

LA PSICOPEDAGOGÍA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: ¿QUÉ Y CÓMO REPRESENTAN LOS DOCENTES LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

PSYCHOPEDAGOGY AT SCHOOLS: HOW DO THE TEACHERS REPRESENT THE PSYCHOPEDAGOGY INTERVENTION?

Lucila Messi

*Universidad Nacional de San Martín
Argentina*

Beatriz Rossi

*Universidad Nacional de Rosario
Argentina*

Ana Clara Ventura (*)

*Universidad Nacional del Comahue
Argentina*

Resumen

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

Palabras clave: representaciones sociales, intervención, psicopedagogía escolar, cuestionario, profesores.

Abstract

This paper explores teachers' representations about a psychopedagogical intervention in a school environment. The descriptive study was conducted through *ad hoc* surveys. Sixty five teachers from five Argentinean elementary and secondary public schools participated. Schools were chosen because they had services of psycho-pedagogy as from three years ago, at least. The results showed that teachers represented the psycho-pedagogical interventions as a rehabilitation of the learning disabilities supported by individual therapeutic mechanisms and curricular adaptations. The collaborative practices between teachers and psychopedagogists were few. However, most teachers showed strong expectations about this relationship. The importance to change the classic approach about scholarly psychopedagogy and promotion of scholarly strategies based on educational and psychosocial models is discussed.

Keywords: social representations, intervention, scholar psychopedagogy, survey, teachers.

(*)Autor para correspondencia:

Ana Clara Ventura
Doctora en Psicología
CONICET / Universidad Nacional del Comahue
Centro Regional Universitario Bariloche
de la Universidad Nacional del Comahue
Quintral 1250, San Carlos de Bariloche.
Correo electrónico:
ventura@comahue-conicet.gob.ar

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 16 de enero de 2016
ACEPTADO: 05 de mayo de 2016
DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2.Art.409

1. INTRODUCCIÓN

Desde su institucionalización académica en distintos países de América del Sur, la Psicopedagogía emprendió un camino de redefinición de sus campos de acción, amplió sus intervenciones circunscriptas al ámbito clínico y desarrolló procesos de intervención relativamente propios (Cardinale y Cuevas, 2013; Ventura, 2015).

La intervención psicopedagógica se realiza en diferentes ámbitos de actuación del psicopedagogo/a (en adelante psicopedagogo): ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, ámbito familiar mediante programas de educación para padres, ámbito clínico, ámbito escolar, entre otros (Valle, 2012).

Las "Incumbencias Profesionales" según la Ley N°9970 instituida en el año 1986 proclama que las funciones del psicopedagogo son:

- Preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos las posibilidades de aprender.
- Crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud, o en las situaciones de aprendizaje en general.
- Investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje.
- Analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje en los ámbitos individual, grupal, institucional y comunitario, proponiendo proyectos de cambios favorables.
- Organizar el proceso necesario para concretar en cada caso, el diagnóstico psicopedagógico, el pronóstico y las indicaciones terapéuticas.
- Realizar tratamientos ante alteraciones de los aprendizajes sistemáticos y/o asistemáticos efectuando el abordaje terapéutico según las características de cada patología.
- Investigar en las diversas áreas de aplicación de la psicopedagogía, elaborar nuevos métodos y técnicas de trabajo y controlar la enseñanza y difusión de este saber.
- Llevar a cabo una adecuada orientación vocacional operativa en todos los niveles educativos.

En la intervención específica del ámbito escolar o psicopedagógico (Azar, 2012), en adelante PE, las acciones se organizan habitualmente en torno a cuatro ejes (Solé, 1998):

1. Los objetivos, los cuales oscilan entre tareas que se focalizan prioritariamente en el alumno y aquellas que buscan abordar el contexto educativo, abarcando aspectos curriculares y organizativos; sin que las mismas deban ser entendidas de manera excluyente;
2. La modalidad, pudiendo tener un sentido correctivo-asistencial o preventivo;

3. El posicionamiento que incide en el carácter más o menos directo sobre el alumno, que fluctúa entre tratamientos individuales y directos hasta tratamientos que combinan momentos de atención individual con abordajes más indirectos como, por ejemplo, la intervención con los agentes educativos que se relacionan con él;
4. El lugar, vinculado con los niveles y los contextos. Por ejemplo, se pueden realizar abordajes a nivel del aula o con la institución en su conjunto; o en una etapa o ciclo educativo determinado.

La diversidad de acciones de intervención del psicopedagogo refleja la coexistencia de distintos modelos de PE, definidos en función de que se realice una intervención directa o indirecta, dirigida a individuos particulares o a grupos, ubicada en la propia institución (interna) o fuera de ella (externa), basada en lo asistencia o correctivo-remedial y proactiva u orientada hacia la prevención y el desarrollo (Valle, 2012).

