes que así lo requieren*”, puesto que son actividades personalizadas. Por ejemplo, en el caso de alumnos que presenten discontinuidad pedagógica.

Otro punto que se consultó en la entrevista fue acerca de la observación. De acuerdo con las entrevistadas, el Orientador de los Aprendizajes observa en aula. La observación está dirigida a la dinámica del aula, es decir, está enfocada a la dinámica grupal y su interacción con los docentes. Por otra parte, se observa además aspectos tales como la disposición espacial, modos en el que el docente brinda la clase, utilización del pizarrón, el tipo de material utilizado en el aula (se hace referencia al material visual).

---

<sup>4</sup> Docente de Apoyo a la Inclusión/ Maestra integradora.

Al respecto sobre quién solicita la intervención, las entrevistadas mencionan que la intervención del orientador de los aprendizajes es solicitada principalmente por el docente de grado. Este último generalmente se acerca al EOE con alguna inquietud, cuando surgen situaciones *“más allá de las relacionadas con el aprendizaje”*, entre las cuales se menciona *“forma de dinámicas familiares particulares”*. En relación con el aprendizaje, se mencionan problemáticas tales como *“modos de aprender”* y *“ausentismo”* por las que el docente se acerca pidiendo intervención. De esta forma, se comienza a trabajar con el docente, sobre los alumnos en cuestión. Así mismo *“se acompaña al docente en el trabajo áulico”*.

Por otra parte, las intervenciones pueden provenir por parte del inspector del área de psicología: *“la inspectora puede pedir intervención en un caso en particular o sugerir la realización de algún taller a modo grupal”*.

Con relación al diseño de las orientaciones, las OA expresaron que son diseñadas a partir del requerimiento del docente y los alumnos. Así es que se define el o los dispositivos pedagógicos a trabajar junto al docente, donde se priman los aspectos prioritarios. En este sentido una de las entrevistadas expresó, *“primero identifico lo prioritario, por ejemplo, los chicos tienen dificultad en la lectura, bueno desde ahí selecciono el dispositivo pedagógico a trabajar después con el docente”*. Así es que se propicia un espacio de trabajo sostenido con los docentes en la construcción de los acuerdos, acerca de las intervenciones pedagógicas a ser llevadas a cabo.

### **Equipo de Orientación Escolar**

Las entrevistadas confirmaron la importancia del trabajo interdisciplinario de los integrantes que componen el Equipo de Orientación Escolar (generalmente integrado por Orientador Social, Orientador Educacional, Orientador de los Aprendizajes). Así es que de acuerdo con la Comunicación N°4 (2009) los saberes y experiencias desde la interdisciplinariedad aportan miradas diferentes, y este hecho propicia la construcción de dispositivos de intervención en la escuela. (p. 3) Por su parte Greco, Alegre, y Levaggi, (2014) que citan a Moscovici (1996) indican que el trabajo interdisciplinario no trata sobre la defensa del campo del propio profesional, sino por el contrario, se trata de la apertura hacia las otras disciplinas, por ello la es fundamental la interacción. (p. 57) En este sentido, se menciona por parte de las entrevistadas la importancia del

trabajo en conjunto: *“creo que mi rol como los otros dentro del equipo, no podría funcionar fluidamente, sin el compromiso de cada integrante”*. De esta forma, los acuerdos se realizan en conjunto, y se comparte un registro diario de las actividades que realiza cada integrante.

### **Desempeño de los alumnos de segundo ciclo y las dificultades que surgen en sus trayectorias**

En relación con el desempeño de los alumnos de segundo ciclo, se pone foco en la alfabetización, donde las entrevistadas expresan que *“la alfabetización es sin duda la dificultad de aprendizaje que puedo observar en segundo ciclo”*. En este sentido, se hace alusión a que los alumnos muestran dificultad en la lectura y la escritura *“a pesar de encontrarse en el segundo ciclo, los/las estudiantes muestran dificultad en la lectura y escritura”*. Así también se explicita que esta dificultad *“se vio acrecentado luego de un año de clases virtuales, donde se dificultó la continuidad pedagógica ya que muchos niños/as perdieron la posibilidad de vincularse al estudio por no tener acceso a internet o a los dispositivos para tal fin”*.

Por ello se disponen actividades, con las configuraciones de apoyo necesarias para cada alumno, como se expresó una de las entrevistadas *“Lo que se realizó ante tal acuciante situación fue el implementar actividades con las configuraciones de apoyo para cada niño/a atendiendo su situación en particular”*. Casal (2011) que cita a Lofeudo (2010) postula que, para pensar en trayectorias educativas integrales, que contemplen desde las necesidades de los estudiantes, los dispositivos existentes, los profesionales de orientación, se precisa pensar en configuraciones prácticas de apoyo. Es decir, diseñar y/o pensar intervenciones que potencien las capacidades del alumno, y minimizar las dificultades del niño, buscando un mayor grado de autonomía (p. 130), en este caso particular, en relación con la lectura y escritura. Esto último, principalmente en los alumnos que se encuentran en 6to grados, por encontrarse próximos a finalizar el nivel primario.

