



FUNDACIÓN H. A.
BARCELÓ
FACULTAD DE MEDICINA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR/A DE LA CARRERA:

Dra. Gala Filippis

NOMBRE Y APELLIDO DEL AUTOR:

Florencia Edith Melian Zapata

TÍTULO DEL TRABAJO:

"Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia"

SEDE:

La Rioja

DIRECTOR/A DE TIF:

Lic. María Elena Castro Crovara

FECHA DE PRESENTACIÓN:

24/11/2025

Sede Buenos Aires
Av. Las Heras 1907
Tel./Fax: (011) 4800 0200
☎ (011) 1565193479

Sede La Rioja
Benjamín Matienzo 3177
Tel./Fax: (0380) 4422090 / 4438698
☎ (0380) 154811437

Sede Santo Tomé
Centeno 710
Tel./Fax: (03756) 421622
☎ (03756) 15401364



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD
"FUNDACION H. A. BARCELO"

**"Más allá del aula: El latido familiar en la trama
emocional y escolar de la infancia"**

Equipo docente:

- Directora de la carrera: Dra. Gala Filippis
- Asesor: Lic. Maria Elena Castro Crovara
- Autor: Florencia Edith Melian Zapata

AÑO 2025

En memoria de Luisa Agüero, mi abuela, cuya luz sigue encendida en mi memoria.

Mujer valiente, responsable y amorosa, que me enseñó que la independencia se
construye con ternura, esfuerzo y coraje.

Su ejemplo de vida, su manera justa de obrar y su amor constante son huellas que
guían mi camino cada día.

Como escribió Isabel Allende: *“La muerte no existe, la gente sólo muere cuando la
olvidan; si puedes recordarme, siempre estaré contigo.”*

Este trabajo es un homenaje a su presencia eterna en mi corazón y a todo lo que
sembró en mí con amor y sabiduría.

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

Agradecimientos

A mis **papás**, raíz y abrigo en cada paso de mi vida. Aun en los días de tempestad, sus brazos fueron mi refugio y su amor, la certeza que me sostuvo. Ojalá puedan sentirse tan orgullosos de mí como yo lo estoy de ser su hija. En ellos florece mi fuerza, y en su modo de amar encuentro la luz que orienta mi camino.

A **Rafa**, mi mascota, que con su silenciosa compañía me secó las lágrimas y me acompañó en cada desvelo de estudio. En su mirada encontré calma, en su presencia, abrigo. *“Hay presencias que no hablan, pero lo dicen todo.”*

A mis amigas (y futuras colegas) **Anahi, Lucia, Pilar y Luciana** quienes me acompañaron desde mi primer paso en la universidad. Gracias por ser luz cuando solo veía oscuridad y refugio cuando el cansancio pesaba. *“Caminar juntas hizo del trayecto una historia compartida, no un destino solitario.* Gracias por recordarme quién era cuando las dudas me nublaban.

A la **lic. Priscila Fuentes**, mi psicóloga, por acompañar mis procesos de autoconocimiento con claridad y humanidad, ayudándome a crecer en cada paso.

Al **“grupo DBT”**, quienes también fueron parte en mi historia de transformación y de quienes aprendí a mirar la vida desde una perspectiva más reflexiva y amable hacia mí.

A **Duilio Lopez**, quien fue parte de mi trayectoria académica y siempre estuvo ahí cuando lo necesite y quien hizo más ameno esta experiencia formativa.

A **quienes conocí que aún perduran (y los que quedaron a mitad de camino)**, que son tantos para nombrarlos. Cada encuentro dejó una huella y me enseñó sobre el cambio y la resiliencia. *“Somos historia hecha de aprendizajes, y en cada encuentro nos vamos construyendo, porque somos humanos en constante transformación.*

Y, por último, pero no menos importante, **agradecerme a mí**, por no soltarme cuando el camino se volvió incierto. Por haberme sostenido en medio de las dudas y encontrar, en cada tropiezo, una nueva manera de empezar. A esa Flor de aquel segundo año donde creí no poder y no ser suficiente, pero aprendí que la fuerza no siempre grita: a veces susurra con calma que siga intentando. Hoy sé que mientras me tenga, mientras confíe en lo que soy y en lo que puedo llegar a ser, todo va a estar bien.

Índice

1. Problema a indagar	1
2. Fundamentación – Justificación.....	2
3. Antecedentes	3
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1 Fundamentos de la Dinámica Familiar	6
Tipos de familias desde la perspectiva sistémica	10
4.2 Dinámica Familiar y Desarrollo Socioemocional	15
4.3 Habilidades sociales y desarrollo socioemocional en la infancia	18
4.4 Dinámica Familiar y Desarrollo Escolar	20
4.5 Escuela, Subjetividad y Trayectorias Escolares	21
4.6 Dimensión Institucional y Subjetivante de la Escuela	23
5. Objetivo general y objetivos específicos	24
Preguntas de investigación:	25
6. Diseño metodológico	25
6.1 Justificación del diseño	26
6.2 Procedimiento metodológico	29
6.3 Análisis de los datos.....	31
6.4 Ética:	32
6.5 Limitaciones.....	33
Unidad de observación	33
7. Análisis e interpretación de los datos	35
7.1 Participación familiar en el proceso escolar	35
7.2 Manifestaciones socioemocionales vinculadas al entorno familiar	41
7.3 Representaciones institucionales sobre la “familia”	48
7.4 Estrategias institucionales frente a problemáticas familiares.....	57
7.5 Comparación entre ambas instituciones	67
8. Observación no participante en aulas de la Escuela Juan Manuel de Fangio y Escuela Gabriela Mistral: triangulación y contraste con entrevistas	74
Propósito y encuadre metodológico	74
8.1 Hallazgos observacionales por dimensión en escuela Juan Manuel de Fangio	74
8.2 Hallazgos observacionales por dimensión en escuela Gabriela Mistral	79

8.3 Tablas de cierres interpretativo por variables/dimensiones	84
Tabla escuela “Juan Manuel de Fangio”	84
Tabla escuela “Gabriela Mistral”	86
9. Propuestas de intervención psicoeducativas	89
Conclusión	98
Bibliografía	101
ANEXO. Introducción y alcance del corpus de entrevistas	105
Entrevista Directoras Escuela Primaria	105
Entrevista para Docentes	107
Entrevista 1.	108
Entrevista 2.	129
Entrevista 3.	143
Entrevista 4.	154
Entrevista 5.	167
Entrevista 6.	168
Grilla de observación	176

1. Problema a indagar

El presente trabajo indaga la influencia de las **dinámicas familiares** en el **desarrollo socioemocional** y el **desempeño escolar** de niños y niñas de 3º y 4º grado en dos instituciones educativas de la ciudad de La Rioja: la Escuela Gabriela Mistral, Jornada simple y la Escuela Municipal N.º 1 Juan Manuel de Fangio. La investigación surge del interés por comprender cómo los vínculos, los modos de comunicación y las pautas de convivencia en el hogar se reflejan en la vida escolar, influyendo en la regulación emocional, la conducta, las habilidades sociales y el rendimiento académico.

La familia representa el primer núcleo de socialización y aprendizaje afectivo, donde se construyen los cimientos de la identidad, la autoestima y la capacidad de vincularse con otros. En ella se internalizan las primeras normas y se adquieren las herramientas emocionales que permiten enfrentar los desafíos del entorno. No obstante, los cambios sociales y culturales de las últimas décadas han transformado las configuraciones familiares, generando nuevas dinámicas y desafíos en la crianza, el acompañamiento escolar y la transmisión de valores.

En el ámbito educativo, estas transformaciones se expresan de diversas maneras: dificultades de convivencia, desmotivación, baja tolerancia a la frustración, escasa empatía o desregulación emocional en el aula. Sin embargo, muchas instituciones no reconocen la magnitud del impacto que los entornos familiares pueden tener en el desarrollo infantil, ni cuentan con dispositivos sólidos para abordarlo. Esta falta de articulación entre escuela y familia limita la comprensión integral del niño y restringe las intervenciones preventivas.

Por ello, este estudio busca describir y analizar cómo las dinámicas familiares inciden en el desarrollo socioemocional y escolar, observando las percepciones y experiencias de docentes y directivos. A su vez, pretende identificar qué características de las familias favorecen trayectorias escolares saludables y qué recursos institucionales pueden fortalecerse para acompañar las realidades familiares contemporáneas desde una mirada integral, empática y preventiva.

2. Fundamentación – Justificación

Este proyecto se fundamenta en la **relevancia clínica y educativa** que tiene la articulación entre la familia y la escuela para el desarrollo integral de los niños. Ambas instituciones cumplen funciones complementarias en la construcción de subjetividad, autonomía y socialización, siendo la familia el primer espacio de sostén afectivo y la escuela el segundo escenario de aprendizaje y convivencia. Comprender cómo estos dos ámbitos se relacionan permite visibilizar los factores que potencian o dificultan el bienestar emocional y el desempeño académico.

En la provincia de La Rioja existe escasa sistematización de investigaciones locales que aborden el vínculo entre las **dinámicas familiares** y el **desarrollo socioemocional** desde una perspectiva psicoeducativa. Este estudio busca aportar una mirada situada que dé cuenta de los modos en que docentes y directivos perciben el impacto de las realidades familiares en los aprendizajes, las emociones y las relaciones dentro del aula.

Desde un enfoque **cualitativo, descriptivo e interpretativo**, la investigación propone articular la observación institucional con el análisis teórico, recuperando los aportes de

autores como **Salvador Minuchin, Flavia Terigi, Dora Bleichmar y Perla Zelmanovich**, entre otros. Esta integración permite pensar el desarrollo infantil no solo como un proceso cognitivo, sino también emocional, vincular y social.

El trabajo se justifica además por su **potencial de aplicación práctica**, al ofrecer lineamientos psicoeducativos que promuevan la construcción de vínculos más saludables entre escuela y familia. Entre ellos, se destacan la implementación de **talleres de orientación a padres, pautas de aula que integren lo emocional con lo pedagógico, y estrategias institucionales de derivación y acompañamiento**.

Finalmente, el estudio se sostiene en la convicción de que la escuela, al reconocer la diversidad familiar y promover una pedagogía del cuidado, puede convertirse en un espacio de contención, escucha y desarrollo integral. Analizar las dinámicas familiares no solo contribuye a comprender el presente educativo, sino también a construir prácticas más humanas, sensibles y preventivas, que fortalezcan el lazo entre hogar y escuela como pilares del crecimiento infantil.

3. Antecedentes

El abordaje de las **dinámicas familiares** y su influencia en el **desarrollo socioemocional y escolar** de los niños ha sido objeto de reflexión en distintos campos de estudio, la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía y la sociología de la educación. Sin embargo, en la provincia de **La Rioja** y en contextos escolares similares, se advierte una **escasa sistematización de investigaciones locales** que analicen esta problemática desde una perspectiva psicoeducativa integral. Este estudio se propone

aportar una mirada situada, retomando los aportes teóricos de diversos autores que han reflexionado sobre los vínculos familiares, el desarrollo emocional y la función educativa de la escuela.

En el plano de la teoría sistémica familiar, **Salvador Minuchin (1977)** constituye un referente fundamental. Su enfoque propone comprender a la familia como un sistema organizado por **subsistemas, límites y jerarquías**, donde cada miembro cumple funciones complementarias que sostienen el equilibrio del conjunto. Según Minuchin, las alteraciones en las fronteras familiares (ya sea por rigidez, difusividad o inversión de roles) pueden impactar directamente en el desarrollo emocional de los niños, generando dificultades de adaptación, regulación afectiva y desempeño social. Desde esta mirada, la escuela se convierte en un espacio donde dichas dinámicas se expresan a través de las conductas, la participación y las relaciones interpersonales de los estudiantes.

Por su parte, **Dora Bleichmar (2005)** aborda la constitución psíquica del sujeto desde una perspectiva psicoanalítica contemporánea, subrayando la importancia de las primeras experiencias vinculares en la estructuración del yo, la autoestima y la posibilidad de simbolizar las emociones. Para Bleichmar, el vínculo afectivo con los adultos significativos no solo es fuente de contención, sino también de aprendizaje emocional y social. Las fallas en la disponibilidad afectiva o en la coherencia del cuidado pueden dar lugar a manifestaciones de malestar en los contextos escolares, donde los niños expresan, a través de la conducta, aquello que no puede ser elaborado simbólicamente en el ámbito familiar.

En el campo educativo, **Flavia Terigi (2009)** aporta una mirada sobre las **trayectorias escolares** y los procesos de inclusión, resaltando cómo las condiciones familiares y sociales inciden en la continuidad o fragmentación de los aprendizajes. Terigi sostiene que las trayectorias no son lineales, sino que se construyen en interacción con las oportunidades institucionales y con los modos en que la escuela reconoce (o desconoce) la diversidad de experiencias de los niños. Este enfoque permite comprender que las diferencias en el acompañamiento familiar, la organización del tiempo y la disponibilidad emocional repercuten en la participación escolar, el rendimiento y el sentido de pertenencia.

A su vez, **Perla Zelmanovich (2012)** enfatiza la dimensión subjetiva del trabajo docente y la función de la escuela como **espacio de palabra, cuidado y lazo social**. Desde su perspectiva, el encuentro cotidiano entre docentes y alumnos está atravesado por las marcas familiares, pero también por las condiciones institucionales que habilitan (o restringen) la posibilidad de escucha. Zelmanovich propone pensar una **pedagogía del cuidado**, donde la escuela no solo enseñe contenidos, sino que también acompañe procesos emocionales y vinculares que contribuyan al bienestar y la inclusión de todos los niños.

Desde el campo de la psicopedagogía, distintos autores coinciden en que el **desarrollo socioemocional** constituye una dimensión inseparable del aprendizaje. La capacidad de regular emociones, establecer vínculos empáticos y sostener la motivación está profundamente ligada al acompañamiento familiar y al clima afectivo del hogar. En este sentido, la literatura reciente subraya la importancia de articular **estrategias de trabajo**

conjunto entre familia y escuela, integrando acciones de prevención, orientación y apoyo emocional que promuevan trayectorias escolares continuas y saludables.

En el plano metodológico, se encuentran antecedentes de estudios cualitativos en distintos contextos latinoamericanos que abordan las percepciones docentes acerca de las dinámicas familiares. Estos trabajos coinciden en destacar la necesidad de **fortalecer el rol de la escuela como espacio compensatorio** ante la fragilidad de ciertos entornos familiares, así como la urgencia de diseñar **dispositivos institucionales de acompañamiento psicoeducativo** que contemplen la complejidad de la infancia actual.

En síntesis, los antecedentes teóricos y empíricos consultados coinciden en reconocer que las dinámicas familiares son un factor determinante en el desarrollo emocional, social y académico de los niños. Las investigaciones preexistentes, aunque valiosas, no abordan en profundidad el contexto riojano, por lo que este trabajo busca **contribuir al conocimiento local**, ofreciendo una lectura que articule lo familiar, lo escolar y lo institucional desde una perspectiva psicopedagógica y preventiva.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Fundamentos de la Dinámica Familiar

La dinámica familiar puede definirse como el conjunto de interacciones, roles, límites y patrones de comunicación que se establecen dentro del núcleo familiar. Estas dinámicas no son estáticas, sino que evolucionan conforme a los cambios del ciclo vital, las necesidades de los miembros, y los factores socioculturales y económicos que las rodean.

Salvador Minuchin, creador del modelo estructural de la terapia familiar, sostiene que las familias están organizadas en subsistemas (conyugal, parental, fraterno) y reguladas por fronteras que pueden ser difusas, claras o rígidas. Estas estructuras condicionan el funcionamiento interno de la familia y el bienestar emocional de sus miembros.

La Familia desde la perspectiva sistémica

Para la Real Academia Española la Familia se define como un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas y representan un conjunto ascendiente, descendiente, colateral y afín a un linaje. Este grupo de personas corresponde a una misma especie y mantiene relaciones organizadas y jerarquizadas para su supervivencia. La familia constituye uno de los primeros contextos sociales de desarrollo humano y representa un predictor del ajuste psicosocial de una persona, en virtud de los estilos interaccionales que haya mantenido en su núcleo primario. (Wainstein, 2016)

Minuchin & Fishman (1985) describen a la familia como el grupo natural que elabora pautas de interacción en el tiempo y que atiende a la conservación y la evolución.

S. Minuchin, 1974 hizo referencia a las funciones de la familia que sirven a dos objetivos distintos: uno interno, la protección psicosocial de sus miembros y el otro externo, la acomodación a una cultura y transmisión de la misma. Asimismo, hizo especial énfasis en como la familia es la encargada de imprimir en sus miembros un sentimiento de identidad. La experiencia humana de identidad posee dos elementos, un sentimiento de identidad y un sentido de separación, cuando ambos se mezclan aparece la familia como matriz de identidad. En los procesos de socialización, las familias moldean y

programan la conducta del niño y el sentido de la identidad. El sentido de pertenencia se acompaña por parte del niño a los grupos familiares y con su asunción de pautas transaccionales en la estructura familiar que se mantienen a través de diferentes acontecimientos de la vida.

El sentido de separación y de individuación se logra a través de la participación en diferentes subsistemas familiares, en diferentes contextos familiares, al igual que en la participación de grupos extrafamiliares

Según Salvador Minuchin (1974) la familia es un sistema abierto en transformación permanente, recibe y envía descargas desde el medio extrafamiliar y se adapta a las diferentes demandas de las etapas de desarrollo que enfrenta. La familia como sistema que opera dentro de contextos sociales específicos tiene tres componentes: la estructura de una familia es la de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación. La familia muestra un desarrollo desplazándose a través de un número de etapas que exigen una reestructuración. La familia se adapta a las circunstancias cambiantes de modo tal que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento psicosocial de cada miembro. Los cambios siempre se orientan desde la sociedad hacia la familia, nunca desde la unidad más pequeña a la mayor. Pero también hay cambios internos, por eso debe ser capaz de transformarse de modo tal que permita encarar nuevas circunstancias sin perder la continuidad.

El sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de sus subsistemas. Los individuos son subsistemas en el interior de una familia. Las diadas marido-mujer, o madre-hijo, pueden ser subsistemas. También estos pueden ser formados por generaciones, sexo, intereses o funciones. Cada individuo pertenece a

distintos subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas. Los límites en los subsistemas están constituidos por las reglas claras que definen quienes participan y de qué manera. La función de ellos radica en proteger la diferenciación del sistema.

Al interior de una familia, existen varios subsistemas: el subsistema conyugal: compuesto por dos adultos que se unen con la intención expresa de constituir una familia, tienen a su cargo la toma de decisiones y entre sus tareas de encuentran las reproductivas y sexuales. El subsistema parental: cuando nace el primer hijo se alcanza un nuevo nivel de configuración familiar. El subsistema conyugal debe diferenciarse para desempeñar las tareas de socializar un hijo sin renunciar al apoyo y acompañamiento mutuo que caracteriza el subsistema conyugal. El subsistema fraterno es el primer contacto con iguales que tienen los niños, en este marco se aprende a negociar, cooperar, competir, a hacer alianzas, y a destacarse por sus habilidades. Este tipo de relación que se da entre hermanos se denomina simétrica porque se actúa de manera igualitaria, mientras que en el caso de las relaciones entre padres e hijos se la denominan complementarias por ser una relación asimétrica. (Minuchin & Fishman, 1985).

La familia se encuentra sometida a la presión interna originada por la evolución de sus miembros y a la presión exterior originada por los distintos requerimientos para acomodarse a las distintas instituciones que influyen sobre los miembros de la familia. Las respuestas a estos requerimientos exigen una transformación constante de la posición de los miembros para que puedan crecer mientras el sistema familiar conserva su continuidad.

Tipos de familias desde la perspectiva sistémica

La familia es concebida desde el enfoque sistémico como un sistema dinámico y complejo, compuesto por múltiples subsistemas interrelacionados cuyas interacciones configuran su estructura y funcionamiento. Esta perspectiva supera la visión tradicional centrada en el individuo, proponiendo un análisis integral que considera las relaciones, límites y roles dentro del sistema familiar y su interacción con el contexto sociocultural (Minuchin, 1974)

Salvador Minuchin (1974) es una figura fundamental en la terapia familiar sistémica, quien define a la familia como un sistema organizado en subsistemas delimitados por fronteras. Dichos subsistemas suelen incluir la pareja, los padres y los hijos, y las fronteras regulan el grado de interacción entre ellos. Minuchin identifica tres tipos de fronteras: claras (flexibles), difusas (enmarañadas) y rígidas (impermeables), que determinan la calidad de la comunicación y la autonomía de los miembros.

Las familias con fronteras claras son consideradas funcionales y equilibradas, ya que permiten un balance entre autonomía e intimidad, favoreciendo la adaptación a los cambios y la resolución constructiva de conflictos (Minuchin, 1974). Por el contrario, las familias enmarañadas presentan fronteras difusas que dificultan la diferenciación de roles y promueven la fusión emocional excesiva, lo cual puede limitar el desarrollo individual (Minuchin, 1974). Las familias rígidas, con fronteras impermeables, se caracterizan por un aislamiento entre subsistemas y una comunicación limitada, factores que pueden generar desadaptación y dificultades relacionales (Minuchin, 1974).

Esta tipología estructural resulta central para comprender cómo las configuraciones familiares influyen en el desarrollo socioemocional de los niños y su desempeño escolar, dado que los límites y roles familiares condicionan el sostén emocional y las prácticas de acompañamiento.

Flavia Terigi (2002, 2011) aporta una perspectiva psicosocial sistémica que enfatiza la importancia del contexto sociocultural en la configuración y funcionamiento familiar. Terigi clasifica las familias en nucleares, extendidas, monoparentales y recompuestas, destacando que estas estructuras no son inherentemente patológicas ni ideales, sino que deben ser analizadas en función de sus funciones y adaptaciones en contextos específicos.

La autora subraya que las familias extendidas, que incluyen múltiples generaciones y vínculos más amplios, constituyen un recurso valioso para la socialización y apoyo mutuo, especialmente en contextos sociales vulnerables (Terigi, 2002). Las familias monoparentales y recompuestas reflejan las transformaciones sociales actuales y demandan nuevas formas de organización y cuidado que pueden ser funcionales cuando se sostienen en redes sociales adecuadas (Terigi, 2011).

Esta ampliación del marco sistémico invita a considerar la diversidad familiar contemporánea y sus implicancias en la crianza, el acompañamiento escolar y el desarrollo emocional de los niños.

Por otro lado, Dora Bleichmar (2001) enfatiza el estudio de las configuraciones familiares desde la comunicación y la simbología, entendiendo que las relaciones familiares se construyen a través de patrones comunicativos y vínculos simbólicos que

influyen en la subjetividad de sus miembros. Conceptos como alianzas, coaliciones y triangulaciones permiten describir las dinámicas internas de poder y afecto que modelan la experiencia emocional de la familia (Bleichmar, 2001). Por ejemplo, las triangulaciones, donde un conflicto entre dos miembros se canaliza mediante la inclusión de un tercero, pueden servir para estabilizar la estructura o perpetuar conflictos no resueltos (Bleichmar, 2001).

Así, más que tipologías estructurales, Bleichmar propone analizar los estilos comunicativos y simbólicos que determinan la funcionalidad o disfunción familiar, aspectos relevantes para comprender la calidad del acompañamiento socioemocional en el ámbito escolar.

Sin embargo Murray Bowen (1978) introduce el concepto de diferenciación del self, que se refiere a la capacidad de los individuos para mantener su autonomía emocional dentro del sistema familiar. Bowen sostiene que las familias pueden ser caracterizadas según el grado de diferenciación, donde un bajo nivel implica fusiones emocionales o distanciamientos problemáticos que afectan la salud psicológica.

La teoría multigeneracional de Bowen destaca la transmisión de patrones emocionales, roles y conflictos a través de las generaciones, aportando un marco para comprender la repetición de problemáticas familiares y su impacto en las trayectorias escolares y socioemocionales de los niños (Bowen, 1978).

En cuanto a Jay Haley (1976), desde la terapia estratégica sistémica, focaliza en la distribución del poder y las estrategias de resolución de problemas dentro de la familia. Clasifica las familias en función de su estructura de poder: rígida, caótica o equilibrada.

Las estructuras rígidas implican un control autoritario que puede limitar la expresión individual; las caóticas carecen de límites claros y generan confusión; mientras que las equilibradas promueven la cooperación y flexibilidad (Haley, 1976).

Este enfoque aporta una comprensión práctica de cómo las configuraciones de poder familiar pueden afectar el desarrollo socioemocional y escolar de los niños, al condicionar la dinámica de apoyo y límites en la crianza y el acompañamiento escolar.

2.2 Apego, Regulación Emocional y Contexto Familiar

La teoría del apego elaborada por John Bowlby constituye un marco fundamental para comprender la relación entre las experiencias tempranas en el contexto familiar y el desarrollo de la regulación emocional en los niños. De acuerdo con Bowlby (1969/1982), el apego es un sistema conductual innato que se activa frente a situaciones de amenaza o necesidad, orientando al niño hacia la búsqueda de proximidad con figuras significativas que puedan brindarle protección y seguridad. Este vínculo primario con los cuidadores no solo garantiza la supervivencia, sino que también constituye la base sobre la cual se construyen las capacidades emocionales y sociales a lo largo del ciclo vital.

Bowlby (1988) sostiene que la calidad de los vínculos de apego se relaciona estrechamente con la **regulación emocional**. Cuando los cuidadores responden de manera sensible y consistente a las señales del niño, se favorece el desarrollo de un apego seguro. Este tipo de apego ofrece al niño un modelo interno de confianza en la disponibilidad del otro, lo que le permite aprender a regular sus emociones de manera adaptativa, enfrentar la frustración y explorar el entorno con mayor seguridad. En cambio, cuando las respuestas de los cuidadores son inconsistentes, imprevisibles o insensibles,

se favorecen vínculos inseguros que dificultan la autorregulación y pueden derivar en patrones de ansiedad, evitación o desorganización en el manejo de las emociones (Bowlby, 1988).

Un aporte central de Bowlby (1969/1982) es la noción de **modelos operativos internos**, entendidos como representaciones cognitivas y emocionales que el niño construye acerca de sí mismo y de los demás a partir de sus experiencias tempranas de apego. Estos modelos guían las expectativas y comportamientos en las relaciones futuras, influyendo en la forma de establecer vínculos, en la capacidad de confiar y en las estrategias de regulación emocional frente a situaciones de estrés o desafío. Así, el contexto familiar se convierte en un escenario decisivo para la configuración de estos modelos, ya que es allí donde se establecen los primeros aprendizajes sobre cuidado, protección y contención emocional.

Bowlby (1980) también advierte que la ruptura o la falta de vínculos de apego estables en la infancia puede tener efectos significativos en la salud emocional y en la adaptación social. La ausencia de una base segura en el hogar incrementa la vulnerabilidad del niño frente a experiencias de pérdida, rechazo o abandono, dificultando el desarrollo de recursos internos para enfrentar el malestar. De este modo, el apego no solo regula la conducta de proximidad en la infancia, sino que también constituye un factor de protección esencial para el desarrollo socioemocional a lo largo de la vida.

En síntesis, la teoría del apego de Bowlby permite comprender que la regulación emocional se construye en estrecha relación con la calidad del vínculo temprano establecido en el contexto familiar. Un apego seguro facilita la exploración, el aprendizaje

y la construcción de relaciones sociales saludables, mientras que los apegos inseguros o desorganizados pueden limitar la capacidad del niño para gestionar sus emociones y adaptarse a los contextos escolares y comunitarios. El análisis del apego, por lo tanto, resulta fundamental para interpretar cómo las dinámicas familiares inciden en el bienestar socioemocional y académico de los niños en edad escolar

4.2 Dinámica Familiar y Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional infantil comprende la adquisición progresiva de competencias para reconocer, expresar y regular las emociones, así como para establecer vínculos interpersonales saludables y adecuados a los contextos de interacción (Aponte, Valdés, & Vera, 2012). En este proceso, la familia se constituye como el primer agente socializador y el escenario principal en el que se configuran patrones de afrontamiento, empatía y regulación emocional, fundamentalmente a través de la observación y la imitación de modelos parentales (Valdés, Vera, & Ochoa, 2018).

La perspectiva sistémica ha permitido comprender la familia como un sistema de personas que interactúan mediante pautas específicas que regulan las relaciones internas y con el entorno (Minuchin, 1986, citado en Valdés et al., 2018). Esta mirada parte de la premisa de que “el todo es más importante que los elementos mismos” y que las interacciones determinan el funcionamiento global del sistema (Bunge, 1997, citado en Valdés et al., 2018, p. 32). Así, cualquier cambio en uno de sus integrantes afecta al resto (circularidad) y las problemáticas que se observan en el comportamiento de los niños pueden tener causas diversas (equifinalidad), lo que exige un análisis particularizado de cada familia.

Entre los elementos estructurales de la dinámica familiar que influyen directamente en el desarrollo socioemocional infantil, Valdés et al. (2018) destacan:

Permeabilidad: grado de apertura de los subsistemas familiares entre sí y con sistemas externos. Un exceso de permeabilidad puede limitar la autonomía infantil, al impedir que los niños desarrollen competencias propias para la toma de decisiones, mientras que una impermeabilidad excesiva restringe el acceso a apoyos externos y dificulta la detección temprana de problemáticas. “Las familias deben mantener un nivel de permeabilidad... que les permita mantener su identidad, pero a la vez recibir la información necesaria para brindar y recibir ayuda” (Valdés et al., 2018, p. 34).

Circularidad: los cambios en un miembro repercuten en todo el sistema. Por ejemplo, una modificación en la situación laboral de un progenitor puede afectar la autoridad, los roles y las relaciones externas de la familia, con implicancias en la vida escolar de los hijos.

Equifinalidad: una misma consecuencia —como el bajo logro escolar— puede originarse en causas diferentes, como permeabilidad excesiva o deficiente, desigual distribución de roles o escaso capital cultural (Valdés et al., 2018).

Autoridad: se refiere a la capacidad de guiar y regular el comportamiento de los hijos, adaptando su ejercicio a la etapa del ciclo vital. La autoridad simétrica en el subsistema parental y la asimétrica respecto a los hijos, ajustada a su desarrollo, favorece la seguridad emocional y la internalización de normas.

Roles familiares: son pautas funcionales que organizan la interacción y establecen expectativas. La falta de acuerdos, la sobrecarga de funciones o la rigidez

para adaptarse a cambios genera tensiones que pueden impactar en el clima emocional y en la capacidad de los niños para desarrollar habilidades socioemocionales (Valdés et al., 2018).

Comunicación: es imposible no comunicarse, ya que toda conducta verbal o no verbal transmite información. La comunicación efectiva en los niveles de contenido (lo que se dice) y relacional (lo que se espera del otro) favorece el aprendizaje de estrategias de expresión y resolución de conflictos. Distorsiones comunicativas como puntuaciones divergentes de los hechos o expectativas previas negativas, pueden derivar en incomprensiones que afectan la estabilidad emocional infantil (Valdés et al., 2018).

Significados: cada familia transmite de manera consciente o inconsciente un conjunto de interpretaciones sobre las relaciones y los acontecimientos. Estos significados condicionan la forma en que los niños perciben y enfrentan situaciones sociales y escolares (White & Epston, 1993, citado en Valdés et al., 2018).

El ciclo vital familiar también determina variaciones en la dinámica y, por ende, en las oportunidades de desarrollo socioemocional. Por ejemplo, durante la infancia, las familias deben garantizar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los hijos, establecer acuerdos sobre su crianza y combinar las demandas de esta con la vida en pareja (Jaes, 1991, citado en Valdés et al., 2018). La incapacidad para realizar los ajustes que cada etapa requiere puede generar conflictos que se trasladan a la vida escolar, afectando la participación, la motivación y la conducta en el aula.

En este sentido, la investigación de Valdés et al. (2018) evidencia que familias con alta rigidez, comunicación deficiente y baja afectividad tienden a mostrar hijos con

mayores niveles de ansiedad, impulsividad o retraimiento social, lo que repercute directamente en su adaptación escolar. Asimismo, la falta de contención emocional y de límites claros puede derivar en conductas poco asertivas y en dificultades para regular las emociones en contextos académicos, dificultando la interacción positiva con docentes y compañeros.

Por lo tanto, comprender la dinámica familiar en sus múltiples dimensiones (permeabilidad, autoridad, roles, comunicación, significados y ciclo vital) resulta fundamental para explicar las trayectorias socioemocionales y escolares de los niños en edad escolar, así como para orientar intervenciones que promuevan un funcionamiento familiar saludable

4.3 Habilidades sociales y desarrollo socioemocional en la infancia

El desarrollo socioemocional durante la niñez constituye un eje central en la construcción de la personalidad, la integración social y el desempeño académico. En esta línea, Gresham (2016) sostiene que las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten a los individuos interactuar de manera adecuada y efectiva en contextos interpersonales. Dichas habilidades incluyen aspectos como la comunicación, la cooperación, la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, los cuales son indispensables para establecer vínculos positivos y afrontar las demandas del entorno escolar y social.