Ahora bien, estas acciones del psicopedagogo en el ámbito escolar también están nutridas por las representaciones que construyen las personas que forman parte de dichas instituciones. Estas representaciones pueden ser producto de las experiencias previas, del legado intergeneracional o pueden surgir ante una situación crítica. Según Moscovici (1979, p.17) "la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos". El desarrollo de la Teoría de las RS ha dado lugar a un profuso campo de investigación que no se reduce a una disciplina o perspectiva, de ahí la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos que abogan por la construcción social del conocimiento. Esto puede explicarse también por su dependencia al contexto histórico situado en relación a las teorizaciones (Jodelet, 2008).

Si bien el concepto de representación social, en sus principios denominada representación colectiva aparece en la sociología, su teoría va a ser mayormente desarrollada en el campo de la psicología social. La distinción que Moscovici realiza entre la noción sociológica y el término que él define, radica en que mientras que las representaciones colectivas son generalizadas, las representaciones sociales son particulares, con alcance dentro de un conjunto particular de personas y refieren a objetos también particulares (Rossi y Sagastizábal, 2008). La línea de investigación más reconocida es la llamada Escuela Clásica que privilegia el componente procesual de la representación (Rossi y Sagastizábal, 2008). Los máximos exponentes de este enfoque son Moscovici y Jodelet. Los procedimientos de acceso al contenido utilizados por excelencia son las técnicas interrogativas, tales como entrevistas y encuestas, producidos en forma espontánea dirigidas a muestras amplias en su contexto natural.

Se entiende por representación social al conjunto de significaciones que un grupo social establece respecto de un objeto social. El análisis revelará informaciones, opiniones e imágenes, sentimientos, actitudes, etc., que atribuyen finalmente, un contenido simbólico al objeto ausente. Las representaciones sociales sirven para comprender y explicar las interacciones de los individuos con el mundo. Dicho concepto, se emplea para distinguir entre los elementos objetivos de una situación y el

significado que la misma tiene para los individuos que la desarrollan (Jodelet, 2008).

Dado que las representaciones individuales devienen en sociales por medio de la comunicación, ese saber generado y comunicado se convierte en una parte de la vida colectiva, organizándose como principios relacionales entre actores sociales (Jodelet, 1989). Según Sagastizábal y Pidello (2012) estamos en presencia de una representación social cuando el fenómeno reúne los siguientes atributos: ser una construcción social e histórica; estar basado en conocimientos y creencias colectivas; constituir un elemento interpretativo de una situación social; estar impregnado de valores sociales y culturales; y conformar un modelo de comportamiento.

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de qué y cómo los docentes representan a la psicopedagogía escolar. En la década pasada, los antecedentes indicaron que el modelo educativo de intervención por programas se utiliza escasamente a pesar de que se ha demostrado sus logros a través de una intervención psicopedagógica preventiva y de abordaje socio-institucional (Bausela Herrerías, 2004). Respecto al desarrollo del asesoramiento colaborativo al profesorado, al equipo directivo y a los órganos de coordinación escolar, se observó que es el aspecto más difícil de desarrollar. Además, se señaló que la relación entre orientadores y profesorado no se ajusta a los principios de reconocimiento mutuo, corresponsabilidad, reciprocidad y complementariedad propios del enfoque colaborador (de la Oliva, Martín y Vélez de Medrano, 2005).

Recientemente, García, Mesón y Sánchez (2014) indagaron cuándo las dificultades para colaborar entre docentes y psicopedagogos/as son más probables. La investigación pretendió responder concretamente a esta pregunta: ¿surgen más dificultades en la colaboración (a) en algún momento concreto del proceso de resolución de problemas, (b) ante ciertos tipos de demandas y (c) cuando se habla de ciertos temas? Los resultados mostraron que las dificultades para colaborar tienden a ser mayores cuando se habla de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, encontraron que la hiperresponsabilización, entendida como la antítesis de la colaboración en tanto refiere a asumir una responsabilidad que va más allá de su rol, es más frecuente: (a) en el momento de buscar soluciones a los problemas, (b) cuando los psicopedagogos tratan algún asunto que, según la historia del centro o la normativa, es de su incumbencia y (c) al hablar de orientación y tutoría.

Por su parte, Aceves Villanueva y Bio Olguin (2015) indagaron las experiencias de futuros psicopedagogos/as en instituciones educativas. Los participantes manifestaron que, si bien resumieron a la experiencia como el logro de nuevos aprendizajes, tuvieron obstáculos asociados a la institución receptora, tales como cuestiones de accesibilidad, comunicación con los docentes y cambios de supervisor. Si bien lo psicopedagógico parecería definirse en teoría como un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros y colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación (Ramírez Nieto y Henao López, 2011), situación que no pareciera rastrear un consenso generalizado en la comunidad escolar. Así, nos preguntamos qué aspectos focalizan docentes de escuelas medias al pensar y hablar de la PE y cómo la conciben. Por lo expuesto, el objetivo general de la presente investigación consistió en

analizar las representaciones sobre la PE de docentes en el ámbito escolar, poniendo especial énfasis en los sentidos, las expectativas y los efectos atribuidos por los mismos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

El estudio de la presente investigación empírica, de acuerdo al sistema de clasificación actual propuesto por Ato, López y Benavente (2013), se correspondería con un diseño descriptivo transversal de tipo selectivo. Esto es, se pretende analizar el objeto de estudio tal y como parecería ocurrir para describir procesos mentales y conductas manifiestas medido en un único y determinado momento. La estrategia selectiva compatible con un enfoque clásico para investigar representaciones sociales, se basa en el uso del método de encuesta, y su característica distintiva fundamental es la utilización de la técnica del autoinforme sobre una muestra amplia de participantes.

