



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Las creencias docentes sobre la diversidad de sus estudiantes.

El caso de una escuela secundaria urbano marginal de la
Provincia de Buenos Aires.

Autora: Valentina Pizzolo Stefano

Legajo: 29127

Mentor: Ezequiel Gomez Caride

Buenos Aires, 30 de diciembre de 2021

Agradecimientos

A mi mamá por acompañarme en cada paso que doy, desde que entramos de la mano al jardín, con papá, hasta ahora apoyándome en cumplir mi sueño de ser educadora. También espero siempre poder acompañarte.

A mi hermana, por quererme por lo que soy.

A mi abuelo, porque al mirarme con sus ojos de certeza, de que todo lo puedo conseguir, puedo hoy mirarme de la misma manera.

A mi familia, gracias por su apoyo y amor incondicional. En especial a Diego quien me cuida siempre.

A mis amigas por disfrutar de todo lo que ofrece la vida.

A mis compañeros de la carrera por el viaje que iniciamos años atrás y permanece en el tiempo, fueron y son mis maestros.

A todos los docentes que pasaron en mi vida, desde el inicio hasta el presente, por enseñarme a mirar al mundo de una nueva manera.

A mi mentor, Ezequiel Gomez Caride, por ser de los más claros ejemplos de dedicación por la educación que he tenido la suerte de vivenciar. Por sumergirnos en este fascinante mundo interior docente y hacer de este recorrido, uno a la par. Gracias por tu acompañamiento tan detallado, respetado y potenciador. Por sobre todo, gracias por *creer* en mi voz.

A ellos, y a todas las personas que fueron parte de este camino: **¡gracias!**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE	11
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO–METODOLÓGICO	25
2.1 Marco Teórico	25
2.2 Metodología y objetivos	33
CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA	37
3.1 Una aproximación al Barrio San Fernando	37
3.2 La escuela	40
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS	44
4.1 Diversidades asociadas a los estudiantes	44
4.2 Las creencias sobre las diversidades en los docentes noveles y experimentados ...	62
CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES	75
5.1 Volviendo a las dimensiones de análisis	75
5.2 Limitaciones del estudio	79
5.3 Volviendo al estudio de las creencias	80
5.4 Futuras líneas de indagación	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXO	100

Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Todos¹ tenemos creencias. Creencias sobre nosotros mismos, sobre los otros, sobre la sociedad, etcétera. De hecho, según Fives y Buehl (2012) las creencias están implicadas en todos los aspectos de nuestra vida funcionando como “filtros”, “marcos” y “guías” ya que influyen en cómo atendemos, interpretamos y respondemos a los eventos y a los individuos involucrados. Por su parte, Pajares (1992) nos recuerda que los humanos necesitamos de estas creencias porque nos proporcionan y proveen de un sentido. Como individuos, nos ayudan a identificarnos los unos a los otros y a formar grupos y sociedades. Y desde el nivel social y cultural, las creencias brindan elementos de orden, estructura y valores compartidos. Entonces, tanto desde una perspectiva personal como sociocultural “los sistemas de creencias reducen la disonancia y la confusión, incluso cuando la disonancia está justificada lógicamente por las creencias inconsistentes que uno tiene” (Pajares, 1992, p. 319).

Ahora bien, al considerar a los docentes en tanto *persona* reconocemos que los responsables de las experiencias de aprendizaje y socialización de los estudiantes también tienen creencias implícitas y explícitas que se ponen en juego a la hora de actuar en el aula. Siguiendo a Fives y Gill (2015), en el día a día los docentes frecuentemente se basan en creencias, particularmente en las que subyacen la intuición, automaticidad y hábito, para satisfacer las demandas de la práctica. Incluso para Tillema (1998) las creencias de los docentes influyen en sus prácticas aún más que sus propios conocimientos disciplinarios.

Sumado al hecho de que las creencias de un docente influyen en su práctica, existe una gran cantidad de literatura que expone los efectos de las creencias docentes en relación con los logros y aprendizajes de sus estudiantes (Goddard, 2000; Goddard 2007). Como señala Turner (2019), estas creencias, a menudo comunicadas de forma no verbal e involuntaria, son percibidas e internalizadas por los estudiantes, con consecuencias directas para su autoeficacia, esfuerzo, motivación y rendimiento.

Entonces, las creencias de los docentes influyen en su práctica y posiblemente en las experiencias de aprendizaje que tendrán sus estudiantes. Siendo así, no resulta extraño el hecho de que la relevancia de su estudio se evidencie en más de seis décadas de investigación y

¹ En este estudio está contemplada la diversidad de género. Se escribirá acorde a la RAE para facilitar la comprensión de la lectura.

exploración continua de este constructo teórica y prácticamente. En 1992 Pajares afirmaba que el estudio de las creencias docentes “debe ser un foco en la investigación educativa ya que puede dar información exclusiva y única que previas ramas de la investigación no han provisto ni tampoco puede proveer” (p.307). Su pedido sigue vigente en el presente, por ejemplo en el reporte donde se presentan los resultados iniciales de la primera ronda de la evaluación internacional Teaching and Learning International Survey (TALIS)² liderada por la OCDE que fue implementada en el 2007 y 2008. Dentro de una serie de temas, TALIS examina una variedad de creencias docentes en distintos países con la convicción de que son relevantes para la mejora y eficacia de las escuelas porque “están estrechamente vinculadas a las estrategias de los docentes para hacer frente a los desafíos de su vida profesional diaria (...) y dan forma al entorno de aprendizaje de los estudiantes e influyen en la motivación y los logros de los estudiantes” (Peña-López, 2009, p. 89).

Si bien hay una vasta literatura sobre el tema, existe una escasez de estudios que utilicen este constructo en América Latina y en especial en Argentina. En este trabajo tenemos la intención de contribuir al estudio de este constructo desde una mirada local y situada, partiendo de la conciencia y reconocimiento de que el estudio de las creencias docentes es fundamental para comprender de manera profunda el pensamiento y accionar de nuestros docentes que tienen influencia en las experiencias escolares de los estudiantes (Fives y Gill, 2015). En este estudio abordaremos la conceptualización de creencias docentes en profundidad y específicamente las creencias docentes sobre la diversidad en sus estudiantes.

El objetivo de este trabajo es indagar, describir y analizar las creencias de docentes noveles y de docentes experimentados respecto de sus estudiantes en escuelas secundarias en contextos urbanos marginales de la Provincia de Buenos Aires. En específico, se busca:

- 1) Indagar, describir y analizar las creencias de esos docentes acerca de la diversidad en sus estudiantes.
- 2) Comparar las creencias de esos dos grupos de docentes antes mencionados acerca de la diversidad en sus estudiantes.

² La encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) de la OCDE es la primera encuesta internacional que se centra en las condiciones laborales de los docentes y el entorno de aprendizaje en las escuelas. Su objetivo es ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas que fomenten las condiciones para una escolarización efectiva.

Con respecto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa en la cual se realiza un estudio de caso de una escuela en particular ubicada en un contexto urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires³. Se realiza un análisis inductivo a partir del trabajo con dos técnicas: entrevista semiestructurada y asociación libre. Cabe aclarar que el trabajo de campo se realizó durante el 2020 y 2021 mientras que ocurría la pandemia, y la escuela pasó por períodos tanto de presencialidad como de virtualidad.

Se sitúa el estudio en una escuela secundaria urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires. Con respecto a la educación secundaria, en Argentina la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) marcó un hito al establecer la obligatoriedad del nivel secundario. Pero, a pesar de las altas tasas de matrícula, en palabras de Cardini y DAlessandre (2019) “es evidente que todavía hay grandes desafíos en relación con las trayectorias, los aprendizajes y la profunda desigualdad” (p. 7) y nos inquieta saber cuáles son las creencias que tienen los docentes que allí enseñan. Con respecto a la Provincia de Buenos Aires, la misma concentra el 38% de los alumnos del sistema educativo nacional. Nos parece interesante indagar las creencias docentes en este contexto en particular ya que un conjunto entremezclado de situaciones de índole social, fiscal, económica y geográfica confluyen a que la escuela secundaria bonaerense en urbes marginales no logre brindar a todos los estudiantes el derecho a una educación de calidad (Cravino, 2008). Dada la vinculación que las creencias docentes tienen con las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes, resulta fundamental entenderlas y documentarlas, especialmente en contextos urbano-marginales donde el fracaso escolar es mayor en nuestro país (Boniolo et al., 2018).

Como se ha dicho, este estudio pone el foco en las creencias que tienen los docentes sobre la diversidad de sus estudiantes⁴. Esta elección se respalda en el acuerdo entre distintos autores sobre la importancia de este tipo de creencias dadas las vinculaciones con el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los docentes (Fives y Buehl, 2012; Gay, 2010; Ullucci, 2007). Con respecto a la enseñanza docente, sus creencias sobre las múltiples ubicaciones culturales, sociales, económicas de sus estudiantes, informan las decisiones

³ En este estudio, tomamos el caso de una escuela secundaria que se ubica en el municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires (GBA) en el barrio Aviación. Es un colegio privado, pero está subvencionado por la Diócesis de San Isidro (Provincia de Buenos Aires) de la Iglesia Católica.