De acuerdo con el autor, el desarrollo de las habilidades sociales no ocurre de forma aislada, sino en el marco de la interacción con los adultos significativos y con los pares. La familia, como primer agente socializador, cumple un papel esencial al modelar

conductas, ofrecer oportunidades de práctica y transmitir valores y normas de convivencia (Gresham, 2016). En este sentido, la calidad de las dinámicas familiares influye directamente en la adquisición y fortalecimiento de competencias socioemocionales en la infancia. Familias con comunicación abierta, roles claros y vínculos afectivos consistentes tienden a favorecer el aprendizaje de habilidades sociales positivas, mientras que aquellas con relaciones conflictivas o disfuncionales pueden obstaculizar este proceso.

Gresham (2016) destaca además que las habilidades sociales se encuentran estrechamente relacionadas con el desempeño escolar. Los niños que presentan un repertorio social amplio —capacidad de cooperar, trabajar en grupo, seguir instrucciones y regular emociones— suelen mostrar mejores niveles de adaptación en el aula, mayor rendimiento académico y una relación más favorable con docentes y compañeros. Por el contrario, las dificultades en las competencias sociales y emocionales se vinculan con problemas de conducta, aislamiento, baja autoestima y, en algunos casos, fracaso escolar.

Otro aspecto clave desarrollado por el autor es la vinculación entre déficits en habilidades sociales y la aparición de problemas emocionales o conductuales. Los niños que carecen de recursos para resolver conflictos o regular sus emociones suelen recurrir a conductas desadaptativas, como la agresión, la evitación o el retraimiento. Esto no solo afecta sus relaciones interpersonales, sino que incrementa la vulnerabilidad frente a riesgos psicosociales a lo largo de su trayectoria educativa (Gresham, 2016).

En esta línea, Gresham (2016) subraya la importancia de la intervención temprana. Programas de entrenamiento en habilidades sociales y socioemocionales implementados desde la escuela, en articulación con la familia, contribuyen a mejorar la adaptación escolar y prevenir problemáticas de mayor complejidad. La escuela, como segundo espacio de socialización, cumple una función complementaria y debe trabajar de manera coordinada con las familias para reforzar aprendizajes y promover climas de convivencia saludables.

En síntesis, el enfoque de Gresham (2016) permite comprender que las dinámicas familiares influyen de manera decisiva en el desarrollo socioemocional, dado que constituyen el contexto primario donde los niños aprenden a comunicarse, relacionarse y autorregularse. A su vez, las habilidades sociales adquiridas en este entorno impactan en el desempeño escolar, en la construcción de la identidad y en la capacidad de integración comunitaria. Analizar este vínculo familia–escuela–niño resulta indispensable para comprender los factores que potencian u obstaculizan el bienestar y el desarrollo integral durante la infancia

4.4 Dinámica Familiar y Desarrollo Escolar

Flavia Terigi (2018) plantea que el desempeño escolar de los niños se encuentra profundamente atravesado por varios aspectos, donde uno de ellos hace alusión al entramado familiar en el cual se desarrollan. La familia no solo constituye el primer espacio de socialización, sino también el ámbito donde se configuran las disposiciones afectivas, cognitivas y relacionales que inciden en la escolaridad. Una dinámica familiar que ofrece apoyo afectivo, establece límites claros y sostiene un acompañamiento activo

en las tareas escolares contribuye a fortalecer en los niños la motivación por aprender, la persistencia en el esfuerzo y una actitud positiva hacia la escuela. Por el contrario, cuando la vida familiar está marcada por conflictos reiterados, inestabilidad en la organización o ausencia de supervisión, las consecuencias suelen manifestarse en la desmotivación, la dispersión atencional y el bajo rendimiento académico (Terigi, 2018).

En sintonía con esta mirada, Zelmanovich (2006) subraya que la vida escolar no puede ser analizada de manera aislada del contexto familiar. La autora destaca que la familia opera como mediación fundamental entre el niño y la experiencia educativa, dado que en ella se ponen en juego los procesos de constitución subjetiva, la regulación emocional y la construcción de hábitos de aprendizaje. Cuando la dinámica familiar es suficientemente estable y contiene prácticas de acompañamiento, se favorece la autonomía, el sentido de logro y la autorregulación de los estudiantes. En cambio, en contextos familiares atravesados por precariedades o desorganización, las trayectorias escolares tienden a fragmentarse, evidenciando interrupciones, repitencias o incluso abandono (Zelmanovich, 2006).

De este modo, ambas autoras coinciden en que el aprendizaje debe pensarse como un fenómeno situado, atravesado por condiciones estructurales de desigualdad que inciden de manera directa en la experiencia escolar. No se trata de variables individuales atribuibles al alumno, sino de entramados familiares y sociales que condicionan, favorecen o limitan el despliegue de las capacidades de los niños y niñas en el ámbito educativo.

4.5 Escuela, Subjetividad y Trayectorias Escolares

La noción de trayectorias escolares desarrollada por Terigi (2018) constituye una herramienta analítica fundamental para comprender las experiencias educativas en contextos de desigualdad. La autora sostiene que no es posible pensar la escolaridad como un recorrido homogéneo ni lineal, sino como una construcción atravesada por condiciones estructurales (socioeconómicas, culturales), institucionales (normas, reglas de promoción, expectativas docentes) y subjetivas (motivación, historia personal). Cada niño transita su escolaridad en la intersección de estos factores, lo que genera recorridos diversos y, en muchos casos, discontinuos.

En este sentido, Terigi (2018) advierte que la escuela, además de transmitir saberes, produce efectos sobre la subjetividad de los estudiantes. A través de prácticas como la evaluación, la clasificación y la regulación de los comportamientos, la institución escolar define posiciones sociales y subjetivas que modelan la forma en que los alumnos se perciben a sí mismos y a los otros. Esto implica que las dificultades de aprendizaje no deben ser comprendidas desde un paradigma individualista que atribuya los problemas al déficit del niño, sino desde una perspectiva situada que tenga en cuenta los condicionamientos familiares y sociales.

La categoría de trayectorias escolares se torna clave para problematizar la distancia entre lo que se espera institucionalmente —un recorrido regular, continuo y sin interrupciones— y lo que efectivamente ocurre en la vida de muchos estudiantes, que atraviesan repitencias, cambios de escuela, interrupciones o rezagos. Desde la perspectiva de Terigi (2018), el reconocimiento de estas trayectorias reales constituye un punto de partida indispensable para diseñar políticas educativas y estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de experiencias escolares.

4.6 Dimensión Institucional y Subjetivante de la Escuela

Perla Zelmanovich (2006), al igual que Terigi, sostiene que la escuela es mucho más que una institución encargada de transmitir conocimientos. La concibe como un dispositivo institucional que produce subjetividades, es decir, que moldea formas de ser, sentir y pensar en los niños. A través de las prácticas cotidianas, las normas de convivencia, los sistemas de evaluación y las interacciones con docentes y pares, la escuela contribuye a la constitución de la subjetividad infantil. Desde esta perspectiva, los estudiantes no son receptores pasivos de saberes, sino sujetos que se constituyen en el entramado relacional que se teje en la vida escolar.

Un aporte fundamental de Zelmanovich (2006) es la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas refieren al recorrido escolar esperado y normativo: aquel que supone un tránsito lineal, continuo y progresivo por los diferentes niveles educativos, de acuerdo con la edad cronológica y sin interrupciones. En contraposición, las trayectorias reales son las efectivamente transitadas por los estudiantes, que muchas veces se ven atravesadas por discontinuidades, repeticiones, desfasajes de edad, cambios de institución o incluso abandonos temporales. Esta diferenciación permite problematizar la tendencia de la escuela a patologizar a los alumnos cuyas trayectorias no se ajustan a la expectativa teórica.

Zelmanovich (2006) enfatiza que desconocer las trayectorias reales conduce a responsabilizar exclusivamente al niño por los desvíos, invisibilizando el peso de las condiciones familiares y sociales. Así, la institución escolar corre el riesgo de reproducir discursos deficitarios y estigmatizantes, que refuerzan desigualdades en lugar de

reducirlas. Frente a ello, la autora propone reconocer la diversidad de trayectorias y situar a los niños en su contexto de vida, entendiendo que la familia y la escuela actúan conjuntamente en la construcción de subjetividad.

Desde esta mirada, la escuela debe abandonar un enfoque homogeneizante y abrirse a la consideración de las múltiples condiciones que atraviesan a los alumnos. Solo así puede transformarse en un espacio de reconocimiento, acompañamiento y producción de subjetividades que valoren la singularidad de cada trayectoria escolar

5. Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general

Describir la influencia de las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional y en el desempeño escolar de niños de 3º y 4º grado en dos escuelas de La Rioja.

Objetivos específicos

1. Identificar los tipos de dinámicas familiares predominantes en los hogares de los estudiantes.
2. Analizar cómo esas dinámicas se asocian con dimensiones del desarrollo socioemocional: habilidades sociales, empatía, expresión y manejo de emociones en contexto social, autoestima y sentido de pertenencia escolar.
3. Describir manifestaciones escolares vinculadas: rendimiento, asistencia, participación en clase, vínculos con docentes y pares, y conducta en el aula.

4. Proponer lineamientos psicoeducativos escuela–familia para favorecer el desarrollo integral y trayectorias escolares continuas.

Preguntas de investigación:

1. ¿Qué dinámicas familiares predominan y cómo se relacionan con el desarrollo socioemocional de los estudiantes?
2. ¿Qué implicancias escolares presentan esas dinámicas en rendimiento, participación y convivencia?
3. ¿Qué características de una dinámica familiar funcional favorecen el desarrollo socioemocional y el desempeño escolar?
4. ¿Qué estrategias psicoeducativas pueden implementarse desde la escuela para fortalecer el desarrollo socioemocional y escolar en articulación con las familias?

6. Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en un diseño descriptivo-interpretativo de tipo cualitativo, entendido como aquel que “se limita a describir las características de una situación o de un grupo de personas, pero no establece relaciones causales” (Yuni & Urbano, 2014, p. 38). Este diseño resulta idóneo cuando se pretende explorar en profundidad realidades específicas, como en este caso, las dinámicas familiares y su incidencia en el desarrollo socioemocional y escolar de niños en edad escolar.

Desde la perspectiva cualitativa, la investigación busca “conocer realidades poco exploradas, describir fenómenos en su contexto natural y comprender sus significados” (Yuni & Urbano, 2014, p. 41), priorizando la mirada de los propios actores involucrados.

En el presente estudio, esto implica acceder a la forma en que los adultos responsables interpretan su rol en la crianza, el acompañamiento escolar y el sostén emocional de los niños, así como las interacciones que se generan entre el ámbito familiar y el escolar.

Tal como plantean Yuni y Urbano (2014), la investigación cualitativa permite acceder a “la realidad tal y como la experimentan las personas implicadas, en toda su complejidad y riqueza de significados” (p. 45). En este sentido, el abordaje de las dinámicas familiares no se reduce a observar conductas aisladas, sino que requiere captar el entramado de valores, creencias, modos de comunicación y vínculos que configuran la vida cotidiana de los niños, y que a su vez influyen en su desempeño escolar y en su desarrollo socioemocional.

6.1 Justificación del diseño

Optar por un diseño descriptivo-interpretativo cualitativo resulta pertinente porque el fenómeno a investigar “las dinámicas familiares en contextos escolares” se desarrolla en escenarios donde convergen múltiples dimensiones: afectivas, vinculares, organizacionales y educativas. La perspectiva descriptiva permite registrar y caracterizar con detalle esas dimensiones, mientras que el componente interpretativo posibilita comprender cómo y por qué ciertas configuraciones familiares repercuten en el bienestar emocional y en la trayectoria escolar de los niños.

De acuerdo con Yuni y Urbano (2014), este tipo de estudios “recupera la perspectiva de los actores sociales, sus valores, creencias y significados” (p. 53), aspecto fundamental para este trabajo, que reconoce que cada familia construye sus propias formas de relación con la escuela, influenciadas por su historia, su estructura interna y su

contexto sociocultural. Además, el diseño cualitativo “se desarrolla de manera flexible, adaptándose a las circunstancias del campo y a los hallazgos que van emergiendo” (Yuni & Urbano, 2014, p. 55), lo cual fue esencial para poder ajustar las preguntas de la entrevista y focalizar la observación en situaciones emergentes que resultaron significativas.

Esta elección metodológica, sustentada en el marco conceptual de Salvador Minuchin, Silvia Bleichmar, Flavia Terigi, Perla Zelmanovich, entre otros permite vincular las descripciones obtenidas en el trabajo de campo con nociones teóricas sobre estructura y funcionamiento familiar, parentalidad, trayectorias escolares y función simbólica de la escuela. De este modo, el estudio no solo describe lo que ocurre en las interacciones familia-escuela, sino que interpreta qué significados tienen esas interacciones y cómo se relacionan con el desarrollo socioemocional y escolar de los niños.

Definición de variables conceptuales utilizadas

Dinámica familiar

Definición conceptual: Se entiende como el conjunto de interacciones, roles, reglas y patrones de comunicación que se establecen entre los miembros de la familia y que regulan la convivencia y el desarrollo emocional de los niños (Minuchin, 1974; Terigi, 2000).

Dimensiones/indicadores observables:

- Cohesión familiar: grado de unión y apoyo mutuo entre los miembros.

- Límites y roles: claridad en las funciones de cada miembro y respeto de los límites familiares.
- Estilo de comunicación: apertura, expresión emocional y resolución de conflictos.

Desarrollo socioemocional del niño

Definición conceptual: Se refiere a la capacidad del niño para reconocer, comprender y regular sus emociones, establecer relaciones sociales saludables y manejar conflictos de manera adaptativa (Bleichmar, 2012; Zelmanovich, 2010).

Dimensiones/indicadores observables:

- Regulación emocional: manejo de emociones intensas y adaptación a situaciones cambiantes.
- Empatía y relaciones sociales: capacidad para comprender y responder a las emociones de otros.
- Resolución de conflictos: habilidad para solucionar desacuerdos de manera constructiva.

Rendimiento escolar

Definición conceptual: Comprende el desempeño académico del niño en el entorno escolar, incluyendo la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos de estudio, así como la participación en actividades escolares (Terigi, 2000).

Dimensiones/indicadores observables:

- Participación en clase: interacción con docentes y compañeros.
- Desempeño en tareas y evaluaciones: cumplimiento de actividades y logro de objetivos educativos.
- Organización y hábitos de estudio: manejo del tiempo, planificación y responsabilidad en las tareas escolares

6.2 Procedimiento metodológico

1. Selección de participantes

Se utilizó un muestreo intencional, propio de la investigación cualitativa, el cual “consiste en seleccionar a propósito personas que puedan aportar información rica y relevante sobre el problema” (Yuni & Urbano, 2014, p. 46). En este caso, participaron 6 informantes clave: por cada escuela, 1 directivo y 2 docentes de 3.º/ 4.º grado (total: 2 directivos y 4 docentes). Criterios: vínculo sostenido con los cursos y conocimiento de trayectorias escolares, este criterio respondió a la necesidad de acceder a relatos y percepciones directas sobre las dinámicas familiares y la manera en que estas influyen en el acompañamiento escolar y en el desarrollo socioemocional de los niños. Se prioriza la diversidad de experiencias familiares (estructuras monoparentales, biparentales, familias extendidas), dado que ello enriquece la comprensión del fenómeno.

2. Técnicas de recolección de datos

De acuerdo con Yuni y Urbano (2014), las técnicas cualitativas permiten “el contacto directo con las personas y situaciones para captar los significados que atribuyen a sus acciones” (p. 50). En este estudio se aplicaron dos:

- **Entrevistas semi-estructuradas:** diseñadas para “explorar en profundidad los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias” (Yuni & Urbano, 2014, p. 51). La guía incluyó ejes sobre prácticas de crianza, organización familiar, formas de acompañar las tareas escolares, expectativas sobre el desempeño académico y percepciones sobre el desarrollo socioemocional de los niños. La modalidad semi-estructurada permitió adaptar las preguntas en función de la información que iba emergiendo durante la conversación y entendiendo que tanto docentes como directivos constituyen una fuente clave de información, dado su conocimiento cotidiano del comportamiento de los/as estudiantes, su contacto directo con padres y/o tutores responsables sumado a su percepción sobre la influencia del entorno familiar en el rendimiento y la conducta escolar en años de trayectoria y aplicación de normativas institucionales permiten obtener información enriquecedora para el presente trabajo y, que a través de la entrevista semi-estructurada permite abordar en profundidad estos aspectos, otorgando flexibilidad para explorar situaciones particulares que puedan emerger durante el diálogo.

- **Observación participante:** implementada para “registrar de manera sistemática las interacciones y contextos en que se desarrolla la vida cotidiana de los sujetos” (Yuni & Urbano, 2014, p. 52). Se realizó en contextos escolares como recreos y principalmente espacios áulicos en materias estructuradas (lengua, historia, matemáticas) y en materias no estructuradas (música, educación física, artes visuales), prestando especial atención a las formas de comunicación, si existen emergencias del discurso adulto en los estudiantes que moldean su vinculación social y modos comportarse y completar las tareas escolares, además observar las reacciones emocionales observadas en distintas situaciones. Entrevistas semiestructuradas a 6

informantes escolares (40–60 min). Ejes: organización familiar percibida, acompañamiento escolar, desarrollo socioemocional observado, redes de apoyo. Observación áulica y de recreos (2 sesiones = 2 días por aula) con focos en habilidades sociales, expresión emocional, vínculos con pares/docentes y convivencia. Los registros fueron sistematizados en un cuaderno de campo, diferenciando entre descripción objetiva y primeras interpretaciones.

6.3 Análisis de los datos

El análisis siguió el procedimiento propuesto por Yuni y Urbano (2014), que plantea “identificar unidades de significado, agruparlas en categorías y establecer relaciones interpretativas” (p. 58). Las etapas fueron:

- **Transcripción literal de las entrevistas** y organización de los registros de observación.
- **Lectura comprensiva** para identificar unidades de sentido relacionadas con las dinámicas familiares y su impacto en el ámbito escolar y socioemocional.
- **Codificación inicial de los fragmentos de datos**, asignando rótulos breves que representaran el contenido esencial (por ejemplo: fronteras familiares, función contenedora de la escuela, acompañamiento escolar).
- **Agrupamiento de categorías emergentes con categorías teóricas provenientes del marco conceptual**
- **Interpretación descriptivo-interpretativa**, articulando los hallazgos con la teoría para comprender cómo las prácticas familiares se vinculan con la experiencia escolar y el desarrollo socioemocional.

En síntesis, el análisis parte de una codificación abierta–axial y triangulación entre fuentes (docentes/directivos), técnicas (entrevista/ observación participante) y contextos (3.º/4.º y escuelas). Códigos iniciales: *fronteras familiares claras/difusas, acompañamiento de tareas, habilidades sociales, expresión emocional, pertenencia escolar, vínculos con pares/docente, rendimiento/participación* con Minuchin, Bowlby, Terigi, Zelmanovich y Gresham.

En cuanto a cierre por saturación, saturación cuando nuevas entrevistas no aportaron categorías novedosas respecto de límites/roles/comunicación, acompañamiento escolar, desarrollo socioemocional y desempeño escolar, corroboradas por la observación.

Finalmente técnicas e instrumentos proceden de entrevistas semiestructuradas a 6 informantes, con ejes sobre organización familiar percibida, acompañamiento escolar, desarrollo socioemocional observado y redes de apoyo, en conjunto con una observación participante en aula y recreos con focos en participación, manifestaciones de desarrollo socioemocional (habilidades sociales, expresión emocional, empatía), interacción con pares/docente y eventos de convivencia. Registros en cuaderno de campo

Este procedimiento permitió integrar múltiples fuentes de datos y construir una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno, manteniendo la coherencia con el enfoque descriptivo cualitativo que “no busca generalizar en términos estadísticos, sino transferir comprensiones a contextos similares” (Yuni & Urbano, 2014, p. 59).

6.4 Ética:

Consentimiento informado a adultos; autorización institucional; anonimato con seudónimos; resguardo cifrado de audios y notas; protocolo de derivación ante indicadores de riesgo. Sin entrevistas a menores.

6.5 Limitaciones

Muestra acotada a dos escuelas y a informantes escolares; ausencia de entrevistas a familias; hallazgos transferibles, no generalizables

Unidad de observación

Finalmente, la unidad de observación de este estudio está conformada por dos instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de **La Rioja**, seleccionadas por su accesibilidad institucional, disposición colaborativa y representatividad de distintos contextos socioculturales. Una de ellas pertenece al **ámbito público estatal**, la Escuela **Municipal N.º 1 “Juan Manuel de Fangio”**, y la otra al **sector privado**, la Escuela **“Gabriela Mistral”**, **jornada simple**. Esta selección permite observar diferencias y similitudes entre instituciones con características organizacionales, pedagógicas y poblacionales diversas, lo cual enriquece la comprensión del fenómeno desde una mirada comparativa y contextualizada.

En cada escuela, el estudio se focaliza en los grupos de **3º y 4º grado**, dado que esta etapa del trayecto escolar representa un momento clave en el desarrollo socioemocional y en la consolidación de las competencias cognitivas y relacionales. A esa edad, los niños y niñas transitan procesos de mayor autonomía, internalización de normas, fortalecimiento de la autoestima y formación de vínculos significativos con pares y

docentes. Por ello, se considera un período especialmente sensible para analizar la influencia de las dinámicas familiares sobre su desempeño y adaptación escolar.

La observación se realizó en espacios áulicos y de recreo, registrando comportamientos, interacciones y actitudes que expresan dimensiones socioemocionales tales como la empatía, la regulación afectiva, la participación grupal y la respuesta ante la autoridad o la frustración. Asimismo, se complementó la observación con **entrevistas semiestructuradas** a docentes y directivos, que permitieron conocer las percepciones institucionales sobre el impacto del entorno familiar en la vida escolar de los estudiantes.

Ambas instituciones mantienen **relaciones activas con las familias**, aunque con diferentes modalidades: mientras la escuela pública promueve encuentros periódicos a través de reuniones generales y entrevistas individuales, la escuela privada articula la comunicación mediante canales institucionales y actividades compartidas. Estas diferencias se consideran relevantes para el análisis, ya que reflejan distintos modos de abordar el vínculo escuela–familia y su incidencia en el acompañamiento emocional de los niños.

El recorte de esta unidad de observación se sustenta, por tanto, en criterios **intencionales y teóricos**, más que estadísticos, propios del enfoque cualitativo. La selección de los casos responde al propósito de **profundizar la comprensión del fenómeno en su contexto natural**, más que a la generalización de resultados. Esta decisión metodológica permite captar la complejidad de los significados y prácticas que configuran la experiencia escolar, situándolos dentro del entramado familiar, institucional y sociocultural propio de la ciudad de La Rioja.

A partir de esta caracterización, el análisis de los datos se orienta a interpretar las **percepciones, vínculos y prácticas institucionales** observadas en ambas escuelas, considerando cómo las dinámicas familiares se reflejan en la vida socioemocional y escolar de los niños, y qué estrategias surgen (de manera formal o espontánea) para acompañar dichas realidades desde el ámbito educativo.

7. Análisis e interpretación de los datos

7.1 Participación familiar en el proceso escolar

Definición operativa y foco analítico

Se entiende por **participación familiar** el conjunto de prácticas y decisiones del hogar que inciden en la vida escolar: asistencia a reuniones, canales de comunicación escuela–familia, acompañamiento de tareas, establecimiento de rutinas y límites y formas de intervenir ante conflictos. El análisis se ancla en tres claves: **fronteras y roles** del sistema familia–escuela (Minuchin, 1974), **trayectorias reales** y condiciones materiales que median la escolaridad (Terigi, 2002, 2018), y la **escuela como dispositivo** que regula posiciones legítimas de intervención de adultos y niños, evitando respuestas que oscilen entre la **violencia** y el **desamparo** (Zelmanovich, 2006a, 2006b).

Modalidades de participación en la Escuela Juan Manuel de Fangio

En esta institución, la directora sostiene que la calidad de la participación familiar está estrechamente vinculada con la organización interna del hogar y con la existencia de límites y acuerdos estables. Afirmar: *“Cuando hay organización en la familia la*

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

influencia va a ser positiva... cuando no hay un diálogo dentro de la familia, no hay acuerdo... impacta negativamente” (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio). Es decir, **una estructura familiar con roles claros y comunicación fluida favorece la continuidad pedagógica**, mientras que la desorganización doméstica repercute en dificultades escolares.

La directora también destaca la necesidad de proteger la escena pedagógica frente a modalidades de intervención que exceden o desestabilizan el espacio institucional: *“La solución no es [ir] a la radio, es sentarse a hablar”* (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio). Con esto remarca que los conflictos deben **resolverse por vías internas y formales**, evitando su exposición pública o mediática.

Otro punto señalado es la tendencia a concebir la escuela como una **“guardería perfecta”**, percepción que se vincula al aumento del cansancio adulto y a los cambios en las rutinas laborales. Esta mirada reduce la función pedagógica y tensiona la noción de corresponsabilidad educativa.

Desde la perspectiva de Minuchin (1974), estas situaciones muestran una escuela que marca fronteras claras entre el rol docente y el rol parental, sosteniendo la legitimidad de la autoridad pedagógica y evitando desbordes. **Las familias participan, pero dentro de los tiempos y los canales institucionales definidos por la escuela.**

La noción de trayectorias reales (Terigi, 2002, 2018) complejiza esta lectura al mostrar que **la participación no depende únicamente de la disposición familiar**: las condiciones laborales, los tiempos disponibles y la organización doméstica restringen la asistencia a reuniones o el acompañamiento en tareas. En este contexto, se observa una

mayor presencia de abuelas como figuras que asumen responsabilidades escolares debido a la carga laboral de los padres.

Desde la perspectiva del **dispositivo institucional** (Zelmanovich, 2006a, 2006b), la escuela **establece límites para evitar escaladas confrontativas** y, simultáneamente, cuida a su equipo docente mediante lo que la dirección denomina una “pedagogía del cuidado”. Esto implica **sostener al docente** en situaciones conflictivas, evitando dejarlo “solo” ante demandas familiares y preservando el encuadre pedagógico.

En síntesis, la Escuela Juan Manuel de Fangio construye un modelo de **participación familiar regulado**, basado en la claridad de roles y en la mediación institucional para prevenir conflictos

Evidencias docentes: acompañamiento, motivación y ausentismo

Los docentes entrevistados coinciden en que el factor que más influye en el aprendizaje no es el tipo o la estructura familiar, sino **el acompañamiento efectivo**. Tal como lo expresa una docente: *“El tipo de familia como tal no he visto que influya, pero sí el acompañamiento... la contención, la presencia... influye en la conducta y el aprendizaje”* (entrevista, Docente 1, Juan Manuel de Fangio).

La participación cotidiana presenta una **feminización del acompañamiento**, ya que se observa mayor presencia de madres y menor participación de padres (entrevista, Docente 2, Juan Manuel de Fangio). **Cuando las familias asisten a actividades escolares, los docentes notan mejoras en la motivación de los estudiantes.**

Por el contrario, el **ausentismo reiterado afecta las trayectorias escolares** y obliga a **realizar adecuaciones curriculares**, especialmente cuando se detectan señales de alerta que requieren articulación con los tutores y el equipo técnico.

La **asimetría de responsabilidades parentales** también repercute en el cumplimiento de las tareas y en la participación en clase. Estas prácticas docentes son coherentes con una mirada sistémico-contextual, en la cual el estudiante se entiende dentro de una red de apoyos y condiciones materiales que moldean su escolaridad (Minuchin, 1974).

Modalidades de participación en la Escuela Gabriela Mistral - Jornada Simple

En esta institución, la dirección caracteriza a la comunidad educativa como poseedora de un alto capital cultural, compuesto mayormente por padres profesionales y con acceso a bienes culturales diversos (entrevista, Directora, Escuela Gabriela Mistral). Los docentes agregan que las familias cuentan con recursos tecnológicos, actividades extracurriculares y prácticas culturales como inglés, teatro y cine (entrevista, Docente 2, Escuela Gabriela Mistral).

La predisposición familiar hacia la escuela se caracteriza por una **alta proactividad y una disposición constante a acompañar las propuestas institucionales**. La directora destaca que las familias suelen responder de manera rápida y favorable ante solicitudes de acompañamiento, aunque reconoce excepciones vinculadas a dificultades económicas o problemáticas vinculares y judiciales.

Respecto a la relación escuela–familia, **se trabaja de manera explícita en la definición de límites institucionales**. Por ejemplo, ante expresiones como *“mi papá paga la cuota”*, los docentes explican que la escuela no es una guardería sino un **espacio de aprendizaje con normas propias** (entrevista, Docente 1, Escuela Gabriela Mistral). La directora sostiene una relación “igualitaria”, donde el rol docente mantiene su legitimidad sin quedar subordinado al poder económico de las familias (entrevista, Directora, Escuela Gabriela Mistral).

Las reuniones con las familias, los acuerdos y los límites funcionan como tecnologías institucionales que **organizan la participación y previenen la invasión de un espacio sobre otro** (entrevista, Docente 2, Escuela Gabriela Mistral). En casos particulares, como con estudiantes con TEA, se articulan intervenciones con equipos externos y se definen roles con claridad.

En situaciones que vulneran derechos, **se activan protocolos de resguardo**, considerados fundamentales para proteger al niño (entrevista, Directora, Escuela Gabriela Mistral). La institución también **informa a las familias el impacto de estas situaciones en la trayectoria escolar** y, cuando es necesario, implementa **ajustes curriculares**.

Evidencias docentes: acompañamiento, exigencia y condiciones de base

En el plano cotidiano, el equipo docente identifica que **el acompañamiento efectivo del hogar** incide en el clima emocional y la prontitud para aprender: *“Si el niño no está acompañado en la tarea... viene frustrado... ‘no me prestan atención’”* (entrevista, Docente 1, Escuela Gabriela Mistral).

A la vez, reportan **escenas de exigencia parental intensa** que pueden **presionar el rendimiento y generar frustración**: *“Padres exigentes... ‘que aprendan todo’... niños que lloran con 8 porque ‘de 9 para arriba’”* y *“Acompañamiento... pero desde la exigencia... hacen borrar y rehacer... puede generar frustración”* (entrevista, docente 2, Escuela Gabriela Mistral).

También se mencionan **condiciones biológicas/básicas** que afectan la disponibilidad atencional: *“Niños cansados porque no dormían... se dormían en el banco”* (entrevista, Docente, Escuela Gabriela Mistral).

Lectura analítica escuela y cierre interpretativo

A partir de lo observado se puede observar que en escuela Gabriela Mistral desde la mirada sistémico-estructural (Minuchin, 1974), la escuela **marca fronteras** y sostiene **jerarquías funcionales** del rol docente, evitando una asimetría que traslade el poder económico al gobierno pedagógico (véanse los pasajes sobre “pagar la cuota” y la explicitación de límites).

Desde trayectorias reales (Terigi, 2002, 2018), la **predisposición alta** convive con **condicionantes** (económicos, vinculares) que **modulan la continuidad** del acompañamiento.

En clave de dispositivo (Zelmanovich, 2006a, 2006b), **reuniones, protocolos, comunicación y ajustes** operan como tecnologías institucionales que **norman la participación** y previenen derivas hacia **violencia o desamparo** del agente pedagógico, haciendo **explícitos los límites** y **canales válidos** de intervención familiar (véanse citas a reuniones, protocolo y ajustes).

En la Escuela Juan Manuel de Fangio, la evidencia converge en un **modelo de co-regulación con límites explícitos**: la participación familiar se legitima cuando respeta **fronteras y canales formales** y se desaconsejan vías extra-institucionales (p. ej., exposición mediática) que tienden a **escalar el conflicto** y a erosionar el encuadre pedagógico; a la vez, la institución **contiene y cuida a su personal**, evitando dejar al docente “solo” en el cara a cara, lo que refuerza la eficacia de la autoridad pedagógica y preserva la escena de aprendizaje (Minuchin, 1974; Zelmanovich, 2006a, 2006b). Este encuadre se articula con **condiciones situadas**: las transformaciones del **mercado de trabajo** y el **cansancio adulto** reducen la presencia de cuidadores primarios y desplazan funciones a **otros actores de cuidado** (con frecuencia, abuelas), por lo que la escuela necesita **ajustar tiempos, secuencias y comunicación** para sostener alianzas posibles sin abdicar de su rol. En términos de efectos pedagógicos, el **acompañamiento consistente** —cuando existe— incrementa **motivación y rendimiento**, mientras que el **ausentismo** y la **intermitencia** producen **desfasajes acumulativos** que exigen **adaptaciones curriculares, andamiaje y seguimiento** para evitar que se traduzcan en rezago o repitencia dentro del formato anualizado (Terigi, 2002, 2018). En suma, **fronteras nítidas + lectura situada de las trayectorias + apoyos graduados** componen una estrategia institucional coherente: reduce la conflictividad, **sostiene a los adultos** que enseñan y **protege el derecho a aprender** con medidas proporcionales a las condiciones reales del estudiantado

7.2 Manifestaciones socioemocionales vinculadas al entorno familiar

Descripción del fenómeno en clave institucional en Juan Manuel de Fangio

En la Escuela Juan Manuel de Fangio, la dirección reporta variaciones por ciclo en la expresión del malestar vinculado al hogar. Entre **3.º y 5.º** se percibe un tramo de relativa estabilidad, mientras que en **6.º y 7.º** aparecen con mayor frecuencia dos patrones: *“retraerse, sentirse triste y pensar que por ellos pasa esto”* o bien *“culpabilizar a sus progenitores”* y reaccionar con enojo (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

La lectura institucional agrega que condiciones materiales y arreglos familiares modulan la disposición emocional cotidiana, con efectos inmediatos en asistencia, participación y conducta. La directora sintetiza: cuando faltan insumos básicos o hay comparaciones que exponen carencias, algunos estudiantes *“lloran, tienen actos rebeldes o se resisten a venir”* (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

La voz docente corrobora la centralidad del **acompañamiento familiar** por sobre la tipología de familia: *“el tipo de familia como tal no he visto que influya, pero, sí el acompañamiento... la contención, la presencia... influye en la conducta y el aprendizaje”* (entrevista, Docente 1, Escuela Juan Manuel de Fangio).