A las características señaladas del diseño, se añade que el muestreo es de tipo no probabilístico o dirigido por criterios intencionales. Esto se debe a la necesidad de controlar la selección de sujetos a fin de que cumplieran con las condiciones que se plantean en el siguiente punto.

2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 65 docentes de escuelas públicas de la localidad de San José de la Esquina (Santa Fe, Argentina). Del total de la muestra, el 77 % ($n = 50$) fueron mujeres y el 9 % ($n = 6$) hombres. El 14 % ($n = 9$) decidió no responder sobre su sexo. La edad media de los participantes se ubica en los 42 años y la desviación típica en 7,785. La selección realizada de manera intencional cumplió con el criterio de que las instituciones escolares de pertenencia de los docentes participantes contaran con servicio de psicopedagogía con una antigüedad mínima de tres años.

2.3. Instrumento y procedimiento

Se diseñó *ad hoc* un cuestionario compuesto por un total de 11 ítems; con la integración de 10 preguntas cerradas y una abierta donde el encuestado podía responder libremente (Anexo). Cabe señalar que se agregaron datos sociodemográficos como "cargo", "antigüedad", "edad" y "sexo".

El cuestionario estuvo organizado de acuerdo a tres dimensiones: sentidos, expectativas y efectos de la PE. Los sentidos sobre los objetivos y las funciones de la PE medidos en términos de grado de importancia (alto, medio o bajo). Las expectativas en torno a los factores que influyen en la PE, las razones de la inclusión de psicopedagogos en los Equipos de Intervención Escolar así como los modos en que se encuentran involucrados los docentes y otros profesionales en los mismos. Los efectos de la PE medidos mediante las formas observables en que se manifiestan los cambios en los sujetos que aprenden y enseñan así como las narrativas experienciales de los docentes sobre los mismos.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se realizó un acercamiento a las instituciones educativas para efectuar, frente a las autoridades de las mismas, la correspondiente presentación personal y de la investigación a realizar. Se acordó con los directivos de las instituciones la entrega de los cuestionarios

para que ellos se pusieran en contacto con los docentes, y así le presentaran la propuesta de participar de la investigación. Se realizó una prueba piloto con docentes de otras instituciones escolares para analizar aspectos de forma (adecuación y extensión de los enunciados, ordenamiento lógico de los ítems, duración) y aspectos de contenido de los ítems (comprensibilidad, fatiga, resistencia o rechazos sistemáticos hacia algunos enunciados) del cuestionario. Posteriormente, se aplicó la encuesta definitiva a los docentes en forma auto-administrada, individual y en formato papel. En todos los casos la participación fue voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado.

2.4. Análisis de datos

El análisis descriptivo de las preguntas cerradas se llevó a cabo mediante técnicas estadísticas asistidas por el programa SPSS (versión 20). A la pregunta abierta, se le aplicó Análisis de Contenido Semántico (Marradi, Archenti y Piovani, 2010). Esto es, se construyeron dimensiones y categorías cuyo significado se determinó en la relación de contingencia recíproca entre las mismas con la intención de configurar una trama de sentido. Las dimensiones y sus categorías son: problemáticas abordadas por la intervención (pedagógicas, cognitivas, afectivas, sociales, orgánicas, etc.) y ámbitos en los que se desplegó la misma (áulico, escolar, familiar, comunitario, etc.).

3. RESULTADOS

Los resultados se dividen en tres apartados según: (1) los sentidos (su campo de acción –el qué, para qué y para quién de la acción– y sus funciones); (2) las expectativas (necesidad de que exista dentro de la escuela un espacio para trabajar con la problemática del aprender, así como también quiénes serían los profesionales idóneos para participar del mismo, habiendo incluido dentro de las opciones al psicopedagogo/a), y, (3) los efectos observables que los docentes atribuyen a la PE en el espacio escolar.

3.1. Los sentidos de la intervención psicopedagógica en la escuela

En primer lugar, se indagó el grado de importancia que otorgan a diferentes propósitos de la PE (Tabla 1), describiéndose aquellas dirigidas a la prevención y asistencia de los procesos de aprendizaje de niños, adolescentes y adultos; otras focalizadas en los aprendizajes individuales y/o grupales, no solo en ámbitos educativos, sino también en instituciones de salud, incluyéndose también el área de incumbencia profesional vinculada a la investigación.

