

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Características del acompañamiento psicoeducativo durante el a.S.P.O., en una muestra intensiva de profesionales psicoeducativos de Posadas, Misiones (Argentina).

Romero, Miguel Adrian.

Cita:

Romero, Miguel Adrian (2021). *Características del acompañamiento psicoeducativo durante el a.S.P.O., en una muestra intensiva de profesionales psicoeducativos de Posadas, Misiones (Argentina)*. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/830>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/VmR>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PSICOEDUCATIVO DURANTE EL A.S.P.O., EN UNA MUESTRA INTENSIVA DE PROFESIONALES PSICOEDUCATIVOS DE POSADAS, MISIONES (ARGENTINA)

Romero, Miguel Adrian

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La siguiente ponencia, se enmarca en los intereses investigativos del equipo UBACyT: “Hermenéutica y Metodología” a cargo de la Dra. Roxana Ynoub y el seminario de la Maestría en Psicología Educacional: “Tratamiento de los problemas del aprendizaje” a cargo de la Mgr. María Di Scala. Se presenta un análisis cualitativo sobre las características de la escuela y el acompañamiento psicoeducativo en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (A.S.P.O.). Para ello, se llevo adelante una entrevista con una muestra intensiva de profesionales psicoeducativos de la ciudad de Posadas (Misiones, Argentina); bajo la siguiente pregunta rectora: ¿Qué lectura sobre los problemas del aprendizaje y las trayectorias escolares aparecen en un grupo de profesionales psicoeducativos en el contexto de pandemia? El análisis de las entrevistas es de carácter descriptivo- exploratorio y los resultados son preliminares, sin embargo, es posibles destacar dos elementos significativos. Por un lado, las experiencias profesionales de acompañamiento a las trayectorias de niñas/os y jóvenes con diagnósticos asociados a problemas psicoeducativos. Por otro lado, la vigencia de las características o “determinantes duros” de la escuela en aspectos como socialización y aprendizaje significativo.

Palabras clave

Aprendizaje - Acompañamiento - Contextos - Inclusión

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF PSYCHOEDUCATIONAL ACCOMPANIMENT DURING THE A.S.P.O., IN AN INTENSIVE SAMPLE OF PSYCHOEDUCATIONAL PROFESSIONALS IN POSADAS, MISIONES (ARGENTINA) The following paper is framed within the research interests of the UBACyT project team: “Hermeneutics and Methodology” in the direction of Roxana Ynoub, PhD. and the seminar of the master’s in educational psychology: “Treatment of learning problems” in the direction of María Di Scala, ME. A qualitative analysis is presented on the characteristics of the school and the psychoeducational accompaniment in the context of A.S.P.O. For this purpose, an interview was carried out with an inten-

sive sample of psychoeducational professionals from the city of Posadas (Misiones, Argentina); under the following guiding question: What is the reading of learning problems and school trajectories in a group of psychoeducational professionals in the context of pandemic? The analysis of the interviews is of a descriptive-exploratory nature and the results are preliminary; however, it is possible to highlight two significant elements. On the one hand, the professional experiences of accompanying the trajectories of children and young people with diagnoses associated with psychoeducational problems. On the other hand, the validity of the characteristics or “hard determinants” of the school in aspects such as socialization and meaningful learning.

Keywords

Learning - Support - Contexts - Inclusion

En cuclillas, a la misma orilla del río, trabajaban los dos juntos. - Lo primero de todo (dijo Mitsima agarrando una pella de barro húmedo entre sus manos-, vamos a hacer una lunita. Aldous Huxley. Un mundo Feliz (1932).

Introducción.

Los problemas sobre el aprendizaje infantil y las trayectorias educativas (Terigi, 2009) son temas que desde el origen de la escuela de la modernidad (Pineau, 2001) ha derramado ríos de tinta. La explicación sobre ambas dificultades tiene distintas miradas que evocan tradiciones de cortes biomédicos, sociológicos, psicológicos, neurocognitivos, pedagógicos, entre otros. En el ámbito de la psicología, las explicaciones con mayor consenso sitúan el nudo argumental en un cruce interdisciplinario, cuya unidad de análisis es “el niño o la niña con problemas” (Baquero, 2002; Mises, 2000). Desde este enfoque, las intervenciones, los acompañamientos o la implementación de recursos pedagógicos daba por supuesta la destreza de las/os educadoras/es y borran al contexto del centro de los análisis (Menin, 2008).