No obstante, el ausentismo y la deserción escolar se presentan como dos factores frecuentes que dificultan las trayectorias de los alumnos. Se explicita que es difícil el acompañamiento por parte de la escuela, y en el caso particular del EOE, de los alumnos en estos casos. Así es que, en primera instancia, el Orientador de los Aprendizajes como integrante del EOE, suele concurrir al domicilio de los alumnos que no tienen presencialidad, generalmente acompañada del Orientador Social. De este modo se lleva actividades, libros, juegos, entre otros. Aunque en ocasiones no se obtiene un resultado positivo de este accionar, ya que las familias no pueden o no colaboran.

Cuando esto ocurre, se busca apoyo en otros organismos, como el “Servicio local”, para lograr la revinculación de los estudiantes, aunque también sin resultados.

### **Acompañamiento y acciones para favorecer trayectorias educativas**

Al respecto del conocimiento por parte de las entrevistadas sobre lo que implica el acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, afirmaron tener conocimiento. Expresan que el acompañamiento refiere a la búsqueda de espacios de trabajo compartidos entre el docente y el equipo directivo. En este sentido, entre los actores escolares se generan acuerdos de evaluación y promoción, donde se coordina la secuenciación de contenidos y la coherencia de las estrategias a implementar.

Ahora bien manifiestan que *“es necesario desarrollar mecanismos para acompañar más de cerca a alumnos/as o grupos de estudiantes en situaciones complejas o con menor rendimiento, pensando estrategias de intervención didáctica en conjunto con los diversos actores educativos”*, es decir que se evidencia la relevancia de la corresponsabilidad dentro de la escuela, por parte de todos los integrantes docentes, Equipo Directivo y Equipo de Orientación Escolar para acompañar a los alumnos en situaciones complejas o con menos rendimiento, como expresa una de las entrevistadas anteriormente, para acompañar las trayectorias.

El siguiente punto refiere al accionar para favorecer las trayectorias educativas. Entre las acciones mencionadas, las entrevistadas hacen foco en dos vertientes. Por un lado, desde el accionar de la escuela y por el otro, con una mirada centrada en el alumno.

Así es que desde la escuela se mencionan acciones tales como:

- Acuerdos institucionales
- Abrir espacios de debate y reflexión, acompañado de material bibliográfico.
- Jornadas institucionales
- Reuniones de equipo escolar básico (REEB).
- Reuniones de ciclo, año o sección
- Compartiendo experiencias de trabajo, para favorecer un abordaje positivo de las trayectorias educativas.
- Estrategias metodológicas que han dado buenos resultados y aspectos a mejorar.

En este aspecto, las jornadas institucionales y las Reuniones de Equipo Escolar Básico son espacios relevantes para debatir, reflexionar y compartir. La Comunicación Conjunta N°1 (2008) menciona que propiciar estos espacios comprende abrir canales de comunicación entre todos, con la finalidad de establecer criterios en relación con temáticas que involucran por un lado a los alumnos, y por el otro, a la institución educativa. (p. 2 - 3) Así mismo, como se mencionó en el capítulo 1.3 y en relación con dichos de las entrevistadas por cuanto expresan que se comparten *“experiencias de trabajo como punto de partida para clarificar y fortalecer un abordaje positivo de las trayectorias escolares”* y *“estrategias metodológicas que han dado buenos resultados y aspectos a mejorar”*. Se evidencia la importancia del trabajo colaborativo-cooperativo, donde un docente se apoya de experiencias de otros colegas de la escuela, que tuvo *“buenos resultados”*. (Vaillant, 2016, s.p.)

Por otro lado, en relación de los alumnos expresan que es necesario conocer datos claves de la trayectoria. En este sentido, se tiene en cuenta si la trayectoria del alumno presenta repitencia, discontinuidad pedagógica, inasistencias y sus causas. Además, se analizan los resultados de las pruebas o exámenes, donde se identifican los contenidos necesarios a seguir trabajando.

Estas acciones son fundamentales para lograr, en palabras de Terigi (2014) *“trayectorias educativas adecuadas”*, es decir, trayectorias *“continuas, completas y con aprendizajes relevantes”*. (p. 73)

### **Trabajo por pareja pedagógica OA-docente**

Dentro de las respuestas obtenidas se explicita que el Orientador de los Aprendizajes realiza un trabajo por pareja pedagógica con el docente. Es decir, un trabajo en equipo que realiza, en este caso el docente de grado con el Orientador de los Aprendizajes, sobre el tipo de abordaje pedagógico-didáctico con relación a un determinado grupo de alumnos. Comprendiendo así desde el momento de la planificación y elaboración de materiales, reflexión acerca del planeamiento y elaboración de intervenciones. (Massaccesi, s.f., p. 77) Así es que expresan la confección de acuerdos en conjunto. Se establece así criterios sobre la secuenciación de contenidos por ciclo y por año; además de establecerse los criterios de evaluación *“cuándo, cómo y qué se quiere evaluar”*. Así mismo, se definen los contenidos prioritarios de cada año, *“aunando criterios de planificación anual por áreas, secuencias, proyectos, etc.”*.