Tabla 1 Grados de importancia atribuida a los objetivos de la PE (en porcentajes)

Objetivos de la PE	Grados de importancia			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos la posibilidad de aprender.	21 (31 %)	27 (42 %)	17 (27 %)	65 (100 %)
Crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud.	25 (38 %)	22 (34 %)	18 (28 %)	65 (100 %)
Investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje.	21 (32 %)	15 (23 %)	29 (45 %)	65 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

Crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud constituye para la mayor parte de los sujetos encuestados (38 %) la orientación más importante de la PE. Con diferencias en los grados de importancia atribuida, podríamos considerar que, en alguna menor medida, los otros dos objetivos presentados para su evaluación – preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos la posibilidad de aprender e investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten las acciones educativas a las bases psicológicas del aprendizaje – también son percibidos como orientaciones de importancia en la acción psicopedagógica. Consideramos de interés destacar que la tarea de investigación y asesoramiento es el objetivo de menor reconocimiento dentro la PE (45 %).

En relación al grado de importancia atribuido a las funciones de la PE en el contexto escolar (Tabla 2), se presentaron indicadores que van desde el señalamiento de los diversos factores que intervienen en el buen aprendizaje de los alumnos (diagnóstico), pasando por el abordaje terapéutico de los mismos (tratamiento), hasta considerar como objeto de intervención a la institución educativa en su conjunto.

Tabla 2 Grado de importancia atribuidos a las funciones de la PE (en porcentajes)

Funciones de la PE	Grados de importancia			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje.	25 (39 %)	24 (37 %)	16 (24 %)	65 (100 %)
Realizar tratamientos ante las alteraciones de los aprendizajes sistemáticos y/o asistemáticos efectuando el abordaje terapéutico según las características de cada patología.	22 (34 %)	24 (37 %)	19 (29 %)	65 (100 %)
Atender a la institución educativa en su conjunto, sin tomar hechos aislados; sino contextualizando cada demanda, creando espacios para pensar y sostener conjuntamente el accionar.	18 (28 %)	17 (26 %)	30 (46 %)	65 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

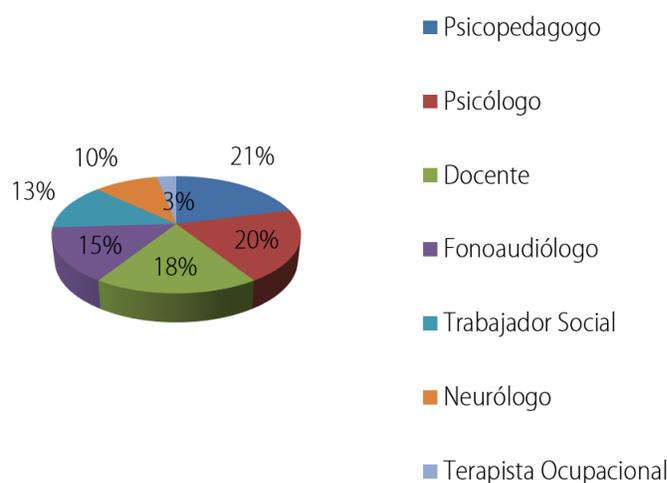
En este sentido, se observa un mayor reconocimiento de la función del psicopedagogo/a a través de actividades como *analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje* (39%). *Realizar tratamientos ante las alteraciones de los aprendizajes sistemáticos y/o asistemáticos efectuando el abordaje terapéutico según las características de cada patología* es una acción también altamente reconocida (34%). Si bien *atender a la institución educativa en su conjunto, sin tomar hechos aislados; sino contextualizando cada demanda, creando espacios para pensar y sostener conjuntamente el accionar*, es igualmente una función atribuida al psicopedagogo/a, nos parece de interés destacar que la misma es aquella a la cual se asigna menor importancia dentro del ámbito escolar (46%).

En suma, se encontraron tres ejes dominantes en la construcción de los sentidos atribuidos a la PE desde la perspectiva de los docentes vinculados a las condiciones, los resultados y, por último, los procesos de dicha intervención. En primer lugar, los docentes privilegiaron los aspectos referidos a las condiciones y los resultados de la PE a través de otorgar una mayor importancia a la creación de un ambiente que genere un buen aprendizaje de sus alumnos, con una impronta valorativa y estandarizada del mismo. En segundo lugar, priorizaron aspectos vinculados al eje de los procesos de la PE a través de las cuales se llevan a cabo tratamientos individualizados relegando a un último lugar procesos de investigación, orientación y asesoramiento que implicarían abordajes hacia la institución educativa en su conjunto.

3.2. Las expectativas sobre la intervención psicopedagógica en la escuela

Todos los docentes encuestados afirmaron que es necesario contar con un espacio dentro de las instituciones educativas destinado a trabajar con la problemática del aprender. Respecto de los profesionales que debieran conformar el Equipo de Intervención Escolar destinado a trabajar con dicho fenómeno, los docentes incluyeron a *psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, neurólogos y terapistas ocupacionales*. En la Figura 1 puede observarse la distribución de las respectivas elecciones.