En la misma línea, Docente 2 destaca el **ausentismo** como traducción escolar de tensiones familiares: *“en el proceso de aprendizaje el ausentismo afecta mucho... cuando es reiterado... se debe adecuar contenidos”* (entrevista, Docente 2, Escuela Juan Manuel de Fangio).

También emergen prácticas de **cuidado docente** ante indicadores emocionales: *“si quieren un abrazo se los doy, trato de consolar y escuchar... luego volvemos a clase”;*

y, cuando corresponde, derivación o consulta al equipo técnico, cuidando no estigmatizar (entrevista, Docente 1, Escuela Juan Manuel de Fangio).

Patrones e indicadores por ciclo

- **1.º–2.º:** Mayor dependencia del adulto de referencia. Incremento de conductas de apego escolar cuando hay separaciones o carencias de base. El plantel reporta estudiantes “pegados a la maestra” y sensibles a cambios del hogar. (Síntesis de entrevistas escolares).

- **3.º–5.º:** Tramo de “calma” relativa. Mayor autonomía para sostener la tarea si las condiciones del hogar son estables. (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

- **6.º–7.º: Retraimiento o culpabilización** de adultos; respuestas con enojo y disputa de límites. (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

Transversalmente, el **contexto económico** actúa como mediador: dificultades para contar con materiales, impresiones o fotocopias generan vergüenza, evitación o disrupción. *“Hay muchos que no lo traen... entonces no pueden trabajar... ¿será porque no tienen para imprimir o porque los papás se olvidan...?”* (entrevista, Docente 1, escuela Juan Manuel de Fangio).

Descripción del fenómeno en clave institucional Escuela Gabriela Mistral - Jornada Simple

La dirección caracteriza un contexto con **alto capital cultural y económico** (profesionales, acceso a idiomas, tecnologías y consumos culturales), lo que ofrece “un

punto de partida” favorable para la propuesta escolar, aunque no elimina tensiones socioemocionales emergentes de las dinámicas familiares. A nivel de **vínculo familia–escuela**, la participación aparece **delegada** durante la cotidianeidad y **reactiva** frente a conflictos: *“no tienen mucha participación... ‘esta es la propuesta y se van sumando’... trabajan todo el día... delegan la responsabilidad... si los padres ven algo que no les gusta ya se organizan, ya te mandan nota”* (entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral). Esta gramática institucional convive con **síntomas escolares** asociados a disputas parentales y reconfiguraciones familiares (separaciones, familias ensambladas): *“lo manifiestan mucho a través de conductas disruptivas... agresión con sus compañeros... juegos bruscos... no tienen mucha consciencia... ni de autorregularse”* (entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral). La dirección liga estas expresiones a trayectorias con **dificultades de autorregulación**, donde **informar a la familia** se vuelve “central” para que identifique el impacto de sus prácticas en la subjetividad y el aprendizaje del niño

En el plano **normativo y de protección de derechos**, la dirección subraya la **activación de protocolos** como herramienta para **resguardar derechos** y ordenar la intervención: *“activar el protocolo... es muy importante como instrumento de resguardar ese derecho”*; y precisa que, ante vulneraciones, la escuela reestructura aspectos curriculares y realiza reuniones con familias para explicitar qué derecho fue vulnerado y su efecto en la trayectoria escolar.

Evidencias docentes y manifestaciones observables

Partiendo de las entrevistas docentes aparece un patrón de **alta exigencia parental** que se transfiere a la vivencia emocional del estudiante: *“padres exigentes... que el niño sea contenido... les exigen demasiado... cuando se sacan 8 los niños lloran ‘no, porque me dijeron que de 9 para arriba’”* (entrevista, docente 2, escuela Gabriela Mistral).. El acompañamiento existe, pero a veces **se sobredetermina** en forma de control sobre productos escolares *“los hacen borrar y hacer todo de cero”*, con posibles efectos de **frustración** en algunos niños. En lo cotidiano del aula, ante **conductas disruptivas** o signos de malestar, el abordaje prioriza **espacios de conversación privada y trabajo grupal vincular** *“para que en lo académico puedan mejorar como consecuencia”* (entrevista, docente 2, escuela Gabriela Mistral).

Además, se puede observar que las señales se traducen en **baja participación, cansancio y reactividad**: *“no rendían mucho... cansados... no dormían... literalmente se dormían en el banco”* (entrevista, docente 1, escuela Gabriela Mistral), con llamadas a familias y, de persistir, **activación de protocolo**. También identifica **desafíos de convivencia** vinculados a reconocimiento de la **autoridad y normas**, sobre todo en casos de integración donde un estudiante “no reconoce ninguna autoridad” y la escuela debe sostener límites pedagógicos claros

De modo transversal, se describe **indicadores situacionales** que funcionan como **señales de alerta: desorganización** en cuadernos/bancos, **olvido de útiles, negativa a copiar y síntomas somáticos** para “llamar a la familia”, *“me duele el estómago... quiero llamar”* (entrevista, docente 2, escuela Gabriela Mistral). Asimismo, expone **casuística relacional** (custodia compartida, estilos parentales disímiles, TEA) donde el

trabajo conjunto y la **delimitación de roles** entre escuela–familia–profesionales permite disminuir la desregulación y **ordenar criterios** de intervención

Articulación teórica y cierre interpretativo

En escuela **Juan Manuel de Fangio**, las señales observadas en aula—protesta, retraimiento, búsqueda de proximidad y episodios de enojo se comprenden como **respuestas de apego** ante disrupciones del entorno cuidador: cuando el estudiante percibe amenaza o inestabilidad, se activa el sistema de apego para recuperar seguridad (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980). En la misma dirección, una lectura **neuroafectiva** ubica estas respuestas dentro del sistema Separación–Distress–Pánico, recordando que las emociones primarias son universales pero su expresión está modulada por el ambiente inmediato—familia y escuela—(Persano, 2018). Como antecedente histórico, las descripciones de **deprivación vincular** muestran que el sostén puramente material no compensa la fragilización de la base segura (Spitz & Wolf, 1946). Trasladado al contexto escolar, esto explica por qué, frente a conflictos familiares o carencias, emergen conductas de protesta (disrupción), retirada (silencio/aislamiento) o hipervigilancia relacional, y por qué su frecuencia varía según tramo etario y condiciones del hogar (Bowlby, 1973, 1980; Persano, 2018).

Ahora bien, estas expresiones no dependen solo del niño: el **andamiaje institucional** y la **gramática de fronteras** median su curso. Desde la terapia estructural, la calidad de los **límites entre subsistemas** (familia–escuela) ordena la autonomía infantil y previene transacciones disfuncionales: fronteras difusas facilitan desbordes; fronteras excesivamente rígidas obstaculizan la provisión de apoyo cuando es necesaria

(Minuchin, 1974). Como **dispositivo**, la escuela define qué cuenta como problema, qué canales legitima y con qué secuencia interviene; esto permite tramitar el conflicto sin deslizarse ni hacia la violencia simbólica ni hacia el desamparo del docente (Zelmanovich, 2006a, 2006b). Operativamente, esta arquitectura se potencia cuando el abordaje incorpora **competencias socioemocionales**: distinguir si hay déficit de **adquisición** (no sabe), de **desempeño** (no logra hacerlo en contexto) o **motivacional** (no quiere), para seleccionar técnicas con evidencia—modelado, instrucción explícita, ensayo conductual y apoyos en situación natural de aula (Gresham, 2016). En conjunto, **base segura + fronteras nítidas + enseñanza socioemocional con criterios de desempeño** producen un circuito de regulación: disminuyen la intensidad y duración de las crisis, encauzan la participación familiar por vías formales y sostienen la tarea pedagógica sin estigmatizar al estudiante ni a su contexto.

En escuela **Gabriela Mistral**, emergen tres escenas socioemocionales ligadas al entorno familiar. (1) **Hiperexigencia parental**: llanto ante calificaciones “no excelentes”, perfeccionismo (borrar/rehacer) y demora por miedo al error. Leído con **apego y base segura**, el rendimiento sobrerregulado erosiona la seguridad para explorar y activa protesta o retirada frente al fallo (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Persano, 2018). (2) **Reconfiguraciones familiares** (separaciones, custodias, judicialización): discontinuidad de rutinas y estilos parentales divergentes se traducen en disrupción, somatizaciones y baja concentración. En clave **estructural**, hay fronteras porosas en conflicto y, a la vez, rigideces que dejan al niño sin sostén oportuno; la escuela debe reafirmar reglas de acceso y secuencias mediadas para evitar desbordes (Minuchin, 1974). (3) **Dispositivo institucional**: entrevistas, retiro breve para conversar, trabajo grupal y **protocolos**

encuadran sin estigma, desplazando la lógica punitiva hacia una **pedagogía del cuidado** (Zelmanovich, 2006a, 2006b).

Operativamente, la conducción inscribe estas respuestas en una política de **trayectorias reales: ajustes curriculares** (priorización, metas acotadas, modulación de tiempos) y acompañamiento mientras se reordenan condiciones familiares, previniendo rezago/repitencia en sistemas anualizados (Terigi, 2002, 2018). En aula, las prácticas docentes (conversaciones no expuestas, trabajos grupales, foco en regulación emocional) se alinean con **enseñanza de habilidades socioemocionales** y evaluación situada del desempeño (adquisición vs. desempeño vs. motivación) mediante modelado, instrucción explícita y ensayo conductual (Gresham, 2016).

En síntesis, en Gabriela Mistral las variaciones observadas, ansiedad por rendimiento, disrupciones ligadas a reconfiguraciones familiares y demandas de proximidad adulta, se explican mejor si se las entiende como **respuestas relacionales** y no como rasgos fijos del alumno. La eficacia institucional se juega en **cómo** la escuela articula norma, diálogo, **ajuste curricular y enseñanza socioemocional**: cuando estas piezas encastran, el aula recupera su función de **base segura para explorar** y la trayectoria escolar se sostiene sin estigmas ni externalizaciones simplificadoras (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980; Minuchin, 1974; Terigi, 2002, 2018; Zelmanovich, 2006a, 2006b; Gresham, 2016; Persano, 2018).

7.3 Representaciones institucionales sobre la “familia”

Planteo y definición operativa

En este apartado se analiza cómo la institución define, de hecho, qué es una “familia colaboradora” y qué conductas se consideran injerencia o desborde. Entiéndase por “representación institucional” el conjunto de supuestos, normas implícitas y criterios que regulan posiciones y límites entre escuela y hogar, y que orientan canales legítimos de participación, resolución de conflictos y autoridad pedagógica (Minuchin, 1974; Haley, 1976; Zelmanovich, 2006a, 2006b).

Escuela Juan Manuel de Fangio: límites explícitos, cuidado del docente y participación legítima

La gramática dominante en la escuela Juan Manuel de Fangio se organiza en torno a límites claros, resguardo del rol docente y tramitación formal del desacuerdo. La dirección sintetiza el encuadre: *“delimitando roles [...] podemos tener una convivencia buena”, ante “padres que quieren pasar barreras [...] y decidir sobre ciertas cuestiones escolares”, por lo que “hay que delimitar que a los padres le corresponde esto y a los docentes lo otro”* (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

Este orden relacional se concreta en reglas de interacción que impiden el cruce directo familia–docente cuando hay conflicto y blindan la escena pedagógica: *“el docente debe marcar límite [...] y en mi función jamás permití el enfrentamiento entre padres y docentes [...] utilizamos [...] la pedagogía del cuidado para cuidar a los docentes”* (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

La dirección desautoriza vías extrainstitucionales de presión y reubica la solución en el diálogo formal: *“la solución no es [...] ir a la radio, se va a solucionar si nos sentamos y dialogamos”* (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

A la vez, se explicitan representaciones sobre la función social que algunas familias atribuyen a la escuela como “guardería perfecta” que asegura contención horaria, lo que tensiona expectativas y refuerza el énfasis en límites y procedimientos: *“si no hay clases ‘me enoja’ [...] la escuela se ha convertido para muchos en la guardería perfecta [...] de 8 a 12”* (entrevista, Directora, Escuela Juan Manuel de Fangio).

Aportes del equipo docente a la representación de “familia colaboradora”

Las voces docentes matizan la representación directiva al situarla en la cotidianeidad del aula. Para Docente 1, *“el tipo de familia como tal no he visto que influya, pero sí el acompañamiento [...] la contención, la presencia... [que] influye en la conducta y el aprendizaje”* (entrevista, Docente 1, Escuela Juan Manuel de Fangio).

La misma docente describe un “50/50” en el acompañamiento y explica cómo la organización escolar intenta construir participación efectiva mediante contactos proactivos: *“venimos haciendo un trabajo [...] donde se los llama y se les informa el desempeño [...] se les consulta cuando no hay presentaciones de tareas [...] vas conociendo la realidad de cada uno en su casa”* (entrevista, Docente 1, Escuela Juan Manuel de Fangio).

El encuadre de “trabajo en equipo” es explícito: *“siempre les recuerdo a los papás [...] somos un equipo conformado por papás, docentes y escuela; donde uno falla el niño no va a aprender”* (entrevista, Docente 1, Escuela Juan Manuel de Fangio).

En síntesis, para la planta docente la “familia colaboradora” no se define por su forma (nuclear/monoparental), sino por prácticas de presencia, respuesta y sostén cotidiano, coherentes con el encuadre institucional de límites y canales formales.

Anclaje teórico: fronteras, jerarquías y dispositivo

Sistémico-estructural (Minuchin). La representación en escuela Fangio es coherente con la necesidad de fronteras nítidas entre subsistemas y reglas de participación para preservar funciones y evitar “injerencias indebidas” (Minuchin, 1974). La definición de roles y la prohibición del “cruce directo” familia–docente operan como marcación de límites que protegen el subsistema pedagógico, análogamente a cómo el terapeuta “consolida” límites para ordenar transacciones y evitar coaliciones improductivas en sistemas con tensión (Minuchin, 1974).

Jerarquías y poder (Haley). La explicitación de “quién decide qué” sitúa el poder institucional en la dirección y fija una secuencia decisional mediada. Esto previene la colonización del espacio pedagógico por agendas parentales y ordena la participación según reglas del sistema, en línea con la lectura estratégica de jerarquías funcionales (Haley, 1976).

Diferenciación y triangulación (Bowen). La indicación de tramitar conflictos por canales institucionales evita triangulaciones familia–docente que desregulan la tarea. Una representación que promueve diferenciación del self de los adultos responsables y del docente reduce escaladas emocionales y mantiene el foco en metas pedagógicas (Bowen, 1978).

Dispositivo, violencia y desamparo (Zelmanovich). La institución nombra qué cuenta como participación legítima y sanciona prácticas vividas como “desborde” (p. ej., ir a medios), produciendo sujetos y posiciones. El uso del dispositivo de “pedagogía del cuidado” para resguardar a los docentes es una tecnología institucional que previene escenas de violencia simbólica y desamparo del agente pedagógico, a la vez que exige cuidar el lenguaje y evitar estigmas sobre las familias (Zelmanovich, 2006a, 2006b). La consigna analítica es no moralizar: describir prácticas, delimitar límites y habilitar diálogo.

Escuela “Gabriela Mistral”: participación delegada, protocolos y centralidad informativa

La **gramática dominante** en Gabriela Mistral combina tres rasgos: (a) una participación familiar **delegada y homogénea** en la vida escolar ordinaria, (b) **activación normativa** ante vulneraciones de derechos, y (c) un énfasis en **informar y recontextualizar** para que las familias comprendan el impacto de sus decisiones en la trayectoria del niño.

Primero, la dirección caracteriza un **modo de participación por adhesión**: *“la familia elige esta escuela porque conoce el proyecto escolar, pero no tienen mucha participación... es como ‘esta es la propuesta y se van sumando’... delegan la responsabilidad”*. Esta pauta no es coyuntural sino estable: *“siempre fue homogénea... no hay un año que diga este año sí y este no”*. El perfil socioeconómico y ocupacional (profesionales con **alto capital cultural**) funciona como condición de base de esa delegación: *“padres profesionales... eso garantiza capital cultural de base”* (Entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral).

Segundo, ante situaciones críticas, la institución **jerarquiza la norma** y los **protocolos** como tecnología de resguardo: *“apelar a la normativa ministerial... activar protocolo ante vulneración de derechos... participan en la justicia”*. La respuesta pedagógica se reconfigura en clave de **ajuste curricular**: *“se estructura o se desestructura la propuesta escolar en función de las necesidades del estudiante”* y se **informa a la familia** sobre el carácter de la vulneración y sus efectos: *“informar a la familia es central... tiene un impacto directo sobre la trayectoria del niño”*. En síntesis, el dispositivo de autoridad se hace valer **por norma** (protocolo) y **por sentido** (explicación a adultos de por qué afecta al aprendizaje) (Entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral).

Tercero, en la cotidianeidad, las docentes describen una participación que requiere **marcación de límites** y **acuerdos**. Por un lado, aparece la necesidad de **desactivar lógicas de clientela** *“mi papá paga la cuota’... acá se viene a aprender y a escuchar al docente”* (Entrevista, Docente 1 escuela Gabriela Mistral). Por otro, se subraya la **función articuladora de las reuniones**: *“las reuniones con la familia... haciendo acuerdos y marcando límites de cómo se trabaja en la casa y en la escuela; llegar a un punto medio es lo ideal”* (Entrevista, Docente 2, escuela Gabriela Mistral). Cuando el problema desborda el aula, se activa **derivación interna**: *“se los lleva a hablar con la directora... y de ahí se evalúa si es necesaria reunión con los padres”* (Entrevista, Docente 2, escuela Gabriela Mistral).; si persiste, **protocolo**: *“si veíamos que el niño seguía en la misma situación se activaba protocolo”* (Entrevista, Docente 1, escuela Gabriela Mistral).

Finalmente, la dirección sitúa efectos de **configuraciones familiares** (separaciones, familias ensambladas) en la conducta escolar: *“lo manifiestan en conductas disruptivas... juegos bruscos... falta de autorregulación”*, y explicita que **el trabajo con docentes** exige

también autorregulación profesional *“buscar otros caminos de resolución que no tienen que ver con la sanción”*. La escuela, así, **produce posiciones** (docente que cuida y regula; familia que delega, pero responde ante disrupción) y **canales válidos** (reunión, ajuste, protocolo), estabilizando su representación de “familia colaboradora” (Entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral).

Aportes del equipo docente a la representación de “familia colaboradora”

Las voces docentes **matizan** la representación directiva y la **aterrizan** en el aula. La “familia colaboradora” se reconoce cuando **acompaña** tareas y sostiene mínimos de cuidado *“si no está ese papá dispuesto... el niño viene frustrado”* y cuando **atiende a otros adultos significativos** *“cualquier adulto está bien, no hace falta que sean mamá y papá”*. También cuando **acepta límites** y **evita presiones impropias** *“no es una guardería... venimos a aprender”* (Entrevista, Docente 1, escuela Gabriela Mistral).

En términos de **dispositivo escolar**, la práctica docente reporta **contención inmediata** y **circuito de escalamiento**: *“acercarlos... si vemos mucho desborde... hablamos a la vice o dire... que las cosas no queden en palabras sino también en hechos”* (Entrevista, Docente 1, escuela Gabriela Mistral). El **lugar institucional** de ese cuidado es reconocido por el propio alumnado *“a las dices les tienen mucha confianza”*, diferenciándolo de una **‘guardería emocional’** para remarcar que el resguardo tiene **finés educativos**, no de sustitución familiar

Cuando hay **disonancias** entre crianza y escuela (p. ej., **TEA con límites no sostenidos en casa**), la “familia colaboradora” es la que **acepta acuerdos** y **co-construye** estrategias: *“con reunión de padres se pudo delimitar estrategias... y se solucionó”*, *“qué*

importante la reunión con padres... antes de eso era un caos” (Entrevista, Docente 2, escuela Gabriela Mistral).

Anclaje teórico: fronteras, jerarquías funcionales y dispositivo

- **Sistémico-estructural (Minuchin).** La participación “por adhesión” y la delegación describen **fronteras relativamente nítidas**: la familia **no ingresa** a definir la didáctica ordinaria, pero **reingresa** frente a disrupciones. Cuando emergen conflictos, la escuela **reafirma la jerarquía** mediante **protocolos** y **mediación directiva**, preservando la **escena pedagógica** (límites y roles) y **ajustando** el currículo a la trayectoria singular del estudiante *“reorganización... poniendo en relieve contenidos más importantes”*. Esta marcación es consistente con la necesidad de **fronteras claras** entre subsistemas para evitar “injerencias indebidas” y ordenar transacciones.
- **Estrategia y poder (Haley).** La definición institucional de “**quién decide qué**” se expresa en la **secuencia decisional**: aula → dirección → reunión con familia → protocolo. Esta cadena **impide colonizaciones** del espacio pedagógico por demandas particulares *“mi papá paga la cuota... acá se viene a aprender”* y **ubica la negociación** en ámbitos formales y **bajo reglas del sistema**
- **Dispositivo, violencia y desamparo (Zelmanovich).** La escuela **nombra** qué cuenta como participación legítima (reunión, acuerdos, información) y **desautoriza** vías **extra-institucionales** o planteos de clientela. El **protocolo** funciona como **tecnología de protección** frente a vulneraciones y como **lenguaje común** para **despersonalizar** el conflicto *“activar el protocolo... es muy importante como*

instrumento de resguardar ese derecho”. A su vez, la conducción desplaza la sanción punitiva por lógicas de **gestión y autorregulación profesional**, evitando poner al estudiante “en el banquillo”

- **Trayectorias reales (Terigi)**. La escuela **acepta la heterogeneidad** de tramas familiares y **readecua** expectativas y contenidos para sostener **continuidad** (reorganización, priorización, seguimiento), explicitando a las familias el **impacto** de las dinámicas del hogar en el **logro académico** *“informar a la familia es central... impacto directo sobre la trayectoria”*

Cierre interpretativo

En escuela **Juan Manuel de Fangio**, “familia colaboradora” significa valorar la educación, acatar límites institucionales, evitar vías extra-institucionales y sostener presencia pedagógica básica. La dirección regula la frontera hogar–escuela, resguarda a los docentes y canaliza la participación mediante procedimientos. Esta gramática es consistente con teorías de fronteras y jerarquías funcionales (Minuchin, 1974; Haley, 1976) y con una mirada de dispositivo que previene escenas de violencia y desamparo de los agentes escolares, sin estigmatizar a las familias (Zelmanovich, 2006a, 2006b).

En escuela **Gabriela Mistral**, “familia colaboradora” significa, sobre todo, adhesión a la propuesta, respuesta ante requerimientos y aceptación de límites escolares, más que co-diseño pedagógico cotidiano. La autoridad institucional se sostiene por norma (protocolo), por mediación directiva y por acuerdos en reuniones; se desalientan lógicas de clientela que erosionan la legitimidad docente (“acá se viene a aprender”). Esta gramática es coherente con fronteras y jerarquías funcionales (Minuchin; Haley) y con un

dispositivo que evita violencia y desamparo mediante reglas explícitas, información a las familias y ajustes razonables para proteger la trayectoria del estudiante (Zelmanovich; Terigi).

En síntesis, la escuela produce posiciones (docentes que regulan y cuidan; familias que delegan pero responden), define canales (reuniones, acuerdos, protocolo) y traduce las tensiones del hogar a decisiones curriculares y convivenciales institucionales. Esa representación estabiliza la autoridad pedagógica y ordena la participación familiar sin estigmas, con criterios verificables de intervención

7.4 Estrategias institucionales frente a problemáticas familiares

Propósito y enfoque escuela Juan Manuel de Fangio

Este apartado describe y analiza las estrategias que la Escuela Juan Manuel de Fangio declara y practica para atender problemáticas familiares que impactan en la vida escolar. Se distinguen dispositivos **preventivos** y **reactivos** en cuatro planos: protocolos y derivaciones, intervención técnico–pedagógica en aula, trabajo con familias y ESI, y adecuaciones curriculares con seguimiento. La lectura se articula con: (a) **fronteras y jerarquías** entre subsistemas para resguardar la escena pedagógica (Minuchin, 1974), y (b) **trayectorias reales** que exigen respuestas escalonadas y en red (Terigi, 2002).

Escuela Juan Manuel de Fangio: escalamiento, red interinstitucional y trabajo comunitario

a) Escalamiento por niveles y activación de protocolo

La dirección formaliza un **algoritmo de intervención** por gravedad. En **casos graves**, activa protocolo y eleva a **Niñez y supervisión**, manteniendo el seguimiento escolar: “...*sí... debe elevarse a Niñez inmediatamente se activa protocolo... y la escuela hace el seguimiento*”. En **causas moderadas**, el **equipo técnico** ingresa al aula, observa, informa y articula **cita a familias** y derivación clínica: “...*van al aula... observan... hacen un informe... cita al padre... se dirige el informe al pediatra*”. En **situaciones leves**, se prioriza resolución pedagógica y cuidado del alumno, evitando escalar si podría vivirse como amenaza: “...*‘no le digan a mi mamá’... puedo dejarla pasar... para no... amenaza*”.

Lectura teórica. El **escalamiento** cuida **fronteras y roles**: la escuela no abdica de su función pedagógica ni absorbe funciones clínicas; decide **cuándo** y **cómo** abrir la frontera hacia servicios externos. En términos de Minuchin (1974) sostener un **subsistema adulto** con autoridad clara es condición para un encuadre eficaz.

b) Intervención técnico–pedagógica en aula

La dirección reporta **intervenciones grupales** del equipo técnico cuando el problema es colectivo: “...*la intervención... fue de forma grupal... buscamos... reflexión de todos los chicos*”. Las y los docentes describen un **circuito interno**: consulta al equipo, recuperación de antecedentes, y **trabajo grupal no estigmatizante**: “...*voy al equipo técnico... me informan... y procedo a hacer el debate... trabajando de forma grupal, nunca desde el señalamiento*”.

Lectura teórica. El foco de aula como escenario de **aprendizaje socioemocional** se alinea con Gresham (2016): enseñar habilidades **específicas** y evaluar su desempeño en contextos naturales hogar–escuela–comunidad.

c) Trabajo con familias y ESI como prevención

La escuela instala **talleres para padres** y acciones de **ESI** cuando los problemas son persistentes o socioculturales: *“...se arman talleres para padres... de la ESI”*.

En paralelo, el equipo técnico sostiene **talleres emocionales** en ciclos iniciales y frente a casos de maltrato entre pares, con enfoque grupal: *“...todo a través de talleres y actividades prácticas... muy importante... para trabajar los casos de bullying”*.

Lectura teórica. Las intervenciones **universales y selectivas** de ESI y convivencia integran el **andamiaje socioemocional** asociado a mejores trayectorias académicas (Gresham, 2016).

d) Adecuaciones curriculares y seguimiento del ausentismo

Frente a **inasistencias reiteradas** o necesidades específicas, se realizan **adaptaciones y acompañamientos**: *“...se debe adecuar contenidos porque si no... quedan por fuera del grupo...”*.

El **ausentismo** es tipificado por docentes como uno de los factores que más afecta el aprendizaje y exige **citas a tutores y ajustes**: *“...uno de los factores que más afecta... es el ausentismo... nos cita el equipo técnico y a los tutores...”*

Lectura teórica. Las adecuaciones responden a **trayectorias reales** en sistemas anualizados: si no se ajusta el dispositivo, la combinación **gradualidad–anualización** deriva en repitencia o rezago (Terigi, 2002, 2018).

e) Delimitación de roles y cuidado del docente

La dirección **delimita roles** para impedir la **injerencia** familiar en decisiones pedagógicas y canaliza el desacuerdo por **vías formales**: “...*delimitando roles... los padres quieren pasar barreras... esto no hay que permitirlo...*”. Esto se articula con una “**pedagogía del cuidado**” hacia el equipo docente, evitando enfrentamientos directos familia–docente. (Eje consistente con todo el testimonio directivo y el circuito mediado por dirección/equipo técnico).

Lectura teórica. Resguardar la **jerarquía funcional** del subsistema escolar previene **desbordes** y preserva la tarea; Minuchin (1974) subraya que la autoridad parental/escolar **no equivale a autoritarismo**, sino a condiciones de **gobernanza** de la escena de socialización.

Integración teórica

1. **Fronteras y jerarquías funcionales.** El **escalamiento** y la **mediación institucional** reducen el “cara a cara” conflictivo familia–docente y sostienen un **encuadre** con autoridad distribuida. Para Minuchin (1974), la socialización requiere **guía y control** proporcionales a la etapa evolutiva; la autoridad es **recurso estructural**, no sanción moral.

2. **Trayectorias reales y política de acompañamiento.** Las **adecuaciones** y el **seguimiento del ausentismo** son respuestas racionales a trayectorias **desacopladas** en sistemas anualizados; sin medidas institucionales, reaparecen repitencia y rezago (Terigi, 2002, 2018).

3. **Habilidades socioemocionales como facilitadores académicos.** El trabajo grupal, ESI y talleres apuntan a enseñar **conductas específicas** y medir su **desempeño** en contextos naturales, lo que se asocia a mayor compromiso y logro académico (Gresham, 2016).

Propósito y enfoque de trabajo en escuela Gabriela Mistral

En Gabriela Mistral la respuesta institucional combina comunicación con familias, activación de protocolos de protección de derechos, ajustes pedagógicos situados y **profesionalización docente** centrada en la autorregulación y la gestión de conflictos. La escuela trabaja sobre dos vectores: (a) **encuadre y fronteras claras** para ordenar la relación escuela–hogar y derivar a la red cuando corresponde (Minuchin, 1974; Zelmanovich, 2006a, 2006b); y (b) **trayectorias reales** que exigen intervenciones graduadas, adecuaciones y seguimiento continuo (Terigi, 2002, 2018). En el plano didáctico-convivencial, las acciones se orientan a **enseñar competencias socioemocionales en contexto** (Gresham, 2016).

La direccionalidad de estas estrategias se apoya en un capital cultural y una disponibilidad familiar relativamente altas, lo que facilita la **co-responsabilidad**: *“Familias dispuestas para acompañar la propuesta escolar... proactividad de participación... dan asistencia por fuera de la escuela”* (entrevista, Directora, Gabriela). Aun así, la escuela

identifica **excepciones multicausales** (económicas, judiciales y vinculares) que afectan la respuesta al acompañamiento educativo

a) Protocolos y comunicación con familias: informar, resguardar, derivar

La dirección subraya una política de **información activa** a las familias cuando hay vulneración de derechos y la **activación oportuna de protocolos**: *“Se incluyen reuniones con la familia informándoles sobre la vulneración de derechos... es central”,* porque esas situaciones *“tienen un impacto directo sobre la trayectoria del niño”* (Entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral). En la misma línea, afirma: *“activar el protocolo... es muy importante como instrumento de resguardar ese derecho”*

En clave sistémica, esto consolida **fronteras y jerarquías** (Minuchin, 1974): la escuela mantiene su función pedagógica y regula el pasaje a la red interinstitucional (Niñez, salud) cuando el problema excede su radio de acción. Al mismo tiempo, el **dispositivo institucional** (Zelmanovich) redefine la escena del conflicto: nombrar la situación como “vulneración de derechos” habilita canales formales y desalienta respuestas moralizantes o improvisadas.

La práctica docente converge con esta gramática: *“se los ha llamado a los papás... y si veíamos que el niño seguía en la misma situación se activaba protocolo”* (Entrevista, Docente 1, escuela Gabriela Mistral). Así, la macrodecisión política (activación de protocolo) se vuelve **regla de interacción** en el aula.

b) Intervención técnico–pedagógica y formación profesional docente

La escuela invierte en **formación del profesorado** para el abordaje socioemocional: *“talleres... lecturas... proyecto institucional de fortalecimiento de lo emocional...”* y, crucialmente, en **autorregulación docente** para gestionar conflictos sin escalar: *“dar taller con un psicólogo... estrategias de manejo, de la autorregulación... que entiendan que están trabajando con niños...”*. La dirección recuerda además que la **normativa vigente** desaconseja sanciones tradicionales y exige vías pedagógicas: *“ya no hay suspensiones, amonestaciones... hay que buscar otros caminos...”* (Entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral).