⁴ Es importante contemplar que los distintos tipos de creencias (sobre la didáctica, pedagogía, etc.) suelen estar vinculadas entre sí, pero, siguiendo la recomendación de Pajares (1992) para la investigación de este constructo, es clave determinar en qué tipo de creencias específicas se quiere poner en el foco del estudio. En este sentido, nos detenemos en las creencias docentes sobre la diversidad de sus estudiantes

profesionales por ende tanto las pedagogías como los contenidos utilizados en la enseñanza (Fives y Buehl, 2012). Con respecto al aprendizaje de los estudiantes, si las creencias que un docente tiene sobre un estudiante o grupo de estudiantes influyen o se traducen en comportamientos personales y pedagógicos en el aula, también podrían influir en el rendimiento, motivación y logros de los estudiantes (Alderman, 2004; Woolfolk-Hoy et al., 2006).

Además, este recorte se fundamenta en el hecho de que estos estudiantes diversos en particular suelen tener más dificultades en su trayectoria escolar, por ejemplo en el caso de estudiantes culturalmente diversos, autores como Domenech (2007) y Dussel (2004) dan cuenta de cómo la integración y la exclusión se ponen en juego. Otro ejemplo puede ser el caso de los estudiantes de bajos recursos, Boniolo y Cardini (2018) advierten los obstáculos que suelen surgir en su trayectoria escolar, siendo el abandono y rezago escolar un denominador común. Entonces, resulta esencial estudiar qué creencias los docentes tienen sobre estos estudiantes diversos ya que las creencias de los docentes son una variable significativa para lograr la equidad educativa y cerrar las brechas de rendimiento para los estudiantes diversos (Fives y Gill, 2015).

Las creencias de los docentes sobre la diversidad, en palabras de Gay (2015), pueden ser problemáticas (ser parte de la causa) como prometedoras (ser parte de la solución) a este desafío persistente. Esto se debe a que, si los maestros creen que la diversidad cultural será problemática en la instrucción en el aula, así será concebida. En cambio, si creen que es fundamental y significativa, la abordarán desde ese lugar y sus alumnos seguirán su ejemplo. Esto coloca a los docentes en la posición de ser agentes de poder y de cambio sobre si se abordará y cómo se abordará la diversidad en las aulas (Kaufman, 2012). Especialmente, esto cobra sentido en nuestro país, donde estudios como el de Di Napoli (2012) demuestran que a los jóvenes que asisten al nivel secundario en escuelas en contextos urbanos marginales, “generalmente se los cataloga como violentos y se les endilgan características ligadas a la delincuencia juvenil” (p. 26). Comúnmente suelen ser asociados a estereotipos discriminatorios como “negros de ***” o “pibes chorros” (Míguez, 2004). En definitiva, que no destacan por sus habilidades sociales o cognitivas y que no están “hechos” para estar en la escuela (Di Napoli, 2012).

En dicha escuela recolectamos información de dos grupos de docentes: 4 “docentes noveles” de menos de 5 años ejerciendo y 4 “docentes experimentados” de más de 15 años de antigüedad. Se ha optado por hacer esta distinción considerando dos motivos principales encontrados en la literatura sobre creencias docentes. Por un lado, la mayoría de los estudios se centran en docentes en formación (Levin, 2008; Pajares, 1993; Peterson, 2011), y aquí pondremos el foco en otros dos grupos: docentes noveles y experimentados. Por otro lado, hay muy poca investigación comparando distintos grupos de docentes según su antigüedad en pos de distinguir diferencias (para ver excepciones leer He y Levin, 2008; Levin et al., 2010, 2013; Murphy et al., 2004). En este estudio comprendemos que si bien “las creencias sostenidas por docentes son individuales, únicas y personales, las creencias (...) se pueden agregar y categorizar para determinar patrones o grupos de creencias que pueden tener en común grupos tales como docentes novatos y experimentados” (Fives y Gill, 2015, p.57) que luego pueden compararse buscando paridades o discrepancias.

En síntesis, haremos una descripción, caracterización y análisis de las creencias que tienen los docentes noveles y experimentados sobre sus estudiantes, en especial respecto a las diversidades que identifican en sus estudiantes, en una escuela urbano marginal. Buscamos desarrollar el estudio del concepto de creencias docentes en el contexto local de nuestro país.

Como principal aporte contribuiremos con una base de información sobre la cual se podría seguir indagando en un futuro por ejemplo al buscar los orígenes de estas creencias o imaginar posibles caminos para modificarlas (si es que fuera considerado necesario) en pos de mejorar las prácticas docentes que en definitiva impactarán en los desempeños de sus estudiantes.

Por otro lado, este estudio puede ser de interés para los formadores de docentes. Sabiendo que las creencias docentes suelen guiar las decisiones que toman en las aulas, al estudiar y comprender su desarrollo, los formadores de docentes pueden ayudar a los docentes principiantes y experimentados a desarrollar una conciencia de sus creencias y de cómo estas influyen en su práctica. Además, se pueden crear oportunidades de desarrollo profesional que desafíen las creencias existentes y, por lo tanto, transformen las prácticas existentes. En esta línea, Angell (1998) propone que las creencias existentes pueden representar obstáculos para nuevas conceptualizaciones de la enseñanza, sin embargo, las creencias pueden facilitar el crecimiento profesional si se articulan como herramientas de reflexión. En definitiva, comprender las creencias “podría ayudar a los educadores de todos los niveles a ajustar la forma

en que trabajan con los docentes para proporcionar comentarios más específicos para apoyar el crecimiento y desarrollo profesional de los maestros a lo largo de su carrera” (Fives y Gill, 2015, p. 50).

Sumado a esto, la investigación puede ser un aporte para la escuela en la que se llevó a cabo la investigación ya que el empezar a preguntar a los docentes sobre sus creencias, es un primer paso para luego, si se quisiera, invitarlos a ser conscientes y reflexivos sobre ellas y cómo estas influyen en sus prácticas. Esto es así ya que el proceso de reformulación de creencias “podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas” (Díaz, 2010, p. 25). La naturaleza compleja y situada de las creencias siempre hará de esta una tarea desordenada, y aunque las creencias son resistentes al cambio (Pajares, 1992) existe evidencia de que las creencias epistemológicas y pedagógicas pueden cambiar y de hecho cambian (por ejemplo, Fives y Buehl, 2008; Levin et al., 2010). Sin embargo, se deben prever los posibles conflictos y tensiones que pueden surgir a la hora de explicitar las creencias, para que los docentes mantengan la motivación y el compromiso con su trabajo (Fives y Gill, 2015).

Resumiendo lo dicho, a partir de esta investigación se intentará dar a conocer las principales creencias de los docentes noveles y experimentados respecto de la diversidad de sus estudiantes en escuelas secundarias en contextos urbanos marginales de la Provincia de Buenos Aires. Esto nos da pie para pensar en cómo las creencias docentes se relacionan con la práctica y la pedagogía (Pajares, 1992), con la preparación y eficacia de la enseñanza (Nespor, 1987), y con los resultados de los estudiantes (Goddard, 2007), entre otras cosas. Pero el primer paso es identificar y entender las creencias que poseen los docentes. Creemos que este problema, tendrá múltiples beneficios, para la investigación sobre este tema en general y para la escuela estudiada en particular.

Organización del trabajo

A continuación, describiremos brevemente lo tratado en cada capítulo de este trabajo. Se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo hay un estado del arte de los estudios previos sobre las creencias docentes y en especial sobre sus estudiantes. Se busca ofrecer una introducción al tema recuperando hallazgos claves.

En el segundo capítulo, revisaremos el marco teórico que estructura el trabajo, destacando la metodología utilizada y los objetivos de investigación planteados. Se busca determinar el alcance del trabajo y proporcionar un marco teórico y metodológico del campo para orientar al lector.

En el tercer capítulo, se abordarán datos sobre el contexto de la escuela seleccionada. El fin es poder investigar sobre las características que adopta el problema en la escuela en específico.

En el cuarto capítulo toma lugar el análisis. Indagaremos sobre la información obtenida sobre las creencias a la luz de los estudios previos de las creencias docentes acerca de la diversidad en los estudiantes.

Las conclusiones y hallazgos del estudio se encuentran en el último y quinto capítulo. Además, se revelan las limitaciones del estudio y se proponen posibles preguntas pendientes o caminos posibles para la investigación futura.



CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE

En este apartado haremos una revisión del campo de estudio dedicado a las creencias docentes. Cabe aclarar que la bibliografía que existe en esta área es vasta, diversa y muchas veces no es coincidente a nivel teórico y/o empírico. La investigación sobre creencias docentes se ha desarrollado durante los últimos 60 años y recorre diversas metodologías de investigación, perspectivas teóricas y creencias específicas sobre una cantidad de tópicos. Son extensos los sectores de investigación que se han abierto dentro del campo (creencias acerca de estudiantes, profesión, epistemología, autoeficacia, etc.), los docentes estudiados (docentes en formación, docentes noveles, docentes experimentados, etc.) y los niveles educativos varían (primario, secundario, universitario, etc.).

A continuación, abordaremos algunos de los textos centrales en la historia de la investigación del constructo, luego abordaremos artículos seminales que ayudaron a clarificar el constructo y cuya influencia sigue presente en los textos actuales, y por último profundizaremos en la literatura sobre creencias docentes respecto a la diversidad de sus estudiantes.

Orígenes de la investigación sobre creencias docentes

El interés por el estudio de las creencias de los docentes ha evolucionado gradualmente durante los últimos sesenta años. En este apartado se revisarán brevemente las perspectivas teóricas clave que han sido útiles para orientar la investigación históricamente, con una descripción de las contribuciones importantes al avance de la investigación sobre las creencias de los docentes.

Para realizar esto, nos basamos en el escrito de Ashton (2015) quien ilustra la evolución del constructo a través de una exploración de las perspectivas cambiantes sobre el estudio de las creencias docentes, haciendo especial hincapié en cómo se describe en las principales referencias. Las cuatro ediciones del manual de investigación sobre la enseñanza de Gage (1963), Travers (1973), Wittrock (1986) y Richardson (2001). Y, reseñas de revistas seminales de Kagan (1992) y de Pajares (1992).

La siguiente tabla muestra la cronología de capítulos de manuales, revistas seminales y perspectivas teóricas, que a continuación se desarrollarán.

Año	Fuente, editor(es) (si es aplicable)	Autor(es) destacados	Perspectivas teóricas
1963	Handbook of Research on Teaching, Gage	Getzels y Jackson	Beliefs as Core of Personality [Las creencias como núcleo de la personalidad]
1973	Handbook of Research on Teaching (2nd ed.), Travers	Price	Epistemological Beliefs [Creencias epistemológicas]
1986	Handbook of Research on Teaching (3rd ed.), Wittrock	Fenstermacher	Beliefs as Practical [Creencias prácticas]
1986	Handbook of Research on Teaching (3rd ed.), Wittrock	Erickson	Arguments [Argumentos] Beliefs as Sociocultural Critical Theory [Creencias como teoría crítica sociocultural]
1987	Journal of Curriculum Studies	Nespor	Beliefs as Affective [Creencias como afectivas]
1990	Handbook of	Pintrich	Belief as

	Research on Teacher Education, Houston, Haberman, y Sikula Educational Psychologist		Motivational and Affective Change: Social [La creencia como cambio motivacional y afectivo: social] Cognitive [Cognitivismo]
1992	Review of Educational Research	Kagan	Constructivism [Constructivismo] Conceptual Change [Cambio conceptual]
1992	Review of Educational Research	Pajares	Conceptual Change [Cambio conceptual]

Fuente: Ashton (2015), p.32 (traducción propia).

El primer texto que menciona Ashton (2015) es el primer manual de investigación sobre la enseñanza que tiene como autor a Gage (1963). Sin embargo, aclara que previamente a su publicación, se realizaron solo unos pocos estudios sobre las creencias de los docentes y la mayoría fueron estudios de tesis. La autora relaciona esto al hecho de que en ese entonces (durante las décadas de 1940 y 1950) predominaba la teoría conductista que desalentó la investigación sobre constructos cognitivos, como las creencias (p. 32). Ahora bien, Ashton (2015) cuenta que en el primer manual, el tema de las creencias de los docentes no se incluyó, pero sí, en el capítulo de Getzels y Jackson (1963) sobre la personalidad y las características del maestro del maestro, se revisaron sus actitudes, aunque sin distinguirlas de las creencias.

En el segundo manual de investigación sobre la enseñanza escrito por Travers (1973), Ashton (2015) nuevamente identifica la ausencia del tema de las creencias, aunque destaca la visión

temprana de la importancia del estudio de las creencias epistemológicas expresada en el capítulo de Price (1973) cuando mencionó la necesidad realizar estudios empíricos de cómo las creencias de los docentes podrían afectar sus creencias sobre la educación.

Trece años después se publicó el tercer manual de investigación sobre la enseñanza cuyo autor es Wittrock (1986). Ashton (2015) revela que durante todo ese tiempo aumentaron los hallazgos de los estudios experimentales de las prácticas docentes. En el capítulo introductorio del manual, Shulman (1986) destacó los esfuerzos desafiantes e innovadores que buscaban introducir variables más cognitivas en el estudio de la enseñanza. Ashton (2015) distingue tres capítulos que hacen alusión a las creencias. Primero el de Clark y Peterson (1986) sobre los procesos de pensamiento de los profesores, donde discutieron la investigación sobre distintas concepciones de los maestros: sobre la enseñanza, el aprendizaje y la lectura, su papel como maestros, entre otras. Luego, el capítulo de Erickson (1986) sobre la perspectiva interpretativa y cualitativa, que promovió la adopción generalizada de métodos de investigación que han contribuido a la comprensión de las creencias docentes. Y por último, en su capítulo Fenstermacher (1986) describió un enfoque para que los investigadores y los formadores de docentes usen las ciencias de la educación para ayudar a los futuros maestros y maestros en servicio a desarrollar creencias racionalmente defendibles que les permitirían cumplir con las responsabilidades morales de la enseñanza.

Clarificando el constructo de las creencias docentes

Tras la publicación del tercer manual de investigación sobre la enseñanza, Ashton (2015) afirma que emergieron distintos artículos académicos que proporcionaron el ímpetu para un mayor interés en el potencial de la investigación sobre las creencias docentes para informar la práctica educativa. Muchos de ellos son tomados como referencias bibliográficas centrales en textos actuales. A continuación, se revisarán algunos de ellos.

En primer lugar, Ashton (2015) menciona el escrito de Nespor (1987). Este autor se basó en el análisis psicológico de Abelson (1979) distinguiendo entre *knowledge systems* y *belief systems* (el sistema de conocimiento y el sistema de creencias) para desarrollar un modelo preliminar del sistema de creencias que se basa teóricamente en la ciencia cognitiva. El mismo serviría como marco para la investigación posterior. Además, ofreció apoyo empírico para el modelo a

partir de su estudio de campo de las creencias de ocho profesores. Por otra parte, el autor retoma la cuarta de las siete características que describe Abelson que distinguen los sistemas de conocimiento de los sistemas de creencias “4. Belief systems can be said to rely much more heavily on affective and evaluative components than do knowledge systems” [Se puede decir que los sistemas de creencias se basan mucho más en componentes afectivos y evaluativos que los sistemas de conocimiento] (Abelson, 1979, p. 358) para enfatizar que las emociones y el afecto inherentes a las creencias dan pistas sobre la tenacidad con la cual se sostienen a pesar de contar con evidencia que las contradiga. Finalmente, Ashton (2015) nos cuenta que el autor concluye su escrito notando que existe una carencia de una comprensión suficiente de la naturaleza de las creencias, cómo se desarrollan, cómo sostenerlas, cómo desafiarlas y cómo fomentarlas. Una tarea que sigue siendo actual en la investigación sobre creencias docentes (Fives y Buehl, 2012).

En segundo lugar, Ashton (2015) menciona el escrito de Pintrich (1990) y nos cuenta que este autor se distanció de la literatura previa sobre la formación docente al proponer una perspectiva social-cognitiva. Desde la perspectiva cognitiva afirmó que “teachers are active thinkers, decision makers, reflective practitioners, information processors, problem solvers, and rational human beings” [los maestros son pensadores activos, tomadores de decisiones, practicantes reflexivos, procesadores de información, solucionadores de problemas y seres humanos racionales] (p. 827) y desde la perspectiva social señaló que los docentes están integrados en un entorno social que puede avanzar o inhibir su procesamiento cognitivo. Ashton (2015) rescata que Pintrich propuso que los investigadores de la formación docente deben integrar “the hot cognitions of self-beliefs and motivation . . . along with the cold cognitions of knowledge and cognitive skills” [las cogniciones calientes de las propias creencias y la motivación . . . junto con las cogniciones frías del conocimiento y las habilidades cognitivas] (p. 827) para producir modelos más comprensivos de la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes. Finalmente, Ashton (2015) destaca que este autor fue uno de los primeros en recomendar el uso de la literatura sobre el cambio conceptual para abordar las transformaciones de las creencias docentes.

En el año 1992 se publicaron dos importantes reseñas de investigaciones sobre las creencias docentes las cuales se detallarán a continuación.