Atravesados por la pandemia mundial del COVID-19, el contexto obligó a retirar a las/os niñas/os de las aulas y ofrecer un acom-

pañamiento desde la virtualidad. Esto generó un sin número de preguntas sobre las trayectorias, los recorridos, el sostenimiento y las actividades. En esta línea y en el marco de las tareas de formación al interior de la Maestría en Psicología Educativa^[1] se indagó el siguiente interrogante: ¿Qué lectura sobre los problemas del aprendizaje y las trayectorias escolares aparecen en un grupo de profesionales psicoeducativos en el contexto de pandemia?

La siguiente propuesta es de carácter descriptivo exploratoria y su propósito es visibilizar el estado de situación de profesionales de acompañamiento al aprendizaje de niñas/os y adolescentes en la ciudad de Posadas (Misiones). La conjetura de la cual se parte sostiene que el espacio físico de la Escuela permite encauzar con mayor eficacia las estrategias y actividades en las prácticas de sostenimiento y andamiaje de contenidos curriculares en niñas/os y adolescentes con problemas en el aprendizaje. De esta forma, y sin dar ninguna respuesta acabada sobre el asunto, el objetivo será examinar el papel que tiene el espacio físico escolar como un dispositivo que regula y concretiza la actividad profesional, la efectividad de los acompañamientos y la socialización.

Miradas sobre los problemas del aprendizaje.

En la actualidad, las perspectivas y definiciones sobre los problemas del aprendizaje no son unívocas y es un tema de indagación que reúne a distintos campos que van desde las ciencias de la educación hasta la sociología. Esto no quiere decir que el tema caiga en una suerte de eclecticismo teórico, sino, todo lo contrario: hay una propuesta que apunta a integrar los conocimientos que cada uno de estos campos puede aportar al tema. Esto tampoco quiere decir que la comunión de las propuestas se logre con el mejor de los éxitos ya que todo lo que esté asociado al aprendizaje y sus contornos siempre es un campo de disputas. Para algunas/os autoras/es los problemas del aprendizaje se expresan en las dificultades de “interpretación y creación de sentido experiencia singular a partir de la experiencia con objetos” (Di Scala, Erhart Del Campo, & Rego, 2012), esto permite comprender con algún detalle cómo se produce la constitución psíquica temprana y los avatares presentes en los procesos de simbolización en el psiquismo. Esta perspectiva de corte psicodinámico apuesta a un trabajo que implica el reposicionamiento de las/os niñas/os y adolescentes cuyos conflictos -para el acto de aprender- provienen de las respuestas que aparecen como una trabazón en la constitución subjetiva.

También hay enfoques que resaltan que los problemas que las/os niñas/os tienen en relación con el aprendizaje de contenidos escolares puede ser leído desde un asunto estrictamente cognitivo. Estas corrientes, señalan que el énfasis debe ponerse en la/el niña/o, la adquisición del aprendizaje y la interacción que se da entre ambos. Sin embargo, en una línea similar a la propuesta de Di Scala et al., Tomasini y Roa (1998) señalan que: El aprendizaje, definido como un cambio cognitivo a largo plazo,

depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. De esta manera, el estudiante es un participante activo del proceso de aprendizaje, él controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado. (pág. 5) Una y otra propuesta colocan en el centro al tratamiento infantil y evocan distintas formas de articulación: en el primer caso los elementos constitutivos asociados a los aspectos de la socialización primaria (al interior de la familia) y en el segundo caso, la relación con los elementos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje (a modo interacción con el medio).

Un tercer modelo podría ser caracterizado como el enfoque Neuropsicológico. Allí, las referencias a los problemas del aprendizaje infantil están relacionados a las disfunciones relativas con la estructura y funcionamiento cerebral. Roselli et al. (2010) identifican una serie de trastornos específicos y esgrimen que “para tener éxito en los aprendizajes debemos contar con una estructura cortical y cerebral anatómica e histológicamente sana, pero además debemos contar con un adecuado funcionamiento de sus sistemas y de sus circuitos” (p. 254). Por lo general estos enfoques apuntan a la construcción de un diagnóstico que permita guiar un tratamiento específico.