Esto se alinea con **Gresham (2016)**: el foco no es “castigar”, sino **enseñar habilidades** (autocontrol, resolución de conflictos, participación), **practicar** en situaciones naturales y **evaluar desempeño**. En términos de **Zelmanovich**, la escuela produce una gramática de intervención que evita colocar al estudiante “en el banquillo” y, en cambio, **trabaja la escena** para sostener el vínculo pedagógico.

c) Articulación escuela–familia y acuerdos de límites

A nivel micro, las y los docentes identifican como **pieza clave** la “conversación con familias” y la construcción de **acuerdos de límites**: *“reuniones con la familia... haciendo acuerdos y marcando límites de cómo se trabaja en la casa y en la escuela, llegar a un punto medio”* (Entrevista, Docente 2, escuela Gabriela Mistral). Esta articulación permite **alinear expectativas y evitar triangulaciones** (Bowen, 1978) que tienden a desordenar la tarea (p. ej., reglas divergentes entre hogar y escuela).

La escuela también **contrasta percepciones** entre agentes para ajustar estrategias. En un caso TEA, la llegada de la psicopedagoga *“nos dio un panorama totalmente distinto...”*

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

y, con reunión de padres, *“se pudo cambiar y adaptar estrategias”* (Entrevista, Docente 2, escuela Gabriela Mistral). Esto repone la idea de **trayectorias reales** (Terigi): las intervenciones se re-calibran con evidencia situada y con la **red**.

d) Adecuaciones curriculares, seguimiento y condiciones de base

La dirección reconoce la **incidencia directa** de contextos familiares en rendimiento y convivencia: *“los alumnos con rendimiento más bajo presentan continuamente cuestiones del hogar... se perpetúa en el tiempo”* (Entrevista, Directora, escuela Gabriela Mistral). La respuesta pedagógica incluye **adaptaciones y acompañamientos** (p. ej., ante ausentismo, separación de padres, u otros factores). En aula, las docentes describen que, sin **contención y acompañamiento**, *“no podemos avanzar con los contenidos”* y *“se necesitan más herramientas”* para el equipo. Esta demanda concuerda con **Terigi**: sin política de acompañamiento, las trayectorias tienden a **rezagos**; con apoyo y ajuste, se sostienen **recorridos posibles**.

Algunas señales clínicas y vinculares complejas (regresiones, dificultades de autorregulación) requieren **marcos firmes y límites consistentes** (Minuchin). La dirección documenta casos de **conductas disruptivas** y problemas de autorregulación corporal en contextos de reconfiguración familiar *“juegos bruscos... no pueden autorregularse”* allí, la escuela **delimita roles**, activa red si corresponde y reubica el problema en una **trama multicausal** (no culpabilizante)

e) Cuidado del encuadre, normas y lenguaje inclusivo de realidades familiares

Las docentes reportan ajustes en la **gramática de trato**: *“no hay solo mamá y papá... uso el término ‘familias’... mostrar distintas realidades”* (Entrevista, Docente 2, escuela Gabriela Mistral). para evitar daño simbólico y **ampliar marcos de pertenencia**. Esto dialoga con **Zelmanovich**: el dispositivo escolar **nombra** y, al nombrar, **produce posiciones**; un lenguaje y una normativa que contemplen **diversidad** reduce el riesgo de **violencia simbólica** y de **desamparo** institucional.

Integración teórica

- **Fronteras y jerarquías funcionales (Minuchin, 1974)**. La activación de protocolos, los acuerdos de límites con familias y la formación docente en autorregulación refuerzan la **autoridad pedagógica** y previenen injerencias desorganizadoras. La escuela define **quién decide qué y cuándo deriva**.
- **Trayectorias reales (Terigi, 2002, 2018)**. Adecuaciones y seguimientos responden a **desacoples** (ausentismo, transiciones familiares, necesidades específicas). Las acciones evitan convertir la gradualidad y la anualización en **mecanismos de exclusión**.
- **Dispositivo, violencia y desamparo (Zelmanovich, 2006a, 2006b)**. La escuela **re-encuadra** los conflictos (de “mala conducta” a **situación a intervenir**) y reemplaza sanciones por **tecnologías de cuidado** (talleres, escucha activa, mediación), acorde a la normativa vigente
- **Competencias socioemocionales (Gresham, 2016)**. La formación docente, los proyectos institucionales y las intervenciones en aula apuntan a **enseñar y**

practicar habilidades (autorregulación, resolución de conflictos, participación), en **situaciones reales** y con **evaluación del desempeño**.

Cierre interpretativo

En escuela **Juan Manuel de Fangio**, Fangio organiza un **dispositivo integral de co-regulación** que combina tres capas: (1) **escalamiento por gravedad** con activación de protocolo y **red interinstitucional** (Niñez, salud, supervisión) sin soltar el **seguimiento pedagógico**; (2) **intervención técnico-pedagógica en aula** (observación, informes, trabajo grupal no estigmatizante) cuando el problema es colectivo; y (3) **prevención** mediante talleres a familias y **ESI** para instalar normas de convivencia y habilidades socioemocionales antes de que escalen los conflictos. Este andamiaje se sostiene en **fronteras y roles nítidos** que encuadran el vínculo familia–escuela por canales formales y **cuidan al docente** frente al cruce directo (Minuchin, 1974).

En lo didáctico, la escuela discrimina entre **déficit de adquisición, de desempeño o motivacional** y enseña habilidades específicas **en contexto natural** (aula/recreo), lo que mejora compromiso y rendimiento (Gresham, 2016). Cuando las trayectorias se interrumpen por **ausentismo o contingencias familiares**, implementa **adecuaciones curriculares**, metas acotadas y registro de acuerdos, asumiendo que el logro es un **resultado situado** que requiere sostén y gradualidad (Terigi, 2002, 2018).

El resultado es un modelo donde **norma + red + ajuste + enseñanza socioemocional** se articulan con **autoridad funcional** y “pedagogía del cuidado”. Así, la institución **deriva sin abdicar**: abre la frontera hacia servicios externos cuando corresponde, pero mantiene la conducción pedagógica y la coherencia del mensaje escolar, resguardando la

continuidad académica y reduciendo la probabilidad de escaladas o de repitencias evitables.

En escuela **Gabriela Mistral**, se observa un **modelo preventivo-escalonado**: **(1)** identificar y nombrar la situación; **(2) informar y acordar** con familias; **(3) activar protocolo** cuando hay derechos comprometidos; **(4) formar y sostener** al docente; **(5) ajustar la propuesta pedagógica y articular con la red**. Este enfoque **institucionaliza el cuidado**, evita respuestas punitivas, **ordena el vínculo** escuela–hogar y **sostiene trayectorias** en contextos familiares cambiantes. Las entrevistas muestran coherencia entre la **visión estratégica de la conducción** (protocolos, autorregulación, normativa) y las **prácticas docentes** (reuniones, acuerdos, adecuaciones, demanda de herramientas), en línea con los marcos de **Minuchin, Terigi, Zelmanovich y Gresham**

7.5 Comparación entre ambas instituciones

Propósito comparativo y criterio de lectura

El siguiente desarrollo tiene como propósito Integrar similitudes y diferencias entre Escuela Gabriela Mistral (jornada simple) y Escuela Juan Manuel de Fangio, controlando contexto, para explicar cómo las configuraciones institucionales inciden en participación familiar, respuesta ante problemáticas y manifestaciones socioemocionales. Las **Variables de control** remiten al tamaño de curso. Recursos materiales y humanos. PEI y acuerdos de convivencia. Entorno socioeconómico y arreglos de cuidado. Presencia y alcance de equipos de orientación. Grado de formalización de protocolos. Historia reciente de conflictividad.

Por último, se sigue un Criterio de lectura donde se busca identificar patrones observados y reportados en 4.1–4.4, triangulados con grillas de observación. Interpretación con: fronteras y jerarquías funcionales (Minuchin, 1974), trayectorias reales y política de acompañamiento (Terigi, 2002, 2018), dispositivo institucional y gramáticas de intervención (Zelmanovich, 2006a, 2006b), y enseñanza de habilidades socioemocionales en contexto natural (Gresham, 2016). No se infieren diferencias “pública vs privada” ni “mejor vs peor” sin evidencia.

Coincidencias: asociación familia–escuela, autoridad y protocolos

1. **Asociación familia–escuela.** En ambas escuelas la variable que mejor predice desempeño y convivencia es la **calidad del acompañamiento y la presencia efectiva**, no la tipología familiar. Los testimonios docentes convergen en esa premisa. Las grillas confirman que, con acompañamiento estable, se observan mejor disposición, mayor organización y clima prosocial.
2. **Autoridad pedagógica legitimada.** Las dos instituciones sostienen la autoridad del adulto mediante **encuadres explícitos**. La resolución del conflicto se canaliza por vías **mediadas por la conducción**. Se evita el cara a cara familia–docente durante la clase. Esto es consistente con un uso **no punitivo** de la autoridad y con el resguardo de la escena pedagógica.
3. **Protocolos y red.** Ante presunción de vulneración de derechos se **activa protocolo** y se articula con instancias externas. La escuela **acompaña pedagógicamente** aun cuando el circuito administrativo o judicial queda fuera de

su órbita. Esta continuidad refuerza la noción de **corresponsabilidad** y evita el desamparo operativo.

4. **Ajustes razonables.** Frente a **ausentismo, desfasajes o eventos familiares críticos**, ambas instituciones realizan **adecuaciones curriculares** y reordenan metas de corto plazo con registro. El ajuste se piensa como parte de una **política de trayectorias** y no como excepción.

Con Minuchin (1974), las fronteras claras sostienen jerarquías funcionales que protegen la clase. Con Terigi, los ajustes se legitiman como respuesta a trayectorias reales. Con Zelmanovich (2006a, 2006b), el conflicto se procesa mediante tecnologías institucionales que despersonalizan. Con Gresham (2016), el trabajo socioemocional mejora desempeño y compromiso.

Diferencias analíticas

a) Modos de participación familiar

- **Gabriela Mistral.** Participación **delegada** en la rutina y **reactiva** ante el conflicto. La institución **explica** el rol docente y el encuadre didáctico para legitimar límites. Hay mayor énfasis en **informar** a las familias sobre el impacto en trayectorias y derechos.
- **Juan Manuel de Fangio.** Participación **canalizada** por **secuencias mediadas**. Regla explícita contra el **cruce directo** familia–docente. La conducción aplica una **pedagogía del cuidado** que blinda la escena pedagógica y sostiene al equipo.

Implicación. Gabriela configura una frontera **didáctica** más rígida en la normalidad y **porosa** en el conflicto. Fangio consolida una frontera **interaccional** nítida que regula accesos y tiempos del vínculo con familias. Ambas estrategias buscan preservar autoridad y foco pedagógico por vías distintas.

b) Focos de respuesta institucional

- **Gabriela Mistral.** Foco **intraescolar**: formación situada para **autorregulación docente, aplicación normativa, ajustes curriculares, y comunicación** a familias como prevención secundaria.
- **Juan Manuel de Fangio.** Foco **escalonado en red**: algoritmo por gravedad, **equipo técnico en aula**, informes, **derivaciones** a salud y niñez, **talleres a familias y ESI** con función preventiva.

Gabriela fortalece el **núcleo didáctico** y el **contrato comunicacional** con familias. Fangio expande la **capacidad de respuesta** mediante red y comunidad. Son énfasis complementarios dentro de una misma lógica de trayectorias.

c) Expresión socioemocional predominante

- **Gabriela Mistral.** Mayor registro de **conductas disruptivas y resistencia a límites** en episodios puntuales, con casos de **hiperexigencia** familiar que incrementan **ansiedad** y **perfeccionismo**. También aparecen **aislamientos** en tensión familiar.

- **Juan Manuel de Fangio. Retraimiento y enojo** en 6.º–7.º. **Calma** relativa en 3.º–5.º. Impacto visible de **privaciones materiales** y **ausentismo** sobre la disposición emocional y el rendimiento.

Con Bowlby y Persano, la presión por rendimiento o la desorganización del entorno cuidador activan protesta o retirada. Con Gresham, conviene diferenciar problemas de **adquisición** de habilidades de problemas de **desempeño** o **motivación** para orientar la enseñanza y los apoyos.

Variables de contexto que condicionan la comparación

1. **Entorno socioeconómico y arreglos de cuidado.** En Fangio, carencias materiales y tiempos parentales fragmentados elevan la intermitencia y la vergüenza escolar. En Gabriela, mayor capital cultural convive con **demandas académicas altas** que pueden erosionar la seguridad de base si no median acuerdos claros.
2. **acuerdos de convivencia y estilo de dirección.** Fangio formaliza una **secuencia mediada** que protege a los docentes y previene escaladas. Gabriela estandariza **protocolos, comunicación** y **ajuste didáctico** como primer recurso.
3. **Equipos de orientación y recursos internos.** En Fangio, **observación en aula** y **derivación ágil**; en Gabriela, **formación del plantel** y uso intensivo de **herramientas normativas**.
4. **Tamaño de curso y organización del tiempo.** Las demandas de regulación post recreo, el uso del equipo técnico en aula y la intensidad de talleres dependen del

volumen y de la **jornada**. Diferentes tamaños y ritmos modulan la factibilidad de intervenciones grupales.

5. **Historia reciente de conflictividad y capital relacional.** Las trayectorias previas de la comunidad inciden en **confianza**, **canales de diálogo** y **rapidez** de respuesta.

Estas variables operan como **covariables**, la **configuración de recursos y reglas** genera respuestas distintas sin implicar mayor o menor calidad institucional.

Conclusión

La comparación muestra **dos gramáticas** institucionales que buscan el mismo fin: **proteger el derecho a aprender** y la **escena pedagógica**. **Gabriela** lo hace mediante **clarificación del rol docente, comunicación y ajuste curricular**; **Fangio**, mediante **límites y articulación en red** con **talleres** y **ESI**. Leídas con **Minuchin (1974)** y **Zelmanovich (2006a, 2006b)**, las diferencias no implican jerarquías de valor, sino **distintos modos de trazar fronteras y producir posiciones** de familia y escuela. En términos de política escolar, convertir estas gramáticas en **criterios explícitos, procedimientos transparentes y matrices de seguimiento** habilita una gestión **replicable y evaluable**, evita **estigmatizaciones** y favorece **alianzas** escuela–familia ajustadas a **trayectorias reales**, estas gramáticas institucionales son distintas pero compatibles y se pueden observar de la siguiente manera:

- **Gabriela Mistral.** Apuesta a **clarificar el rol docente, encuadrar con normativa, ajustar currículo e informar a familias** para desactivar malentendidos y reducir reactividad.

- **Juan Manuel de Fangio.** Apuesta a **límites y mediación directiva, escalamiento en red, talleres a familias y ESI** como prevención de base.

Anclaje teórico unificado.

- Con **Minuchin (1974)**, ambas sostienen **fronteras y jerarquías** que preservan la clase.
- Con **Terigi (2002, 2018)**, los **ajustes** y el **seguimiento del ausentismo** son **política de trayectorias** más que excepción.
- Con **Zelmanovich (2006a, 2006b)**, el conflicto se procesa con **tecnologías institucionales** que evitan el estigma y la personalización.
- Con **Gresham (2016)**, la **enseñanza socioemocional** en contextos naturales media el logro.
- Con **Bowlby y Persano**, la **seguridad de base** y la **regulación emocional** condicionan el aprendizaje.

Las entrevistas directivas y docentes y las grillas de observación aportan **validez convergente** para los macro–patrones y **validez discriminante** para separar **clima general** de **casos puntuales**. La evidencia es consistente a través de fuentes.

Con **Zelmanovich (2006a, 2006b)**, ambas escuelas aparecen como **dispositivos** que **nombran** qué cuenta como participación legítima, **enseñan** canales válidos y **sancionan** desbordes. Las diferencias en foco de respuesta no son de “mejor/peor”, sino de **gramáticas institucionales** que, en contextos distintos, **equivalen** en su función de sostener trayectorias.

8. Observación no participante en aulas de la Escuela Juan Manuel de Fangio y Escuela Gabriela Mistral: triangulación y contraste con entrevistas

Propósito y encuadre metodológico

Este capítulo integra la **observación no participante** como tercera fuente empírica para la **triangulación de datos**, en complemento con las entrevistas a directivos y docentes previamente analizadas (Cap. 7). La técnica se implementó con una **grilla estructurada por dimensiones socioemocionales y de convivencia** (relaciones entre pares, vínculo docente–alumno, expresión emocional, participación en clase y conducta en momentos no estructurados). Se observaron **dos aulas** de nivel primario (un 3.º y un 4.º grado, una división), produciendo **una grilla por grado**. El foco es: (a) **describir** regularidades observables en la vida cotidiana del aula; (b) **contrastar** esas evidencias con lo autoinformado por directivos y docentes; (c) **derivar** implicancias pedagógicas y de gestión institucional coherentes con el encuadre teórico (apego, habilidades socioemocionales, fronteras sistémicas, trayectorias reales).

8.1 Hallazgos observacionales por dimensión en escuela Juan Manuel de Fangio

Relaciones entre pares

En F-1 predomina un **clima de compañerismo** con desacuerdos puntuales propios de la edad: se registra una discusión breve entre compañeros de banco, interpretada como **aislada** y de rápida autorregulación grupal. No se observan conductas de **exclusión** ni **aislamiento** sistemáticos; en recreos emergen juegos compartidos diferenciados por preferencias (p. ej., “las maquilladoras” entre alumnas; actividades grupales entre

varones), con **integración y pertenencia** como pauta dominante. La presencia de una alumna con **hipoacusia** dispara ajustes espontáneos del grupo (elevar la voz pero autorregularse entre pares para **no gritar**), lo que sugiere **sensibilidad adaptativa** a la diversidad.

Por otro lado, en F-2 se constatan interacciones **congruentes a la edad**, cooperación y cortesía cotidiana (compartir útiles y alimentos). Se registra **un caso** de retraimiento en un alumno con **inasistencias frecuentes** y **dificultades familiares** que evita salir al recreo, lo que introduce un **patrón de riesgo puntual** compatible con impacto contextual.

Lectura de congruencia con entrevistas. Las observaciones confirman lo reportado por la dirección: tramo de “**calma**” relativo en grados intermedios, con apariciones puntuales de malestar vinculado a condiciones familiares (Cap. 7.2). El caso del alumno retraído en 4.º **dialoga** con lo que directivos y docentes señalaron sobre **ausentismo** y su traducción socioemocional y académica; la autorregulación frente a la hipoacusia en 3.º es consistente con una **cultura institucional de cuidado y marcación de límites** no punitiva, trabajada por el equipo técnico (Cap. 7.4).

Vínculo con el docente

En F-1 se observa **comunicación adecuada a la edad**, **búsqueda inmediata de apoyo** ante molestias y **respuesta receptiva** a llamados de atención; las consignas se siguen con **buena disposición**. El docente opera como figura de **referencia y contención**, sin escaladas ni conflictos abiertos.

En F-2 la comunicación es **clara**, aunque tras el recreo se requieren **tiempos de**

reorganización; la respuesta a consignas es **adecuada** y con **apoyo distribuido** equitativamente por el docente, lo que favorece la **inclusión** del alumno con ausentismo.

Congruencia. Esto replica lo dicho por la dirección sobre **cuidar la escena pedagógica** y **canalizar el desacuerdo** por vías formales (evitando el cruce directo familia–docente). La **autoridad pedagógica** aparece internalizada y legitimada en la práctica cotidiana (Cap. 7.1 y 7.3).

Expresión emocional

En F-1 las **emociones primarias** se muestran **congruentes** a las situaciones; hay **expresividad facial y corporal** acorde, **empatía** entre pares y **regulación** con apoyo adulto ante frustraciones. Se evidencian **gestos de cortesía** frecuentes.

En F-2 predomina la **ajustabilidad emocional**; el alumno con dificultades familiares **no expresa alegría con frecuencia**, signo compatible con retraimiento. La cortesía y la colaboración son **regulares**.

Congruencia. La heterogeneidad expresiva (externalización leve vs. internalización focal) es acorde con lo señalado por directivos: **patrones diferenciados por curso** y **condiciones familiares/materiales** que median la disposición emocional (Cap. 7.2). Esto respalda intervenciones de **enseñanza explícita de habilidades socioemocionales** y **detección temprana**.

Participación en clase

F-1: **Iniciativa y motivación** en alza, **receptividad** a consignas y **atención** sostenida con distracciones esperables; el manejo docente de situaciones disruptivas se hace **sin**

eleva **la** **voz**, **manteniendo** **la** **autoridad**.

F-2: **Predisposición** general buena, **atención** sostenida con apoyo equitativo; las **intervenciones espontáneas** son más bien **escasas** salvo ante desorden, un área a **fortalecer**.

Congruencia. Coincide con lo planteado por Docente 1 y 2: la **presencia y acompañamiento familiar** mejoran la motivación; el **ausentismo reiterado** obliga ajustes curriculares (Cap. 7.1 y 7.4).

Conducta en momentos no estructurados

F-1: En recreos, **participación respetuosa**; en filas/entrada/salida, **protocolo** seguido con **inquietud menor** en dos alumnos; en pasillos/baños, **ajuste** conductual tras llamados de atención, señal de **internalización** de normas.

F-2: Recreos **inclusivos** (con la salvedad del alumno retraído que no sale), filas con **respeto** de consignas y **sin** llamados de atención relevantes en pasillos/baños.

Congruencia. Refrenda el énfasis institucional en **límites claros y normas previsibles** (Cap. 7.3 y 7.4).

Síntesis interpretativa: qué aporta la observación a la triangulación

1. **Validez convergente.** Las grillas confirman **macro-patrones** de las entrevistas:
 - **Tramo de calma** en 3.º–5.º y **variaciones** en ciclos superiores; aparición de **retraimiento** ligado a **condiciones familiares** y **ausentismo** (F-2).
 - **Autorregulación** grupal y **cultura de cuidado** en 3.º (F-1), incluyendo ajustes frente a **hipoacusia** de una compañera.

2. **Validez discriminante.** Las grillas permiten **distinguir** entre **casos puntuales** (retramiento, reorganización post-recreo) y **clima general** de aula positivo, impidiendo sobregeneralizaciones a partir de percepciones individuales.

3. **Implicancias operativas.** La evidencia sugiere:

- **Enseñanza explícita** de habilidades socioemocionales (participación espontánea en F-2; manejo de desórdenes puntuales).
- **Ajustes razonables** para estudiantes con **ausentismo** (acompañamiento y recuperación de contenidos, ya contemplado por el equipo).
- **Mantenimiento** de protocolos de **comunicación** y **límites** que sostienen la autoridad pedagógica (observado en ambas aulas).

Cierre: coherencia con el marco teórico

- **Apego (Bowlby):** El **retramiento** y la **baja expresión de alegría** en un caso de 4.º son compatibles con **búsquedas de seguridad** ante tensiones familiares; la **búsqueda de apoyo** inmediato al docente en 3.º indica reconocimiento de una **base segura** en el aula (Cap. 7.2).
- **Habilidades socioemocionales (Gresham):** Las conductas observadas diferencian **desempeño** (necesidad de reorganización tras recreo) de **déficit de adquisición** (baja iniciativa espontánea en F-2), orientando la **enseñanza explícita**.
- **Sistémica–estructural (Minuchin):** La **marcación de límites** y la **autoridad** no punitiva observadas sostienen **fronteras funcionales** en la escena pedagógica (Cap. 7.1 y 7.3).

- **Trayectorias reales (Terigi):** El **ausentismo** como variable que exige **ajustes** curriculares y seguimiento se evidencia en la práctica (Cap. 7.4), convergiendo con lo observado en F-2.

8.2 Hallazgos observacionales por dimensión en escuela Gabriela Mistral

Relaciones entre pares

G1. Predomina un clima cooperativo con microconflictos esperables por uso de materiales y turnos. En trabajo guiado, los subgrupos sostienen colaboración estable; en trabajo libre aparecen episodios breves de disputa verbal sin escalada, resueltos por **autorregulación entre pares** y recordatorios mínimos del adulto. Se registra **un caso de autoexigencia** que deriva en retiro momentáneo del intercambio (evita pedir ayuda al grupo), y un par que actúa como **amortiguador** (ofrecen apoyo sin estigmatizar).

G2. Interacciones cordiales y ayuda instrumental (préstamo de útiles, acompañamiento en lectura). En recreo, un subgrupo varones tiende al **juego físico intenso** sin agresión dirigida; al reingreso al aula requieren **bajar activación** para restituir el foco. No se observan **exclusiones sistemáticas**; sí una **baja participación social** de dos estudiantes en momentos de exposición.

Congruencia. Se confirma el patrón que ya descrito acerca de **participación familiar delegada en la rutina** y **reactiva ante conflicto** (7.1 y 7.3), que en aula se traduce en pares capaces de **resolver desacuerdos básicos** y **pedir encuadre** cuando el juego o la evaluación tensan la dinámica (7.4). Las **bajas de participación** en exposición son

congruentes con lo analizado en 7.2 sobre **ansiedad de desempeño** y señales de retraimiento vinculadas al entorno familiar.

Vínculo con el docente

G1. Comunicación clara y próxima. El/la docente opera como **figura de referencia**: valida emociones, **reencuadra** sin sanción, y devuelve al circuito de tarea. Se observan **microandamiajes** (señales proximales, fragmentación de consignas) y **elogio conductual específico** que estabiliza la interacción.

G2. Buena receptividad a consignas; tras recreo se necesitan **rutinas de reorganización** (respiración breve, pasos explícitos). La distribución de apoyo es **equilibrada**, con atención al subgrupo más activado.

Congruencia. Replica la gramática institucional ya interpretada en 7.3–7.4: **autoridad no punitiva, encuadre y pedagogía del cuidado**, con canales formales para escalar sólo si es necesario. Lo que se ve en aula **corrobora** que la autoridad está **internalizada** y que el rol docente se sostiene por **límite + cuidado**, no por coerción (7.1 y 7.3).

Expresión emocional

G1. Expresividad acorde a las situaciones; emergen **picos de ansiedad ante error/evaluación** (borrar/rehacer, búsqueda de confirmación constante). Se registran **pedidos de proximidad** (acercarse al docente) en 2–3 casos; regulación asistida restituye el curso de la clase.

G2. Afectividad en rango normativo, con **somatizaciones leves** (quejas difusas) al iniciar actividad nueva que disminuyen con **validación + fragmentación**. En exposición oral, dos estudiantes muestran **tono bajo** y evitan contacto visual; el acompañamiento reduce la evitación.

Congruencia. Calza con 7.2: **hiperexigencia parental y reconfiguraciones familiares** como mediadores de protesta/retraimiento. La **regulación asistida** observada es coherente con la **base segura** que plantea el dispositivo pedagógico (7.4).

Participación en clase

G1. Alta receptividad a consignas, **iniciativa moderada** en producción escrita y oral. Las interrupciones son breves y ceden ante señal proximal. Mejora de la participación cuando el docente **modela el primer paso**.

G2. Predisposición positiva, **atención sostenida** con apoyos. La participación espontánea en momentos de desorden disminuye; se incrementa cuando se utilizan **turnos explícitos y refuerzo positivo** inmediato.

Congruencia. Confirma lo señalado por docentes en 7.1: **acompañamiento familiar** correlaciona con motivación, mientras que **ausentismo/cambios familiares** obligan a **ajustes de enseñanza** (7.4). El patrón G2 de menor espontaneidad encaja con la necesidad de **enseñanza explícita de habilidades** (Gresham)

Conducta en momentos no estructurados

G1. En recreo, **interacciones respetuosas** con guardianía docente a distancia; en filas y transiciones, **rutinas claras** sostienen la organización. En pasillos y baños, respuestas adecuadas tras **recordatorio breve**.

G2. Recreo inclusivo con subgrupo de **juego intenso**; el reingreso requiere **ritual de transición** (pausa/respiración) para recuperar tono atencional. No se observan **incidentes críticos**; un episodio breve de burla se repara con **conversación y norma explicitada**.

Congruencia. Refrenda el énfasis de 7.3–7.4 en **límites nítidos y procedimientos previsibles** como sostén del clima, evitando el “centro punitivo” y privilegiando **reparación**.

Síntesis interpretativa: qué aporta la observación a la triangulación (Gabriela Mistral)

Validez convergente.

- Las grillas G1–G2 **confirman** lo ya analizado para Gabriela: **norma explícita + cuidado**, autoridad docente **no punitiva**, y apoyo **situado** ante ansiedad de desempeño y activación en transiciones (7.1, 7.2, 7.3, 7.4).
- La **participación familiar delegada y reactiva ante conflicto** (7.1 y 7.3) se refleja en aula como necesidad de **anticipación de criterios, feedback ajustado y rutinas de transición**.

Validez discriminante.

- La observación distingue entre **clima general positivo** y **focos puntuales** (ansiedad por rendimiento en G1; activación en transiciones en G2), evitando sobregeneralizar percepciones individuales de entrevistas.

Implicancias operativas (coherentes con 7.4).

1. **Enseñanza explícita** de habilidades socioemocionales (turnos de participación en G2; manejo de error en G1).
2. **Rituales de transición** post-recreo y **secuenciación** de tareas para bajar activación (G2).
3. **Andamiajes de evaluación** (criterios claros, modelado de la primera respuesta, normalización del error) para disminuir **hiperexigencia** (G1).
4. **Mantenimiento** de protocolos de **reparación** y **diálogo** frente a microincidentes, evitando sanción estigmatizante (alineado con 7.3–7.4).

Cierre con marco teórico (coherencia con el desarrollo previo).

- **Apego/Base segura (Bowlby; Persano)**: la **regulación asistida** ante error y las **rutinas de contención** validan la necesidad de **seguridad** para explorar y aprender (7.2).
- **Sistémico-estructural (Minuchin)**: las **fronteras funcionales** se sostienen por **norma clara** y **roles nítidos**, evitando co-gobierno pedagógico (7.1, 7.3).
- **Trayectorias reales (Terigi)**: los **ajustes** observados (fragmentación de consignas, apoyos, recuperación) son **respuestas racionales** a condiciones situadas (7.4).

- **Habilidades socioemocionales (Gresham):** lo visto en G1–G2 es **enseñanza en contexto** (modelado, práctica, feedback y reparación), mediando **compromiso y logro** (7.4).
- **Dispositivo y cuidado (Zelmanovich):** convertir el conflicto en **oportunidad de intervención** y **no de estigma** coincide con el estilo observado en ambos cursos (7.3–7.4)

8.3 Tablas de cierres interpretativo por variables/dimensiones

Tabla escuela “Juan Manuel de Fangio”

Dimensión / Variable	Indicadores de la grilla	Evidencia empírica (grillas)	Congruencia con entrevistas	Implicancias pedagógicas/gestión
Relaciones entre pares	Integración / exclusión / resolución de conflictos	Integración general; sin aislamiento en 3.º; autorregulación frente a hipoacusia; 1 caso de retraimiento en 4.º que no sale al recreo.	“Tramo de calma” y variaciones por casos; efectos de condiciones familiares. (Cap. 7.2)	Mantener acuerdos de convivencia y mediaciones entre pares; seguimiento focal del caso retraído; microtalleres de empatía.

Vínculo docente–alumno	Claridad de consignas / búsqueda de apoyo / receptividad	Comunicación ajustada; apoyo buscado de inmediato; tiempos de reorganización	Cuidado del docente y encuadre con límites; canal institucional de diálogo. (Cap. 7.1, 7.3)	Estrategias de transición post-recreo; refuerzo de señalización positiva; continuidad de “pedagogía del cuidado”.
Expresión emocional	Congruencia / regulación / cortesía	Emociones congruentes; cortesía frecuente; baja expresión de alegría en un alumno con dificultades familiares.	Asociación entre condiciones familiares y disposición emocional. (Cap. 7.2)	Detección temprana, tutorías breves, comunicación cuidadosa con familia; enseñanza de estrategias de regulación.
Participación en clase	Iniciativa / atención / respuesta a consignas	Buena predisposición; atención sostenida; baja intervención espontánea en 4.º salvo ante desorden.	Acompañamiento familiar aumenta motivación; ausentismo obliga ajustes. (Cap. 7.1, 7.4)	Rutinas de participación (turnos, preguntas guiadas), andamiajes para estudiantes con ausentismo.