En tercer lugar, Ashton (2015) menciona el escrito de Kagan (1992), quien además de describir las características típicas de las creencias de los profesores, ofreció un análisis valioso del

rápido crecimiento en la literatura de investigación sobre el tema. Este texto propone una distinción entre el conocimiento o saber y las creencias, que resultó fundamental para la literatura posterior. La autora afirmó que:

“Most of a teacher’s professional knowledge can be regarded more accurately as belief whereas knowledge is generally regarded as belief that has been affirmed as true on the basis of objective proof or consensus of opinion. These are the gauges we use to distinguish facts (knowledge) from mere opinion (belief) in a particular domain” [la mayor parte del conocimiento profesional de un docente puede considerarse más exactamente como creencia mientras que el conocimiento se considera generalmente como la creencia que ha sido afirmada como verdadera sobre la base de pruebas objetivas o consenso de opinión. Estos son los indicadores que usamos para distinguir los hechos (conocimiento) de la mera opinión (creencia) en un dominio particular]. (Kagan, 1992, p. 73).

Finalmente, sobre el cambio de las creencias, enfatizó en la necesidad de investigar los procesos implicados, y al igual que Pintrich (1990), recurrió a la literatura sobre el cambio conceptual como base para la investigación.

En cuarto lugar, Ashton (2015) menciona el escrito de Pajares (1992). El segundo artículo icónico publicado en 1992 fue escrito por Pajares quién ofreció sus propias ideas fundamentales, las cuales convirtieron a su artículo en una lectura esencial para quienes estudian las creencias docentes. El objetivo del trabajo fue esclarecer el estado del constructo de las creencias, que según él obstaculizaba el progreso de su estudio, y así mejorar la calidad de la investigación sobre las creencias de los docentes. Pajares buscó distinguir las creencias de la proliferación de constructos psicológicos (actitudes, percepciones, perspectivas, teorías personales, entre otras) muchas veces tomados como “alias” (p. 327). Especialmente, con respecto a la distinción entre la creencia y el conocimiento afirmó que están “inextricably intertwined” [inextricablemente entrelazados] (p. 325). Con respecto a la investigación del constructo, recordó que “beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say, intend, and do (...) fundamental prerequisites that educational researchers have seldom followed” [Las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas en cambio deben ser inferidas de lo que las personas dicen, intentan y hacen (...) prerequisites fundamentales que los investigadores educativos rara vez han seguido] (p. 314). Finalmente, luego de hacer un recorrido por distintos textos sobre el tema, el autor desarrolla 16 características propias de las creencias, las cuales retomaremos en el marco teórico. Ashton (2015) aclara que, al igual que Kagan (1992) y Pintrich (1990), Pajares vió esperanza en la investigación sobre el cambio conceptual como base para promover un cambio justificado en las creencias.

Las creencias de los docentes sobre la diversidad en sus estudiantes

En este apartado recopilamos los distintos estudios que aluden a este tipo específico de creencias en las cuales nos centramos: las creencias que tienen los docentes sobre la diversidad en sus estudiantes. El fin es entender cómo se han estudiado estas creencias y cuáles han sido los principales hallazgos que luego nos guiarán a la hora de analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas y ejercicios de asociación libre.

En primer lugar, cabe destacar que dentro de las creencias docentes sobre los estudiantes, uno puede detenerse en distintas características de estos. Por ejemplo, acerca de la diversidad cultural de sus estudiantes (Gay, 2015), acerca del idioma de sus estudiantes (Lucas, 2015) y acerca de estudiantes con necesidades especiales e inclusiones (Kiely, 2015). También hay otros estudios como las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes (Turner et al., 2009 y 2011). Por su parte, Rubie-Davies (2008) elabora acerca de las creencias y las expectativas de los docentes y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. Entre otra gran cantidad de literatura.

Ahora bien, antes de abordar la literatura sobre este tema, cabe tener en cuenta que la mayoría de los textos son anglosajones, los mismos se insertan en otro contexto, por ende lo que es definido como “estudiante diverso” y las creencias que tienen los docentes documentadas sobre los mismos pueden llegar a diferir de lo que sucede en nuestro país. Tendremos presente esto a la hora de realizar nuestro análisis.

El primer texto que tomamos como referencia a la hora de abordar las creencias docentes sobre la diversidad de sus estudiantes es el de Sanz (2015) quien examina las creencias que tienen los docentes sobre la diversidad y su nivel de sensibilidad hacia algunos temas relacionados con ella. Al comienzo del estudio, encontramos una revisión de la investigación sobre el tema realizada hasta el momento y se proponen dos hallazgos claves. Por un lado, algunos estudios muestran que los docentes son sensibles ante la diversidad por ejemplo (Cardona, 2005; Cardona y Chiner, 2002; Milner, 2003) mientras que otros establecen creencias neutrales o negativas (Hansman, Jacfkson, Grant, y Spencer, 1999; Larke, 1990). Según Sanz estos resultados inconsistentes sugieren la necesidad de mayor investigación en el área. Por otro lado, el estudio de las creencias sobre la diversidad “has been focused on issues related to cultural and ethnic differences (Neuharth-Pritchett, Reiff, y Pearson, 2001), and has forgotten other aspects like gender, socioeconomic status, ability, language or religion” [se ha centrado en

cuestiones relacionadas con las diferencias culturales y étnicas (Neuharth-Pritchett, Reiff y Pearson, 2001), y ha olvidado otros aspectos como el género, el nivel socioeconómico, la capacidad, el idioma o la religión] (Sanz, 2015, p. 19). Estos dos hallazgos nos impulsan a seguir investigando sobre las creencias docentes sobre las diversidades en sus estudiantes “in a wide scope” (p. 19) [en un amplio alcance].

El segundo texto que tomamos como referencia a la hora de abordar las creencias docentes sobre la diversidad de sus estudiantes es el de Gay⁵ (2015). Es importante tener en cuenta que la autora se aproxima a la diversidad de los estudiantes específicamente en términos de diversidad cultural. Al principio del texto, podemos encontrar una revisión de la literatura sobre las creencias docentes respecto de la diversidad cultural, que demuestra que los estudios específicos han aumentado desde principios de la década de 1990. Sin embargo, la autora aclara que las creencias de los profesores sobre la diversidad cultural pueden examinarse bajo otros epígrafes y como parte de discursos de base más amplia. Priman aquellos estudios que forman parte del marco conceptual sobre educación multicultural como: Banks and Banks (2004; 2013), Bennett (2010), Gay (2003), Grant y Sleeter (2011), Pang (2005) y Valenzuela (1999). En este texto, explora y desglosa los principales hallazgos de la literatura sobre las creencias docentes acerca de la diversidad cultural y da pistas sobre direcciones para futuras investigaciones. Específicamente recorre los siguientes textos: White, 2011, Jennings, 2007, Trent, Kea y Oh , 2008, Brand y Glasson, 2004, Stuart y Thurlow, 2000, Dilworth y Brown , 2001, Johnson, 2002 y Sleeter, 1992.

En primer lugar, la autora destaca que varios de los estudios mencionados indican que muchos docentes creen que la mejor manera de lidiar con la diversidad cultural, étnica y racial es no lidiar con ella en absoluto. La preferencia ideológica predominante sigue siendo las afirmaciones de *colorblindness*, entendida como “la negación de las desigualdades sociales y la preeminencia de la individualidad descontextualizada” (Gay, 2015, p. 440). Esto se debe a que muchos de los docentes asocian explicitar o equivalen a reconocer explícitamente las características étnicas, raciales, y diferencias culturales de los estudiantes con una forma de discriminación. En cambio, creen que se debe enfatizar la homogeneidad. Gay complementa este hallazgo con otros estudios de Gay (2010a, 2010b), Marx (2006), Pollock (2004), Milner

⁵ Geneva Gay, una docente e investigadora americana referente en la temática de educación multicultural, escribe diversos textos en esta línea como por ejemplo *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2010) y *Teaching To and Through Cultural Diversity* (2013) entre otros, donde aborda la temática de la diversidad cultural.

(2010) y Schofield (2010) los cuales hicieron observaciones similares a partir de sus interacciones como formadores de docentes e investigaciones con docentes en formación y en ejercicio. La autora señala que las afirmaciones de *colorblindness* son problemáticas. Primero, porque la diversidad cultural podría ser tratada de manera constructiva si fuera reconocida. Y segundo, porque desafía proporcionar una institución eficaz a todos sus estudiantes.

En segundo lugar, la autora destaca un conjunto de creencias docentes relacionadas con la diversidad cultural que evoca una *confianza incierta* en su poder positivo y en las propias capacidades del docente relacionadas al tema (Gay 2010a; McIntyre, 1997; White, 2011). Siguiendo a la autora “Muchos no confían en su propia capacidad para lidiar adecuadamente con la diversidad en sus aulas y creen que pueden eludir las tensiones y controversias que seguramente provocarían, al ignorar las diferencias raciales enteramente o reconociendo su existencia, pero negando su prominencia” (Gay, 2015, p. 440). Esto se debe a que los docentes temen cometer errores, insultar a comunidades diversas y ser etiquetados como discriminadores, por lo tanto afirman creer que la clase y el origen o contexto sociocultural no importan en el proceso educativo. La autora señala que las afirmaciones de *confianza incierta* indican que los docentes “(...) simplemente no creerían en la existencia de la cultura; o que ellos y sus alumnos son seres culturales” (Gay, 2015, p. 404) y como tal, abordarán la enseñanza y el aprendizaje.