En la intersección de estos tres enfoques decidimos ubicar, como categoría general, a las propuestas para la inclusión educativa que tenemos en nuestro país. Se sostiene el planteo de “punto intermedio”, no porque funcione como un modelo en sí mismo, pero sí porque resulta un marco que requiere la integración de miradas que contemplen los aspectos de sociabilización (en sus diferentes niveles), cognición, aprendizaje, y neurocognitivos/biomédicos. Concomitante a esto, la ampliación de perspectivas implica lo que Valdez (2001) propone con la idea de “recontextualizar el problema”. Este movimiento significaría ampliar las unidades de análisis e interrogarnos por la función que tienen y cumplen los espacios de enseñanza y aprendizaje.

En un año atravesado por la pandemia del COVID-19, la pregunta por el lugar de las organizaciones educativas y su papel en el sostenimiento de los aprendizajes de niñas/os y adolescentes con dificultades se tornan esenciales para comprender el papel e importancia de los espacios físicos tradicionales, las familias y de profesionales de la integración que necesariamente tienen que “reinventar” las estrategias para el aprendizaje.

En el siguiente apartado describiremos algunas características metodológicas de la indagación realizada en un grupo profesional encargadas del acompañamiento de niñas/os y adolescentes cuyas dificultades van desde los problemas de lectoescritura, socialización, comportamiento y biomédicos.

Relevancia de la propuesta y algunos aspectos metodológicos sobre la indagación.

La situación de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (A.S.P.O.) provocada por el paso del COVID-19, implicó una reorganización de espacios laborales dentro de los cuales la Escuela no fue la excepción. Con el objetivo de que las/os alumnas/os

no pierdan el año lectivo, gran parte de los espacios educativos del territorio empezaron a implementar el uso de plataformas virtuales para llevar adelante actividades de sostenimiento de las trayectorias educativas.

Esta modificación alcanzó a la comunidad escolar en el sentido amplio del término, implicando así a familiares, equipos de gestión y profesionales de acompañamiento al aprendizaje y las trayectorias. Con el propósito de visibilizar la importancia que tiene el espacio físico de la escuela para que niñas/os y adolescentes con problemas del aprendizaje puedan sostener sus trayectorias, se decidió recuperar el relato de profesionales para la integración escolar en Posadas, provincia de Misiones.

Esta apuesta tiene varios puntos que pueden ser considerados relevantes para el propósito de este trabajo. En primer lugar, conocer la situación de escolarización por fuera de la gran urbe de C.A.B.A. permitiendo visibilizar el estado general sobre las características del despliegue educativo, el acceso a las estrategias implementadas y la vivencia de los actores o actrices en primera persona. En segundo lugar, porque el recorte de la población que fue elegido como “informantes claves”, es un punto que funciona como nexo entre el aprendizaje, sus dificultades (biopsicosociológicas), los contextos (escuelas u hogares) y quienes integran a estos (maestras, profesores, familias y la/el niña/o).

La muestra fue de tipo intensiva de pocos casos (cuatro profesionales para la inclusión) y se realizó una entrevista abierta con características de grupo focal (Ynoub, 2015). Teniendo en cuenta que la propuesta es descriptivo exploratoria, esta decisión cumplía dos funciones: 1. Generar un clima de diálogo e intercambio sobre las experiencias individuales entre el entrevistador y las entrevistadas y, 2. Discutir sobre los puntos de contacto y diferencias de la descripción de estas experiencias. La vía de comunicación elegida para el desarrollo de la entrevista fue la plataforma “Zoom” y comprendió tres partes de 40 minutos. El desarrollo de la entrevista fue registrado y grabado con el correspondiente consentimiento de las participantes.

Experiencias de profesionales para la inclusión.

La entrevista se realizó a 4 profesionales dedicadas al trabajo de la inclusión y apoyo para las trayectorias educativas de la ciudad de Posadas, en la provincia de Misiones. Dos de ellas son psicopedagogas, una es profesora de educación especial y una es estudiante del profesorado de educación especial.