Figura 1 Profesionales que deberían integrar el Equipo de Intervención Escolar (en porcentajes)



La Tabla 3 presenta los diversos fundamentos por los cuales los docentes encuestados han considerado importante la participación de un psicopedagogo en el Equipo de Intervención Escolar.

Tabla 3 Razones de la inclusión de psicopedagogo en el Equipo de Intervención Escolar (en porcentajes)

Razones de su inclusión...	%
... posee herramientas para trabajar con las dificultades de aprendizaje	34 (52 %)
... posee herramientas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje	12 (19 %)
... posee herramientas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también las dificultades de aprendizaje	9 (14 %)
... es un profesional afín a la educación	4 (6 %)
Todas las razones anteriores.	5 (8 %)
Otras	1 (1 %)
Total	65 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas vinculan la importancia de su participación con el hecho de *poseer herramientas para trabajar con las dificultades de aprendizaje* (52%). En un porcentaje menor (19%), los encuestados fundamentaron su opinión en el considerar que el psicopedagogo es un profesional que dispone de

herramientas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte el 14 % tuvo en cuenta ambas razones, mostrando en sus respuestas otros motivos de la necesidad de su intervención en la problemática del aprender dentro del espacio escolar.

Respecto a los factores pensados como influyentes en su desempeño dentro de la escuela (Figura 2), fue seleccionado mayormente el *grado de complementariedad y comunicación con los docentes y directivos del espacio educativo* (34%). Con un porcentaje menor le siguen el de *capacitación* (22%) y *formación académica* (20%). Luego, continúan la *experiencia en dicho ámbito de incumbencia* (17%) y *la antigüedad en el ejercicio de la profesión*, opción que pareciera ser la de menor importancia (6%).

Figura 2 Factores que influyen en la PE escolar (en porcentajes)



Respecto de la participación del docente en la PE, el 80% de los encuestados respondió afirmativamente. En este sentido, los docentes se perciben implicados en el proceso de PE principalmente *como agentes partícipes de una demanda puntual de intervención y también como agente complementario del psicopedagogo al realizar abordajes institucionales* (Tabla 4).

Tabla 4 ¿Cómo se encuentra involucrado el docente en la PE? (en porcentajes)

El docente se encuentra involucrado en la PE como...	%
... agente partícipe de una demanda puntual de intervención psicopedagógica	30 (45 %)
... agente complementario del psicopedagogo al realizar abordajes institucionales	25 (39 %)
... agente externo facilitador de información acerca de una demanda puntual de intervención psicopedagógica	10 (16 %)
Total	65 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis del análisis de las expectativas de los docentes acerca de las condiciones de realización de

las prácticas profesionales del psicopedagogo en el ámbito escolar, se destaca el reconocimiento que todos hacen de la necesidad de un espacio donde poder trabajar con la problemática del aprender y que, efectivamente un psicopedagogo debiera de participar de dichos espacios. En este sentido, entre los profesionales que debieran acompañarlo se mencionó psicólogos, docentes, fonoaudiólogos, neurólogos, trabajadores sociales y terapeutas ocupacionales, en dicho orden.

Coincidentemente con las expectativas de la mayoría de los docentes en relación a la importancia de la PE en la facilitación de los aprendizajes y en el tratamiento de aquellas situaciones en que estos se ven obstaculizados, el psicopedagogo es percibido como aquel que posee herramientas para trabajar fundamentalmente con las dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, los docentes encuestados se percibieron a sí mismos involucrados en las PE como agentes partícipes de una demanda puntual, lo cual puede ponerse en relación con las expectativas generadas en este sentido, dado que la representación docente respecto de sus intervenciones está ligada al desarrollo de estrategias llevadas a cabo de manera individual y personalizada con cada alumno. Por último, la complementariedad y comunicación con los docentes y directivos de la institución, y la capacitación del profesional son los factores que los encuestados consideraron como mayormente influyentes en la intervención del psicopedagogo en la escuela.

3.3. Los efectos de la intervención psicopedagógica en la escuela

En la Tabla 5, se muestra cómo perciben los docentes los cambios que se producen en la subjetividad de las personas que enseñan y aprenden ante el fenómeno de la PE.

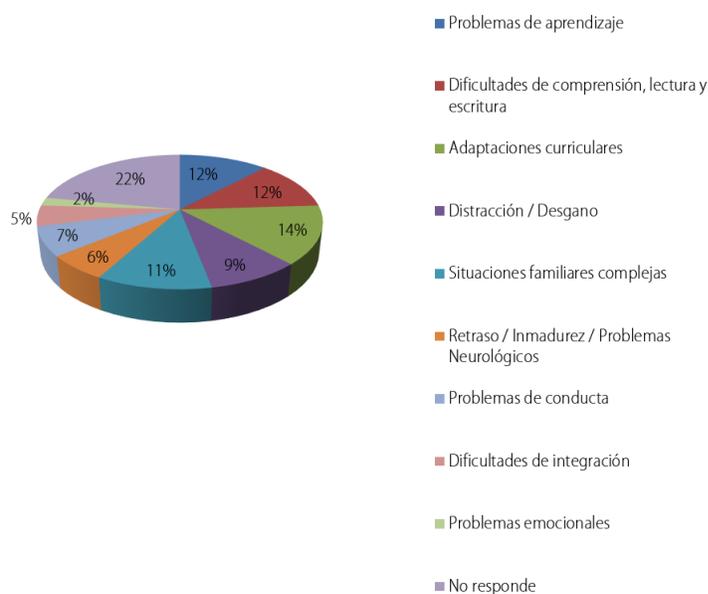
Tabla 5 Cambios observables en las personas que enseñan y aprenden ante la PE (en porcentajes)