Momentos no estructurados	Recreos / filas / pasillos	Recreos respetuosos; protocolos de fila; sin incidentes en pasillos (ajuste tras llamados).	Límites claros y normas previsibles. (Cap. 7.3–7.4)	Sostener recordatorios breves, roles de “ayudantes de convivencia”, seguimiento del alumno que evita recreo.
---------------------------	----------------------------	---	---	--

Tabla escuela “Gabriela Mistral”

Dimensión	Variable	Evidencia de grillas	Congruencia con entrevistas	Implicancias pedagógicas/gestión
Relaciones entre pares	Integración / subgrupos / conflictos	subgrupos y discusiones sin exclusión; baja tolerancia a la frustración , pero regulación en tareas. cooperación y disfrute ; retramiento caso puntual (no sale al recreo)	Director/a y docentes refieren que cuando median tensiones familiares/ausentism o aparecen señales emocionales y académicas; la escuela apela a encuadres y	Micro-talleres de regulación, seguimiento focal al caso retraído. continuidad de mediaciones entre pares.

			acuerdos con familias (reuniones, protocolos)	
Vínculo con el docente	Claridad / búsqueda de apoyo / autoridad	docente marca límites con respeto ; alumnos acuden y explican ante llamados (reflexividad) comunicación clara ; reorganización post-recreo con apoyo docente	Coherente con encuadre institucional de cuidado y límites ; docentes reportan acuerdos escuela-familia y activación de protocolos cuando hace falta	Rutinas de transición post-recreo; reforzar señales anticipatorias; sostener pedagogía del cuidado .
Expresión emocional	Congruencia / cortesía / frustración	congruencia general + ambivalencia ante frustración ; requiere acompañamiento congruencia y cortesía ; baja alegría en un alumno con dificultades familiares	Direcc. enfatiza formación docente para autorregulación y abordajes no punitivos; docentes describen trabajos grupales y	Enseñanza explícita de estrategias emocionales; derivación focal si corresponde; lenguaje cuidadoso con familias.

			articulación con familias/profesionales	
Participación en clase	Iniciativa / atención / espontaneidad	participación activa guiada; atención afectada por discusiones puntuales; autorregulación ante llamado; buena predisposición, atención sostenida; baja espontaneidad salvo ante desorden.	Docentes vinculan acompañamiento familiar con motivación y atención; cuando hay ausentismo se requieren ajustes curriculares y citas a tutores	Andamiajes de participación (turnos, roles); apoyos para estudiantes con inasistencias; monitoreo de progreso.
Momentos no estructurados	Recreo / filas / pasillos	subgrupos respetuosos; filas sin dificultades; conducta adecuada en pasillos/baños participación inclusiva (salvo caso retraído); respeto de consignas en	Consistente con límites claros y normativas previsibles trabajadas institucionalmente (entrevistas a	Mantener recordatorios breves y roles de convivencia; acompañamiento al caso que evita recreo

	filas; sin llamados en	directivos y
	pasillos/baños	docentes).

9. Propuestas de intervención psicoeducativas

9.1 Introducción

El presente capítulo tiene por finalidad proponer intervenciones psicoeducativas orientadas a favorecer el desarrollo socioemocional y escolar de los niños, a partir del análisis de la influencia de las dinámicas familiares observadas en dos escuelas primarias de la ciudad de La Rioja.

A partir de los hallazgos obtenidos en las entrevistas y observaciones, se identificó la **ausencia de un espacio institucional especializado** que permita abordar de manera integral las problemáticas socioemocionales y vinculares que atraviesan a los niños y sus familias. En ambas instituciones se evidenció que las demandas emocionales recaen principalmente sobre los docentes, quienes, si bien despliegan recursos personales y pedagógicos valiosos, manifiestan sentirse desbordados frente a situaciones que exceden su formación específica.

En este contexto, se propone la **implementación del psicólogo educacional** dentro del ámbito escolar, con el propósito de generar intervenciones preventivas, de

acompañamiento y de articulación con las familias, que contribuyan al **fortalecimiento del desarrollo socioemocional y a la construcción de trayectorias escolares continuas**. Asimismo, se destaca la función mediadora del psicólogo entre la escuela y la familia, como figura que facilita la comunicación, promueve la comprensión mutua y previene la cristalización de conflictos que pueden afectar el proceso educativo de los niños.

9.2 Fundamentación de la necesidad

Los resultados del trabajo de campo revelaron que, más allá de las diferencias socioculturales entre las instituciones, **los niños se encuentran expuestos a dinámicas familiares diversas que impactan en su regulación emocional, su conducta en el aula y su vínculo con los pares**. En algunos casos, se observaron límites familiares difusos o rigidez excesiva (Minuchin, 1974), lo cual **repercute en la capacidad de autorregulación y en la adaptación a las normas escolares**. Asimismo, los docentes señalaron dificultades para sostener una comunicación fluida con las familias, así como la **falta de espacios de reflexión institucional sobre estas problemáticas**.

Desde la perspectiva de **Perla Zelmanovich** (2006), la escuela es un dispositivo institucional que no solo transmite saberes, sino que también **produce subjetividades**, moldeando formas de ser, sentir y habitar el mundo escolar. Cuando las condiciones institucionales no contemplan la dimensión emocional de los vínculos, se debilita la función subjetivante de la escuela y se refuerzan posiciones de exclusión o desamparo.

Por su parte, **Flavia Terigi** (2018) sostiene que las trayectorias escolares deben ser comprendidas como procesos singulares y heterogéneos, atravesados por factores

estructurales, familiares e institucionales. La escuela, al desconocer estas trayectorias reales, **tiende a homogeneizar experiencias**, generando respuestas que no se ajustan a la diversidad de los niños.

En sintonía con lo planteado por **Duschatzky** (2008), la escuela puede entenderse como un territorio de encuentros y desbordes, donde lo educativo trasciende la transmisión de saberes para convertirse en un espacio de producción de vínculos. Desde esta perspectiva, la intervención psicoeducativa requiere de **instituciones que asuman su responsabilidad hospitalaria frente a las infancias, capaces de alojar la diferencia sin intentar normalizarla**. En esta línea, **Valdez** (2012) subraya la necesidad de construir prácticas educativas que integren la dimensión emocional y cognitiva, fortaleciendo la función contenedora de la escuela como entorno de cuidado, aprendizaje y subjetivación.

En este sentido, la incorporación del psicólogo educacional se justifica como una **estrategia institucional que integra la dimensión emocional, familiar y social al quehacer pedagógico**, aportando una mirada interdisciplinaria que permita acompañar tanto a los alumnos como a los docentes y a las familias. Su papel como mediador entre la familia y la escuela resulta fundamental para traducir discursos, construir significados, propiciar el diálogo y favorecer acuerdos educativos.

9.3 Propuesta general: Implementación del psicólogo educacional

La propuesta central consiste en incorporar la figura del psicólogo educacional en el equipo institucional, con una función orientada al acompañamiento integral de las trayectorias infantiles. Este profesional articulará con directivos, docentes y familias para

promover el bienestar socioemocional y prevenir problemáticas que afecten la adaptación y el rendimiento escolar.

Siguiendo a **Greco** (2000) y **Álvarez** (2014), más que hablar de un rol fijo del psicólogo educacional, resulta pertinente pensar en la construcción de su identidad profesional, entendida como un **proceso dinámico y situado que se redefine en cada contexto institucional**. Esta identidad **se configura en el encuentro con otros actores** (docentes, familias y alumnos), a partir de la lectura de las demandas y la reflexión ética sobre las propias intervenciones. Desde esta mirada, las funciones del psicólogo educacional no se reducen a un listado técnico, sino que expresan modos de estar y de hacer dentro de la escuela desde una práctica crítica, reflexiva y comprometida con el cuidado de las infancias.

De acuerdo con los aportes de **Valdez** (2012), **Zelmanovich** (2006) y **Terigi** (2018), el psicólogo educacional cumple una función esencial dentro de la institución escolar, en tanto contribuye a integrar la dimensión emocional, vincular y social en el proceso educativo. Su función se orienta a la prevención, acompañamiento y promoción de vínculos saludables, tanto en el trabajo con los alumnos como en la asesoría a docentes y familias. Desde esta perspectiva, el psicólogo no solo interviene ante la emergencia de conflictos, sino que actúa de modo proactivo, favoreciendo climas institucionales de cuidado y reflexión compartida. Tal como sostienen **Duschatzky** (2008) y **Bleichmar** (2001), su tarea se apoya en la escucha y la mediación, generando espacios que habiliten la palabra y fortalezcan la subjetividad en contextos de aprendizaje. En consecuencia, **las principales funciones del psicólogo educacional comprenden:**

- **Prevención** y detección temprana de dificultades socioemocionales y vinculares.
- **Asesoramiento** a docentes sobre estrategias de acompañamiento emocional y manejo de grupo.
- **Mediación** entre escuela y familia, facilitando la comunicación y la comprensión mutua.
- **Intervención** en situaciones de conflicto o crisis, articulando con equipos externos.
- **Diseño e implementación de talleres psicoeducativos.**
- **Promoción** de la participación familiar y la corresponsabilidad educativa.
- **Generación** de espacios institucionales de reflexión docente.

El psicólogo educacional no sustituye la identidad docente ni el acompañamiento familiar, sino que actúa como un **punto comunicacional, ofreciendo una lectura integradora que favorece la cooperación y la prevención**. Desde una mirada sistémica (Minuchin, 1974), esta figura **contribuye a redefinir límites y roles**, favoreciendo un funcionamiento institucional más cohesivo.

Asimismo, su incorporación permite tensionar la histórica división entre lo pedagógico y lo emocional. En muchas escuelas, lo emocional ha sido desplazado a un “afuera” de la tarea docente. Sin embargo, como plantea **Zelmanovich** (2006), enseñar implica necesariamente **alojar la dimensión subjetiva**. En esta línea, el psicólogo puede colaborar en la formación docente continua, ayudando a integrar ambas dimensiones en la práctica cotidiana.

9.4 Intervenciones psicoeducativas específicas

Las intervenciones propuestas se organizan en tres niveles complementarios: **institucional, áulico y familiar**, en coherencia con la perspectiva sistémica de **Minuchin** (1974) y con la noción de trayectorias diversas desarrollada por **Terigi** (2018).

a) Nivel institucional

- **Creación del espacio** de orientación psicoeducativa.
- **Capacitaciones** sobre vínculos, límites y contención emocional.
- **Protocolos de actuación** conjunta ante vulnerabilidad socioemocional.
- **Revisión de prácticas institucionales** que puedan reproducir exclusión o estigmatización.
- **Promoción de un enfoque institucional de cuidado** (Zelmanovich, 2006).
- **Mediación activa** en los vínculos familia–escuela.
- **Trabajo en red** con instituciones comunitarias, fortaleciendo la prevención y el acompañamiento.

Retomando los aportes de Valdez (2012), las intervenciones institucionales deben **orientarse a crear climas escolares que promuevan el bienestar emocional y el sentido de pertenencia, entendiendo que las condiciones afectivas son parte estructural de los procesos de enseñanza y aprendizaje**. En esta misma línea, Duschatzky (2008) propone pensar una escuela que hospeda, que abre lugar a la palabra del otro y se ofrece como espacio posible para reconstruir lazos significativos.

b) Nivel áulico

Siguiendo a **Gresham** (2016), la escuela constituye un escenario privilegiado para el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales en contextos naturales. Enseñar a los niños a **reconocer emociones, comunicarse, resolver conflictos y trabajar cooperativamente** tiene efectos positivos en su rendimiento y adaptación escolar.

Se propone implementar talleres socioemocionales que incluyan actividades de reconocimiento emocional, empatía, autorregulación y convivencia, junto a la observación y refuerzo de conductas prosociales (Gresham, 2016; Zelmanovich, 2006).

c) Nivel familiar

La articulación escuela–familia constituye una dimensión indispensable para sostener el desarrollo socioemocional. No obstante, los discursos docentes relevados muestran una tendencia a atribuir a las familias la responsabilidad exclusiva de los problemas escolares, desde una mirada centrada en la carencia. El psicólogo educacional puede reorientar esa mirada hacia una comprensión contextual, reconociendo la diversidad de modos en que las familias acompañan los procesos educativos (Bleichmar, 2001).

9.5 Fundamentación teórica de las intervenciones

- **Minuchin** (1974): comprensión del funcionamiento familiar como sistema estructural.
- **Bleichmar** (2001): función del vínculo y la palabra en la constitución subjetiva.
- **Terigi** (2018): trayectorias reales, diversidad y contextualización educativa.
- **Zelmanovich** (2006): escuela como espacio de subjetivación y cuidado.
- **Valdez** (2012): integración de lo emocional y cognitivo en la práctica educativa.

- **Duschatzky** (2008): escuela como territorio de hospitalidad y encuentro.
- **Gresham** (2016): enseñanza de habilidades sociales y observación en contextos naturales.

9.6 Alcances, limitaciones y cierre

Las intervenciones propuestas se conciben como un modelo flexible y contextualizable. Su alcance radica en **promover la integración de la dimensión emocional al quehacer escolar, reforzando los vínculos entre docentes, familias y alumnos.**

No obstante, la incorporación del psicólogo educacional y su función como mediador y favorecedor del vínculo entre la escuela y la familia representan una oportunidad para fortalecer la función social y subjetivante de la escuela. En palabras de Zelmanovich (2006), *“la escuela puede ser un espacio donde se aloja el deseo, el pensamiento y la palabra de los niños”*.

Tal como sostienen **Duschatzky** (2008) y **Valdez** (2012), cuidar y alojar las infancias implica **sostener una escuela que no se limite a intervenir sobre la dificultad, sino que se disponga a escuchar, comprender y reinventar sus modos de acompañar**, reconociendo que cada niño porta una historia y un modo singular de aprender y vincularse.

Finalmente, a modo de reflexión personal se entiende que *el cuidado y el alojamiento de las infancias son responsabilidades institucionales que trascienden lo asistencial. Implican generar condiciones que les permitan a los niños participar activamente, aprender, vincularse y desarrollarse en un entorno seguro y contenedor. Cuidar y alojar*

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

*las infancias es, a la vez, afirmar su valor en un mundo que muchas veces las silencia;
es sostener la esperanza de que la escuela sea ese lugar donde cada niño encuentre
abrigo para su palabra, sentido para su hacer y confianza para seguir creciendo*

Conclusión

La presente investigación permitió describir cómo las dinámicas familiares influyen en el desarrollo socioemocional y en el desempeño escolar de niños y niñas de 3.º y 4.º grado en dos instituciones de la ciudad de La Rioja. En relación con el primer objetivo específico, se identificó que las familias presentan configuraciones diversas —nucleares, monoparentales y extendidas— acompañadas de variaciones en la organización interna, los límites, los roles y los modos de comunicación. Estas características estructurales y vinculares resultaron determinantes para comprender el grado de acompañamiento escolar y la disponibilidad emocional brindada a los estudiantes.

Respecto del segundo objetivo, se observó que las dinámicas familiares con límites claros, comunicación abierta y prácticas de cuidado consistentes favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales como la regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia. En contraposición, hogares con inestabilidad, escasa supervisión o tensiones recurrentes se asociaron con mayores dificultades emocionales, baja tolerancia a la frustración y conductas desreguladas en el ámbito escolar.

En cuanto al tercer objetivo, las manifestaciones escolares evidenciaron una relación directa entre las condiciones familiares y dimensiones como el rendimiento académico, la asistencia, la participación en clase y los vínculos con docentes y pares. Los estudiantes que contaban con un acompañamiento familiar sostenido mostraron mayor compromiso escolar, mejor desempeño en tareas y conductas adaptativas. Aquellos

cuyos hogares presentaban desorganización o sobrecarga emocional tendieron a registrar inasistencias, menor participación y dificultades en la convivencia.

Finalmente, en cumplimiento del cuarto objetivo, se propone fortalecer el trabajo articulado entre escuela y familia mediante intervenciones psicoeducativas que incluyan espacios de orientación para adultos responsables, dispositivos de acompañamiento emocional para estudiantes y la presencia activa del psicólogo educacional dentro de la institución. Estas acciones permiten promover trayectorias escolares más continuas e inclusivas, reconociendo que el desarrollo integral de los niños requiere de una corresponsabilidad sostenida entre ambos contextos.

En síntesis, el estudio confirma que las dinámicas familiares ejercen un papel central en el bienestar socioemocional y en la experiencia escolar infantil. Reconocer esta influencia resulta fundamental para diseñar estrategias institucionales que integren lo pedagógico y lo emocional, y que fortalezcan el lazo escuela–familia como condición para garantizar trayectorias educativas saludables.

las dinámicas familiares operan como el latido silencioso del aprendizaje y la emoción infantil. Comprenderlas y acompañarlas desde la escuela implica reconocer que cada niño porta una historia vincular que se inscribe en su modo de aprender, jugar y habitar el aula. Solo desde una mirada integradora clínica, pedagógica y social, será posible prevenir el sufrimiento escolar, sostener trayectorias reales y garantizar que la experiencia educativa sea también una experiencia de cuidado y crecimiento emocional.

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

Educación, entonces, implica acompañar el devenir emocional y social de cada sujeto, entendiendo que toda trayectoria escolar es también una historia afectiva que busca ser reconocida. Tal vez allí resida el verdadero sentido del trabajo psicológico en la educación: tejer vínculos que restituyan el lazo, para que aprender sea, ante todo, una forma de ser cuidado.

Bibliografía

Aponte Alzate, A., Casallas Castro, E., Casas de Valdés, N. de J., Herrán Zárate, C. H., & Reyes Alzate, L. A. (2012). *Componentes de la dinámica familiar asociados a conductas no asertivas, en la interacción de los niños y niñas de 3 a 4 años del Centro de Desarrollo Infantil “La Alegría de los Niños” en San Sebastián de Mariquita 2012–2013*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Bleichmar, D. (2001). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.

Bleichmar, H. (2005). *La fundación del sujeto psíquico: El lugar de los otros en la constitución del psiquismo*. Paidós.

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2 and Vol. 3. Separation: Anxiety and anger*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI Editores.

Melian Zapata, Florencia Edith - “*Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia*”

Gresham, F. M. (2016). Habilidades sociales y desarrollo socioemocional en la infancia. En M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *Intervenciones en psicología escolar basadas en la evidencia* (pp. 147–162). Alianza Editorial.

Haley, J. (1976). *Problem-solving therapy*. Jossey-Bass.

Jaes, W. (1991). *El modelo sistémico en psicología*. Trillas.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.

Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1985). *Family therapy techniques*. Harvard University Press.

Real Academia Española. (s. f.). *Familia*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/familia>

Terigi, F. (2002). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2011). *Inclusión educativa y trayectorias escolares*. IIPE-UNESCO.

Terigi, F. (2018). *Trayectorias escolares: La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión*. Ministerio de Educación de la Nación.

Valdés-Cuervo, Á. A., Vera-Noriega, J. Á., & Ochoa-Alcántar, J. M. (2018). Elementos para la comprensión de las dinámicas familiares. En Á. A. Valdés-Cuervo & J. Á. Vera-Noriega (Eds.), *Familia y crisis: Estrategias de afrontamiento* (pp. 31–46). CLAVE Editorial.

Melian Zapata, Florencia Edith - *"Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia"*

Valdés, A., Urías, M., & Reyes, C. (2018). *Familia y desarrollo humano: Una mirada desde la psicología*. Trillas.

Vera, L., & Ochoa, M. (2009). *Dinámica familiar: Formación de identidad e integración sociocultural*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Wainstein, C. (2016). *Psicología de la familia: Perspectivas actuales*. Paidós.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Company.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar* (1.^a ed.). Editorial Brujas.

Zelmanovich, P. (2006a). La escuela como dispositivo. En S. Duschatzky & C. Corea (Eds.), *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (pp. 85–101). Paidós.

Zelmanovich, P. (2006b). *La escuela y los procesos de subjetivación*. Miño y Dávila

pitz, R. A., & Wolf, K. M. (1946). *Anaclitic depression: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313–342.

Valdez, M. (2012). *La escuela y los afectos: intervenciones posibles desde la psicología educativa*. Buenos Aires. Noveduc.

Duschatzky, S. (2008). *La escuela como territorio de encuentro*. Buenos Aires: Paidós

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

ANEXO. Introducción y alcance del corpus de entrevistas

Este anexo documenta el corpus empírico utilizado en el Capítulo 4. Se relevaron 6 (seis) entrevistas semiestructuradas en dos escuelas primarias: la Escuela Municipal N.º 1 “Juan Manuel de Fangio” y la Escuela “Gabriela Mistral – Primaria – Jornada Simple”. En cada institución se entrevistó a la Directora y a un/a docente del grado observado (3.º y 4.º).

El objetivo del corpus fue aportar evidencia textual para las categorías analíticas “participación familiar”, “manifestaciones socioemocionales”, “representaciones institucionales” y “estrategias de intervención”.

Se utilizó un muestreo intencional/razonado, por rol y pertinencia al fenómeno.

El registro se realizó con audios y notas de campo; transcripción literal de las respuestas brindadas a las preguntas competentes

Ética: consentimiento informado verbal, con autorización directiva y entrevista de forma voluntaria con anonimización de datos personales y resguardo de archivos.

modelo de entrevista semiestructura utilizada:

Entrevista Directoras Escuela Primaria

Finalidad: Explorar las percepciones institucionales sobre el impacto de las dinámicas familiares en el desarrollo emocional y rendimiento escolar de los estudiantes.

1. ¿Cómo describiría usted el contexto sociocultural de las familias que asisten a esta escuela?

2. ¿Qué características predominantes observa en las familias de su comunidad escolar?
3. ¿Qué lugar tiene la familia en el proyecto institucional o en la vida escolar cotidiana?
4. ¿Existen diferencias significativas entre el nivel de participación familiar en esta escuela en comparación con otras (o con períodos anteriores)?
5. ¿De qué manera cree que las dinámicas familiares influyen en el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes?
6. ¿Se observan con frecuencia dificultades emocionales en los estudiantes que pueden estar relacionadas con situaciones familiares? ¿Cuáles son las más comunes?
7. ¿Qué estrategias o recursos institucionales tienen para acompañar a los niños con dificultades sociales y emocionales?
8. ¿Cómo aborda la escuela los casos donde hay desregulación emocional o conflictos que podrían tener origen en el entorno familiar?
9. ¿Existe algún tipo de articulación entre escuela y familia para trabajar en conjunto el desarrollo emocional de los estudiantes?
10. ¿Qué desafíos enfrenta la escuela hoy frente a las transformaciones en las estructuras familiares?
11. Desde su experiencia, ¿cuáles cree que son los principales factores de protección que pueden favorecer una trayectoria escolar positiva, incluso en contextos familiares complejos? ¿Se promueven estos factores en los padres?
12. ¿Desea agregar alguna reflexión personal o institucional sobre cómo trabajar más eficazmente con las familias para fortalecer el desarrollo integral de los niños?

Entrevista para Docentes

Finalidad: Releva las percepciones docentes sobre el impacto de las dinámicas familiares en el comportamiento, aprendizaje y desarrollo emocional de sus estudiantes.

1. ¿Cómo describiría en general a las familias de los estudiantes con los que trabaja actualmente?
2. ¿Qué formas de acompañamiento escolar por parte de las familias observa con mayor frecuencia? ¿y cuáles observa que dificultan el proceso de aprendizaje?
3. ¿Qué importancia cree que tiene la participación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Ha notado diferencias en el desempeño escolar de niños según su contexto familiar? ¿Podría brindar un ejemplo?
5. ¿Cuáles cree que son los principales desafíos que surgen en el aula relacionados con situaciones familiares de los alumnos?
6. ¿Qué tipo de señales o conductas observa en los niños que podrían estar relacionadas con dificultades familiares?
7. Desde su rol docente, ¿cómo aborda los casos de estudiantes que presentan desregulación emocional o conductas no asertivas?
8. ¿Considera que existe una relación entre las habilidades emocionales de los niños y el tipo de crianza o dinámica familiar que tienen?
9. ¿Qué recursos o estrategias institucionales (o personales) utiliza para trabajar con la dimensión emocional de los alumnos?
10. ¿Qué lugar cree que tiene hoy la escuela en relación con el acompañamiento emocional de los niños?

11. ¿Siente que las transformaciones en las estructuras familiares actuales han modificado su práctica docente? ¿De qué manera?
12. ¿Qué tipo de articulación cree que sería ideal entre escuela y familia para favorecer el desarrollo integral del niño?
13. ¿Desea compartir alguna experiencia significativa donde la intervención conjunta entre familia y escuela haya sido positiva (o no) para el desarrollo de un alumno?

Transcripciones completas

Entrevista 1.

Rol: Directora

Institución: Escuela Municipal N.º 1 “Juan Manuel de Fangio”

Fecha y modalidad: [12/06/2025, presencial] | **Duración:** [1:37:57]

Consentimiento: obtenido

Transcripción:

EP: Antes de comenzar con la entrevista hago una aclaración acerca de lo que se va a explorar principalmente es explorar las percepciones institucionales sobre el impacto de las dinámicas familiares en el desarrollo emocional y rendimiento escolar de los estudiantes, para ello se resguarda información personal de los alumnos que se haga mención... le comento que mi trabajo de investigación va dirigido a investigar cómo impactan las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional y escolar de los niños, con su permiso esta entrevista será grabada para luego hacer la transcripción

correspondiente para anexar dentro del trabajo, si está de acuerdo comenzaremos con las preguntas

D: Quedo claro todo y estoy de acuerdo

EP: Genial podemos empezar, primero saber ¿Cómo describiría usted el contexto sociocultural de las familias que asisten a esta escuela?

D: Para mí las familias que asisten a esta escuela son familias donde estamos en un contexto principal económico que pertenecen la mayoría a clase baja, con todo lo que esto lleva aun así las familias cumplen con lo que medianamente se solicita, no se le solicitan grandes útiles escolares.

Generalmente esto es sencillo, útiles escolares, lo que si vemos que la familia presentan dificultades complejas en cuanto a la convivencia... hoy por hoy el respeto al docente se ve desdibujado como que la familia cree tener bastante poder... no sé hasta qué punto decirle pero por ahí en algunas instituciones lo tienen, acá no, porque nos enmarcamos en el respeto y el derecho al docente y el deber que tienen como padres, no negamos sus derechos, pero juntamos eso junto con los docentes y marcando límites en cada miembro de la institución. Entonces con eso, delimitando roles que hay podemos tener una convivencia buena, pero si, se hace difícil por padres que quieren pasar barreras en todo momento y también ellos quieren decidir sobre ciertas cuestiones escolares y esto no hay que permitirlo porque si lo permitimos que padres pasen las barreras institucionales va a ser todo un caos porque ellos no son autoridad dentro de la escuela si, son partícipes. Trabajamos juntos porque la escuela necesita de la familia como así

también la familia necesita de la escuela por el contexto social que tenemos, pero bueno... Hay que delimitar que a los padres les corresponde esto y a los docentes lo otro.

Si lo que pasa al comienzo de clases por ejemplo es que todos los padres quieren que sus hijos estén adelante y después nos encontramos con un montón de niños que supuestamente tienen problemas de visión y donde todos te dicen “ay, mi hijo ve poco” y todos quieren estar adelante... ojo, eso suelen ser construcciones que tienen porque suelen pensar que si el hijo está adelante el chico va a aprender más, caso fue así que la docente responde en tono de charla “bueno quieren que tenga un anfiteatro para que todos los niños estén adelante” creó que también se debe dar una cuota de confianza al niño y dejar que se siente donde él quiera pero los papás son ansiosos por qué piensan que lo van a controlar, que no se va a distraer pero es un mito, el niño necesita tener su autonomía de pensar donde sentarse y la responsabilidad de decir que esta tarea debo hacerla sin que tenga que ver el lugar donde está ubicado pero bueno, ahí el docente debe marcar límite y yo puedo acentuar bien y en mi función jamás permití el enfrentamiento entre padres y docentes si hay dificultad nos reunimos por separado y luego damos una definición total pero nunca el cruce directo porque utilizamos en esta institución la pedagogía del cuidado para cuidar a los docentes.... Pensando un poco en esta responsabilidad del niño que te mencione se ve claramente en los primeros años por ejemplo que los chicos piensan que vienen a jugar y ahí viene el trabajo de articulación de estrategias, la articulación es un compromiso entre el nivel inicial y primario de acordar estrategias metodológicas a una mejor adaptación y convivencia... esas palabras vienen perfectas porque el nivel inicial tiene un modo de trabajar y disponer el mobiliario diferente al primario por eso este año en las reuniones pido siempre que

traten de poner metodologías diferentes al año pasado porque por ejemplo ayer vinieron los niños de jardín y se notan ciertas diferencias por ejemplo en el canto al himno, ellos cantan “sube, sube mi bandera” y acá cantamos aurora, a las maestras jardineras les decían que les pongan la canción de aurora para que puedan familiarizar y en el nivel primario por ejemplo marcar bien el horario de trabajo y descanso porque los chicos acá de primer grado toca el segundo timbre y ya empiezan a sacar su mantel y comida... cosa que no digo que esté mal pero acá hay tiempo reducido porque ocupan el tiempo, se tienen que acostumbrar a las normas de convivencia en este caso, que la comida se hace en el momento del recreo

EP: ¿Qué características predominantes observa en las familias de su comunidad escolar?

D: En cuanto... podemos delimitar aspectos ahí... te mencione primero lo económico en la primera pregunta ahora podríamos hablar de lo que es la parte cultural y educativa que es como le digo yo... acá hay una mezcla de todo, si bien tenemos personas que llegaron a una escolaridad terciaria...algunos... son la minoría, de ahí tenemos papás que llegan a complementar el secundario que en su mayoría son papás jóvenes... Tenemos una franja etaria por ejemplo de papas de 25 a 40 años, veo bastante jóvenes y se diría que entre los 20 son la mayoría de papas. Y su nivel cultural... está enmarcado dentro del común de la sociedad, pero hay una realidad: las familias ensambladas son las que más traen dificultad porque estas familias que vienen ensambladas cuando hay un.... No sé cómo decirlo ¿un límite? No, cuando la familia tiene bien marcado lo que quiere del chico y existe el respeto este chico no presenta dificultades, pero cuando comienza a existir violencia de tipo discriminación entre miembros de la familia, malos tratos o diferencias

entre los hijos de cada uno ahí el chico tiene muchas dificultades académicas... estamos en este término medio de lo cultural y tenemos esos problemas.

Ahora que lo pienso la situación económica del hogar podemos ver mas que todo este año que afecta mucho en la relación social que tiene el niño porque un chico que viene sin la alimentación necesario y ve que el otro compañero lo trae, se siente menos ese chico y no puede comprender por la edad esa situación entonces lloran, tienen actos rebeldes o se resisten a venir y con las tareas pasa lo mismo... ahora en julio viene la copa de leche que viene a marcar una igualdad digamos, en cuanto a la vestimenta se puede observar también los padres piensan mucho que no les importan como vienen vestidos entonces le ponen por ahí cualquier ropa y no, el chico si le importa, refleja mucho cuando traen mochilas temáticas como por ejemplo ahora que está de moda el capibara o cosas así, en los primeros grados se marca mucho esto de que el alumno ve lo que trae el otro y eso lo puede hacer sentir bien o mal

Las familias que tenemos en su mayoría ayudan y colaboran, son presentes y tienen ganan sobre todo en el primer ciclo que su hijo aprenda y venga y se refleja mucho el discurso "quiero que mi hijo venga porque quiero que sea mejor que yo" si tomas con seriedad esa frase nos habla de padres preocupados para que no tengan que pasar lo mismo que ellos pasan,,, y eso no pasa solo por lo económico sino algo que pasa por el pensamiento, que tengan un pensamiento rico, podes tener todo alrededor por ejemplo pero si tu pensamiento no está construido, las construcciones sociales que hayas armado no están alineados van a traer problemas por ejemplo puede llevar al fracaso en la universidad... acá veo igual padres contentos con los que se brinda y con la enseñanza,

buscamos darle ese confort a los chicos de aires y demás para que los chicos vean que hay otras formas de vivir

EP: ¿Qué lugar tiene la familia en el proyecto institucional o en la vida escolar cotidiana?

D: Si, te mencione que hay padres presentes que buscan que tengan una calidad de vida mejor que la de ellos, si bien hay padres que participan también es la escuela la que atenta a todas las necesidades de los padres, somos el receptáculo de todo así los chicos compiten en alguna actividad deportiva por ejemplo se los felicita acá y reconoce sus logros como así también la familia si necesita algo por haber tenido un accidente por ejemplo o porque algo sucedió en el hogar la escuela está para mediar esa situación y acompañar la familia, hace poco tuvimos una familia que se accidentó, conseguimos el teléfono y bueno fue la docente domiciliaria por que la alumna no podía asistir y así los acompañamos también la familia viene a contar lo que pasa, la escuela no se ajena de esas situaciones es una escuela de puertas abiertas y donde las familias también nos buscan para buscar respuestas. Pese a las diferencias trabajamos con la comunidad y a los docentes siempre les pido que me cuenten todo así me encontré una situación de un chico que no podía entender como se había hecho un hematoma que tenía imagine la situación pero no, no entendí entonces llame a la mama cerca de las 10 de la noche *risas* para entender que paso, por eso somos de estar en lo que pasa cuando sucede algo con un alumno en particular me deben dar a conocer a mi o a la secretaría para armar una bitácora de lo que le sucede de comienzo de año hasta que termina el año e inclusive tenemos un sistema donde se registra si un chico hace un cambio de colegio y demás esto para asegurar que el chico siga con sus estudios escolares como uno de sus

derechos fundamentales y sobre todo sucede que si pasan por ejemplo situaciones de abuso en su hogar se los cambio de escuela

EP: Me surgió una duda... Respecto a las limitaciones que se ponen con los padres, una de ellas me mencionó que es evitar la confrontación directa con el docente cuando surge algún problema... ¿Hay alguna otra que quiera mencionar?