## Conclusiones

En virtud de los resultados obtenidos de la interpretación de los datos, se evidencian varias particularidades con relación al quehacer del Orientador de los Aprendizajes y de su accionar para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos que transitan el segundo ciclo en el nivel primario.

Específicamente el rol del OA se destina a realizar intervenciones u orientaciones pedagógicas en el ámbito áulico, así también como propiciar un espacio de trabajo con los docentes. Define dispositivos pedagógicos a trabajar en el aula. El OA planifica proyectos en torno a la alfabetización. Realiza seguimientos y evaluaciones en conjunto con el EOE y el docente para favorecer la continuidad pedagógica. Establece vínculos constantes con las familias, en relación con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación de sus hijos.

Entre las tareas que realiza el OA se vislumbran visitas áulicas de observación; trabajo de forma grupal y particular con los alumnos; citación de las familias; entrevistas con profesionales externos a los que asisten los alumnos, reunión con DAI y reuniones de equipo escolar básico.

A pesar de que se planifican actividades a realizar, es usual que surjan ciertas situaciones emergentes de las que el OA deba intervenir de forma inmediata.

Se destina mayor tiempo a la planificación de las configuraciones de apoyo.

Las orientaciones son diseñadas a partir del requerimiento del alumno y del docente. Por lo cual se propicia un espacio de trabajo sostenido con los docentes en la construcción de los acuerdos, acerca de las intervenciones pedagógicas a ser llevadas a cabo. En este sentido, queda explícito el trabajo por pareja pedagógica que realiza el OA con el docente, por cuanto se acuerda en conjunto el tipo de abordaje pedagógico-didáctico para determinado grupo de alumnos, así como los criterios de evaluación.

Por otra parte, las evidencias muestran la importancia del trabajo en conjunto, de índole interdisciplinar que realiza el EOE.

En cuanto a las intervenciones del OA, estas son solicitadas desde el docente, y están relacionadas en general a problemáticas en torno a modos de aprender, así también a problemáticas derivadas

del ausentismo. Así mismo, el inspector de área de psicología puede sugerir algún tipo de intervención en específico.

Con relación a los alumnos, se infiere que existen dificultades en cuanto a la alfabetización, más específicamente en lo referido a la lectura y escritura, donde se disponen actividades, con las configuraciones de apoyo necesarias para cada alumno. Sin embargo, el ausentismo y la deserción escolar son factores aún más preocupantes, ya que a pesar del esfuerzo del OA por propiciar la continuidad pedagógica, desde su propio accionar y desde organismos municipales como el Servicio Local<sup>5</sup>, no se obtienen resultados favorables.

Al respecto del acompañamiento a las trayectorias educativas, se alude que para un buen acompañamiento es necesario poseer espacios de trabajo compartidos con todos los actores escolares, desde la corresponsabilidad. Así es que se identifican acciones tales como acuerdos institucionales, espacios de debate y reflexión, jornadas institucionales, reuniones de equipo escolar básico, reuniones de por ciclo o año, entre otros, desde el trabajo colaborativo cooperativo. Así mismo, el OA evidencia la importancia de conocer datos claves de la trayectoria del alumno, como repitencia, discontinuidad pedagógica, inasistencias, etc., para favorecer las trayectorias educativas.

---

<sup>5</sup> El Servicio Local es un organismo municipal que se ocupa de promover y proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes, mediante la implementación de trabajo en red con diversas instituciones.

## Referencias Bibliográficas

Anderson, H. (1999). *“Conversación y lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia”*. Editorial Amorrortu. Lugar de publicación S/I.

Baquero, R. (2017) *“Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales”*. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. FFyL, UBA.

Casal, V. (2020) *“Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires”*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-007/787.pdf?view>

Casal, V., Lofeudo, S., & Lerman, G. (2011). *“Hacia la Inclusión Educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común”*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-052/454.pdf>

Comunicación Conjunta N°1/08 (2008) *“Reuniones de Equipo Escolar Básico”*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Comunicación Conjunta N°1/18 (2018) *“La diversidad de las trayectorias escolares: apoyos y acompañamientos desde la enseñanza”*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Comunicación N°4/09 (2009). *“Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social”*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Comunicación N°5/17 (2017). *“El rol del Orientador de los Aprendizajes en el marco la modalidad de Psicología comunitaria y Pedagogía social”*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Davini, M. (2015) *“La formación en la práctica docente”*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

De Jódar J. (s.f.) *“Diccionario de Psicología”*. Editorial Océano. España.

Decreto 2299/11 (2011). Departamento de Jefatura de Gabinete de Ministros. La Plata, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2018) *“Diseño curricular para la educación primaria”*. La Plata, Buenos Aires.