En tercer lugar, la autora hace alusión al texto de Houser y Chevalier (1995) que para ella informan un tercer tipo de creencias sobre la diversidad cultural común entre los docentes. Esta es la alineación de las creencias docentes con los *valores sociales idealizados* “como la igualdad, los beneficios de la asimilación cultural, la receptividad selectiva a la inmigración y la tendencia a culpar a los grupos marginados de sus propias condiciones sociales” (p. 440). De esta manera, algunos profesores creen que los problemas de rendimiento de los estudiantes diversos son culpa propia y de sus familias y que pueden remediarse “a través de la motivación individual, el interés y el trabajo duro, al igual que la sociedad afirma que cada individuo puede tener éxito con la aplicación de esfuerzo, ingenio y perseverancia” (Gay, 2015, p. 441).

El tercer texto que tomamos como referencia a la hora de abordar las creencias docentes sobre la diversidad de sus estudiantes es el de Easter (1999), en el que se estudian las actitudes y creencias de docentes en formación en relación a la diversidad y a la educación en contextos urbanos. La investigación expone que para muchos docentes en ejercicio y futuros docentes la

diversidad es dicotomizada entre dos concepciones predominantes, que serán desarrollados a continuación.

De un lado de esta dicotomía, “Los profesores ven la diversidad como un problema (Phelan y Davidson, 1993). La creencia de que los estudiantes de bajos recursos y los estudiantes de color generalmente no aprenden lo mismo que los estudiantes de clase media y blancos persiste (Williams, Newcombe, Woods, y Buttram, 1994; Goodlad, 1990; Hilliard, 1989; Ladson-Billings, 1994; Parish y Aquila, 1996; Paine, 1990)” (Easter, 1999, p. 207). Estos docentes se encuentran enseñando a poblaciones diversas como si fueran cuerpos de estudiantes homogéneos, creyendo que los estudiantes diversos son incapaces de tener éxito. La autora señala que en consecuencia, estos docentes renuncian o evaden cualquier tipo de responsabilidad de ayudar a estos estudiantes a alcanzar el éxito, en este sentido, “las investigaciones corroboran que si los docentes creen que los estudiantes no pueden aprender, los estudiantes no logran progresar” (Easter, 1999, p. 207).

Del otro lado de esta dicotomía, la autora sostiene que “Otros docentes ven a la diversidad como un recurso en vez de como un problema (Jibaja-Rusth et al., 1994; Parks, et al., 1996; Phelan y Davidson, 1993), reconociendo el valor educativo y los incontables beneficios de interactuar con compañeros que difieren en perspectivas y experiencias de vida (Haberman, 1991; Rudenstine, 1996)”. Estos profesores son capaces de trabajar en un entorno con estudiantes diversos, ya que entienden que cualquiera puede conseguir el éxito y progresar. Es más, según la autora “algunos de estos docentes promueven una nueva visión de los estudiantes diversos como capaces, motivados, resilientes y hábiles de trabajar sobre sus características culturales (Williams et al., 1994)” (Easter, 1999, p. 207).

Finalmente, Easter (1999) remarca que son las creencias de los docentes las que dicotomizan la diversidad, como hemos expresado en los párrafos anteriores. Ya sea considerada un problema o un recurso, las ramificaciones de la diversidad dependen en gran medida de las creencias sobre la misma. Por lo tanto, “la investigación revela a las creencias docentes como un área importante que impacta la educación de una población multicultural (Ladson-Billings, 1994)” (p. 207).

Las creencias docentes y la antigüedad docente

El trabajo realiza un recorte por antigüedad docente. Según Cardini y Sánchez (2016) “La antigüedad en la docencia refiere a la cantidad de años que lleva cada docente prestando servicios en el sistema educativo” (p.22) y “Conocer la antigüedad de los docentes permite aproximarse a algunas de sus características y por ello constituye un insumo informacional valioso (...)” (p. 23). Siguiendo a Alliaud (2009) entendemos que los docentes noveles son aquellos quienes transitan los primeros años de su desempeño docente. Por otro lado, la alta antigüedad “suele ser asociada tanto con el dominio experto de la profesión que se atribuye a la experiencia, como con una mayor incidencia de la sensación de desgaste y desmotivación” (Cardini y Sánchez, 2016, p. 22). En este estudio, dado el contexto de nuestra escuela a investigar, entendemos por docentes noveles a docentes de menos de 5 años ejerciendo, y a docentes experimentados a docentes de más de 15 años ejerciendo.

Ahora bien, siguiendo la revisión de Levin (2015) podemos en primer lugar, hacer referencia a aquellas investigaciones que estudian a distintos grupos de docentes según su antigüedad docente. Y en segundo lugar, ahondar sobre qué se sabe específicamente sobre los docentes noveles y experimentados.

Con respecto al primer punto, aunque la mayoría de los estudios “indican si los participantes son docentes en formación, noveles o experimentados, hay poca investigación que compare estos grupos en pos de distinguir diferencias” (Levin, 2015, p. 57), Levin (2015) señala algunas excepciones las cuales describiremos a continuación: Buehl y Fives, 2008, He y Levin, 2008, Levin et al., 2010, 2013 y Murphy et al., 2004.

Buehl y Fives (2008) exploran las creencias acerca de la habilidad para enseñar de docentes en formación inicial y docentes ejerciendo. Por su parte, He y Levin (2008) hacen un estudio en el que se proponen en primer lugar identificar el contenido y las fuentes de las creencias expresadas de tres grupos de docentes distintos y como segundo objetivo identificar sus similitudes y diferencias. También, Levin et al. (2010) hace un estudio longitudinal en el que estudian y comparan las creencias de tres graduados de un máster en educación a lo largo del tiempo, en los años dos, cuatro y seis de ejercicio en la misma escuela. Por último, Murphy (2004) explora y compara las creencias docentes acerca de los “buenos profesores” y “buena enseñanza” en docentes en formación y docentes ejerciendo.

Con respecto al segundo punto Levin (2015) distingue la información sobre qué se sabe específicamente de los docentes noveles y experimentados.

Por el lado de los docentes experimentados, Levin (2015) indica que la investigación evidencia que sus creencias cambian “según sus años de experiencia, su contexto, y su conocimiento sobre el contenido (por ejemplo, Beijaard, 1995; Beijaard, et al., 2004; Chant, 2002, 2009; Ertmer, 2005; Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010; Levin, et al., 2010)” (p. 58). Las creencias mayormente expresadas por los docentes experimentados de estos estudios incluyeron:

“Beliefs about their classrooms (structures and management), instructional strategies (student centered and differentiated), their students (expectations), and themselves as teachers (professionalism), which indicated a shift away from beliefs about themselves to beliefs about their students’ needs (He y Levin, 2008; Levin et al., 2010, 2013)” [Creencias sobre el aula (estructuras y gestión), sobre las estrategias de instrucción (centradas en el alumno y diferenciada), sobre los estudiantes (expectativas) y sobre ellos mismos como profesores (profesionalismo)] (Levin, 2015, p. 58).

Levin (2015), destaca el estudio de Levin et al. (2010) que demuestra un viraje en las creencias según los años de ejercicio, y otros estudios también indicaron que las creencias pueden volverse más centradas en el alumno con el tiempo (Por ejemplo, Murphy et al., 2004 y Sandholtz, 1997). Sin embargo, la autora concluye que “More research, especially longitudinal research, is needed to confirm whether this observation of more student-centered beliefs expressed by experienced teachers is a developmental pattern” (p. 58) [se necesita más investigación, especialmente investigación longitudinal, para confirmar si esta observación de creencias más centradas en el estudiante expresadas por profesores experimentados es un patrón de desarrollo].

Por el lado de los docentes noveles, Levin (2015) afirma que no han sido bien articuladas en la literatura en comparación a por ejemplo los estudios sobre docentes en formación. La autora destaca el estudio de Levin et al. (2013), acerca de los profesores novatos con uno o dos años de experiencia donde se registra que no cambiaron las creencias pedagógicas que tenían cuando estaban transitando su formación inicial. En cambio, los docentes con cinco y seis años de experiencia dijeron que experimentaron cambios en sus creencias pedagógicas respecto a su formación inicial. Los autores del estudio especularon que este hecho puede deberse a que los docentes experimentados tuvieron más tiempo en el que interactuaron sus creencias con sus prácticas. Finalmente, Levin (2015) insiste en que hay que seguir investigando sobre las creencias docentes de este grupo.

Ahora bien, en este estudio decidimos hacer un recorte por antigüedad docente, pero hay que tener en cuenta que más allá y de la mano con esta característica, hay distintas variables que

también pueden influir en las creencias docentes y su relación con la práctica, por ejemplo la asignatura que imparten, su nivel de estudios alcanzado, entre otras.