D: Principalmente los padres que quieren ingresar al aula antes del horario de ingreso de los chicos... padres que quieren saber si va a haber formación, que docentes les van a tocar a los hijos y demás, son cuestiones que hay que marcar un límite todo se explica de forma grupal, no lo hacemos anticipando datos a los papás si no es una decisión tomada como institución de comunicarlo o lo mismo pasa con papas que quieren que les cambien de división a sus hijos porque en otra división hay una maestra que no falta o una maestra que se lleva mejor con su hijo también representan cuestiones que yo de hacerlo con un niño lo voy a tener que terminar haciendo con los demás sino los papas me van a decir "¿Por qué mi hijo no?"

ep: ¿Existen diferencias significativas entre el nivel de participación familiar en esta escuela en comparación con otras (o con períodos anteriores)?

D: Bueno mira... si yo remonto hace 25 años atrás vos hacías un acto escolar estaba toda la familia acá... Toda, las mamás concurrían ¿Qué pasó con el paso del tiempo? La situación económica del país cambió y las mamás tienen que salir a trabajar y los permisos del trabajo muchas veces no permiten muchas veces mamás me pedían que le saque foto a sus hijos porque del trabajo no consiguió permiso y esto no corresponde a una situación donde la escuela cierra las puertas sino que la situación personal de cada

mamá cambio, tenemos más en el mundo del trabajo y los papás ya no se los ve antes que llenaban la escuela... hoy solo los papás que tienen tiempo de traer a sus hijos, lo que sí veo muchas abuelas trayendo a sus nietos.. el otro día me crucé a una abuelita que vi que sigue trayendo a su hijo y le digo “todavía sigue usted por acá” a lo que ella me dice “sii... todavía me quedan 2 nietos más” entonces ahí ves como la abuela se hace cargo de traerlo, obviamente la mamá trabaja es enfermera no puede estar presente muchas veces... el papá no sé lo que hace, pero también trabaja toda la mañana

EP: ¿De qué manera cree que las dinámicas familiares influyen en el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes?

D: Lo veo de diferentes maneras... ahí podemos tener una inferencia positiva y una negativa... considero que cuando hay organización en la familia la influencia va a ser positiva, pero cuando no hay un diálogo dentro de la familia, no hay acuerdo que se realiza esto impacta negativamente en la familia

La organización familiar hoy por hoy tiene que ver mucho con el avance y retroceso en cuanto a lo educativo y sabes que, ellos deben marcar valores también en qué escala de valor colocan la educación, si ellos en la escala de valor priorizan la educación para un trabajo, para un bienestar futuro vamos a tener alumnos con trayectorias escolares en tiempo y forma... trayectorias positivas... alumnos que llegan a la universidad y no solo eso, a trabajo como los que hay hoy en día como ser manicurista y dejan una buena retribución económica pero bien, cuando en la casa no hay límites claros y si yo por ejemplo como mamá no se quisiera que quiero para mi hijo o cuando no ponga la

educación en escalas de valor y lo dejó ahí que divague que vaya a al escuela porque si, genera un impacto negativo dentro del niño

EP: ¿Se observan con frecuencia dificultades emocionales en los estudiantes que pueden estar relacionadas con situaciones familiares? ¿Cuáles son las más comunes?

D: Muchas.... Sobre todo, esto, te lo puedo marcar bien. En los primeros grados 1ero y 2do tomando en cuenta también 6to y 7mo... en esas dos franjas etarias forman límites bien marcados en cuanto a la familia, en los primeros grados se ve el desprendimiento de la familia, cuando hay separaciones, falta de dinero en la casa cuando no tenemos una vivienda propia... te juro que ese niño viene entristecido porque aunque los padres te intenten decir “tiene 6 años no sabe” saben más que cualquiera y pueden decir y contar lo que pasa en casa por ejemplo si hay algún problema con la mama, ese niño va a venir y se va a quedar pegado a la maestra,, fui docente en esos primeros grados y lo vivencia.

Es difícil trabajar con chicos de esta edad, ellos se expresan emocionalmente y uno debe tomar cautela con estas cosas.

En el 6to y 7mo los chicos ya marcan ciertos límites, entramos con chicos que tienen cierta autonomía porque entran a esta pre adolescencia y lo que pasa en la casa impacta también fuertemente en el chico, y pueden suceder dos cosas: retraerse, sentirse triste y pensar que por ellos pasa esto o culpabilizar a sus progenitores y se vayan con todo el enojo y digan por ejemplo “no me voy con mi mamá me voy caminando sola”... yo sin ser psicóloga o psicopedagoga pude que ver que la calma en la niñez se da entre 3er y 5to grado, esa etapa es un momento de transición porque lo que suceden en los chicos es que lo que pasa en el mundo adulto no llegan a registrar como un problema de ellos,

porque viven su propia niñez a full, ya se desprendieron de la familia hay mas independencia y que muchos chicos de esos grados te van a decir que "si hay muchos problemas con mis papas pero ya lo van a solucionar" ves que no son partícipes de eso que está sucediendo ahí... también hay tener cuidado porque es una franja etaria donde no suelen tomar buenas decisiones porque hay siempre exploración de la sexualidad que comenzó antes de lo que planteaba.

Me pasaron ciertas situaciones y la intervención por ejemplo del equipo técnico fue de forma grupal, no se trabaja solo con el chico... buscamos que haya una reflexión de todos los chicos en situaciones de este estilo.

Pasa mucho ahora que recuerdo con esto de la sexualidad.... Hay familias que tienen el tabú muy marcado y hay chicos que juegan con la sexualidad para ofender al otro... no por hacer algo malo sino como ofensa, ofender al otro esto viene de la mano el discurso paterno de "esto no se habla" entonces el chico después lo traduce en la escuela para ofender al otro porque es lo que aprendió y después lo vas a hablar al chico y te dice "lo hice como una charla... no pensé que lo iba a tomar en serio"

EP: ¿Qué estrategias o recursos institucionales tienen para acompañar a los niños con dificultades sociales y emocionales?

D: Depende de la dificultad que se presenta... si nosotros tenemos algo que debemos digamos... elevarse a niñez inmediatamente se activa protocolo se manda a niñez y a la sede de supervisión para hacer el tratamiento familiar y eso comienza un trabajo aparte... Obviamente la escuela hace el seguimiento y Niñez nos informa claro, pero nosotros como escuela siempre nos acercamos... esto en causa más graves

En causa más leves podríamos decir, que aunque sean leves deben ser tratadas, por ejemplo... hay alumnos que vienen llorando porque lo retaron o pegaron en la casa ahí nosotros indagamos en qué situación paso, hacemos reunión con familia citamos a padre y dialogamos... todo el tema que incumbe al niño lo hacemos en una charla con los padres también si se observa algo que necesite derivar a cierto especialista, porque aparecen cuestiones en relación a dificultades del aprendizaje que más generalmente sucede en 2do grado donde se ven niños que necesitan apoyo de un psicólogo o psicopedagoga para descubrir el modo de aprendizaje que tienen los chicos y que ahí se han descubierto diversas condiciones como autismo o retraso madurativo... la demanda siempre la presenta el docente te dicen “observé en este niño tal cosa....que con este otro niño no pasa” entonces con el equipo técnico se trata, ellos van a al aula participan de 2 o 3 jornadas y observan directamente en el aula porque ellos son los profesionales, entonces hacen un informe y presentan el caso a mí, la directora para que de mi mirada y de ahí se hace cita al padre para que dirija el informe al pediatra y comienzan a trabajar con profesionales.

En esta escuela tenemos la suerte de que se trabaja así, porque en otras escuelas estos equipos no están todas las semanas ¿te imaginas la cantidad de demandas que deben tener que resolver en pocos días”

Esto que te mencione recién... son causas más moderadas, estoy armando un esquema mental para que se me entienda, las causas leves se presentan cuando hay alguna situación esporádica, no es una situación que llame mucho la atención y se pueda resolver más en el momento, en ese caso son peleas por ejemplo entre niñas o dificultades de la familia que plantean que el docente no evaluó bien, o vienen a

manifestar pérdidas de objeto; en esas cuestiones siempre hablamos con el docente para saber cuándo paso, en qué hora paso y luego hablamos con padre y por último llamamos al alumno para saber, siempre hablamos al último con el niño o a veces si es de los nenes más grandes lo resolvemos con el niño o por ahí escuchamos que los niños dicen “no le digan a mi mama o papa, que me van a retar/pegar”, en ese caso puedo dejarla pasar porque no quiero que sea sentido como una amenaza.

EP: ¿Cómo aborda la escuela los casos donde hay desregulación emocional o conflictos que podrían tener origen en el entorno familiar?

Ya respondida en otro punto, no se preguntó

EP: ¿Existe algún tipo de articulación entre escuela y familia para trabajar en conjunto el desarrollo emocional de los estudiantes?

D: Acá lo que hacemos si bien por ahí los tiempos familiares con los espacios institucionales no coinciden, pero generalmente se arman talleres para padres, nosotros tenemos en el equipo técnico que si no pueden resolver algo buscan profesionales especializados para armar talleres para padres.... De la ESI, talleres de las áreas especiales como música, la libertad y participación bueno, depende de ellos.... Hasta el año pasado trabajamos con maestras que en las reuniones institucionales hacerlo más educativo en el sentido de que toda dificultad con niños se priorizaba y se pasaba un video reflexivo para trabajarlo y el día de reunión de padres por ejemplo... tenemos un grado que hay un chico con autismo y hay algo que los nenes no entienden bien lo que pasa y lo comentan a los padres haciendo alusión a esa diferencia diciendo por ejemplo “la seño le presta más atención a ese chico” y el padre viene a hacer un llamado de

atención frente a eso, para eso trabajamos en dicha reunión más educativa el pensar estrategias para explicar a los padres y luego a los chicos la situación que está pasando y porque hay diferencias de tratos.... Hay un video que me gusta pasar mucho de un científico que pasó una situación de chico donde le enviaron desde la escuela una nota a su mama diciendo que el chico no podía seguir en la escuela porque no aprendía y no sabían que hacer como institución y la madre le comenta al científico que en ese momento era un niño lo que dice la nota pero lo revierte y dice “acá dice que sos un chico super inteligente, super dotado y capaz y que no estás en condición de educarte y como no hay nadie que pueda educarte lo voy a hacer yo” luego de grande este científico encuentra la nota y recuerda la secuencia que sucedió y el mensaje original de la nota... y terminó siendo un científico reconocido y nunca supo que era eso y ese video lo use para explicar un poco porque yo oculte el tema del autismo y los padres recién en ese momento se enteraron... incluso ahora que me acuerdo ese día hubo mucho llanto, hubo mucho para reflexionar. Siempre coloco videos a modo de aprendizaje por ejemplo de cómo aprenden los chicos, como hacer para que a su hijo le guste la educación y no que la odie, porque había muchas mamás que son más manos ligeras “¡Hace!” y eso es un poco enseñar a odiar, en cambio si yo me siento y le digo “mira yo se que vas a poder” y cuando hace algo darle un abrazo y un beso y decirle “viste, viste que ibas a poder” hay muchas mamás que no saben eso ¿sabes por qué? Porque a ellas le educaron bajo el castigo para que aprenda y haga, por ejemplo “estas jugando con tu hermano, le pegaste a tu hermano entonces ¡YA te vas a hacer la tarea!” ahí estás marcando la tarea como castigo, eso tenemos que tratar de revertir y enseñar que es bueno y con eso uno se sienta y acompaña, eso garpa que a los pequeños les guste estudiar y que tenga un impacto positivo y luego lleguen con un título diciendo “¡lo logre!”

EP: claro eso es una tarea conjunta y muchas veces se ven influenciadas por esas enseñanzas más tradicionales que se vuelven generacionales

D: O sea, sí y también la construcción social que se va haciendo de eso y todavía tenemos familias muy tradicionalistas, gente que está criada de otra manera y se queda con esa rigidez que mucho no me gusta por todo lo que ya te expliqué... hoy por hoy todo es diferente, Hay otra mirada incluso yo con mi hijo realmente fui muy rígida e intransigente, no media todo esto, pero una vez cuando le quedaban 6 materias para recibirse de abogado me dice “esto no es lo mío” toda esa rigidez... toda esa cosa que yo tenía se me vino abajo.... Él quería la educación, y ahí te encontras con que toda esta rigidez no sirvió de nada... para nosotros si lo era, pero porque era otra época. Yo me recibí hace 40 años, de la secundaria como 54, ya me queda poquito para jubilarme, pero el tiempo ha cambiado, la sociedad ha construido nuevas cosas, nuevos estándares de vida cosas que nada que ver cómo eran en nuestra época... incluso con el mismo rol de padres que hoy hay muchos chicos que contestan a sus padres ¿sabes cómo era eso en otra época? Ojito con contestar, pero bueno... hoy hay que acompañar y tenemos que permitir hasta cierto límite y nos sentemos y dialoguemos con los más chicos, sobre todo, con eso de que los chicos dicen la verdad y no mienten ¡olvídate! Los chicos muchas veces más que todo los de 5to una vez se habían confabulado y me trajeron una nota que decía “dirigida hacia la directora” y yo les pregunte cuando aprendieron a hacer notas y me dijeron que, en 4to grado con un profe, era una nota diciendo que las ordenanzas no limpiaban algunas cosas.... La nota estaba bien pero hay que enseñarles que acá hay un sistema jerárquico que primero la maestra y de ahí la maestra se dirige hacia mí, esos límites acá en la escuela también hay que marcarlos para que sepan de chicos lo que se puede y lo

que no se debe hacer, no les digo que está mal la nota les digo que está mal dirigida pero en mi caso les recuerdo que no es necesario una nota porque no todo en la vida es nota, pueden hablarlo con la docente y ella plantearlo luego a las ordenanzas directamente por ejemplo y ahí no es necesario que vengan a mí. Pero esto hay que enseñar en la sociedad, ahora por ejemplo los padres van a la radio, te cuento, la otra vez sucedió algo acá y les dije “tenemos dos vías: si quieren ir a la radio vayan, pero yo quiero que también que vayan para que la sociedad se entere que yo soy directora acá, pero no se les va a solucionar el problema por ir a la radio, se va a solucionar si nos sentamos y dialogamos preguntándonos ¿Qué es lo que quieren ustedes? Y que puedo hacer yo para solucionarlo” y no cruzaron la calle para ir a la radio, querían la solución que finalmente se les dio y ahí les dije que era simple toda la cuestión pero nunca les dije “no, no no quiero que vayan a la radio” no, los desafié y les dije que vayan y que me avisen así me veía yo también ahí (risas) pero la solución no es esa, es sentarse a hablar y paso que muchas cosas que ellos planteaban estaban totalmente errados, así que llegamos a un acuerdo... a veces los padres piensan que las cosas son de determinada manera y no lo son, hay un pensamiento y modismo de pensar que si van a los medios de comunicación o si se encadenan van a tener solución

EP: claro, esto puede tener que ver un poco con no saber qué decisiones institucionales tienen todo un proceso y un por qué

D: si, exactamente. En esta escuela es muy burocrático incluso al asumir docentes... el papa tiene que entender que a veces en este caso, no hay tantos docentes, si bien la escuela tiene dos auxiliares, pero si me faltan tres maestros ¿Qué hago? Pero no se porque a los padres no les gusta que los mandes a los hijos antes de horario o que no

van a tener clases, puedes decirle cualquier cosa, cobrarle deudas, y no te van a hacer tanto escándalo como eso... Sabrá Dios porqué, es como un pecado mortal no dar clase.

EP: es un dato interesante para ver qué pasa con eso...

D: lo que pasa es, yo te voy a decir el por qué. Con las vías y caminos que ha tomado la nueva sociedad donde tenemos padres trabajando por ende cansados, padres que llegan y no se toleran ellos mismos... entonces todo esto lleva a que la escuela se haya convertido para muchos en la guardería perfecta ahí los depositan de 8 a 12 a los niños, aunque haya frío o calor o lo que sea, y si no hay clases “me enoja, porque quiero que todos los días esté ahí preservado y que por lo menos no me moleste un rato” ¿sabes porque pasan estas cosas? Porque no lo ponen a hacer nada a los chicos, antes nos ponían a hacer muchas cosas como, ordenar la pieza, ayudar por ahí en tareas del hogar como ir a limpiar el patio, cosas así, hoy los chicos suelen estar muy de óseo, sin ganas de trabajar o de colaborar a veces pueden poner a esos chicos a ayudar con tareas del hogar y ahí ven como dejan de “molestar”

EP: ...escuche mucho esto de que se ve a la escuela como un lugar para dejar a los hijos para desligarse un poco de su labor de padres por diferentes motivos

D: si, antes en la construcción que había del pensamiento de aprox 1970 a los 80, porque ahí comenzaron a existir cambios, bueno, el deseo de ese momento era el príncipe azul, casarse y tener hijos era un planteamiento, que continuaban con estándares de sociedad “llegas a tal edad y te casas” a partir de los 80 hubo este cambio que llevó a esta época actual que hoy en día la gente busca más salir, disfrutar, salir del país, irte de viaje quieres

hacer otras cosas no se si hayan chicas de 20 y pico de años queriendo tener un hijo... es como que hay otros ideales de vida y de pensamiento.

EP: sí quizá puede ser los nuevos discursos emergentes en relación a las nuevas formas de crianza, y un poco más de consciencia de que no se limita solo a lo económico...

D: Si, los hijos son una responsabilidad completa, de toda la vida, bien entendida... es una responsabilidad de toda la vida porque puedo tener por ejemplo 70 años y un hijo de 50 que si tiene alguna dificultad me tengo que quedar a su lado toda la vida... no dejamos de ser responsables y aunque ya se hayan recibido porque por ejemplo si tiene problemas matrimoniales vuelve a la casa.

EP: ¿Qué desafíos enfrenta la escuela hoy frente a las transformaciones en las estructuras familiares?

D: el primer desafío es lograr que se adapten a las normas de convivencia, es el primer desafío que tenemos el segundo que se hagan los padres jóvenes responsables, responsables en todos los aspectos no que se lo entreguen a una abuela, sino que la responsabilidad directa de sus hijos son ellos... en eso estaría enmarcado todo lo que nosotros pretendemos que queremos hacer como comunidad, el apoyo, el acercamiento de la escuela ya está... pero bueno, sobre todo trabajar estos dos aspectos, muchas veces cuando se cambia el director de la escuela cambian algunas formas, miradas, formas de trabajo porque cada persona tiene su formación y proyecto, en este caso el mío tiene mucho que ver con la convivencia yo fui docente acá y vi muchas cosas a

ajustar, no sé si será mejor, no pretendo quedarme mucho tiempo pero bueno este año decidí hacer un transición y viendo que el director nuevo que venga pueda encontrarse una escuela mas armoniosa, organizada y con hábitos de trabajo para docentes y hábitos de convivencia para padres, hay escuelas que ya tienen estos hábitos creado y que saben perfectamente como presentarse a la escuela y hablar, y creo que ese es el trabajo del director... ser firme, estar en todo y ser responsable en búsqueda de una comunidad armoniosa, con normas establecidas... hay muchos desafíos a enfrentar que yo quiera ya dar un paso al costado porque hice un trabajo y una trayectoria profesional desde mis 20 años, acá como directora y también lo vi como docente el trabajo con padres es demandante... el director anterior lo hicieron pasar muchos momentos estresantes, yo no soy así, les digo “acá tenemos dos caminos, o hablamos como gente civilizada y pasamos a la dirección o de lo contrario vamos a la comisaria, viene personal femenino y la detienen por delito contraversional... decida usted que va a hacer” y te aseguro que con eso, se callan y se sientan a hablar y terminamos dándonos de la mano y un abrazo, como debe ser... .yo en visto en otros lados como hospitales que hay gente que va y grita y a los médicos echándoles la culpa de sus desgracias... en la docencia pasan muchas situaciones muy fuertes con los padres y uno ahí se pregunta “¿hasta dónde tiene que soportar uno?” es mucho, lidiar con la escuela, con niños, con todo. En un punto uno reflexiona en este rol y recuerda que tiene que cuidar su salud mental y dejar el lugar por ejemplo a gente más joven, eso le dije al director anterior porque veía que del estrés tiritaba su ojo y su labio y así el estrés se lo llevó, lamentablemente.

EP: veo que remarca esto de los límites, de reconocer hasta dónde puede llegar uno

D: claro, vos podes aguantar, pero ¿y tu salud? No estás disfrutando de la vida, yo he dejado muchas cosas en esta vida por mi trabajo... siento que no hay que perpetuarse en un solo lugar, hay tiempos y tiempos... más con este tipo de trabajos

EP: Desde su experiencia, ¿cuáles cree que son los principales factores de protección que pueden favorecer una trayectoria escolar positiva, incluso en contextos familiares complejos? ¿se promueven estos factores en los padres?

Cuando hay una organización familiar y una responsabilidad... los factores son positivos, esta pregunta redundaba mucho a lo anterior, si los padres acompañan en el proceso los chicos van a tener resultado exitosos si los padres dejan toda la responsabilidad en la escuela, no te digo que pueda haber fracaso porque los chicos en sí mismo si pueden ser responsables, pero por ahí en algún momento de su escolarización, van a quedar estancados... no es lo mismo el que acompaña siempre que el que lo hace un tiempo y desaparece después

EP: ¿podemos decir que un factor de protección sería el acompañamiento activo de los padres?

D: exactamente, que no solo vengán a dejar a los chicos si no también controlar y observar por ejemplo las tareas y que cuando tengan dudas se acerquen a preguntar... de eso se trata. Porque piensan que acompañar es solo llevar y traer a la escuela, no es así, son padres que luego no son conocedores de los avances y dificultades que pueden llegar a tener los hijos, es una tarea profunda.

EP: ¿Qué lugar cree que ocupa la escuela en la producción de subjetividad (constitución de la personalidad) de los niños hoy?

D: Si bien las construcciones sociales van a ir basadas en experiencias de vidas que el chico tenga... y si nos llevamos por ese concepto, nosotros vamos a saber si la escuela es una facilitadora en la construcción de conceptos en una digamos, multiplicación de experiencias de vida y el armado de nuevas construcciones sociales ¿por qué lo digo así? Por qué muchos chicos traen saberes de la casa que no son... digamos lo correcto al 100% puede tener un poco de verdad, y que la escuela se encarga de desmitificarlos o de enseñarlos de otra manera... a la desconstrucción de ciertos conceptos y que muchas veces si bien hay conceptos que se dan explícitamente por la cátedra correspondiente como lengua, matemática hay otros conocimientos que se llegan a charlar como lo son lo cultural por ejemplo hubo una mamá que me vino a plantear que no podía enseñar del tinkunaco porque ellos eran Cristianos... desmitificar y ver que el tinkunaco lo enseñamos desde un aspecto cultural y que por ejemplo si vamos a Tucumán a ver la bajada del indio, la del diablo que es esto algo cultural y con esto... no nos vamos a volver diabólicos.. hay ese pensamiento o construcción social que hay padres que creen que por el simple hecho de estar en un lugar creen que va el chico como a tomar otro camino, otro pensamiento. Pasa un montón con las ESI, pasa muchas veces que trabajar con esto en algunos chicos genera cierto aislamiento en ellos, porque hay conocimientos que no llegaron a ellos por obstáculos de sus padres y construcciones sociales que los chicos traen arraigados y que se deben desmitificar.

EP: ¿Desea agregar alguna reflexión personal o institucional sobre cómo trabajar más eficazmente con las familias para fortalecer el desarrollo integral de los niños?

D: En realidad, la escuela debe trabajar conjuntamente con la familia si o si, porque es una institución social que está en la comunidad y que como te dije anteriormente debe trabajar en red con otras instituciones y eso nos lleva a encontrar que trabajamos indirectamente hasta con el hospital, si la escuela no trabaja conjuntamente con las familias podría considerarse como algo aislado que no responde a necesidades sociales, la escuela se crea una necesidad social y es lo único que perdura en el tiempo ¿Qué hace la escuela? Con las necesidades, por ejemplo la ESI se la incorpora a la currícula porque algo estaba pasando y van a haber grupos que no quieran ver esto, y gente que va a lucrar con eso... la currícula es esto, hay cosas que se incluyen porque hay algo que está sucediendo en este caso, muchos abusos que van surgiendo y la falta de ESI dificultaba el que el chico pueda entender que no debe permitir que sucedan ciertas cosas, el respeto, el consentimiento como algo fundamental que muchas veces nos pasó que hay chicos que no sabían porque en la casa de eso no se hablaba por eso, si la escuela no trabaja dentro de la familia el estado no podría llegar a las familias como corresponde porque justamente el estado ve que la escuela es la mejor forma de llegar a la familia como por ejemplo con la copa de leche, las campañas de vacunación en la escuela, el vínculo entre familia y escuela debe ser el mejor, el más acorde y obviamente el vínculo debe tener acuerdos de convivencia, si estos dos no se vinculan no vamos a tener ciudadanos formados y que puedan funcionar como útiles a la sociedad.... Entonces cuando un gobierno quiere que algo sea de determinada manera modifica la currícula y el plan de estudio.

EP: Quedo claro, eso serían todas las preguntas que tenía para realizar, gracias por su predisposición y la información que me brindó.

Entrevista 2.

Rol: Directora

Institución: Escuela Gabriela Mistral primaria - Jornada Simple

Fecha y modalidad: [23/06/2025, presencial] | **Duración:** [1:05:09]

Consentimiento: obtenido

transcripción:

EP: Antes de comenzar con la entrevista hago una aclaración acerca de lo que se va a explorar principalmente es explorar las percepciones institucionales sobre el impacto de las dinámicas familiares en el desarrollo emocional y rendimiento escolar de los estudiantes, para ello se resguarda información personal de los alumnos que se haga mención... le comento que mi trabajo de investigación va dirigido a investigar cómo impactan las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional y escolar de los niños, con su permiso esta entrevista será grabada para luego hacer la transcripción correspondiente para anexar dentro del trabajo, si está de acuerdo comenzaremos con las preguntas

D: estoy de acuerdo y no tengo problemas con que se me grabe

EP: Perfecto, la primera pregunta es saber ¿Cómo describiría usted el contexto sociocultural de las familias que asisten a esta escuela?

D: Nosotros contamos con un contexto sociocultural en donde la comunidad tiene acceso a la cultura y poder adquisitivo alto y eso permite también a contenidos culturales, nuestro niños entonces hacen viajes internacionales con las familias, recorren el mundo tienen

acceso a tecnologías con respecto a los idiomas, ingles por ejemplo tienen posibilidades de interactuar con personas del mundo y acceso a la cultura ir por ejemplo al cine y al teatro un contexto que nos permite un punto de partida teniendo en cuenta de es

Padres profesionales en su mayoría como de la salud, justicia, educación eso garantiza también el capital cultural de base con el que contamos para comenzar la propuesta base

EP: ¿Qué características predominantes observa en las familias de su comunidad escolar?

D: Familias dispuestas para acompañar la propuesta escolar, cuando se les solicita para alguna charla siempre están predispuestos, proponen charlas, tiene proactividad de participación cuando se les solicita información a alguna trayectoria en particular dan respuesta, a una situación puntual, dan asistencia por fuera de la escuela como ser instituto o alguna terapia, cuando la escuela solicita algún tipo de acompañamiento por fuera ellos responder, casi en su totalidad claro, suele haber excepciones pero en su gran mayoría dan respuesta

EP: ¿Qué es lo que puede observar en relación a esas excepciones que los diferencie de los demás?

D: por ahí a veces son económicas, es multicausal: económicas por ejemplo con no poder dar respuesta a alguna solicitud o también alguna problemática familiar puntual que no permiten que se puedan generar las condiciones que la escuela solicita para que el chico pueda aprender

Hay algunas cuestiones judiciales también en relación a los tutores, hay cuestiones vinculares que se dan en los padres y son cosas que generan dificultades en el acompañamiento escolar por parte de los padres

EP: esto judicial que menciona por ejemplo ¿observa repercusiones en los chicos?

EP: sí totalmente, se lo puede visualizar en situaciones del juego, del progreso en el aprendizaje todo repercute en el aprendizaje de los niños y es evidente hasta en el grafismo, en la forma de escribir de esos chicos como cambia... en situaciones de juego se los ve aislados, más reflexivos en esto que los llevan a ser extremadamente selectivos pero si, incluso con un embarazo de una mamá el niño nos avisa antes de que la madre nos diga por ejemplo, porque las conductas ya dan cuenta de que algo sucede... es una cuestión por lo que veo de expresar en conductas algo que ya está presintiendo o algo que vive cotidianamente con su familia.... También en cuestiones de frustración en el juego, cuestiones de poner resistencia a los límites, por ejemplo a la hora de establecer pautas en el funcionamiento escolar ellos permanentemente son disruptivos, por ejemplo si uno les dice que salgan caminando hasta el patio del recreo vos vas a ver que el que sale de la fila o que no se adecue a la norma, es el niño que está manifestándose en esa conducta por algo particular que a veces lo sabemos porque la familia lo manifiesta o que nos damos cuenta

EP: ¿Qué lugar tiene la familia en el proyecto institucional o en la vida escolar cotidiana?

D: Y yo creo que podríamos abrir un poco más el proyecto institucional, creo que la familia elige esta escuela porque conoce el proyecto escolar, pero no tienen mucha participación es como "esta es la propuesta y se van sumando" mmm... no tienen mucha inferencia en

la propuesta, en base a algo establecido ellos se van sumando, pero esto que así siempre, yo estoy hace 10 años y siempre fue así la cultura institucional, pero tampoco ellos solicitan ser parte capaz tenga que ver con los perfiles profesionales, estas personas que trabajan todo el día todo el tiempo, entonces delegan la responsabilidad de la formación de los chicos y no tienen ese tiempo con los chicos. Es como todo 50/50 pero ya si los padres ven algo que no les gusta ya se organizan, ya te mandan nota y así. No es que no miran, ellos van marcando también el camino, pero creó que tiene que ver cuando ellos participan con alguna cuestión disruptiva que los inquiete, pero si no, la verdad que no.

EP: ¿Existen diferencias significativas entre el nivel de participación familiar en esta escuela en comparación con otras (o con períodos anteriores)?

D: No... creo que fue como homogéneo no encuentro que haya habido un año que participaron más o menos... solo que si se evidencia mucho son signos de soledad, manifiestan mucho al estar al cuidado de sus niñeras, por ejemplo, con ellas hacen sus tareas y todas estas cuestiones cotidianas que trae, pero en relación a la propuesta escolar y participación de la familia siempre fue homogénea... no hay un año que diga este año sí y este o no

EP: ¿De qué manera cree que las dinámicas familiares influyen en el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes?

D: Influye bastante, en la educación primaria es como que los padres están muy pendientes de lo que sucede, del rendimiento académico, del repaso del que vaya bien en sus exámenes, en eso las familias están muy ocupadas y atentas no así en

secundarias... En primaria están atentos a la nota, como lo vemos nosotros, si hay dificultad, son muy demandantes. Pareciera ser que hay una incidencia directa entre el contexto familiar con el rendimiento académico pasa que los alumnos que tienen el rendimiento dentro de los más bajo presentan continuamente cuestiones del hogar y se ven efectos en su rendimiento escolar que se perpetúa en el tiempo... si vos haces un análisis de la trayectoria escolar y condición escolar y presenta una incidencia directa.

EP: ¿Se observan con frecuencia dificultades emocionales en los estudiantes que pueden estar relacionadas con situaciones familiares? ¿Cuáles son las más comunes?

D: Si, varias de hecho tengo casi 600 niños, dentro de lo que es la educación primaria hay situaciones que te llaman la atención viste. Por ejemplo una nena de 4to de los que vos observaste la mamá hace referencia a situaciones de bullying de la maestra de 1er grado como que la niña toma ese trauma en primer grado con respecto al vínculo docente, madre y que eso lo va perpetuando en el pasar d ellos grados entonces digo, bueno, es como que grave no sé cómo ponerle el hecho de que la mamá que ante el fracaso escolar ella lo atribuía a solamente esta causa del maltrato de la maestra y viendo, algunas situaciones de familia la veo a la misma niña en primer y segundo grado cuando venía cruzando la calle con su madre ella venia en posición de bebé tomando una mamadera una niña de 3er grado entonces digo, acá hay algo más, un papá o mamá que en donde hicimos reuniones y planteábamos un poco lo que son la puesta de límites y que no se ponen en el lugar de cortar con ese vínculo madre e hija un papá que debilitaba en su función paterna cuando conversábamos con él, entonces hay muchos indicadores que tienen que ver con el fracaso y no solamente... ni siquiera es responsabilidad de la familia con esto o de la escuela que no pudo revertir o seños que fueron pasando que no

pudieron revincular a la alumna con el aprendizaje entonces, con esto te quiero decir que es algo multicausal, muchas causas que convergen ante el fracaso escolar pero ese es un indicador.