Disposición 76/08 (2008). Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Buenos Aires

Documento de trabajo N° 1/2020 (2020) *“La pareja pedagógica en las aulas de UP Maestras/os y Orientadoras/es de Aprendizajes”*. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires.

Fasce, J. y Rojo, M. (1991) *“Dificultades en el aprendizaje escolar. Aportes para una discusión integral”*. Editorial Miño y Dávila. Argentina.

Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (compiladoras), (2017) *“Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía”*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Fraga, A. (2008) *“La escuela pública como expresión de educación popular”*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

García Jiménez, M. (2009) *“Corrientes críticas a la escuela tradicional. Innovación y experiencias educativas”*. Recuperado de:

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/M\\_CARMEN\\_GARCIA\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf)

García, E. (1991) *“Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional”*. Didáctica. Lengua y Literatura, 3, 25-46. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/38833922.pdf>

Greco, M. (2015), “*Trayectorias educativas: El trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea*”. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369147944014.pdf>

Greco, M., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). “*Los equipos de orientación en el sistema educativo*”. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gordillo, M. (1998) “*Programa de diagnóstico y corrección de necesidades de orientación en alumnos de E.G.B. y B.U.P*”. España.

Heredia Escorza, Y. y Sánchez Aradillas, A. (2020) “*Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*”. Editorial Digital. Instituto Tecnológico de Monterrey.

Hernández Sampieri, R., (2014) “*Metodología de la investigación*”. Editorial McGrall Hill. Mexico D.F.

Ley N°26.206 (2006). “*Ley de Educación Nacional*”. Buenos Aires, Argentina.

Ley N°13.688 (2007). “*Ley de Educación Provincial*”. Buenos Aires, Argentina.

Mendoza Armas, D (2017) “*Organización escolar y liderazgo pedagógico*”. Facultad de Derecho, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Recuperado de:

[http://www.fca.uach.mx/posgrado\\_e\\_investigacion/2018/09/05/Excelencia-Administrativa-Vol-41.pdf#page=106](http://www.fca.uach.mx/posgrado_e_investigacion/2018/09/05/Excelencia-Administrativa-Vol-41.pdf#page=106)

Lozano Treviño, F., y Maldonado, L. (2019) “*Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior*”. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.552>

Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). “*Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*”. Fundación MAPFRE. Madrid, España.

Massaccesi, A. (s.f.). “*Trabajo con pareja pedagógica, en el marco de una cultura colaborativa institucional*”. Boletín de enseñanza en educación superior Nro., 8.

- Maureira Tapia, F. (2015) “*Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?*”. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9476>
- Mumany, N. (2019). “*La alfabetización inicial en escuelas primarias, en situación de vulnerabilidad: Intervenciones del Orientador de los Aprendizajes*”. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC132474.pdf>
- Muñoz, E. (2017) “*Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva*”. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/266>
- Müller, M. (2006). “*Aprender a ser*”. Editorial Bonum. Buenos Aires.
- Müller, M (2011) “*Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*”. Editorial Bonum. Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009) “*Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*”. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Pérez Ruiz, V. (2014). “*Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria*”. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Piaget, J. (1964). “*Seis estudios de psicología*”. Editorial Sudamericana-Planeta.
- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*”.
- Rigo Carratalá, E. (2012) “*Las dificultades del aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*”. Editorial Lexus. Barcelona, España.
- Richmond, M., Robinson, C., Sachs-Israel, M. (2008) “*El Desafío de la Alfabetización en el Mundo*”. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Sabino, C., (1992). “*El proceso de investigación*”. Ed. Panapo, Caracas.
- Schunk (1997) “*Teorías del aprendizaje*”. Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster

Subsecretaría de Educación (2018) “*Propuesta de trabajo para el acceso a la lectura y escritura de alumnos de Segundo Ciclo de la Educación Primaria Orientaciones para la implementación*”. Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires.

Tedesco, J., & Tenti Fanfani, E. (2001). “*La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*”. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.

Terigi, F. (2007) “*Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*”. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación.

Terigi, F. (2014). “*Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*”. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.

Vaillant, D. (2016). “*Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*”. Recuperado de:

<https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Yuni, J. Urbano C. (2014). “*Técnicas para investigar I*”. Editorial Brujas. Argentina.