Con el propósito de visibilizar las experiencias en contexto de A.S.P.O. y revisar el lugar que ocupa el espacio escolar desde el trabajo que ellas realizaron durante el 2020, la entrevista recorrió cuatro ejes de indagación que podrían ser sintetizados en las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de tareas realizan, con quienes trabajan y cómo son contactadas?
- ¿Qué características son relevantes a la hora de pensar el acompañamiento a las trayectorias y su sostenimiento en contexto de pandemia?

- ¿Cómo se estableció la relación entre enseñanza- aprendizaje en términos de lazos, conexiones y estrategias desplegadas durante el A.S.P.O.?
- ¿Cómo ven el panorama educativo para el ciclo lectivo 2021? ¿Qué esperan?

Sobre el primer eje/interrogante, las entrevistadas comentaron que se dedican al apoyo para la inclusión en las trayectorias. Esta tarea consiste en un acompañamiento sistemático que busca sostener el aprendizaje de contenidos escolares en niñas, niños y adolescentes con algún problema o trastorno del aprendizaje y que, además, requieren una adaptación de los contenidos curriculares para permanecer en el nivel escolar que corresponde a su edad cronológica. El sostenimiento de las trayectorias se instala de manera oficial en nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 que incluye en sus artículos 42, 43 y 44 la protección de los derechos inclusivos para las personas con discapacidad en las escuelas (Ley 26.206, 2006).

Tal como aparece en el relato de las entrevistadas, el leitmotiv de su trabajo está orientado a que niñas, niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje no se queden “sin la posibilidad de acceder a sus derechos, el aprendizaje y la socialización”. Todas ellas trabajan con niños de edades tempranas, y una está actualmente acompañando a una adolescente en el primer año de la secundaria. En todos los casos se describe una modalidad de contrato laboral con características mixtas, es decir, pueden ser convocadas a través de alguna obra social o de forma particular por entrevista directa con los padres. Si la solicitud es por parte de los padres, el motivo suele ser por pedido del equipo psicopedagógico de la escuela o la advertencia de alguna maestra o profesora que logra identificar algunas dificultades cognitivas o conductuales. Si el pedido es por la acción mediadora de alguna obra social, hay dos diferencias fundamentales: por un lado, la mediación en el contacto, la información que reciben sobre la situación escolar de la niña, niño o adolescente y los requerimientos administrativos; por el otro lado, la presencia de un diagnóstico que justifique la cobertura del acompañamiento.

Este último punto nos conecta con el interrogante relacionado a las características relevantes para tener en cuenta en el proceso del acompañamiento. Sobre esto, hay un consenso en la importancia que ellas le otorgan a la presencia del diagnóstico ya que este funciona como guía y orientador en torno al logro de un aprendizaje significativo. Una de las entrevistadas señaló que “todo diagnóstico tiene su ventaja y desventaja, pero que finalmente funciona como un ordenador que permite diseñar un recorrido de trabajo y una adaptación coherente con lo que puede hacer o no la niña, el niño o adolescente frente a los contenidos curriculares”.

Si bien, las cuatro poseen competencias para identificar las dificultades que las alumnas y alumnos cuando hay una mediación

por parte de la obra social el diagnóstico resulta del paso que ellas/os hacen por diferentes profesionales de la psicopedagogía, psicología, medicina y de la organización escolar que son las/os primeras/os en advertir “disarmonías evolutivas” (Misès, 2000). Además, la obra social cubre los distintos tratamientos que son requeridos por las/os profesionales de las distintas áreas, generando así un tratamiento global de las dificultades en el aprendizaje.

En esta línea, las entrevistadas comentaron que el diagnóstico funciona como un indicador que invita a repensar la proyección en términos de espacio escolar transitado: muchas veces este permite dar cuenta que hay niñas/os que están en una escuela especial y podrían transitar la escuela común (con algunas adaptaciones), o a la inversa, la necesidad de que la construcción de conocimientos encuentre en las escuelas de educación especial un lugar mucho más propicio. Dicho esto, las cuatro comentan que las/os alumnas/os con las que trabajan poseen C.U.D. (Certificado Único de Discapacidad) o diagnósticos tales como déficit de atención, trastorno específico del aprendizaje, encefalitis diseminada aguda o retraso madurativo global del desarrollo. Ahora ¿qué implicó para cada una de ellas el trabajo de acompañar los aprendizajes en niñas/os y adolescentes con diagnósticos específicos y en un contexto de aislamiento escolar?