Cómo estudiar las creencias docentes

En la literatura sobre las creencias docentes existe una extensa variedad de aproximaciones metodológicas. Se han utilizado tanto métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos para estudiar las creencias de los profesores. Para ver una revisión de cómo se evalúan las creencias de los maestros puede leerse el texto de Schraw y Olafson (2015) donde proporcionan una visión profunda de los desafíos conceptuales y de medición que enfrentan los investigadores interesados en las creencias de los profesores e identifican 10 estrategias más utilizadas para estudiar las creencias de los profesores.

Ahora bien, dada la complejidad de las creencias, se recomienda usar una combinación de estrategias para triangular los resultados (Pajares, 1992). Varios estudios utilizan la combinación de observaciones de clase con entrevistas semiestructuradas para evidenciar cómo las creencias docentes explicitadas en las entrevistas se visibilizan o no en la práctica⁶. En este trabajo en particular, dada la imposibilidad de observar clases por el contexto actual de pandemia, realizamos entrevistas semiestructuradas y ejercicios de asociación libre para inferir las creencias de los participantes. Entonces cuando hablamos de cómo las creencias de estos docentes se traducen en su práctica, debe recordarse que es lo que los docentes dicen hacer y no lo que efectivamente hacen.

En primer lugar, con respecto a las entrevistas semiestructuradas, se pueden encontrar varias investigaciones sobre creencias que la utilizan (Schraw y Olafson, 2015). Un ejemplo es el estudio de Bodur (2012). Utilizó una entrevista semiestructurada y un cuestionario de 20 ítems para explorar las creencias de los docentes sobre la multiculturalidad durante una clase de un semestre de duración. Otro ejemplo puede ser la investigación de Ling (2003), en la que para estudiar las creencias de 9 docentes de nivel inicial empleó el uso de las metáforas junto con entrevistas semiestructuradas. Por su parte, Honey and Moeller (1990) realizaron entrevistas

⁶ A modo de ejemplo se puede ver el estudio de Cortez Quevedo (2013) en el que analizan las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas de 3 profesores ejemplares noveles, por medio de entrevistas y observaciones.

semiestructuradas con docentes de primaria para determinar cómo conceptualizaban la relación entre educación y tecnología y cómo usaban la tecnología en sus clases.

En segundo lugar, la estrategia de asociación libre, ha sido utilizada previamente en la investigación educativa. Un ejemplo puede ser la de Wengrower (2002) quien utilizó la técnica de asociación libre para obtener respuestas espontáneas en una investigación cualitativa sobre la relación entre 41 niños inmigrantes y nativos en una escuela de Jerusalén. Entre otros hallazgos, surgió la necesidad de ayuda de los inmigrantes y el deber por parte de los nativos de brindársela. Rotter (1996) destaca que su ventaja radica en la libertad para dar respuesta espontánea, sin tener un parámetro de qué sería una respuesta buena o mala. En este estudio, realizamos un ejercicio de asociación libre a través de un formulario online donde aparecen las siguientes consignas: (1) escribir las 3 palabras que surgen en tu mente cuando pensás en un estudiante con bajos recursos socioeconómicos. (2) Escribir las 3 palabras que surgen en tu mente cuando pensás en un estudiante inmigrante o hijo de inmigrantes.

En resumen, con respecto a la metodología, ante una extensa cantidad de opciones posibles, se ha optado por la combinación de entrevistas semiestructuradas y asociación libre. En primer lugar porque como sugieren Fives y Gill (2015) es fundamental combinar métodos para poder comprender la naturaleza compleja que suelen tener las creencias. En segundo lugar, comprendiendo lo que nos habilita cada uno, creemos que las entrevistas semiestructuradas permitirán una comprensión más extensa y dialogada con los docentes, pero también tendremos una respuesta casi inmediata, automática, simple y con poco margen de armar el pensamiento, con la asociación libre.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO–METODOLÓGICO

2.1 Marco Teórico

A continuación, proponemos un conjunto de conceptos centrales del presente trabajo que definen el enfoque a partir del cual se abordará el estudio.

Creencias

A modo de definir el eje central de este trabajo, las creencias docentes, resulta prudente comenzar definiendo, en primer lugar, qué son las creencias. Al igual que Pajares (1992), la definición que tomaremos como base para este trabajo fue elaborada por Rokeach (1968). Pajares (1992) explica que:

“Rokeach (1968) defined beliefs, circularly, as "any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, 'I believe that . . .'" (p. 113). Beliefs may be descriptive (It is time for mathematics class), evaluative (I do not enjoy teaching mathematics), or prescriptive (I must go in before the bell rings, or my students will have eaten my desk), but elements of each are present in most beliefs. Rokeach (1968) argued that all beliefs have a cognitive component representing knowledge, an affective component capable of arousing emotion, and a behavioral component activated when action is required. [Rokeach (1968) definió las creencias, circularmente, como "cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase 'Yo creo que ...'" (p. 113) . Las creencias pueden ser descriptivas (es hora de la clase de matemáticas), evaluativas (no disfruto enseñando matemáticas) o prescriptivas (debo entrar antes de que suene la campana o mis alumnos se habrán comido mi escritorio), pero los elementos de cada una son presente en la mayoría de las creencias. Rokeach (1968) argumentó que todas las creencias tienen un componente cognitivo que representa el conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emociones y un componente conductual que se activa cuando se requiere una acción.] (p. 113).

Entonces, entendemos que las creencias de un individuo pueden ser descriptivas, evaluativas y prescriptivas, tanto como una mezcla de las tres. Asimismo, presentan componentes tanto cognitivos, afectivos y de comportamiento.

Ahora bien, en las escuelas, los docentes, responsables de las experiencias sociales y de aprendizaje de los estudiantes, también tienen creencias las cuales se ponen en juego a la hora de funcionar en el complejo contexto de un aula. Y como ya hemos adelantado, las creencias pueden facilitar u obstaculizar la práctica docente al servir como filtros y marcos que guían la experiencia, decisiones y acciones (Fives y Gill, 2015, p.1).

Creencias docentes

Hace más de dos décadas, Pajares (2002) declaró a las creencias docentes un constructo “confuso” o “desordenado” y en este tiempo, numerosos investigadores han atendido su llamado para intentar esclarecer este importante constructo en la literatura de investigación docente (para una revisión, ver Calderhead, 1996; Fives y Buehl, 2012; Fives y Gill, 2015).

En la literatura especializada existe una gran heterogeneidad de constructos teóricos para referirse a las creencias docentes y al no contar con una única definición, por ende, se ha abordado el problema a partir de distintos conceptos, enfoques y metodologías (Pajares, 1992). Como señalaron Fives y Buehl (2012), “definir el término de creencias no es siempre un desafío en el campo de la educación (aunque sea un desafío) sino que encontrar consistencia a lo largo de las distintas definiciones para poder llegar a una conceptualización significativa, pragmática y verdadera parece ser una búsqueda más épica para los estudiosos en este campo.” (Fives y Gill, 2015, p. 1).

Pajares (1992), al recuperar y revisar varias definiciones provistas por autores sobre las creencias docentes, sostiene que “The result is a view of belief that speaks to an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition (...)” [El resultado es una visión de la creencia que habla del juicio de un individuo sobre la verdad o falsedad de una proposición (...)] (p. 116). Entonces, la creencia de un individuo, en este caso de un docente, es entendida como el juicio que el mismo tiene sobre la verdad o falsedad de una proposición.

Para ahondar sobre cuáles son las principales características de las creencias docentes, seguiremos la investigación de Pajares (1992) quien realiza un intento de contribuir a la clarificación de este constructo teórico. Recuperaremos algunos de los hallazgos generales sobre las creencias docentes descritos en el final de su escrito⁷.

Una de las características de las creencias docentes que es frecuentemente estudiada es cómo se desarrollan. En este estudio, no haremos especial hincapié en cómo se originan y desarrollan las creencias, sino que indagaremos sobre cuáles existen. Sin embargo, podemos prever que algún docente haga referencia a dónde se originaron o cómo cambiaron sus creencias a lo largo del tiempo. El primer hallazgo de Pajares (1992) refiere a esto:

“1. Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience (...)” [1. Las creencias se forman temprano y

⁷ Cabe aclarar que el mismo autor señala que los mismos no son propuestos como un conjunto de verdades categóricas, sino como supuestos fundamentales que pueden hacerse al iniciar un estudio de las creencias docentes.

tienden a perpetuarse a sí mismas, preservando incluso contra las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolaridad o la experiencia (...)]. (p. 325)

Según la revisión hecha por este autor, las creencias se forman tempranamente y resultan difíciles de modificar, incluso ante contradicciones.