Los cambios observables ...	%
... dependen de cada situación particular	55 (85 %)
... se producen en forma lenta, continua y progresiva	10 (15 %)
... se producen en forma rápida, haciéndose visibles con inmediatez	-
Total	65 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de los docentes (85 %) compartió que las transformaciones producidas por la PE se desarrollan *de acuerdo a cada situación particular*. En la Figura 3, se presentan las respuestas referidas a las experiencias de PE con las que los docentes han tenido contacto o las que otros les han referido.

Figura 3 Experiencias docentes de PE (en porcentajes)



Puede observarse que el 22 % de los encuestados no relató ninguna experiencia. Sin embargo, entre aquellos que sí lo hicieron se mencionó con mayor frecuencia situaciones vinculadas a la realización, por parte del psicopedagogo o de este conjuntamente con el docente, de adaptaciones curriculares (14 %). También se refirieron experiencias de abordajes relacionadas con problema de aprendizaje (12 %) y aquellos específicos en el área de la comprensión, la lectura y la escritura (12 %). Además, fueron señaladas intervenciones llevadas a cabo en el ámbito familiar (11 %), es decir, en relación a situaciones escolares que pudieran estar vinculadas con este aspecto. Por otra parte, la PE también estuvo ligada a alumnos que presentaban distracción y desgano (9 %) frente a las actividades escolares, así como problemas de conducta (7 %), problemas neurológicos (6 %), dificultades de integración (5 %) y problemas emocionales (2 %).

En suma, puede visualizarse que los docentes no se involucran habitualmente en la PE, resultando elevado el porcentaje de encuestados que no ha relatado situaciones de ningún tipo. Aquellos que sí lo hicieron, mantienen las tendencias observadas en los apartados previos. Es decir, se resaltan los efectos de las intervenciones puntuales y personalizadas con cada alumno, centradas en el proceso de aprendizaje, desplegando el psicopedagogo herramientas susceptibles de ser aplicadas para abordar las dificultades surgidas en cualquiera de los factores involucrados en dicho proceso, orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socioculturales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación consistió en analizar qué y cómo representan los docentes la PE en el ámbito escolar poniendo especial énfasis en los sentidos, las expectativas y los efectos atribuidos por los mismos. Para ello, se implementó una investigación empírica con un diseño

descriptivo transversal de tipo selectivo. A pesar de las reconocidas limitaciones metodológicas de las encuestas para profundizar en sentidos, expectativas y efectos percibidos por los participantes tal como que señalaron Born y Di Piero (2012), los resultados dejan entrever la dificultad de situar consensos amplios sobre las cuestiones investigadas, dando cuenta de un panorama complejo.

En cuanto a los sentidos de la PE, los participantes de esta investigación expresaron que los dos objetivos más importantes son: (a) crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud, y, (b) preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos la posibilidad de aprender. En otras palabras, los docentes focalizaron la PE sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos –en coherencia con lo encontrado por Bausela Herreras (2004)-. Asociado a ello, los participantes consideraron que las dos funciones más importantes de la PE son: (a) analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje, y, (b) realizar tratamientos ante las alteraciones de los aprendizajes sistemáticos y/o asistemáticos efectuando el abordaje terapéutico según las características de cada patología. Esto significa que las modalidades de abordaje de la PE adoptan un sentido más asistencial o correctivo-remedial que preventivo ante su carácter de agente para resolver problemas específicos –de la misma manera que informaron Aceves Villanueva y Bio Olguin (2015)-. En conjunto los sentidos de la PE atribuidos por los docentes están más centrados en las condiciones y sus resultados que en sus procesos a través de la creación de un ambiente que genere un buen aprendizaje de sus alumnos, relegando a un último lugar de importancia a la investigación, orientación y asesoramiento hacia la institución educativa en su conjunto. En cuanto a las expectativas de la PE, todos los docentes encuestados afirmaron que es necesario contar con un espacio dentro de las instituciones educativas destinado a trabajar con la problemática del aprender. Respecto de los profesionales que debieran conformar el Equipo de Intervención Escolar destinado a trabajar con dicho fenómeno, los docentes incluyeron con especial énfasis a los psicopedagogos, los psicólogos, a los docentes mismos y los fonoaudiólogos. La participación del psicopedagogo en este espacio se funda en las herramientas que posee para trabajar con las dificultades de aprendizaje. Esto es, sus expectativas están asociadas a una acción diagnóstica y terapéutica individualizada del alumno. No se declararon experiencias de intervenciones conjuntas entre psicopedagogos/as y docentes. En su conjunto, de manera coincidente con lo hallado por de la Oliva et al. (2005), los docentes asumieron con cierta debilidad que en la escuela son los tutores, los docentes y los directivos quienes se convierten en protagonistas teniendo el psicopedagogo la posibilidad de colaborar con ellos, mediante la co-responsabilización de las funciones.