La pregunta del párrafo anterior fue indagada y respondida con las siguientes expresiones: “al principio me costó, pero me fui acostumbrando”, “en primer lugar, fue una experiencia de incertidumbre, en segundo lugar, de pánico y, en tercer lugar, de mucha ansiedad”, “en mi caso también fue muy difícil. Sobre todo, porque yo entraba a trabajar en esta área y no conocía muy bien, ni la dinámica, ni a los chicos que acompaño ahora”, “para mí el año fue muy difícil”.

A las experiencias y vivencias personales que cada una indica con relación a la modalidad virtual, se añaden otros problemas. El primero es la forma en la que se establecieron los vínculos para el aprendizaje durante el 2020. En la provincia de Misiones, el A.S.P.O. se convirtió rápidamente en un distanciamiento social debido a la poca cantidad de casos de COVID-19^[2] que fueron registrados. Este hecho no permitió la apertura de las escuelas, pero sí permitió que la circulación y el acercamiento con personas frecuentes iniciara mucho antes de lo que ocurrió en zonas, como, por ejemplo, C.A.B.A. y la provincia de Buenos Aires. Esta información resulta relevante, porque, como indican las entrevistadas, las niñas/os y adolescentes que estaban acompañando pudieron recibirlas en sus hogares o en algunos casos fueron ellas quienes las/os recibieron en sus domicilios. Cualquiera sea el caso, las actividades se veían constantemente obstaculizadas por la estructura relacional y física propia del contexto familiar. En términos relacionales, las familias o vínculos de alguna de las partes ejercían una presión extra al trabajo ya complejo que tenían las acompañantes. En algunos casos el trabajo escolar era acompañado por algún miembro de la familia (principalmente la madre) que intentaba hacer un “seguimiento”

o aprender de las técnicas utilizadas al momento de hacer las tareas que las/os maestras/os dejaban vía e-mail o WhatsApp. En otras ocasiones, la presencia de las madres, los padres u otro miembro de la familia generaba disputas que retrasaban las actividades y acortaban el tiempo productivo que suponen algunas estrategias para el aprendizaje.

En términos físicos, la estructura del hogar contenía elementos que también funcionaron como distractores materiales y simbólicos. La computadora, la televisión, la disposición de los espacios o el sentido de pertenencia (por apropiación o extranjería) generaban interferencias en la comunicación entre las acompañantes y la/el acompañada/o. A esto se agregan las dificultades específicas que conciernen al tipo de diagnóstico, el sostenimiento de la atención, las actividades que debían realizarse, la falta de comunicación de la/del docente y el despliegue de las estrategias de intervención. Se tornaba evidente que las estructuras del hogar (en todos sus aspectos), no coincidían con las llamadas características de la escuela (Trilla, 1985).

El segundo punto que relevamos está asociado a la importancia que le asignaron las entrevistadas a la modalidad de trabajo presencial. En primeros términos, destacan que la presencialidad y el espacio escolar les otorga la posibilidad de sostener un trabajo compartido tanto a las/os alumnas/os, como a ellas. Cuando se indagó que quería decir esto, referenciaban la estructura del espacio escolar como medio y espacio de socialización que forma parte del trabajo estrictamente pedagógico. En segundos términos, la interacción de ellas con las/os docentes y el equipo psicopedagógico escolar (en caso de que la escuela contara con uno) se producía de manera sincrónica, dinámica y como un trabajo colaborativo.

Además, y como complemento a lo que las entrevistadas fueron comentando, es posible señalar que el “ecosistema” escolar, elimina algunos obstáculos o variables que “interrumpen” el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como fue señalado en párrafos anteriores, el espacio familiar en el que se venían sosteniendo los acompañamientos generaba un clima intervenido por la sensación de pertenencia, la intervención de los familiares y, en algunos casos, la falta de herramientas y elementos didácticos afines. Si bien esto es una conjetura que debiera ser analizada en detalle y en futuras indagaciones, se advierte algo de lo señalado cuando evocan las discrepancias que son posibles trazar para quienes ya venían trabajando en el contexto presencial con las/os mismas/os niñas/os.