Otra de las características, como ya hemos mencionado, es que los docentes tienen creencias simultáneas sobre distintos aspectos que dialogan entre sí. Esto es conceptualizado en la literatura por Rokeach (1968), quien definió un sistema de creencias “as having represented within it, in some organized psychological but not necessarily logical form, each and every one of a person's countless beliefs about physical and social reality” (p.2) [como habiendo representado dentro de él, en alguna forma psicológica organizada pero no necesariamente lógica, todas y cada una de las innumerables creencias de una persona sobre la realidad física y social]. Pajares (1992) refiere a esto en los siguientes hallazgos:

2. Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission (...) 3. The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves (...) [2. Los individuos desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas a través del proceso de transmisión cultural (...) 3. El sistema de creencias tiene una función adaptativa para ayudar a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismos (...)]. (p. 325)

Por eso, al indagar sobre las creencias sobre la diversidad de sus estudiantes, quizás los docentes hagan referencia a la asignatura, el modo de enseñar, las familias, entre otros aspectos.

Pasando a otra característica de las creencias docentes, varios estudios al intentar definir las, las distinguen del conocimiento o el saber docente. Sin embargo, se encontraron con el hecho de que es difícil señalar dónde el saber termina y las creencias empiezan. En este estudio seguimos la distinción realizada por Kagan (1992) quien dice que: “la mayoría del conocimiento profesional de un maestro puede considerarse con mayor precisión como creencia mientras que el conocimiento se considera generalmente como una creencia que se ha afirmado como verdadera sobre la base de una prueba objetiva o un consenso de opinión. Estos son los indicadores que usamos para distinguir los hechos (conocimiento) de la mera opinión (creencia) en un dominio particular ” (p. 73).

Con respecto al saber o conocimiento docente y su distinción con las creencias docente, Pajares (1992) destaca los siguientes hallazgos:

“(...) 4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted (...) 5. Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect

of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing (...) 6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring (...)” [(...) 4. El conocimiento y las creencias están inextricablemente entrelazados, pero la potente naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias las convierte en un filtro a través del cual se interpretan nuevos fenómenos (...) 5. Los procesos de pensamiento bien pueden ser precursores y creadores de creencias, pero el efecto de filtrado de las estructuras de creencias en última instancia, filtra, redefine, distorsiona o reforma el pensamiento posterior y el procesamiento de la información (...) 6. Las creencias epistemológicas juegan un papel clave en la interpretación del conocimiento y el monitoreo cognitivo (...)]. (p. 325)

Entonces, entendemos que las creencias son afirmaciones subjetivas que el individuo acepta como verdaderas mientras que el conocimiento es verificable externamente. Sin embargo, ambos conviven y dialogan en el individuo.

La siguiente característica de las creencias docentes que es posible destacar es su relación con la práctica docente. En este estudio entendemos a la práctica “como cualquier acción que sea parte del proceso de enseñanza” (Fives y Buehl, 2012, p.67) como, por ejemplo, planificación, toma de decisiones, estrategias o enfoques de instrucción, evaluación, reflexión, trabajo con familias y construcción de relaciones. Con respecto a la relación entre creencias y prácticas docentes Pajares (1992) enuncia los siguientes hallazgos:

“(...) 12. Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information (...) 14. Individuals' beliefs strongly affect their behavior (...)”. [12. Las creencias son fundamentales para definir tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las que interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a dichas tareas; por lo tanto, desempeñan un papel fundamental en la definición del comportamiento y la organización del conocimiento y la información (...) 14. Las creencias de los individuos afectan fuertemente su comportamiento](p. 325)

Como hemos adelantado, las creencias docentes y su incidencia en las prácticas pedagógicas explican en gran parte la relevancia de su investigación. Por ejemplo, Buehl y Beck (2015) tras hacer una revisión sobre el tema, afirman que “Longitudinal studies of preservice and practicing teachers’ beliefs and practices provide evidence of the reciprocal and dialectical relations between beliefs and practices (e.g., Mouza, 2009; Turner et al., 2011)” (p. 70) [Los estudios longitudinales de las creencias y prácticas de los profesores en ejercicio y en ejercicio proporcionan evidencia de las relaciones recíprocas y dialécticas entre creencias y prácticas (por ejemplo, Mouza, 2009; Turner et al., 2011)]. Los autores explican que las creencias y prácticas se influyen mutuamente y la fuerza de esta relación puede variar entre individuos y contextos, así como el tipo de creencias y prácticas que se evalúan.

Por último, queremos mencionar que los docentes no desarrollan ni mantienen sus creencias de forma aislada (Goddard y Goddard, 2001). Las creencias docentes “son parte de un

complejo sistema multidimensional con posibles grupos de creencias contrastantes que se expresan o no en determinados momentos de la práctica debido a una variedad de factores que se encuentran dentro del contexto social y del docente” (Fives y Gill, 2015, p.7). En otras palabras, las creencias suceden en un contexto determinado y a la vez influyen en ese contexto. Las creencias de un docente están moldeadas por sus interacciones con otros del entorno, están en diálogo con las creencias de otros que lo rodean (Goddard, Hoy y Woolfolk Hoy, 2000).

Creencias sobre la diversidad de los estudiantes

Luego de explorar las creencias en general, y las características de las creencias docentes en particular, nos adentramos a entender las creencias docentes sobre la diversidad de los estudiantes.

En general, las creencias docentes sobre los estudiantes, pueden aludir a las múltiples ubicaciones culturales, sociales, económicas de sus estudiantes, que informan las prácticas docentes (Fives y Buehl, 2012). Para estos autores, la investigación sobre las creencias docentes sobre los estudiantes debe recopilar y desglosar datos de acuerdo a grupos específicos de estudiantes. Esto se debe a que es muy probable que las creencias generalizadas que tienen los docentes sobre sus estudiantes no sean igualmente aplicables a todos los grupos de género, estatus socioeconómico, entre otros específicos. En este estudio ampliaremos sobre los grupos de estudiantes que son considerados diversos por los docentes de la escuela del caso.

Recordando el primer objetivo específico, se busca indagar, describir y analizar las creencias de docentes noveles y experimentados acerca de la diversidad en sus estudiantes en contextos urbanos marginales de la Provincia de Buenos Aires.

Ahora bien ¿qué entendemos por diversidad? Tomamos la conceptualización realizada por Sanz (2015), quien se basa en Banks y Banks (2007) para afirmar que:

“In general terms, we can define diversity as individual differences produced in and between different groups because of race, ethnicity, religion, language, gender and social class (Banks & Banks, 2007)” [En términos generales, podemos definir la diversidad como las diferencias individuales producidas en y entre diferentes grupos debido a la raza, etnia, religión, idioma, género y clase social] (p. 18).

Al contar con una definición general sobre la diversidad, buscamos entender a la diversidad desde un punto de vista que incluya a cualquier grupo marginalizado. Esta

definición, nos permite entenderla de manera amplia y contar con una flexibilidad a la hora de conversar con los docentes sobre sus estudiantes diversos, según qué entienden ellos por diversidad. Así intentamos no enmarcarlos al imponer de nuestra parte lo que creemos que puede llegar a ser concebido como “estudiante diverso”. Cabe aclarar que, en el contexto de nuestro estudio, algunos elementos de la definición como raza o idioma no parecen tener relevancia, pero sí aparecen otros como la diversidad sociocultural y las dificultades de aprendizaje.

Ahora bien, los contextos influyen sobre qué se cree acerca de la diversidad del estudiantado. En este estudio en particular, teniendo en cuenta el contexto donde se lleva a cabo, se puede pensar en la diversidad principalmente en cuestión de género, estatus socioeconómico, identidad sociocultural, dificultades de aprendizaje. En base al trabajo de campo, a partir de un abordaje inductivo, el análisis de los datos da cuenta de 4 dimensiones principales relevadas en el estudio de caso realizado. Por ello, vamos a presentar estas dimensiones como un primer acercamiento al objeto de estudio.

Un primer tipo de diversidad que identifican en sus estudiantes los docentes de la escuela del caso es la diversidad en cuanto a género. A partir de los discursos de los docentes respecto a este tema podemos decir que entienden a la diversidad de género como un término “paraguas” para referenciar bajo su nombre a personas con diversas identidades, orientaciones sexuales, y expresiones de géneros que, históricamente, han sido estigmatizados. Esto se alinea con la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS):

“El género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias. El género es también producto de las relaciones entre las personas y puede reflejar la distribución de poder entre ellas. No se trata de un concepto estático, sino que más bien cambia con el tiempo y lugar” (OMS, 2021, p.1).

Para la OMS (2021), cuando las personas o los grupos no se ajustan a las normas (incluidos los conceptos de masculinidad o feminidad), los roles, las responsabilidades o las relaciones relacionadas con el género, suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación, todo lo cual puede afectar negativamente a la salud.