En franca contradicción con ello, las expectativas de los docentes se vincularon al logro de mayores grados de colaboración entre psicopedagogos/as y con otros actores institucionales en un espacio donde pueda trabajarse sobre el aprender. Es llamativo que los docentes ubicaran como uno de los factores que más influye en el desempeño adecuado del psicopedagogo es el grado de complementariedad y comunicación que mantenga con los docentes y directivos de la institución educativa. Podría suponerse que aún no se han ofrecido oportunidades de trabajar bajo los principios de prevención, contextualización y colaboración, lo cual no habilita a realizar abordajes desde un

enfoque de tipo educativo, donde el objeto de intervención sean los procesos de enseñanza y aprendizaje por un lado, y la institución educativa por el otro, y donde el psicopedagogo defina su tarea como complementaria a la de los otros agentes educativos, sin por ello dejar de colaborar desde una perspectiva específica. Es decir, definir un contexto de colaboración desde el cual enmarcar las intervenciones psicopedagógicas, sería uno de los aspectos proyectados desde las expectativas docentes y aún no desarrollados en los abordajes psicopedagógicos realizados.

Bajo esta perspectiva, el psicopedagogo dista de quedar ubicado como colaborador en la tarea educativa y, el docente, se posiciona como usuario de los conocimientos del psicopedagogo, el cual a su vez corre el riesgo de subestimar los conocimientos del docente. Es decir, aparecería la imagen de un psicopedagogo/a especialista a quien el docente consulta y actúa según sus sugerencias. En este caso el contexto de colaboración queda desdibujado, alimentándose un vínculo marcado por la dependencia y la hiperresponsabilización (García et al., 2014).

Los efectos de la PE dependen de cada situación particular según la mayoría de los docentes encuestados. Tal como se dijo anteriormente, más del 20% de la muestra no relató ninguna experiencia conjunta con psicopedagogos. Aquellos que sí lo hicieron, comentaron situaciones de elaboración de adaptaciones curriculares de alumnos con problemas de aprendizaje. Dos factores centrales en la producción de efectos en el desarrollo de abordajes preventivos, contextualizados y colaborativos serían dos: (a) el tiempo que permanece el psicopedagogo en la institución, y, (b) la frecuencia con que visita a la misma.

Por lo expuesto, en este trabajo se muestra que los docentes representaron la intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprender de los alumnos, sustentada frecuentemente mediante mecanismos terapéutico/clínicos individuales y adaptaciones curriculares. Si bien la complementación entre docentes y psicopedagogos/as pareció ser escasa, es el punto sobre el que más expectativas manifestaron los docentes. Tal como sugieren Moscovici y Marková (2008, p.118) "en el proceso de formación de una representación social siempre coexisten conflicto y cooperación". Estas mismas fuerzas en tensión entre sentidos, expectativas y efectos pueden apreciarse en las representaciones que construyeron los docentes sobre la PE en el ámbito escolar.

Esto puede deberse a que los propios profesionales de la psicopedagogía presentan desacuerdos respecto de su objeto y metodología y reconocen en el perfil académico del graduado la orientación hacia la aplicación de técnicas frente a las problemáticas de aprendizaje. En otras palabras, las funciones del psicopedagogo en la escuela pueden ser percibidas ambiguamente y la representación que se tiene del mismo en dicho ámbito esté marcada por la contradicción, en algunos casos, y por el perfil clínico, en otros, lo cual podría fundarse en la representación que los mismos profesionales poseen acerca de sus intervenciones (Ventura, Borgobello y Peralta, 2012).

Finalmente, esperando contribuir al enriquecimiento de otras investigaciones, se considera y coincide con Ramírez Nieto y Hena López (2011) que es de suma importancia comenzar a desarrollar

LA PSICOPEDAGOGÍA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: ¿QUÉ Y CÓMO REPRESENTAN LOS DOCENTES LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA?