Reflexiones sobre los “espacios” de acompañamiento a las trayectorias.

Tal como fue comentado en distintos momentos de esta producción, el trabajo intentaba recuperar la experiencia de profesionales abocadas a la tarea de acompañamiento de niñas/os con problemas del aprendizaje, en contexto de A.S.P.O. Para ello, la propuesta de carácter descriptivo exploratorio, explicitó la experiencia de algunas profesionales de la ciudad de Posadas

(Misiones) con miras a visibilizar una realidad alejada a la de las grandes urbes, que aparece con frecuencia como relato dentro de los medios de comunicación, redes sociales o investigaciones que se difunden sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje en contexto de pandemia.

En este último apartado, avanzaremos con una reflexión que proviene del último eje de indagación durante la entrevista realizada, que queda condensada en la pregunta que indagaba lo siguiente: ¿Cómo ven el panorama educativo para el ciclo lectivo 2021? ¿Qué esperan?

Los ejes que fueron indagados previamente ofrecían una respuesta casi evidente que anticipaba que ninguna de ellas preferiría a la virtualidad por sobre la presencialidad. En primera instancia, por la sensación generada a partir de la falta de preparación para el acompañamiento en el espacio virtual ya que se formaban vivencias de frustración, angustia e incertidumbre. En segunda instancia, porque advertían que el acompañamiento podía estar obstaculizado por el entorno en el que se desarrollaban las actividades. En tercera instancia, porque el espacio físico de la escuela parece facilitar todos los procesos de mejora en las niñas, los niños y adolescentes con relación a la efectividad del tratamiento frente al diagnóstico que poseen.

En esta línea, ante la pregunta por el panorama sobre las actividades del ciclo lectivo que comienza en breve, la respuesta fue unánime con respecto al regreso al formato presencial.

A modo de cierre, y como fue planteado al inicio de este desarrollo, aquí la idea de “tratamiento” es comprendida desde una mirada ampliada y como un proceso en construcción. De esta manera, quizá se advierta que cuando se destaca o hace énfasis en el acompañamiento, también se está evocando una forma de tratamiento. Tratamiento, que como se dejó ver en el relato de las entrevistadas, conjuga una mirada de múltiples actores y actrices de la salud biopsicosocial y que incluye a psicopedagogos/os, psicólogas/os, médicas/os, maestras/os y profesoras/os. En esta línea, compartimos la propuesta de Gómez y Valdez (2015) cuando señalan que “en una escuela para todos, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca el itinerario que necesite para lograr sus aprendizajes” (pág. 149), por lo cual todas estas partes señaladas son una pieza fundamental.

Se espera que futuros trabajos puedan indagar con mayor detalle, las diferencias que se organizan en torno a las especificidades del espacio físico de las escuelas, para analizar el modo en el que esto incide en el tratamiento/accompañamiento de los problemas del aprendizaje.

NOTAS

[1] Mas específicamente, en las actividades propuestas al interior del Seminario “Tratamiento de los problemas del aprendizaje” a cargo de la Prof. Mgr. Di Scala, María.

[2] Para información detallada con relación al avance de la pandemia por países y regiones, se puede consultar: Coronavirus (COVID-19) - Google Noticias.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Di Scala, M., Erhart Del Campo, M. L., & Rego, M. V. (2012). Análisis de las transformaciones simbólicas de un niño con problemas de aprendizaje durante el tratamiento psicopedagógico grupal. *Actas del Congreso de Investigaciones Facultad de Psicología UBA*, 43-46.
- Ley de Educación Nacional, 26.206 (Ministerio de justicia y Derechos Humanos 27 de 12 de 2006).
- Menin, O. (2008). Actividad y prevención desde la Psicología Educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, (12), 23-29.
- Misès, R. (2000). Actualidad de las patologías límites del niño. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 30, 5-19.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50(1), 23-39.
- Tomasini, G. A., & Roa, A. O. (1998). *Problemas de aprendizaje: enfoques teóricos*. Zaragoza: UNAM, Facultad de Estudios Superiores.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Valdez, D. (2001). Problemas de aprendizaje/ Problemas de enseñanza: la necesidad de recontextualizar “el problema”. *Novedades Educativas*.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México DF: Cengage learning.