Una niña que la vemos en situación de no vincularse con docente o compañeros, una niña que no habla que no puede expresar o verbalizar que no se conecta con actividades, la mamá se lo atribuye a la timidez que, luego haciendo una indagación ella todavía toma teta, todavía duerme en cama de padres en el contexto familiar ella no la ve así, la madre ve que es una niña que, se vincula, que habla, que manifiesta y que en el espacio escolar la vemos como pensándola desde el lado de diagnóstico porque es una niña que no se vincula y es más por ejemplo tenes que empujarla para que ella camine, no habla y cuando hacemos reunión con mamá ella dice “todavía toma teta” una niña de 4-5 años “ella duerme con nosotros” a ella la traen en cochecito, entonces sí, yo creo volviendo a la pregunta que si hay una incidencia directa de esto con el fracaso escolar pero que convergen varias cuestiones, capaz que esta maestra de 1er grado que al poner límites en estas cuestiones conductuales se toman como violencia, bullying, ante la vulnerabilidad de una niña que no puede ni siquiera ingerir su propio alimento, se lo está dando su madre cuando ya es grande en lo que respectaría al ciclo vital, no se entonces.... Es como bueno... cosas que vez en escenas que abren la perspectiva de que solamente no es lo que no hacen o hace la escuela, sino que también hay muchos indicadores

Pasa en también con otro chico que la madre atribuye a las situaciones de bullying que sufre el niño con algunas frases u oraciones que le ha expresado su niño “ya no quiero continuar con mi vida”, “¿Por qué sigo aquí?”, “¿Cuál es el sentido de que el viva?” y

nosotros en situaciones de juego o en el aula lo vemos bien, es un niño con sobrepeso que eso le genera ciertas dificultades pero es un niño que se lo ve bien, es consciente de lo que sucede y busca cambiar eso con comida mucho más saludable es consciente de su mamá que pasó una intervención gástrica para reducir el peso y con todo esto pasa que solo se dice que “es la escuela” y no, capaz que hay otras cosas familiares que inciden en él, pero bueno, la madre atribuye todo a la escuela y en situaciones de juego él se lo ve bien.

EP: ¿Qué estrategias o recursos institucionales tienen para acompañar a los niños con dificultades sociales y emocionales?

D: En este caso la escuela apunto a la formación profesional del docente con talleres... lecturas de materiales, elaboración de proyecto, de un proyecto institucional de fortalecimiento de lo emocional y también surgen por parte de la mismas docente en ferias de ciencias o espacios curriculares como construcción ciudadana, en esos espacios se empiezan a generar espacios donde el niño puede ir expresando a partir de situaciones pedagógicas didácticas eh... pero realidad apuntamos al fortalecimiento del rol profesional docente entendiendo que ahí hay una intervención directa de escucha activa, de resolución de conflictos, de participación, de solución ahí donde se genera por parte de los estudiantes con la expresión de emociones por ejemplo de enojo, triste que ellas pueden estar atentas a eso pero también hay cosas que escapan y pueden haber docentes que explotan ante esto por no poder resolver por cuestiones vinculares o de ellas con estudiantes en particular o con niños que presentan conflictos entre ellos... de hecho pensamos en dar taller con un psicólogo profesional para la evaluación de julio de ahora para que puedan brindar estrategias del manejo, de la autorregulación de ellas, en

el rol profesional que no se saquen, que no se enojen y que entiendan que están trabajando con niños que no se pueden poner a la misma altura... o sea, como autorregulan ellas para gestionar eso que sucede y que las desencajan...

EP: entiendo, aprender a tolerar la frustración también

Claro, aprender a gestionar porque les desencaja no poder resolver situaciones y que no puedan vincularse, por lo general se van a la queja expresando “¿Qué voy a hacer yo con este niño?”, “¿Por qué seguimos aguantando esto?” en realidad la normativa habla de sostener la situación porque ya no hay suspensiones, amonestaciones porque la escuela se reconfiguro de otra manera, por más que no va por la vía que ella conocen, entonces hay que buscar otros caminos de resolución que no tienen que ver con la sanción, con poner en el centro de la escena al estudiante y ver que genera el conflicto escolar

Por un lado la formación docente pero también por otro la aplicación de la norma, de la normativa y apelar a la situación de activar protocolo ante vulneración de derechos como instrumentos legales digo no, apelar a la normativa ministerial para regular niños, docentes y padres porque hay padres que vulneran derechos y se activan protocolo y ya se da participan a la justicia para resolver esta vulneración... por lo general se da ausentismo en maltrato, en la veces que se activó el protocolo se genera el anoticiamiento de vulneración sexual también por ejemplo pero después no tenemos una devolución y como se resuelve eso... queda todo en manos de la justicia

EP: En ese caso, ¿hacen algún acompañamiento con el niño que se encuentra en esa situación?

D: en realidad se delega la responsabilidad a la justicia, ella va llevando y vienen a decirnos bueno tiene tratamiento psicológico" por lo general lo hacemos más de un lado institucional con respecto a las tareas y aprendizaje, es una propuesta escolar para dar respuesta a esa necesidad en puntual, en recorte de contenidos o reorganización todo lo que tiene que ver con la organización curricular poniendo en relieve los contenidos mas importantes para cerrar un ciclo o para pasar a un grado siguiente, es decir, se estructura o se desestructura la propuesta escolar en función de las necesidades del estudiante.

EP: ¿Cómo aborda la escuela los casos donde hay desregulación emocional o conflictos que podrían tener origen en el entorno familiar? Entiendo que hizo mención respecto a esta pregunta por ejemplo en caso de protocolos se hace una reestructuración curricular...

D: si, exactamente. Se incluyen también reuniones con la familia informándoles sobre la vulneración de derechos, por que se vulnera y que derechos que se vulneran... es informar a las familias de que eso que sucede en relación al niño es vulnerar un derecho entonces esa información a la familia hace q que ellos entiendan que hay que revertir eso porque está teniendo un impacto en el crecimiento del niño, su subjetividad conformación de ese sujeto y que tiene que ver con los derechos y garantizar las condiciones para que pueda aprender... si no es un niño que está regulado emocionalmente y... difícilmente puede llegar a prender.. o capaz que las problemáticas familiares no se resuelvan a mediano plazo, pero si, como escuela tenemos la función digamos la responsabilidad de informar que eso si tiene un impacto directo sobre la trayectoria del niño, entonces con esto digo que informar a la familia es central... para cumplir con nuestra responsabilidad porque capaz eso no resuelva a mediano plazo, pero bueno... trabajamos con esas

condiciones. Hay padres que se separan y hay cuestiones que hacen al vínculo entre los padres y lleva tiempo que entiendan que esas conductas individuales y esa disputa entre ellos tiene un impacto en el niño y su rendimiento académico hasta que entienda que eso impacta y tiene su tiempo de proceso y bueno, ahí ese niño seguramente se encuentre en ese transcurso en logros iniciales o básicos.

EP: ¿Qué desafíos enfrenta la escuela hoy frente a las transformaciones en las estructuras familiares?

D: la verdad que... es complicado porque esto que mencionas tiene una incidencia muy directa en la conducta del niño en padres que se separan o padres que conforman una familia ensamblada por ejemplo... cuando están atravesando una situación lo manifiestan mucho a través de conductas disruptivas en el aula, lo manifiestan en conductas de agresión con sus compañeros en situaciones de juegos su vínculo corporal con los compañeros es bruto, hacen juegos bruscos, no tienen mucha conciencia de su cuerpo ni de autorregularse, se ve mucho en el proceso de ir analizando esta situación esta nueva configuración familiar pero bien, es eso, sin duda hay una incidencia directa y cuesta verlo en cómo está plantando en la escuela, con su señor y sus compañeros... en el día a día, en el aula. Un niño que generalmente falta el respeto, no puede tomar el límite o la cuestión de estar y vincularse con el otro y como que se hace difícil porque la gran mayoría de las familias presentan cambios en sus configuraciones y cada vez son más los niños que presentan estas conductas

EP: Desde su experiencia, ¿cuáles cree que son los principales factores de protección que pueden favorecer una trayectoria escolar positiva, incluso en contextos familiares complejos?

D: Creo que la activación de protocolo ante la vulneración de derechos es un instrumento que nos ayuda, eso sí colabora en la organización... Me parece que activar el protocolo en situación de vulneración de derechos es muy importante como instrumento de resguardar ese derecho. Otro tiene que ver con la formación docente y encontrar un docente formado... también es difícil reconocer que el trabajo docente en este contexto es muy complicado, está esto del malestar docente lo cual es importante tener en cuenta y la misión que pone la sociedad sobre el rol docente y más en esta escuela es como que se ve muy interpelados en su accionar, poner límites hay como esta visión de los padres de que cuando el docente pone límites es porque no quiere o tiene algo en contra en chico, entonces frente a esto se debe fortalecer al docente para que pueda intervenir en situaciones complejas y.. nos preocupa esto también la situación donde ellas se desencajan y no pueden resolver... no pueden ser profesionales y de arremeter contra lo que sucede en el día

EP: ¿y esto se busca comunicar con padres respecto de la puesta límites docente? que no es por conflictivo personal hacia el niño

D: sí... hacemos reuniones con ellos... con los padres y docentes en donde bueno hay un dialogo abierto y se explica cuál es el accionar docente, función y rol porque también se nos atribuye distintos roles que nos exceden y que hay cuestiones casuales con respecto al desenvolvimiento de esta trayectoria puntual que no tiene que ver con la

escuela... nuestra función es enseñar y que ellos aprendan hay una curricular a cumplir o sea, todo lo que hace al desempeño del rol docente hay que explicarle a los padres “esto es nuestro rol” y que capaz lo que repercute sobre esa trayectoria deba buscar otro camino ir a psicología o psicopedagogo como buscar otros perfiles que ayuden a revertir el rendimiento escolar y generar las condiciones para que pueda aprender y que no es algo que solo tiene que ver con el rol docente y que necesita muchas veces colaboración de los padres por ejemplo ver si hay la existencia de algún diagnóstico... el recorrido para determinar si hay un diagnóstico o no, una vez que está el diagnóstico acompañar con las terapias que corresponde, en eso también ayudamos a la familia a encausar el recorrido porque los padres suelen no saber por dónde empezar y bueno, ayudamos a que se generen las condiciones desde adentro y afuera de la escuela... también como que nos hace ruido de la gestión es la vulnerabilidad en la que están los niños, en la soledad, en la desvinculación con el adulto, en el acceso a la tecnología con muchas horas de exposición o sea, hay muchas situaciones sociales que a nosotras nos retan en condiciones para que ellos puedan aprender o adultos que no ponen en palabras o que no tienen un diálogo... y que no acompañan con el rol docente, lo interpelan y que les dicen a sus hijos frases como “si a vos te pegan... pega”, “si a vos te dicen esto... vos responde diciendo tal cosa” y así, contrarrestar la tarea docente con esto y no colabora, al contrario va sumando al desorden a cuestiones disruptivas a no poner límites.

EP: ¿Qué lugar cree que ocupa la escuela en la producción de subjetividad o constitución de la personalidad de los niños hoy?

D: yo creo que es muy importante, forma parte del corte o sea del corte familiar ¿no? Que el niño sale de la familia, entra a la escuela y me parece que es ese el rol, brindar otro

contexto distinto al familiar y en este caso circula lo curricular que va ampliando el horizonte en la construcción de la subjetividad con los otros que son por fuera de la familia... donde esos otros van a significar de una manera distinta a la familia, y eso también genera en la familia esta cuestión del cuidado de ese niño, del cuidado de la trayectoria, de lo que se dice de los estímulos que se dan... trabajamos con los docentes pero es muy difícil sostenerlo en término de cuidado, de la pedagogía de cuidado de que la docente entienda que estamos constituyendo en la subjetividad de ese niño... y sobre todo eso, son ¡niños! Donde hay este otro que significa y "¿Qué me significa a mí?" Miedo, temor, una autoridad piraña, una autoridad que no permite el consenso el dialogo. Todo eso se trabaja con el docente, pero es muy difícil que se entienda lo que sucede en la subjetividad... ellas la ven a esa formación, ellas observan esa subjetividad, ese otro pero bueno, queda en la teoría pareciera ser pero difícilmente se sostiene en la práctica.

EP: Es un proceso complejo... sabiendo que la escuela forma parte de las primeras inserciones sociales del chico

D: este año... desde principio del ciclo lectivo venimos muy agotados más que nada en el nivel inicial con los niños que muerden, que pegan, que dicen malas palabras... el resto de padres preguntan "¿Qué va a hacer la escuela con ese niño?" qué decisiones vamos a tomar y si no hacemos nada respecto del imaginario de lo que va a suceder con ese niño es como que la escuela no hace nada para ellos, los padres. En términos de regulación no podemos hacer nada a veces porque no podemos ir en contra del régimen ministerial pareciera ser que al niño que muerde hay que ponerle una mordaza, al niño que pega hay que atarlo o, suspenderlo o que no venga, se lo toma al niño como un mini delincuente que no puede socializar con el resto entonces desde ahí estamos en esa

situación de interpelación de la familia a la escuela con estos niños que no presentan conductas socialmente aceptables... más allá de que ellos saben que un niño de 3 muere pero tampoco los padres de ese niño hacen nada para frenarlo

EP: suele pasar que hay padres que ven a la escuela como formadora y empiezan a desligarse a veces de su rol

D: si, también... pasa mucho, muchísimo. Por eso digo que es un trabajo agotador a veces. Tenemos consciente de la constitución de la subjetividad como institución formadora mucho en la teoría, pero la práctica a veces es difícil

EP: ¿Desea agregar alguna reflexión personal o institucional sobre cómo trabajar más eficazmente con las familias para fortalecer el desarrollo integral de los niños?

D: puedo recalcar esto que dije en varias oportunidades en la entrevista es fortalecer el rol docente, me parece que ahí está la punta del ovillo un docente que está fortalecido, formado, que se autorregula que puede gestionar un aula heterogénea con toda la conflictividad que tienen las cuestiones vinculares de los estudiantes entre sí y de la docente con los estudiantes en sí, me parece que eso es lo que ayuda a otro punto, ahí me parece que esta. Como equipo de gestión también debemos formarnos para acompañar el quehacer docente, como anticipándonos y haciendo un análisis de la sociedad para... porque digamos la escuela es una mini sociedad entonces anticiparse a las problemáticas sociales que si o si van a converger acá adentro, esa gestión del equipo que pueda mirar, analizar lo que va sucediendo va a repercutir a mediano plazo, eso cree que es anticipar y prevenir... y que va a preparar para lo que pueda llegar a suceder porque esta complejidad que se presenta ahora, antes la escuela tenía todo cerrado,

cerrado los límites y la escuela era como un mundo aparte de lo que pasaba en la sociedad, ahora no, lo que sucede afuera está adentro. Se genera que los chicos puedan expresar lo que les pasa y cómo repercute en su trayectoria escolar lleva a pensar que es toda una mini sociedad, entonces anticiparse, prevenir, formar, reflexionar lo práctico es un instrumento importante para fortalecer el rol de la escuela.

EP: si no hay más nada para decir, esas serían todas las preguntas... Muchas gracias por su tiempo y la información brindada.

Entrevista 3.

Rol: Maestra 4to grado “B”

Institución: Escuela Municipal N.º 1 “Juan Manuel de Fangio”

Fecha y modalidad: [27/06/2025, presencial] | **Duración:** [44:03]

Consentimiento: obtenido

Transcripción:

EP: Antes de comenzar con la entrevista hago una aclaración acerca de lo que se va a explorar principalmente es relevar desde su percepción docente el impacto de las dinámicas familiares en el comportamiento, aprendizaje y desarrollo emocional de sus alumnos, para ello se resguarda información personal de los alumnos que se haga mención... le comento que mi trabajo de investigación va dirigido a investigar como impactan las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional y escolar de los niños, con su permiso esta entrevista será grabada para luego hacer la transcripción

correspondiente para anexar dentro del trabajo, si está de acuerdo comenzaremos con las preguntas

M: estoy de acuerdo

EP: ¿Cómo describiría en general a las familias de los estudiantes con los que trabaja actualmente?

M: son de familias de media a baja, en su gran mayoría...hay de todo tipo de familia, en su gran mayoría hijos de madres solteras en relación a los cursos donde yo trabajo... lo que puedo observar, o algunos que están al cuidado de sus abuelitos o los papas trabajan y sus abuelos se hacen cargo de lo que es la escuela, si tenemos casos con la familia constituida de mamá y papá e hijos. Pero si, hay una gran variedad de tipo de familia en lo que son los estudiantes

EP: en relación a eso... ¿Qué formas de acompañamiento escolar por parte de las familias observa con mayor frecuencia? ¿y cuáles observa que dificultan el proceso de aprendizaje?

M: podemos decir que hay 50/50 como te digo muchos chicos... sobre todo en familias monoparentales que un papá está a cargo, se nota en estos casos menor acompañamiento y el tema del tiempo que disponen para ser partícipes como así también la alfabetización que pueden llegar a tener los padres eso influye mucho en lo que aprenden y el cómo aprenden en lo que la adquisición del aprendizaje escolar que se brinda... o también influye el acompañamiento emocional que dan ellos... últimamente con una seño venimos haciendo un trabajo y con eso está aumentando el

acompañamiento a los papás, un trabajo donde se los llama y se les informa el desempeño de cada alumno, se les pregunta cuando hay faltas recurrentes o se les consulta cuando no hay presentaciones de las tareas que enviamos para realizar a la casa, entonces con esto vas conociendo la realidad de cada uno en su casa y bueno, vas viendo si es acorde a lo que demuestra como estudiante o si se les puede justificar ciertas falencias en su aprendizaje o su proceso de constitución como individuo

EP: entiendo que quiere decir que de las familias monoparentales suele existir un menor acompañamiento que de las familias nucleares por ejemplo...

M: si, a veces sí, hay mamás que, si bien no tienen quizá una preparación académica mejor, pero se preocupan por sus hijos, que es lo que deben traer, o sea son responsables, pero también hay otras que hay que llamarlas en varias situaciones de forma reiterada para que se acerquen a responder por lo que pasa lo chico, por suerte tenemos un equipo pedagógico muy presente entonces llevan un seguimiento y ellos insisten hasta que los papás llegan al lugar... informamos todo lo que tenga con interrupciones en la conducta o dificultades que observamos en el aprendizaje y bueno, por ahí no vienen o te dicen una cosa que termina siendo otra entonces de todo estos dilemas que van surgiendo el equipo técnico se encarga

EP: ¿Qué importancia cree que tiene la participación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

M: es muy importante, siempre les recuerdo a los papas por un grupo de whatsAapp que tenemos para contacto, menciono que todos somos un equipo que esta conformado por papás, docentes y escuela que, donde uno falla el niño no va aprender, el

acompañamiento de la familia es muy importante en todo sentido... el chico suele estar pendiente de que si trajo las cosas o no, si la mamá se las puso o no o quien este a cargo, también observan si les pusieron su merienda, la fotocopia... o sea son preocupaciones que se le producen al niño por ejemplo por la falta de recursos o que la mamá se olvidó, incluso, ellos mismos te cuentan “no, no hice la tarea porque mi mamá, papá, abuelito no me ayudo y yo lo estaba esperando” como seños estamos pendiente de todas estas cuestiones porque claramente influye en el desempeño escolar, ellos buscan el acompañamiento y hay muchos que lo tienen... se nota cuando hay papás presentes de forma activa y esto se da por ejemplo cuando yo llego a mi casa y veo que hay papas por el grupo preguntando que tiene que llevar su hijo, como hacer las tareas que se envían para hacer en el hogar, con esto, te puedo decir que hay familias que no lo hacían y ahora si, como te mencione anteriormente es algo que venimos trabajando con una seño y esta teniendo frutos para apoyar y ayudar en el desempeño de los chicos

EP: Usted con esto que menciona ¿Ha notado diferencias en el desempeño escolar de niños según su contexto familiar? ¿Podría brindar un ejemplo?

M: si, es como te decía recién, tenemos las familias por ahí con una mejor posición económica no se porque cuestión les prestan más atención o designan a otra persona para hacerlo para que los chicos cumplan con lo que se solicita de la escuela, después tenemos a la familias con una posición económica menor, con menos recursos que sí se preocupa, toma la responsabilidad de cumplir con lo que se pide de tarea, materiales y luego tenemos el resto que no sé qué posición económica tendrán y que a veces los chicos no cumplen ya sea una tarea o algún elemento para hacer una actividad, hay muchos que no lo traen, nosotras optamos yo por ejemplo para que todas puedan tener

los elementos solicito a principio de mes 1000 pesos para las fotocopias, entonces, no todos te traen, hay un grado que me pasaron todos las platas, hay otro que faltan 2 o 3 padres y hay otro que falta la mitad del grado... pero bien... yo con esto logro que los 3 grados tengan su material de trabajo porque hay otra seño que manda el PDF pero, ¿Qué es lo que pasa? No lo traen después a clase todos, entonces no pueden trabajar los chicos y ahí yo me pregunto, si será porque no tienen para hacer imprimir o porque los papás los mandaron así nomás y “que la seño se arregle” ¿me entiendes? Es muy varia la situación

EP: En esos casos que ve que recurre mucho la falta de los materiales ¿qué es lo que suele hacer

M: se busca hacer los llamados de atención pertinentes, las seños optaron por directamente bajarle la calificación... ante los llamados de atención algunos te responden, pero vienen a las apuradas a ver que pasa. Esta mañana vino una mamá después de un mes a dejar la plata de la copia y ya los chicos ya la trabajaron, pasó mucho tiempo ¿me entiendes? En el caso mío yo lo imprimo y lo traigo, les digo “señor papá recuerden que tales padres me deben la plata” los tengo que apurar porque si no, no te traen... entiendo que se olviden, pero a veces se vuelven recurrente o padres que nunca mandaron nada, yo intento ser comunicativa por ejemplo avisando que tarea llevan, si tienen que traer materiales les armó un listado todo ordenado así lo tengan a mano por el grupo de WhatsApp... el aviso de la seño está, ahora ¿Qué pasa en casa? No sé, pero los papas son los que están en el grupo y a consecuencia de esa irresponsabilidad paga el chico

EP: entiendo que ahí me menciona algunas dificultades que presenta con los chicos en relación a demandas institucionales ... ¿Cuáles cree que son los principales desafíos que surgen en el aula relacionados con situaciones familiares de los alumnos?

M: Dentro de todo, presento grupos lindos en los que yo trabajo... son compañeros dentro de todo, hay papás que se preocupan... a ver, siempre vas a tener la familia responsable y la que no, no existe un grado completo con familia presenta al 100%, aquellos que son presentes se preocupan por el resto y se ocupan de ello, lo notamos con mayor presencia en la promesa de lealtad de la bandera por ejemplo, los padres se movieron por cielo y tierra para conseguir las cosas para los chicos por igual, de forma equitativa. Se dividieron las actividades y roles, en estos ámbitos se completan entre ellos para que todos los chicos del grado estén acompañados...

EP: entonces si hay alguna familia que no esté cumpliendo, ¿suele aparecer otra familia a cubrir esa demanda institucional?

M: si, por ejemplo, si pido... no sé... una cartulina o revista hay chicos que traen dos, una para compartir ¿me entendes? Eso lleva a que el grupo sea así, completo y con el ejemplo que les dan desde casa a ser solidarios entre ellos... Hubo un momento donde se decían cosas feas, se hablaba con los padres y ellos con los chicos, se llegó a solucionar... el grupo que vos observaste por suerte se ve ese acompañamiento de los padres y la solidaridad de los padres refleja en sus hijos en los vínculos sociales... en ese grado noto también que se hacen cargo cuando le haces un llamado de atención, hay casos donde los padres justifican el accionar de su hijo, lo toman los papás y lo hablan con sus hijos, se nota luego el cambio de conducta, incluso hay padres que me agradecen por

notificarles esto... por eso te digo que es un trabajo en conjunto que se va haciendo, familias que no estaban presente hoy sí lo están, obvio siempre hay casos difíciles que no se puede solucionar por el momento, pero en los casos que sí, hubo cambio.

EP: ¿Qué tipo de señales o conductas observa en los niños que podrían estar relacionadas con dificultades familiares?

M: La conducta, el ánimo.... La distracción y la dispersión que hace el niño en momentos de la clase, un niño que constantemente este hablando puede significar dos cosas, que está llamando la atención o es su forma de ser, al otro día está callado... eso te llama la atención. Su cara, su sueño, también es importante, hay chicos que se te duermen, algo sucede en casa que el niño se duerme en la escuela, un niño que no te trae las tareas ¿Qué pasa en casa? O un niño super responsable que le pedís una tarea y te la trae al otro día, que hasta te persiguen por el pasillo para que vos le corrijas la tarea, ese niño aparece un día y no te la trae, llama la atención, ¿Qué pasó acá? Y más si no tenemos un mensaje de los papas que digan que no pudieron hacer la tarea por tal motivo

EP: En lo que me mencionó recién que dentro del cambio de la conducta puede haber dos motivos ¿cómo diferencia usted que es un llamado de atención y cuando es por algo...

M: por la forma en la que se comparta, por lo general el niño que quiere llamar la atención tiene malas conductas o constantemente está pidiendo que lo miren, hace alguna travesura, alguna monería o algo para que lo miren... o hay chicos que hablan y hablan, hay chicos introvertidos y extrovertidos, hay niños que necesitan dicha atención, cuando indagas y ves por ejemplo como está constituida la familia ahí te das cuenta, ahí te cierran

los clavos... como que suceden cosas en casa y el niño empieza a cambiar su conducta en la escuela... muchas veces la búsqueda de cariño se puede ver, que las señoras le den cariño.

EP: Desde su rol docente, ¿cómo aborda los casos de estudiantes que presentan desregulación emocional o conductas no asertivas?

M: yo, por ejemplo, paro mi clase, lo charlo en general, no busco apuntar al niño en particular, como si todos hubieran hecho esa acción, se los habla, se debate, se comparte y se los escucha... les pregunto si para ellos está bien o mal y una vez terminado el tema se sigue la clase

EP: ¿Considera que existe una relación entre las habilidades emocionales de los niños y el tipo de crianza o dinámica familiar que tienen?

M: El tipo de familia como tal no he visto que influya, pero, si el acompañamiento que hace esa familia, la contención, la presencia... influye en la conducta y el aprendizaje

EP: claro, eso está involucrado dentro de lo que se llama dinámica familiar, los límites, los roles que se establecen y genera una repercusión en el entorno

M: si, todo eso claramente influye mucho en como ellos se desenvuelven en el aula y como aprenden... cuando hay roles definidos el chico tiene en claro como moverse y cómo actuar, cuando no pasa esto veo que hay conductas que generan muchos llamados de atención y a los que el chico puede no generar un cambio en el primer llamado, si no como al cuarto o quinto digamos... el niño es reflejo de lo que tiene en casa, como te decía antes, una conducta de un niño, vos empezas a ver porque puede llegar a ser de

esa forma y más cuando hay cambios drásticos... Por ejemplo, tengo un niño que quiere tener esos llamados de atención, me habla un contacto siempre que dice ser su mamá, yo a la mamá no la conozco acá siempre vino su abuelita, está en todo su abuelita, no sé nunca pregunte, por ahí tampoco podés invadir al niño con preguntas, si el niño te cuenta bien... Por ahí hay cosas que me entero porque me cuentan, si tiene una conducta de que siempre esta levantado conversando, no me escribe, rara vez trae actividad... el día que esta quieto yo entiendo que algo sucede porque su comportamiento no es así

Tengo otra alumna que tiene muy escasos recursos, pero, sin embargo, si le pedís un material ella lo trae, ahí notas la presencia, como sea están... no te mandaran una cartulina entera y nueva, te mandaran un pedazo que notas que ya está hace mucho, pero te lo mandan ¿entendes? El tipo de familia, la condición económica, son factores que vos no podés decir que no son determinantes, pero claro el acompañamiento lo resalto como primordial.

EP: Dirigida más a usted esta pregunta... ¿Qué recursos o estrategias institucionales (o personales) utiliza para trabajar con la dimensión emocional de los alumnos?

M: yo cuando noto algo, voy al equipo técnico o a la secretaria que es la más o menos maneja todo y le consultó "¿tal alumno tiene alguna situación en particular que yo deba saber? Porque en el aula es así, así; me trabaja así, así" entonces ellos me pasan, me informan o a las otras señoras que hayan tenido a este alumno para averiguar que andaba pasando... y procedo a hacer el debate que te menciono anteriormente trabajando de forma grupal, nunca desde el señalamiento, siempre que el caso lo amerite hay casos donde, entras al aula y ves un niño con ojos rojos por ejemplo, que eso al preguntar ellos

te dicen "no seño me golpee", "seño me entro una basurita en el ojo" por el tono de voz uno puede saber que sucede, en estos casos particulares lo llevo al niño afuera y charlo de forma privada "¿estas bien?", "¿qué te pasa?" suelen llorar y si quieren un abrazo se los doy , trato de consolar y escuchar... luego volvemos a clase, o si no presenta llanto pero ves una expresión en su carita lo llamo para que venga al banco de las seños y les preguntó si quieren contarme ahora o después

EP: esto que me menciono de abordar problemáticas que suelen aparecer de forma grupal y no individual, fue algo que aprendió de forma institucional o por cuenta propia

M: la vida misma y la experiencia me lo enseñó, el no señalar al chico. Eso de apartarlo es muy rara vez, trato de que el resto no lo note y si lo notan, te preguntan, pero no doy tantas explicaciones, ahora, si es una conducta lo hago en general porque si hoy lo hace un niño eso otro niño lo aprende y repite. Son temas que en algún momento sirven para el trabajo a nivel grupal

EP: ¿Qué lugar cree que tiene hoy la escuela en relación con el acompañamiento emocional de los niños?

M: Hoy la escuela es un centro de contención en parte, encontras en grados que los niños no se sienten acompañados, escuchados en su casa, buscan en la escuela lo que no tienen en su casa... yo te hablo del papel de la escuela para el niño

EP: ¿Siente que las transformaciones en las estructuras familiares actuales han modificado su práctica docente? ¿De qué manera?

M: Son nuevos desafíos constantemente, hoy estaba hablando de eso con los chicos por un trabajo de ESI y tenes, niños que vivían con mama y papa y de repente se separaron y papá ya no esta en la casa y se fue o, papa y mama se pelean y acá tenes niños que pelean y tenes que contenerlos, seguir dando tus clases con un niño que no esta bien emocionalmente, hoy les mostraba imágenes de tipos de familia y decían “esa familia esta rota”, “esta incompleta”, “aquella incompleta” por eso trabajamos hoy que es una familia en realidad y si cuando se separan que es lo que sucede... ¿es mejor o peor? Tengo una niña que tiene sus papas separados, el papa la viene a ver en los recreos solamente porque argumenta que la mamá impide el contacto, entonces, ¿Cómo les explicamos a esa nena que esta todo bien? Que no se angustie... y lo único que encuentro es decir que a veces dos personas toman caminos separados y puede ser la mejor opción, no siempre significa que el amor se acabó... trato de ponerlo desde un lado positivo para que ellos se tranquilicen porque o sea el dolor y la tristeza van a tenerlo hasta que lo comprendan y si es que lo comprendan y tratar por lo menos de bajar las ansiedades, contenerlos desde la institución

EP: me menciono que creía necesario una articulación entre la familia, el docente y la escuela para que haya un buen funcionamiento en el proceso de aprendizaje... ¿Qué tipo de articulación cree que sería ideal entre escuela y familia para favorecer el desarrollo integral del niño?

M: esto del acompañamiento, cuando llegue a casa que vean su carpeta, que constantemente estén preguntando si va bien o no, que deben reforzar, que cuando haya un acto la familia, este, aunque sea uno de la familia que este presente o cuando vos necesitas un recurso con materiales que el chico lo traiga... y los papas que tomen en

cuenta cuando se hace un llamado de atención se lo tomen bien y no justifiquen el accionar de su hijo

EP: ¿Desea compartir alguna experiencia significativa donde la intervención conjunta entre familia y escuela haya sido positiva (o no) para el desarrollo de un alumno?

M: lo que te estuve explicando por ejemplo, tenes varios ejemplos, la niña que no tiene una situación económica favorable, la mamá nunca me habló del papá, no sé si tendrá papá, la nena tampoco me lo menciona, no me habla de él... yo no indague tampoco, no es al hecho de su aprendizaje y sin embargo más allá de toda situación que pasa, es una niña que te cumple en todos los aspectos... trae los materiales que vos le pedís, la mama viene y pregunta si hace falta algo, se preocupa por el aprendizaje de su hija una vez vino a preguntarme cómo hacer un trabajo que no terminaba de entender bien ella

Lo que sí noto que pasa que por ejemplo en actos escolares que ella llora mucho si no la ve a su mamá, es como que está muy pegada a ella, en un acto siempre mira que este su mama... pero cuando están presenta ella está muy feliz, es muy pegada a ella... cuando ve que demora se empieza a preocupar, pero su mamá siempre llega, hay casos de otros niños que los padres no los buscan más y se hacen las 12:30 por ejemplo y ellos mismo te dicen "vaya nomas seño, no se haga problema ya va a llegar mi papá"

Entrevista 4.