intervenciones enfocadas desde lo educativo con base en los principios de corresponsabilidad y contextualización entre docentes, psicopedagogos y directivos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves Villanueva, Y. & Bio Olguin, Y. A. (2015). Intervención psicopedagógica en instituciones educativas y ONG's: experiencias de investigación de los alumnos de asesoría psicopedagógica de la UABC. En AIDIPE (Eds). *Investigar con y para la sociedad, Vol. III* (pp. 1841- 1847). Madrid: Bubok Publishing S.L.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. la psicopedagogía escolar. *Diálogos pedagógicos*, 10(20), 74-98.
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: Modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3(2), 201-216.
- Born, D. & Di Piero, M. E. (2012). En medio de la vorágine: Representaciones de la población y los docentes estatales bonaerenses sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 1(37), 86-99.
- Cardinale, L. & Cuevas, V. (2013). ¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 10, 1-8.
- De la Oliva, D., Martín, E. & Vélez de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: Identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140. doi:10.1174/0210370053699339
- García, J. R., Mesón, R. & Sánchez, E. (2014). Reasons for the collaborative difficulties between psychoeducational consultants and teachers: an exploratory analysis / Análisis exploratorio de las variables relacionadas con las dificultades de los asesores psicopedagógicos para colaborar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 278-309. doi:10.1080/02103702.2014.918817
- Jodelet, D. (1989). *Las representaciones sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63.
- Ley Provincial de Psicopedagogía N° 9970, Volumen 3, Fuente 4, Sección 12. (26 de noviembre 1986).
- Marradi, A., Achenti, N. & Piovani, J. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. & Marková, I. (2008). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J.A. Castorina (Comp.) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.111-152). Buenos Aires: Gedisa.
- Ramírez Nieto, L. & Henao López, G. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 29-39.
- Rossi, B. & Sagastizábal, M. A. (2008). *Del enseñar y el aprender. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente (UNESCO-CONICET)*. Rosario: UNR Editora.
- Sagastizábal, M. A. & Pidello, M. A. (2012). La representación social en los docentes del «buen alumno»: ¿algo más que «buena persona»? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-10.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.

- Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Contextos de Educación, 12*, 1-5.
- Ventura, A. C. (2015). Dificultades de aprendizaje y Psicopedagogía: Una perspectiva estilística. *Construção Psicopedagógica, 23(24)*, 6-19.
- Ventura, A. C., Borgobello, A. & Peralta, N. S. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. *Perspectivas en Psicología, 9*, 59-68.

6. Anexo

CUESTIONARIO SOBRE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

1. ¿Qué orden de importancia atribuye a los siguientes objetivos de la intervención psicopedagógica? (Indique según un orden de 1 a 3, siendo el 1 el de mayor importancia)

Preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos la posibilidad de aprender
Crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud, o en las situaciones de aprendizaje en general

Investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje

2. ¿Qué orden de importancia atribuye a las siguientes funciones de la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar? (Indique según un orden de 1 a 3, siendo el 1 el de mayor importancia)

Analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje

Realizar tratamientos ante las alteraciones de los aprendizajes sistemáticos y/o asistemáticos efectuando el abordaje terapéutico según las características de cada patología

Atender a la institución educativa en su conjunto, sin tomar hechos aislados; sino contextualizando cada demanda, creando espacios para pensar y sostener conjuntamente el accionar

3. ¿Cree necesaria la existencia de un espacio dentro de las instituciones educativas en donde trabajar con la problemática del aprender?

Sí

No

3.1 En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 3, ¿qué profesionales deberían participar de dicho espacio?

Docentes

Psicólogos

Fonoaudiólogos

Psicopedagogos

Neurólogos

Terapistas Ocupacionales

Trabajadores Sociales

Otros.....

3.2 En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 3, ¿cuál/es son las razones por las cuales el psicopedagogo debería participar en el espacio?

Porque es un profesional afín a la educación

Porque posee herramientas para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje

Porque posee herramientas para trabajar con las dificultades de aprendizaje

Otros.....

3.3 En caso de respuesta negativa en la pregunta 3, ¿cuál/es son las razones por las cuales el psicopedagogo no debería participar en el espacio?

- Porque no es un ámbito de su incumbencia
- Porque es un profesional de la salud, habilitado para realizar tratamientos clínicos
- Porque no posee herramientas para trabajar con las dificultades de aprendizaje
- Otros.....

4. ¿Cuál/es son los factores a los cuales puede atribuirse el mejor desempeño de la intervención de un psicopedagogo dentro del ámbito escolar?

- Formación académica
- Capacitación
- Antigüedad en el ejercicio de la profesión
- Experiencia en dicho ámbito de incumbencia
- Grado de complementariedad y comunicación con los docentes y directivos de la institución educativa
- Otros.....

5. ¿Se considera involucrado en el proceso de intervención psicopedagógica dentro del ámbito escolar?

- Sí
- No

5.1 En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 5, ¿cómo se encuentra involucrado en el proceso de intervención psicopedagógica? (Marque con una X solo una opción)

- Como agente externo facilitador de información acerca de una demanda puntual de intervención psicopedagógica
- Como agente partícipe de una demanda puntual de intervención psicopedagógica
- Como agente complementario del psicopedagogo al realizar abordajes institucionales

6. ¿Cómo percibe que se producen los cambios en las personas que enseñan y aprenden a causa de la intervención psicopedagógica? (Marque con una X solo una opción)

- En forma lenta, continua y progresiva
- En forma rápida, haciéndose visibles con inmediatez
- Depende de cada situación particular

7. Describa una experiencia en la que haya considerado pertinente la intervención de un psicopedagogo en el ámbito escolar. Comente los motivos y circunstancias.