Sánchez, J. (2020). “*La idea de Trayectorias imaginarias atravesando la educación en cuarentena*” V Congreso Argentino de Educación y Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de: <https://youtu.be/DGm2up0HtM0>

Sánchez Ruiz, L. (2009). “*Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*”. Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

## **Anexos**

### **Modelo de entrevista al Orientador de los Aprendizajes**

1. ¿Qué título posee para desempeñarse como OA?
2. ¿Hace cuánto trabaja en la escuela como OA (MR)?
3. Describa el quehacer del OA (función, acciones que realiza) en la escuela primaria.
4. ¿En qué medida puede cumplir con sus funciones/tareas como OA? ¿De qué manera continúa realizando su tarea este último tiempo?
5. ¿Cómo es el desempeño de los niños que concurren al segundo ciclo?
6. Como Orientador de aprendizaje ¿Qué es lo primero o lo primordial que observa al entrar al aula?
7. ¿Qué conocimiento tiene sobre lo que implica el acompañamiento a las trayectorias educativas?
8. ¿Qué tipo de dificultad puede surgir en las trayectorias de los alumnos? (desarrolle)
9. ¿Cuál es tu objetivo prioritario cómo orientador de los aprendizajes para favorecer las trayectorias educativas? (con el niño y con la escuela) (desarrolle).
10. ¿Cómo trabajan los docentes de tu escuela respecto a propiciar las trayectorias?
11. ¿Trabaja en conjunto con los demás docentes de la escuela? ¿De qué forma? (desarrolle)
12. ¿De qué forma organiza su trabajo? ¿Trabaja con el emergente o planifica?, ¿Tiene una agenda?
13. ¿A qué le dedica más tiempo a la hora de realizar su trabajo?
14. Según su opinión ¿Cuál es la dificultad de aprendizaje por la que el docente acude por su intervención en el segundo ciclo?
15. ¿Cómo diseña el orientador de los aprendizajes las orientaciones para el docente? (cuenta como se llevan a cabo).
16. Por último ¿Qué se debería hacer para mejorar las trayectorias educativas en su escuela? (Mencione un caso, un ejemplo de qué se podría hacer o que hizo en su escuela).

## Matriz de datos

		Incidentes	interpretación
Orientador de los Aprendizajes	Descripción del quehacer del OA	<p>“se organizan las intervenciones atendiendo a las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, en el primario”.</p> <p>“conocer la propuesta pedagógica por parte del docente y al grupo de estudiantes, definiendo dispositivos pedagógicos para trabajar en el aula”.</p> <p>“es importante propiciar un espacio de trabajo con los docentes para la construcción de acuerdos acerca de las intervenciones pedagógicas a llevar a cabo”.</p> <p>“se planifican proyectos que favorezcan la adquisición y los avances progresivos en los procesos de alfabetización, tanto en Prácticas del Lenguaje, y en el trabajo matemático”.</p> <p>“orientación en la planificación de los periodos de la extensión de la enseñanza”.</p> <p>“También se realiza seguimiento y evaluación conjunta, con docentes y con los demás integrantes del EOE, de trayectorias escolares de alumnos/as en</p>	<p>Las orientadoras del aprendizaje describen su quehacer desde un posicionamiento multidimensional, en tanto tienen en cuenta asuntos áulicos, así también institucional, por cuanto trabajan en conjunto con el docente. De igual manera tiene presente lo comunitario.</p> <p>En particular se encargan de organizar las intervenciones, no solo atendiendo a lo áulico (pedagógico), sino también propiciando un espacio de trabajo con los docentes. Donde se llevará a cabo la construcción de acuerdos sobre las posibles orientaciones y/o intervenciones, y de esta forma definir dispositivos pedagógicos a trabajar en el aula. Para ello, el OA necesita conocer la propuesta pedagógica por parte del docente, y al grupo de estudiantes.</p> <p>Por otra parte, el OA planifica proyectos en torno a la alfabetización. En este sentido los</p>

		<p>situación de vulneración educativa, favoreciendo la continuidad pedagógica”.</p> <p>“se establecen vínculos permanentes con las familias en todo aquello que esté relacionado al proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de sus hijos/as”.</p>	<p>proyectos estarán destinados a favorecer la adquisición y el avance progresivo, en el área de Practicas del Lenguaje y en el área de Matemática.</p> <p>Así mismo el OA realiza orientaciones al docente, en los periodos de extensión de la enseñanza.</p> <p>Además, el OA tiene en cuenta las trayectorias de los alumnos, por cuanto realiza seguimientos y evaluaciones en conjunto con el EOE y el docente, de los alumnos en situación de vulneración educativa; buscando favorecer la continuidad pedagógica.</p> <p>De igual manera, establece vínculos constantes con las familias, en cuestiones relacionadas a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación de sus hijos.</p>
	<p>Diseño de orientaciones</p>	<p>“Las diseño definiendo dispositivos pedagógicos para trabajar junto al docente los aspectos identificados como prioritarios”.</p>	<p>Las orientaciones son diseñadas a partir del requerimiento del docente y los alumnos. Así es que se define el o los dispositivos pedagógicos a trabajar junto al docente, donde se priman</p>