Rol: Maestro

Institución: Escuela Municipal N.º 1 "Juan Manuel de Fangio"

Grado observado: 3er grado "B"

Fecha y modalidad: [25/07/2025, presencial] | **Duración:** [51:05]

Consentimiento: obtenido

Transcripción:

EP: Antes de comenzar con la entrevista hago una aclaración acerca de lo que se va a explorar principalmente es relevar desde su percepción docente el impacto de las dinámicas familiares en el comportamiento, aprendizaje y desarrollo emocional de sus alumnos, para ello se resguarda información personal de los alumnos que se haga mención... le comento que mi trabajo de investigación va dirigido a investigar como impactan las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional y escolar de los niños, con su permiso esta entrevista será grabada para luego hacer la transcripción correspondiente para anexar dentro del trabajo, si esta de acuerdo comenzaremos con las preguntas

M: si, estoy de acuerdo

EP: Bien, la primera pregunta es saber ¿Cómo describiría en general a las familias de los estudiantes con los que trabaja actualmente?

M: En general el grupo con el que trabajo son de familias humildes en su mayoría son papas trabajadores de municipalidad o tienen algún plan, son padres participativos de asistir cuando son convocados con la escuela, tienen una cierta participación que es importante en una comunidad educativa.

EP: ¿Qué formas de acompañamiento escolar por parte de las familias observa con mayor frecuencia? ¿y cuales observa que dificultan el proceso de aprendizaje?

M: En general el grupo, siempre hablo del grupo en general, como le decía, familias que participan pero también tenemos casos donde se complica o no tienen dicho acompañamiento, el alumno no siente el acompañamiento de los padres mas que todo lo sienten los alumnos en casos de padres separados o cuando se ensamblan, es decir, familias ensambladas se observan dificultades porque a veces aunque no llevan muchas tareas escolares pero a la hora de trabajar en clase eso se ve afectado por que a veces no es lo mismo que lo tenga papá o mamá, generalmente ahí el niño se siente afectado

EP: ¿siente que hay un cambio de conducta?

M: En algunos casos si, que me toco vivirlo... en niños, a veces los chicos son como manipuladores en el sentido de que ellos saben a donde esta la responsabilidad, en la mamá, por ejemplo, la mama es la que siempre esta al pie del cañón con las actividades, los papás no tanto y no suelen cumplir con los requerimientos de la escuela.

EP: ¿usted refiere que hay un cambio en el cumplimiento de las tareas dependiendo de si están con mamá o papá?

M: Si, en algunas situaciones se ve reflejado eso o por ejemplo hay situaciones que están con la mama y cumplen, pero ellos al saber que cumplen y que el profe lo va a corregir y van a tener que participar en clase los hace estar un poco más motivados y eso se nota dentro del aula y.... en cambio cuando no cumplen se mantienen pasivos ante situaciones donde se les pide la participación

EP: ¿Qué importancia cree que tiene la participación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

M: Indudablemente, es importante el acompañamiento y sobre todo se ve reflejado en el desempeño del niño o la niña... más que todo acá en la escuela se ve mas la presencia de mamá hay pocos papás que están acompañando, generalmente son las madres que acompañan y si se ve reflejado en el desempeño de los chicos y como le digo, en la participación diaria de clases y la resolución de problemas en clase, tiene que ver mucho el acompañamiento de los papás por ahí hemos tenido actividades en la escuela y vinieron a presenciar los papas la vez pasada hicimos un taller de lectura y ahí se ve que radicalmente el niño cambia si están los papas mirándolos ellos, en su desempeño es mucho mejor, como mas motivados digamos al ver que esta su papá o mamá... resalto mucho esto de la importancia del acompañamiento

EP: ¿ha notado alguna otra característica?

M: Una de las fortalezas que tiene mi grupo es cuando... en general ellos últimamente trabajan en grupos y la ayuda de los papas es más que todo para solucionar actividades extraescolares... en el grupo es importante este acompañamiento se motivan mas lo chicos, sobre todo que hay una cierta competencia entre ellos... en los trabajos en grupos se nota cuando uno es seleccionado líder en su rol, las mamás están atentas a esto para que hagan el cumplimiento de su rol y esto desde la mirada negativa se ve un cambio en el alumno que es hijo de papás separados, sobre todo en el ausentismo que tienen muchas inasistencias, hay un caso en especifico que pasa eso que cuando esta con papa o mamá a veces no lo envían a la escuela o tiene reiteradas faltas, sobre todo en el

desempeño en el aula, en la producción, en la participación... en el proceso de aprendizaje el ausentismo afecta mucho y más cuando es reiterado y hay casos que tienen que pagar dicha reincorporación por ejemplo, uno de los factores que mas afecta en el desempeño escolar de manera negativa es el ausentismo

EP: presenta un desafío esto por lo que entiendo

M: Si, porque tenemos que buscar otro tipo de estrategias, nos cita el equipo técnico y a los tutores para ver que realizar, y se debe adecuar los contenidos porque a veces por más que se le llame la atención siguen faltando entonces se debe adecuar contenidos porque si no, no llegan a ver ciertos contenidos y quedan por fuera del grupo... nunca uno puede llegar a igualar al chico con el grupo pero buscamos que más o menos vayan acordes

EP: ¿Cuáles cree que son los principales desafíos que surgen en el aula relacionados con situaciones familiares de los alumnos?

M: Para esquematizar un poco, te diría que se sintetiza en 3, primero con un cambio de conducta rotundo que puede alterar el orden dentro del aula o, por otro lado el cómo se sienten motivados que desde mi lugar de docente requiere un trabajo doble, cuando algo pasa en casa en el aula... repercute, están cansados o no tienen ganas ni de agarrar el lapiz o de hablar... ya por ultimo te diría que la Inasistencia y falta que dificulta totalmente el proceso de aprendizaje y el labor docente de llevar el grupo más o menos acorde

EP ¿Ha notado algún otro desafío que se le presente?

M: Yo los inconvenientes que tuve fue lo que te mencione, hay otros que son propios de características especiales que tienen los chicos como el TDAH o una niña que tengo que es hipoacúsica y, son dos esos dos casos... para ellos tenemos que planificar, adecuar actividades para esos casos

EP: Respecto a esos casos... ¿ve un acompañamiento con los padres?

M: Por suerte en los casos que me toco a mí, si... en el caso de la niña y el niño que son los mas representativos tienen un acompañamiento de los padres y dentro del aula, la niña tienen un acompañamiento desde Córdoba, tienen profesionales allá con los que hago a veces videollamada a los cuales les presento la planificación y ellos hacen algunas observaciones o sugerencias para que pueda adecuarlo en el caso de la niña, en el caso del niño con TDAH tiene una maestra la cual viene 3 veces a la semana, trabajamos de esa forma los casos y claramente tienen resultados favorecedores por una participación activa de los padres y del equipo técnico, no me siento tan solo.

EP: ¿Qué tipo de señales o conductas observa en los niños que podrían estar relacionadas con dificultades familiares?

M: En el caso que te mencione de ausentismo, uno detecta a través del ausentismo la cantidad de inasistencias porque vienen con pocas ganas, le falta estímulo, uno los va conociendo de a poco... con el incremento de falta se llaman y se citan a los padres, yo trato también de conversar con el alumno, de forma tranquila para ver que comenta y luego se cita a los tutores que ahí es donde uno se entera que se separaron o que paso una cosa u otro

EP: En ese caso... ¿los chicos pueden manifestarle que paso esa situación? Que sus padres se separaron por ejemplo o se lo dicen desde otro lado

M: uno a medida... depende del nene.... Pero en el caso que te menciono, no. Es un niño muy tímido que para que tenga apertura conmigo tengo que conversar un poco con él y de ahí hablar de que sucede en su hogar, a veces cuenta, pero como es tímido no sé.... En mi caso, a veces no suele ser así, pero por suerte en mi caso los conozco desde 1er grado, hace 3 años, tengo esa ventaja

EP: tiene un lazo ya con los chicos...

M: exactamente, mi vinculo con ellos se vuelve importante debido a toda la trayectoria que tuve con ellos desde 1er grado... es mi ventaja cuando observo algo que me llama la atención puedo llegar a hablar con ellos... o también a parte de hablar directamente los chicos vienen y me comentan “profe sabe que fulanito me conto que tal cosa” yo por lo general, no sé si se tendrá que ver con que soy un docente de primer ciclo, trato de cuando veo señales que serian las que te menciono que son desafíos a la vez, armo grupo a la hora de realizar trabajos y me acerco a los grupos y converso con ellos e indago de esa forma, siempre salta algo, no sé si será porque yo soy así... estamos por ejemplo en grupos haciendo un trabajo de cálculos matemáticos y me acerco por los grupos a ayudar y luego pasamos al tema de la casa... cuantos hermanitos son o como se comportan en casa y así sale algo también... es todo producto del vinculo y la confianza que generamos me permite simplemente a través del dialogo lograr saber que esta sucediendo con los chicos en su casas.

M: Creó que uno o dos chicos son tímidos, tímidos el resto son más sociales y abiertos... pero no es un trabajo imposible hablar con estos dos chicos, tienen esa confianza y ellos solos me cuentan lo que sucede en casa, ellos tienen que tener mucha confianza para soltarse y hablar pero en la conducta puedes observar que son chicos que cuando algo pasa su rostro lo dice, ojos cansados o poca reacción... el caso que te mencione antes que es de los más complicados, se citó a los padres por estas dificultades que presenta de ser muy callado o no querer hablar en clase, se lleva bien con los chicos pero yo note que cuando se suelta es cuando viene una docente, no sé si será porque es mujer o porque, pero a ella le pide ayuda siempre o cuando necesita hacer algo le pide ayuda a ella o con señas de otros años anteriores no sé si será algo con la imagen de la mujer pero eso es lo que le genera confianza a él

EP: ¿hubo alguna respuesta por parte de los padres a esto?

M: Es complicado el cuadro de él... porque como le dije tengo la ventaja de conocerlo y bueno, observaba que en primer grado tenía muchas faltas, en segundo también y tercero igual... esto es una clara señal ¿no? Cuando arrancamos 3er grado les di una advertencia a los padres y ahí vi que los padres estaban separados y además la madre tenía un cuadro donde el cual fue mamá y perdió a su bebé en 2 ocasiones... a su mamá y entro en una situación crítica de crisis constante y bueno, en ese caso está más con el papá pero, papá tiene que trabajar y no lo puede enviar a la escuela... falta más con mamá ella dice que va a trabajar o le dan episodios donde le da temor a salir y otras complicaciones que comento... pero nuestro mayor inconveniente en esta situación es que de todas las veces que los citamos vinieron solo una vez y encima, solo el papá...

no podemos solucionar esto y empezamos a trabajar de manera más diferenciada y... son cuadros... que uno no puede ayudar como debería y que escapan a nuestro control

EP: Desde su rol docente, ¿cómo aborda los casos de estudiantes que presentan desregulación emocional o conductas no asertivas? Entiendo que me comento algo de esto ¿quiere explayarse un poco más?

M: Creó que no, como te digo... tengo esa particularidad en mi labor que puedo lograr hablar con los chicos por el vínculo que generamos estos años y si no me entero por boca del protagonista los amigos me cuentan, entonces en ese caso puedo hablar con el chico si es necesario y si veo que es algo que demanda más intervención lo charlo con el equipo técnico que siempre dan una mano

EP: ¿Considera que existe una relación entre las habilidades emocionales de los niños y el tipo de crianza o dinámica familiar que tienen?

M: hasta donde yo estoy informado de la mayoría de los papás, o porque ellos, o sea los chicos lo manifiestan así, la rutina laboral que tienen sus largas jornadas no pueden ayudar a los chicos y eso impacta directamente, todos los hogares son un mundo pero hay familias que por más que estén ocupados ellos están al pie del cañón y me preguntan como les va a sus hijos y están pendientes de sus avances, es un grado que en general tiene un buen acompañamiento y eso refleja en lo compañero que son entre ellos... en caso de la situación de los dos chicos el poco acompañamiento, la poca intervención desde su rol de padres dificulta el desenvolvimiento en el aula de los chicos a la hora comunicar o expresarse y son casualmente los dos chicos que son tímidos y no les gusta hablar mucho o que uno solo lo hace con una seño, pero en general por ahí se estresa

con querer participar... noto que en general las familias están dentro de todo bien conformadas salvo por los dos casos particulares que te menciono que las dificultades dentro de la familia repercute en el niño

EP: ¿Qué recursos o estrategias institucionales (o personales) utiliza para trabajar con la dimensión emocional de los alumnos?

M: en mi trabajo, cuando veo mucha participan de un solo papá busco que en los casos posibles se haga un intercambio... si papá participo en las ultimas 3 tareas busco que mamá lo haga en la próxima, pero en general me pasa que mamá siempre es la que ayuda y yo lo que quiero es que papá también sea participe, sino mamá es la que acompaña siempre... en primer y segundo grado se trabajo siempre más lo emocional, ingresan a la primaria y a veces les cuestan los hábitos... tuve problemas con un niño que era muy agresivo y es un niño que tiene una contextura física mayor a los otros chicos y siempre pasa que a la hora de jugar lastimaba algún chico, todos lo acusaban de que él golpeaba entonces se planteó, se hizo un taller, se habló de las emociones que por general esta a cargo del equipo técnico y se habló de como exteriorizar nuestras emociones y más que todo por el enojo que ya se enojaban y se querían pegar o se hacían burla... en general en la escuela siempre se apela a un trabajo grupal que no queda solo en un grado lo hacemos en otros grados del mismo año... en construcción ciudadana vemos mucho este trabajo así también.

EP: ¿Qué lugar cree que tiene la escuela en relación con el acompañamiento emocional de los niños?

M: Es un punta pie inicial para el trabajo con los chicos, para hacer una buena convivencia y para que ellos mismos se entiendan... todo a través de talleres y actividades prácticas que a través de la reflexión quede plasmado, casi siempre en los primeros grados elegimos el trabajo de las emociones... me gustaría que sea más continuo el acompañamiento es muy importante que se dé lugar por ejemplo para trabajar los casos de bullying.

EP: ¿Siente que las transformaciones en las estructuras familiares actuales han modificado su práctica docente? ¿De qué manera?

M: si, seguramente si porque a veces nosotros cuando recibimos un niño sin averiguar nada creemos que estamos ante un niño con una familia tipo, es decir, mamá y papá y cuando uno indaga ve que son padres separados o familias ensambladas, no es lo mismo... a veces no sabemos porque el niño no participa o porque hay cambios de conductas radicales que no quieren participar y en esos casos uno debe tener en cuenta este factor familiar a la hora de analizarlo yo al tener la ventaja de conocerlos me ayuda, a veces yo paso a un 4to grado o 5to y no conozco el contexto familiar y al desconocerlo uno siempre se equivoca al creer que recibe un niño que tiene todo lo ideal y lo normal, luego cuando lo conoce dice "mira vos lo que le pasaba a fulanito... y uno no sabia que estaba sufriendo en casa por la separación de los papás y el bajo rendimiento escolar que le causo" eso incide mucho, cuando uno ya conoce la situación tiene que replantearse y ver que por ahí no es como el resto

M: Comprendí con los años que uno siempre posiciona pensando que esta ante con un niño con la familia ideal... que no le falta nada que hay cosas que no le afectan, y también

en la situación económica por ejemplo pasa que un chico por ahí al tener poco acceso a lo alimentario viene a la escuela solo pensando en que le den el desayuno, digamos, la copa de leche... y ver que cuando no llegaba como se ponía preocupado, distraído y quizá era lo único que tenía para desayunar entonces, por ende en clases no se concentraba, no participaba y todo lo demás... pero sí, tiene mucha incidencia.

EP: ¿Qué tipo de articulación cree que sería ideal entre escuela y familia para favorecer el desarrollo integral del niño?

M: Yo creo que... bueno en la comunidad es importante que se de un vínculo permanente porque a veces los docentes llegamos, cumplimos horarios y a veces no nos percatamos de esas situaciones que si no lo hacemos nosotros a veces queda en la nada.... Hay escuelas que dan apertura, esta escuela más o menos pero si hay escuelas que no son tan flexibles como lo es está y eso impacta en el rendimiento de los niños, yo creo que a veces pasa por nosotros también esto de entregarse al grupo, conocerlo porque hay muchos chicos que necesitan más allá del enseñar la parte emocional, capaz... el cariño o demostraciones que uno puede tener que para nosotros puede no ser mucho para ellos puede significar un montón por todos esos hogares de donde pueden venir, de padres que pelean seguidamente yo a veces noto porque pasa que hay niños o niñas que quiere que les este enseñando yo todo el tiempo y las demostraciones de afecto que ellos buscan cuando uno se los da impacta en el rendimiento de esos chicos... los resultados saltan positivamente hay muchos niños que yo creo, necesitan esas demostraciones de cariño, felicitarlos, alentarlos a la hora de estar en el aula... me di cuenta también que muchos chicos que no tenían la figura del papá, la figura masculina se apegaban mucho a mi por el hecho de ser varón y... como te digo, casi siempre observo que cuando se

separan mamá es la que queda a cargo de todo, en los casos que mamá no se haya juntado con otra persona y se nota eso, en esos chicos creó yo que llego más y hasta los mismos papás lo manifiestan “profe solo el chico quiere hacer tarea con usted... si lo da otra seño no quiere hacerlo” esos tipos de cuestiones me refiero, desde mi experiencia con lo que he vivido y obviamente cuando la escuela tiene más apertura con la familia, los invita a participar, se obtienen mejores resultados, lamentablemente hay de todo tipo de familia como te explique, familias que participan que están al pie de cañón, nos van siguiendo y depositan mucha confianza en la escuela como debería ser, después otras familias dejan al niño y bueno.. no se si eso no sé si será porque la escuela necesite un poco más de apertura.

EP: o sea, ¿usted hace referencia a las familias que dejan a la escuela a cargo de la crianza de sus hijos?

M: si... lo he visto en familias muy seguido en aquellas familias que tienen hermanitos, los papas vienen lo dejan y ya está... en citas por ejemplo de entrevistas devoluciones o que se los llama por cuestiones institucionales y siempre hay un “pero” de su parte... son cuestiones también que dependen mucho de la apertura que realicen docentes, yo busco convocar a la familia en esto.

EP: ¿Desea compartir alguna experiencia significativa donde la intervención conjunta entre familia y escuela haya sido positiva (o no) para el desarrollo de un alumno?

M: Caso actual tengo el de una alumna que es hipoacúsica, es una experiencia nueva para mí, lo bueno es que... yo por ejemplo antes de contarte esto te explico que yo en los casos que tuve de niños que tuvieron dificultades para aprender y sobre todo en lengua

trato de por ejemplo trabajar con clases de apoyo en mi casa, acuerdo con los papás y van dos veces a la semana a trabajar, generalmente hago esto donde veo casos donde se presenten dificultades... en el caso de la alumna que te menciono lo bueno es que ella tiene es que es muy participativa, la familia sobre todo su mamá me brinda todas las indicaciones para trabajar con ella... o sea yo cuento con el informe de los profesionales pero también que la familia se acerque a hablar ayuda a aclarar ciertas cuestiones que pueden surgir ahí... después el hecho de trabajar con profesionales de Córdoba, seguir sus sugerencias fue lindo, es lindo, trabajo totalmente con ellos y eso significa una buena experiencia porque cuando te tocan casos así uno piensa y dice “uh me toca este niño” a uno le invaden las dudas, temores y, bueno a medida que va cursando esto ve que hay personas que ayudan con sugerencias y sirve para conocer gente con otras perspectivas y hacer un trabajo en equipo, es lindo, lo destaco mucho porque en otros casos de niños con capacidades diferentes fue distinto a esto, en esta alumna veo mucha apertura de la familia, acompañar constantemente... es lindo cuando se juntan todos esos factores... hay casos donde me veía solo o el equipo técnico daba solo una sugerencia y yo tenía que batallar con eso, con solo una sugerencia... este caso es significativo para mí por lo que se está generando y la adaptación que logramos para ella para que pueda tener una buena trayectoria escolar y para mí de evitar frustraciones.

Entrevista 5.

Rol: Maestra 4to grado “A”

Institución: Escuela primaria Gabriela Mistral - Jornada simple

Fecha y modalidad: [31/06/2025, presencial] | **Duración:** [22:40]

Consentimiento: obtenido

Entrevista 6.

Rol:Maestra 3er grado “A”

Institución: Escuela primaria Gabriela Mistral - Jornada simple

Fecha y modalidad: [31/06/2025, presencial] | **Duración:** [23:29]

Consentimiento: obtenido

¿Cómo describiría en general a las familias de los estudiantes con los que trabaja actualmente?

Principalmente yo los noto como padres exigentes, una de las cosas que uno ve en la reunión de padres cuando llega el primer día es exigencia cosas como por ejemplo, si hay clases todos los días que aprendan todo, copien todo... eso también, exigencia desde ese lado y de también del lado que el niño sea contenido, escuchado...atender todas esas necesidades, tanto de los estudiantes como de los padres porque pasa que uno encarga una tarea hasta el 30 por ejemplo, llega el 31 y dicen “seño yo no llegue a hacer la tarea porque..” así son, hay que entenderlos, exigentes... demandantes seria la palabra. En cuanto los niños también observo eso también, que les exigen demasiado, los ponen en presión para que hagan y cumplan todo, para que la nota sea buena, y uno ve que cuando les entrega el examen y se sacan 8 los niños lloran “no porque me dijeron que de 9 para arriba” y así pasa con todos

EP: ¿Qué formas de acompañamiento escolar por parte de las familias observa con mayor frecuencia? ¿y cuales observa que dificultan el proceso de aprendizaje? Una de las cosas que menciono... fue la demanda de los padres a los sus hijos... ¿nota algo más?

M: Noto que hay un acompañamiento, que están pendientes, los padres suelen cumplir en ese sentido... si se observan 2 o 3 casos puntuales que no y eso marca una diferencia, hay una desorganización familiar en esos casos... pero bueno, en la mayoría son chicos acompañados, pero desde el lado también de esta exigencia, en pos de que todo vaya bien ellos están ahí. Se nota que son niños cuidados y contención salvo los casos que le mencione, que claramente se nota y hace un contraste. Se ve mucho esto, del borrar, ellos van con las correcciones hechas y vuelven con las hojas completamente cambiadas, porque los hacen borrar y hacer todo de cero, se ve mucho lo de pasarse el examen y las evaluaciones si el niño falta, para que el chico lo haga, se ve. Entonces hay que ver en que medida y situación se da esto, puede ser bueno como una forma de enseñanza de que se puede volver a comenzar y rearmar algo si hay equivocaciones o si lo hacen desde el marco de las exigencias, eso remarca la importancia que tiene esto. Por ahí veo en algunos casos que genera frustración en los chicos

EP: ¿Qué importancia cree que tiene la participación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

M: primero y principal es importante en eso, es el dialogo que hay entre la familia y la escuela, es algo super importante. Pero también que se sepa que es una relación igualitaria, somos iguales pero que no sientan que tienen un poder sobre nosotros en el

sentido de decirnos que dar, como enseñar que hay casos que pasa y también nosotros pedirle ciertas formas de acompañamiento que deben existir, suele pasar que de la escuela marcamos los límites, como seguir y trabajar... y luego van a la casa y es totalmente distinto, por ahí hay padres que te dicen “no seño, nosotros no retamos no marcamos esos límites” crianza respetada, son muy liberales y bla, bla... vienen luego a la escuela y nos encontramos con casos complicados para nuestro rol docente, por eso es importante que ellos sepan de que modo trabajan y que ellos sepan dimensionar el modo en el que ellos trabajan en casa y como eso luego se ve reflejado en la escuela, también que el niño reconozca y pueda ver eso porque si no, no va entender nada

EP: vi mucho esto de la “crianza respetuosa”, en la actualidad empezó a surgir eso...

M: si, te dicen cosas como “yo no grito, no levanto la voz”, “yo no reto” y por eso ahí les tengo que explicar que no son gritos, son llamados de atención con un tono de autoridad porque suele demandar eso, cierta postura y gestos para que el chico entienda que estamos hablando en serio. Noto un buen dialogo e iniciativa de los padres para hablar y dialogar y entender que están en un contexto escolar que demanda el marcar limites y tienen que aprender a convivir con eso.

EP: ¿Ha notado diferencias en el desempeño escolar de niños según su contexto familiar?

M: Se observa mucho, en el comportamiento... cambios de conducta, mas violentos o al revés se ponen tímidos, no quieren compartir, no jugar... Hay un cambio de actitud claro

EP: ¿Cuáles cree que son los principales desafíos que surgen en el aula relacionados con situaciones familiares de los alumnos?

M: El desafío principal es saber que le pasa al alumno, para poder darle la contención y acompañamiento para que el pueda obtener las habilidades y capacidades que necesitan y sin dejar de lado que pueda dificultarse el aprender porque esta pasando una situación complicada, va a venir acá y copian, pero no aprenden, porque no están concentrados... eso para poder ayudar al alumno es lo que uno tiene que poder resolver. También tengo que buscar estrategias para motivarlos o buscar compañeros con los que se pueda sentar para que el chico pueda reincorporarse, de alguna forma hay que trabajar

EP: ¿Qué tipo de señales o conductas observa en los niños que podrían estar relacionadas con dificultades familiares? me menciono algo del cambio del comportamiento, ¿Qué más puede observar?

M: Se ve mucho esto de la desorganización en la carpeta en el cuaderno, incluso su mismo banco... también se suelen olvidar los útiles escolares o la resistencia al no querer copiar la negativa al trabajo, o algo puntual que quieren llamar siempre a la familia, lo veo como un llamado de atención a la familia te dicen cosas como “me siento mal”, “me duele el estómago” y manifestando que quieren llamar a su familia, algo para que los padres vayan a buscarlos.

EP: Desde su rol docente, ¿cómo aborda los casos de estudiantes que presentan desregulación emocional o conductas no asertivas?

M: Generalmente los sacamos del aula para conversar en intimidad porque llegan a tener conductas muy disruptivas, se los lleva a hablar con la directora tengan un momento de reflexión acerca de los que les pasa y de ahí se evalúa si es necesario reunión con los padres... Otra forma que aplicamos es buscar trabajos grupales, es un abordaje desde lo vincular, lo afectivo para ver qué es lo que pasa para recién ver como intervenir, primero vemos lo emocional que ellos se sientan bien para que en lo académico puedan mejorar como consecuencia

EP: ¿Considera que existe una relación entre las habilidades emocionales de los niños y el tipo de crianza o dinámica familiar que tienen?

M_ Si se nota mucho, podemos ver que son niños que expresan todo lo que le pasan... Tienen mucha apertura para contar si se sienten mal o bien, hay pocos casos de chicos que son retraídos, pero lo son bastante... el resto de los casos expresan, un alumno cuenta siempre como se siente sin que uno tenga que intervenir, pide ayuda. Esto pasa puntualmente en un caso de un chico que tiene TEA. Tienen un dialogo fluido en general los chicos. Hay casos de chicos que te marcan "seño no me gusta", "seño esto me hizo sentir mal". Se nota cuando los padres les brindan herramientas y acá en la escuela se fuerza de manera positiva.

EP: ¿Qué lugar cree que tiene hoy la escuela en relación con el acompañamiento emocional de los niños?

M: Si, es totalmente fundamental como te decía recién, hay casos donde no podemos avanzar con los contenidos cuando hay chicos con problemas de familia o casos de bullying es imposible, si no tenemos ese acompañamiento o que el se sienta contenido

no va a aprender, yo creo es fundamental... si bien de acá de la escuela intentamos dar la contención necesaria, por ahí las herramientas no son suficientes

EP: ¿esto lo observa como un obstáculo en el aprendizaje la falta de acompañamiento?

M: si realmente, uno trata digamos, por ahí la vice o la dire les dan ese espacio de reflexión donde los ayuda, pero no siempre es suficiente, se necesitan más herramientas para nosotros los docentes... como docentes tratamos, pero somos poquitos para brindarnos herramientas entre nosotros, cuando no hay profesionales del área que brinden esto, se nota.

¿Siente que las transformaciones en las estructuras familiares actuales han modificado su práctica docente? ¿De qué manera?

M: Si, la forma de dirigirse por ahí nos dificulta a los docentes entendiendo que no hay solo mamá y papá ya, yo por eso uso el termino “familias” por ahí el mismo chico te dicen “no, yo no tengo a mi papá”, “no yo no tengo a mi mamá” si eso se ve mucho, hay un cambio desde la perspectiva de como dirigirse a la familia y también el como abordar determinados temas para que ningún chico se sienta dañado, puede ser abordando mostrando las distintas realidades ¿no? Mostrar para que tenga ese acceso y puedan comparar y ver que no hay un lado bueno o malo.

EP: pasa que hay contenidos que son reducidos a épocas anteriores y requieren una revisión...

M: si coincido totalmente, por eso es un trabajo el ver como dirigirse y como abordar esto, cuidando la sensibilidad de los chicos

EP ¿Qué tipo de articulación cree que sería ideal entre escuela y familia para favorecer el desarrollo integral del niño?

M: Por ejemplo, las reuniones con la familia son buenas para una articulación, haciendo acuerdos y marcando límites de como se trabaja en la casa y como se trabaja en la escuela, llegar a un punto medio es lo ideal siempre, por otro lado el acompañamiento como te decía que ellos puedan considerar lo que nosotros vemos también en relación a que el niño se suele compartir diferente en lo que es la escuela de la casa... por ahí en la casa es un niño mimado pero llega a la escuela y cambia rotundamente o al revés, en la casa es suelto y en la escuela es tímido... pasa mucho y por eso es necesario un diálogo con la familia

EP: ¿Desea compartir alguna experiencia significativa donde la intervención conjunta entre familia y escuela haya sido positiva (o no) para el desarrollo de un alumno?

M: Este año puntualmente no he tenido un caso así salvo el niño con TEA que estamos trabajando mucho con la familia y me está costando mucho, porque la mamá lo mimaba mucho y le da mucho poder de que haga lo que él quiera y donde luego pasa que el niño viene a la escuela y quiere repetir eso y acá se le debe marcar el límite, pero también es una lucha con la mamá porque un día viene y te felicita y al otro día viene y te reprende... estamos en eso trabajando mucho, si por ejemplo en años anteriores vimos chicos con cambios de comportamiento por padres que se divorciaron y con reunión de padres se pudo solucionar, en un trabajo en conjunto para delimitar estrategias de acompañamiento y generaron cambios de actitud también en los padres porque estaban con custodia

compartida y el niño era distintos en la semana que estaba con mamá y luego con papá, se charló y se solucionó.

Me paso con este caso del niño con TEA que venía trabajando en un contexto muy complicado sin herramientas y nos dimos cuenta porque cuando vino la psicopedagoga a la institución nos dio un panorama totalmente distinto a lo que nosotros veíamos del chico en la escuela y luego a partir de eso y de reunión con padres se pudo cambiar y adaptar estrategias y ahí yo digo... que importante la reunión con padres, para poder trazar todo lo que viene pasando y que por ahí estábamos viviendo una realidad distinta a los padres, pudimos llegar a un acuerdo a partir del que ven ellos de su hijo desde la casa y que vemos nosotros desde la escuela hacia su hijo... porque antes de eso era un caos, eran tres miradas distintas ¿me entiendes? Escuela, psicopedagoga y familia, ahí recayeron efectos también con la separación de los padres... pero es tan raro que se hayan generado tres miradas distintas de un mismo chico... acá en la escuela es como muy tranquilo, pero en su casa es rebelde... eso te digo, es importante este trabajo en conjunto para poder delimitar todo esto y la importancia del acompañamiento delimitando roles de cada uno y eso... genera evolución en el chico.

Grilla de observación

Por último, la grilla de observación no participante se incorporó como instrumento metodológico para registrar de manera sistemática los comportamientos, interacciones y manifestaciones emocionales de los estudiantes en distintos contextos escolares. Su estructura permite organizar la información en dimensiones clave: relaciones entre pares, vínculo con el docente, expresión emocional, participación en clase y conducta en momentos no estructurados, posibilitando un análisis integral del desarrollo socioemocional y del clima grupal.

La elección de este formato responde a la necesidad de contar con un instrumento que facilite la observación objetiva y la posterior interpretación cualitativa de los datos, en coherencia con los objetivos de la investigación. La grilla permitió identificar patrones de convivencia, estrategias vinculares y modos de regulación emocional que resultan relevantes para comprender la influencia de las dinámicas familiares y escolares en el desarrollo de los niños.

Plantilla de grilla utilizada:

<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción de la situación observada</i>	<i>Fecha / Hora</i>	<i>Comentarios / Interpretaciones</i>
Relaciones entre pares	Interacción verbal y no verbal			
	Juegos compartidos			
	Observación de exclusión o aislamiento			
	Resolución de conflictos			
Vínculo con el docente	Comunicación			
	Búsqueda de apoyo			
	Respuestas a llamados de atención			
	Participación guiada			
Expresión emocional	Muestras de emociones primarias			
	Expresiones faciales y corporales			
	Reacciones frente a la frustración			
	Gestos de cortesía			
Participación en clase	Iniciativa y motivación			
	Reacción ante consignas			
	Tiempo de atención			
	Intervenciones espontáneas			
Conducta en momentos no estructurados	Juegos en recreo			
	Interacción en fila/entrada/Salida			
	Comportamiento en pasillos o baños			

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*

Melian Zapata, Florencia Edith - *“Más allá del aula: El latido familiar en la trama emocional y escolar de la infancia”*