		<p>“Las pienso en relación al requerimiento del docente y los alumnos”</p> <p>“Propiciando además un espacio de trabajo sostenido con los docentes para la construcción de acuerdos acerca de las intervenciones pedagógicas a ser llevadas a cabo”.</p> <p>“Primero identifiqué lo prioritario, por ejemplo, los chicos tienen dificultad en la lectura, bueno desde ahí selecciono el dispositivo pedagógico a trabajar después con el docente”</p>	<p>los aspectos prioritarios. Además, propiciando un espacio de trabajo sostenido con los docentes en la construcción de los acuerdos, acerca de las intervenciones pedagógicas a ser llevadas a cabo.</p>
	Observación en el aula	<p>“Observo la dinámica grupal y su interacción con el/la docente”</p> <p>“Observo la dinámica del aula. La interacción de los alumnos con sus maestras y sus profesores, que a veces no se desarrolla de la misma manera.”</p> <p>“se observa la disposición espacial, modos de brindar la clase, utilización del pizarrón, material visual utilizado, entre otros aspectos”.</p>	<p>El OA observa en aula. La observación está dirigida a la dinámica del aula, es decir, está enfocada a la dinámica grupal y su interacción con los docentes.</p> <p>Por otra parte, se observa además aspectos tales como la disposición espacial, modos en el que el docente brinda la clase, utilización del pizarrón, el tipo de material utilizado en el aula (se hace referencia al material visual).</p>
	Organización del trabajo	<p>“La organización consiste en la planificación de la tarea.”</p> <p>“Se realiza un cronograma en</p>	<p>En cuanto a la organización del trabajo expresan que dan gran</p>

		<p>el calendario agendando los talleres, visitas áulicas de observación, trabajo junto al alumnado grupal y/o particular, citación de familias, entrevistas con otros equipos de orientación, profesionales de los/las estudiantes, DAI, REEB, entre otros.”</p> <p>“La agenda siempre tiene que estar ya que considero que es primordial, como así también el registro diario de las diversas actividades en un cuaderno del E.O.E.”.</p>	<p>importancia a la planificación de la tarea. En este sentido, se establece una “agenda” a modo de organización, donde se pauta un cronograma en el calendario, de días y horarios en los que se realizaran diferentes actividades, entre las cuales, visitas áulicas de observación, trabajo junto a los alumnos, de forma grupal y/o particular, citación de las familias, entrevistas con otros equipos de orientación, profesionales a los que acuden los alumnos, DAI, REEB.</p>
	<p>Trabajo: Planificado o emergente</p>	<p>“suelen presentarse situaciones emergentes que ameritan la pronta intervención, como, por ejemplo: crisis en estudiantes (angustias, peleas, etc.) presentación espontánea de familiares con inquietudes varias, el tener que concurrir a algún domicilio, entre otros aspectos”.</p> <p>“planifico, aunque siempre surge alguna situación en la que tengo que intervenir. Llevo un registro diario que comparto con el equipo”.</p>	<p>Si bien existe una planificación acerca de las actividades que van a realizar, suelen presentarse situaciones emergentes. En este caso, a pesar de lo planificado se interviene prontamente, en situaciones que lo ameriten, como es el caso de crisis en estudiante (angustias, peleas, entre otros), presentación espontanea de los familiares en la escuela con alguna inquietud;</p>

		“usualmente se presentan situaciones emergentes, y por más que tenga una agenda planificada, debo intervenir”	concurrir al domicilio del alumno.
	Utilización del tiempo de trabajo  (a qué le dedica más tiempo)	“A la planificación de las labores, al realizar las configuraciones de apoyo, cuando hago actividades personalizadas para los estudiantes que así lo requieren como por ejemplo por discontinuidad pedagógica”.	Se destina mayor tiempo a la planificación de las configuraciones de apoyo. Ya que son actividades personalizadas para los alumnos que lo requieran. Por ejemplo, en el caso de alumnos que presenten discontinuidad pedagógica.
	Equipo de Orientación Escolar	<p>“Creo que mi rol como los otros dentro del equipo, no podría funcionar fluidamente, sin el compromiso de cada integrante”.</p> <p>“Se dificulta mucho desempeñar funciones si no hay un trabajo en comunión y con acuerdos. Las disputas, la falta de responsabilidad y de empatía hacia el otro, no solo repercute en el E.O.E, sino en todos los actores escolares”.</p> <p>“tenemos un registro diario de las diversas actividades en un cuaderno del E.O.E”</p> <p>“se trabaja con el equipo de orientación en su conjunto”</p>	<p>Trabajo interdisciplinario de los integrantes que componen el Equipo de Orientación Escolar (generalmente Orientador Social, Orientador Educacional, Orientador de los Aprendizajes).</p> <p>Los acuerdos se realizan en conjunto.</p> <p>Se comparte un registro diario de las actividades que realiza cada integrante.</p>
	Conocimiento sobre lo que implica el	“El acompañamiento de trayectorias educativas implica, buscar espacios de	Poseen conocimiento sobre lo que implica el acompañamiento a las

<p>Trayectorias educativas</p>	<p>acompañamiento a las trayectorias educativas</p>	<p>trabajo compartido entre docentes y el equipo directivo, generando acuerdos de evaluación y promoción, coordinando la secuenciación de contenidos y la coherencia de estrategias.”</p> <p>“El acompañamiento de las trayectorias tiene que ver con el trabajo en conjunto entre el docente y el directivo”</p> <p>“es necesario desarrollar mecanismos para acompañar más de cerca a alumnos/as o grupos de estudiantes en situaciones complejas o con menor rendimiento, pensando estrategias de intervención didáctica en conjunto con los diversos actores educativos”.</p>	<p>trayectorias educativas de los alumnos. Expresan que el acompañamiento refiere a la búsqueda de espacios de trabajo compartidos entre el docente y el equipo directivo. En este sentido, entre los actores escolares se generan acuerdos de evaluación y promoción, donde se coordina la secuenciación de contenidos y la coherencia de las estrategias a implementar. Así mismo, expresan que se requiere desarrollar mecanismos para acompañar más de cerca a los alumnos o grupos de alumnos en situaciones complejas, o en el caso de que presenten menor rendimiento, es decir que a partir del el o los estudiantes se piensan estrategias de intervención didáctica en conjunto con el docente.</p>
	<p>Dificultad que surge en las trayectorias de los alumnos</p>	<p>“Una de las dificultades que puedo observar en este aspecto es el ausentismo y la deserción escolar. Ya que sin estudiantes en la escuela es difícil el acompañamiento, y como integrante del E.0.E, se suele concurrir a los domicilios de estos niños/as que no tienen presencialidad</p>	<p>El ausentismo y la deserción escolar se presentan como dos factores frecuentes que dificultan las trayectorias de los alumnos. Se explicita que es difícil el acompañamiento por parte de la escuela, y en el caso particular del</p>

		<p>y llevarles, actividades, libros, juegos, etc., pero en la mayoría de las situaciones no se obtiene un resultado positivo y más cuando las familias no pueden o no demuestran el colaborar ante lo mencionado. Se busca apoyo de otros organismos como el "Servicio local" para re vincular a los estudiantes, pero lamentablemente sin logros.”</p> <p>“generalmente tienen que ver con el ausentismo. Es difícil intervenir en cuestiones pedagógicas si no asiste a la escuela...en este caso recurro con el OS al domicilio del alumno, la revinculación del alumno con la escuela es fundamental”</p>	<p>EOE, de los alumnos en estos casos. Así es que, en primera instancia, El OA como integrante del EOE, suele concurrir al domicilio de los alumnos que no tienen presencialidad, generalmente acompañada del OS. De este modo se lleva actividades, libros, juegos, entre otros.</p> <p>Aunque en ocasiones no se obtiene un resultado positivo de este accionar, ya que las familias no pueden o no colaboran. Cuando esto ocurre, se busca apoyo en otros organismos, como el “Servicio local”, para lograr la revinculación de los estudiantes, aunque también sin resultados.</p>
	<p>Accionar para favorecer trayectorias educativas</p> <p>*escuela</p> <p>*alumno</p>	<p>“Es importante y primordial arribar a acuerdos institucionales que permitan desarrollar una mirada compartida del tema, abriendo espacios de debate y reflexión que se nutran de materiales bibliográficos, normativas vigentes y situaciones reales de la escuela.”</p> <p>“Las jornadas institucionales, las reuniones de equipo</p>	<p>Entre las acciones para favorecer las trayectorias educativas, las entrevistadas hacen foco en dos vertientes. Por un lado, desde el accionar de la escuela y por el otro, con una mirada centrada en el alumno.</p> <p>Así es que desde la escuela:</p> <p>*Acuerdos institucionales</p>

	<p>escolar básico (REEB), reuniones de ciclo, año o sección son los lugares más adecuados para tratar las dudas e inquietudes sobre las trayectorias educativas”.</p> <p>“Por ejemplo, dialogando y poniendo en tensión sobre los supuestos que subyacen a las prácticas y compartiendo experiencias de trabajo como punto de partida para clarificar y fortalecer un abordaje positivo de las trayectorias escolares. En esas conversaciones, es usual que surjan menciones a problemáticas externas a la escuela (familias que muestran el no acompañar a sus hijos/as, mudanzas reiteradas, etc.) que afectan la continuidad pedagógica”</p> <p>“Es valioso conocer datos clave de la trayectoria de los alumnos/as, por ejemplo... Sobreedad, repitencias, discontinuidad pedagógica, inasistencias (causas), análisis de los resultados de pruebas o exámenes para identificar contenidos que sean necesario seguir trabajando, estrategias metodológicas que han dado buenos resultados y aspectos a mejorar (retroalimentación)”.</p>	<p>*Abrir espacios de debate y reflexión, acompañado de material bibliográfico.</p> <p>*Jornadas institucionales</p> <p>*Reuniones de equipo escolar básico (REEB).</p> <p>*Reuniones de ciclo, año o sección</p> <p>*Compartiendo experiencias de trabajo, para favorecer un abordaje positivo de las trayectorias educativas.</p> <p>*estrategias metodológicas que han dado buenos resultados y aspectos a mejorar.</p> <p>Por otro lado, en relación de los alumnos expresan que es necesario conocer datos claves de la trayectoria. Se tiene en cuenta si la trayectoria del alumno presenta repitencia, discontinuidad pedagógica, inasistencias y sus causas. Además, se analizan los resultados de las pruebas o exámenes, donde se identifican los contenidos necesarios a seguir trabajando.</p>
--	--	---

		<p>“Para favorecer las trayectorias es necesario conocer su paso por la escuela, a qué me refiero con esto, tener en cuenta si tuvo repitencia o si tiene mucha inasistencia que causa discontinuidad pedagógica. Luego de realizar un análisis de los indicadores se registran y se sistematizan para compartirse con el equipo docente. Esto da pie para problematizar y reflexionar sobre el recorrido de la escuela en relación con las trayectorias escolares.</p>	
Escuela	Trabajo en pareja pedagógica OA-docente	<p>“Al momento de planificar, se acuerdan junto a los/las docentes criterios para la secuenciación de contenidos por ciclo y por año. Es decir que, se definen los contenidos prioritarios en cada año, aunando criterios de planificación anual por áreas, secuencias, proyectos, etc.”.  “Se establecen criterios de evaluación: cuándo, cómo y qué se quiere evaluar”.</p>	<p>El OA realiza un trabajo por pareja pedagógica con el docente, por cuanto expresa que se confeccionan acuerdos en conjunto. Se establece así criterios sobre la secuenciación de contenidos por ciclo y por año; además de establecerse los criterios de evaluación. Así mismo, se definen los contenidos prioritarios de cada año, concordando criterios de planificación anual.</p>
	Quién solicita intervención del OA	<p>“el docente es el que se acerca con alguna inquietud”  “principalmente el docente, aunque la inspectora puede</p>	<p>La intervención del orientador de los aprendizajes es solicitado principalmente por el docente de grado. Este</p>

		<p>pedir intervención en un caso en particular o sugerir la realización de algún taller a modo grupal”</p> <p>“Generalmente, cuando surgen diversas situaciones más allá de las relacionadas con el aprendizaje, las docentes se acercan al equipo de orientación compartiendo inquietudes. Por ejemplo, forma de dinámicas familiares particulares, tomándose en decisión conjunta citar a la familia en cuestión junto al docente. Ante otras problemáticas como los modos de aprender, ausentismo, etc., las/los M.G, acercan el pedido de intervención. Luego se comienza a trabajar junto a los mismos sobre los/las estudiantes en cuestión. De igual modo se acompaña al docente en el trabajo áulico”.</p>	<p>último generalmente se acerca al EOE con alguna inquietud cuando surgen situaciones “más allá de las relacionadas con el aprendizaje”, entre las cuales se menciona “forma de dinámicas familiares particulares”. En particular, en relación con el aprendizaje, se mencionan problemáticas tales como “modos de aprender” y “ausentismo” por las que el docente se acerca por pidiendo intervención. De esta forma, se comienza a trabajar con el docente, sobre los alumnos en cuestión. Así mismo se acompaña al docente en el aula.</p>
	<p>Desempeño de los alumnos de segundo ciclo</p>	<p>“Lo que he observado en los últimos años es que con más frecuencia hay cuestiones relacionadas a la alfabetización. Es decir que, a pesar de encontrarse en el segundo ciclo, los/las estudiantes muestran dificultad en la lectura y escritura. Esto también se vio acrecentado luego de un año de clases virtuales, donde se dificultó la continuidad</p>	<p>En relación con el desempeño de los alumnos de segundo ciclo, se vuelve a poner foco en la alfabetización, donde los alumnos muestran dificultad en la lectura y la escritura. “se vio acrecentado luego de un año de clases virtuales, donde se dificultó la continuidad pedagógica ya que muchos niños/as</p>

		<p>pedagógica ya que muchos niños/as perdieron la posibilidad de vincularse al estudio por no tener acceso a internet o a los dispositivos para tal fin. Lo que se realizó ante tal acuciante situación fue el implementar actividades con las configuraciones de apoyo para cada niño/a atendiendo su situación en particular, sobre todo en los 6° años, viendo que el año entrante concurrirán al nivel secundario”.</p> <p>“a pesar de que me preguntas específicamente sobre segundo ciclo, lo que observo en el desempeño es que hay mucha dificultad en cuanto a la alfabetización...hecho que empeoró la virtualidad porque en muchos casos se perdió la vinculación con la escuela, por problemas de acceso a la conectividad”.</p> <p>“la alfabetización es sin duda la dificultad de aprendizaje que puedo observar en segundo ciclo”.</p>	<p>perdieron la posibilidad de vincularse al estudio por no tener acceso a internet o a los dispositivos para tal fin”.</p> <p>Por ello se disponen actividades, con las configuraciones de apoyo necesarias para cada alumno; principalmente en los que se encuentran en 6to grados, por encontrarse próximos a finalizar el nivel primario.</p>
--	--	---	---