Un segundo tipo de diversidad que identifican en sus estudiantes los docentes de la escuela del caso es la diversidad en cuanto a dificultades de aprendizaje. A partir de los discursos de los docentes respecto a este tema podemos decir que entienden a la diversidad de género como un término “paraguas” para referenciar bajo su nombre a personas con diversas habilidades y capacidades. Esto se alinea con la definición brindada por la Fundació Jesuïtes Educació:

“Las personas con necesidades educativas especiales son aquellas que requieren atención específica durante parte de su escolarización o a lo largo de todo este periodo. Esta atención especial se derivará de diferentes grados y capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial” (Fundació Jesuïtes Educació, 2021, p.1).

Un tercer tipo de diversidad que identifican en sus estudiantes los docentes de la escuela del caso es la diversidad sociocultural⁸. Siguiendo los discursos de los docentes respecto a este tema podemos decir que entienden a la diversidad cultural en términos de que una persona haya nacido (o su familia) en un lugar geográfico distinto al cual se inserta la escuela y el alumnado general que asiste y se auto identifica con esta cultura. La UNESCO entiende por diversidad cultural a:

“La multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y también entre ellos. La diversidad cultural se manifiesta no sólo a través de las diversas formas en las que se expresa el patrimonio cultural de la humanidad, enriquecido y transmitido gracias a una variedad de expresiones culturales, sino también a través de los distintos modos de creación artística, producción, distribución, difusión y disfrute, cualquiera que sea el medio y la tecnología utilizados. (Fuente: Artículo 4.1 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales)”. (UNESCO, 2021, p. 1).

Un cuarto tipo de diversidad que identifican los docentes de la escuela del caso es la diversidad en estatus socioeconómico. A partir de los discursos de los docentes respecto a este tema podemos decir que entienden a la diversidad de estatus socioeconómico como la clase social a la que corresponde un estudiante y su familia, lo que implica un mayor o menor acceso a recursos materiales y culturales. La Asociación Estadounidense de Psicología (APA por sus siglas en inglés) propone que:

⁸ “Argentina se caracteriza como un país pluriétnico y multilingüe. Su población en gran medida se compone de pueblos indígenas y migrantes de distintas regiones (países limítrofes y no limítrofes de América Latina, Europa, Asia y África) (...) Siguiendo las estimaciones del último censo poblacional (INDEC, 2010), en Argentina se calcula aproximadamente un total de 40 millones de habitantes, de los cuales 2.4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario y 5% nacida en el extranjero. Entre estos últimos, el mayor porcentaje procede de Paraguay y de Bolivia.” (Novaro y Hecht, 2017, p. 58).

“Socioeconomic status (SES) encompasses not just income but also educational attainment, financial security, and subjective perceptions of social status and social class. Socioeconomic status can encompass quality of life attributes as well as the opportunities and privileges afforded to people within society. Poverty, specifically, is not a single factor but rather is characterized by multiple physical and psychosocial stressors. Further, SES is a consistent and reliable predictor of a vast array of outcomes across the life span, including physical and psychological health. Thus, SES is relevant to all realms of behavioral and social science, including research, practice, education and advocacy. SES affects overall human functioning, including our physical and mental health. Low SES and its correlates, such as lower educational achievement, poverty and poor health, ultimately affect our society”. [El estatus socioeconómico (NSE) abarca no solo los ingresos, sino también el nivel educativo, la seguridad financiera y las percepciones subjetivas del estatus social y la clase social. El estatus socioeconómico puede abarcar atributos de calidad de vida, así como las oportunidades y privilegios que se brindan a las personas dentro de la sociedad. La pobreza, específicamente, no es un factor único, sino que se caracteriza por múltiples factores estresantes físicos y psicosociales. Además, NSE es un predictor consistente y confiable de una amplia gama de resultados a lo largo de la vida, incluida la salud física y psicológica. Por lo tanto, NSE es relevante para todos los ámbitos de las ciencias sociales y del comportamiento, incluida la investigación, la práctica, la educación y la promoción. NSE afecta el funcionamiento humano en general, incluida nuestra salud física y mental. El bajo nivel socioeconómico y sus correlatos, como un menor rendimiento educativo, la pobreza y la mala salud, afectan en última instancia a nuestra sociedad] (American Psychological Association, 2021, p. 1).

En síntesis, hemos recorrido los ejes centrales del marco teórico. En primer lugar, comenzamos definiendo qué son las creencias. Luego, nos adentramos en el constructo de las creencias docentes. Exploramos sus principales características tales como que pueden desarrollarse, que los docentes tienen creencias simultáneas sobre distintos aspectos que dialogan entre sí en un sistema de creencias. También describimos cómo se relacionan de manera compleja con el saber docente y la práctica docente. Asimismo, establecimos que los docentes no desarrollan ni mantienen sus creencias de forma aislada, esto quiere decir que las creencias suceden en un contexto determinado y a la vez influyen en ese contexto. Por último, nos detuvimos en las creencias docentes sobre los estudiantes, específicamente sobre la diversidad que encuentran en estos, describiendo los cuatro tipos identificados a partir del trabajo de campo.

2.2 Metodología y objetivos

En este apartado presentamos los objetivos del trabajo, y describiremos el marco metodológico para su desarrollo. Nos detendremos en la metodología utilizada, la herramienta empleada para la exploración, y el universo analizado.

Objetivos

Como ya se ha adelantado, el objetivo de este trabajo es indagar, describir y analizar las creencias de docentes noveles y de docentes experimentados respecto de sus estudiantes en una escuela del nivel secundario en contexto urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires.

Se hará un corte por antigüedad. Específicamente poniendo el foco en dos grupos: docentes noveles de menos de 5 años de antigüedad y docentes de más de 15 años de antigüedad.

En específico, se busca:

- 1) Indagar, describir y analizar las creencias de esos docentes acerca de la diversidad en sus estudiantes.
- 2) Comparar las creencias de esos dos grupos de docentes antes mencionados acerca de la diversidad en sus estudiantes.

Metodología

Para poder responder a las preguntas de investigación realizamos 8 entrevistas a docentes⁹ y una entrevista al director de la escuela durante diciembre del 2020 y septiembre del 2021. Todas las entrevistas fueron realizadas vía videoconferencia¹⁰, excepto la del director que fue en persona en la escuela del caso. Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo en español y duraron aproximadamente entre 50 y 70 minutos. También todos los docentes respondieron un ejercicio de asociación libre completando un formulario online anónimo. Para elegir a los participantes, nos comunicamos con el director quien nos acercó los contactos de estos ocho docentes. La selección fue aleatoria con el único requisito de que hubiera cuatro docentes con hasta cinco años de antigüedad ejerciendo y cuatro con más de quince. Todos los docentes trabajaban, al momento de hacer la investigación, en la misma escuela urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires.

⁹ La mitad del grupo de docentes tenía hasta cinco años de experiencia docente y la otra mitad más de quince años. Cada uno dicta una asignatura distinta. Las características particulares de los profesores entrevistados se encuentran plasmadas en el Anexo.

¹⁰ Se acordó con los participantes esta opción dada la situación de pandemia extendida en el 2020 y 2021.

Este trabajo de investigación es de tipo cualitativo (Silverman, 2010). Olafson y Gran (2015) a la pregunta de porqué hacer una investigación cualitativa en el estudio de las creencias docentes responden con lo que Corbin y Strauss (2008) escribieron:

“Qualitative research allows researchers to get at the inner experience of participants, to determine how meanings are formed through and in culture, and to discover rather than test variables” [La investigación cualitativa permite a los investigadores llegar a la experiencia interna de los participantes, determinar cómo se forman los significados a través y en la cultura, y descubrir en lugar de variables de prueba] (p. 12).

Para Olafson y Gran (2015) la investigación cualitativa resulta ideal para el complejo constructo de las creencias docentes. Esto es así porque “permiten una comprensión más profunda de las formas en que los profesores desarrollan, cambian y actúan según sus creencias a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos” (p.128).

Dentro del enfoque cualitativo definimos a este trabajo como un estudio de casos. La investigación de estudio de caso es un enfoque cualitativo en el que el investigador explora “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (Neiman y Quaranta, 2006, p.220). En este sentido, se llevó a cabo un análisis de caso de una escuela urbano marginal ubicada en la Provincia de Buenos Aires. El trabajo de campo ocurrió entre diciembre del 2020 y septiembre del 2021. En este trabajo, el fenómeno a entender y caracterizar es las creencias que los docentes tienen sobre sus estudiantes, es por esto que el trabajo es de carácter exploratorio.

Como ya hemos adelantado, en pos de dar cuenta sobre algo tan intrínseco y complejo como las creencias, en este estudio se combinaron dos opciones de recolección de datos: entrevista semiestructurada, asociación libre. Para la elaboración de la entrevista semiestructurada y la asociación libre, se han considerado el marco teórico y del estado del arte existente sobre las creencias docentes. Se ha optado por la combinación de entrevistas semiestructuradas y asociación libre porque, en primer lugar, como sugiere Fives y Gill (2015) hay que combinar métodos para poder comprender la naturaleza compleja que suelen tener las creencias. Además, teniendo en cuenta lo que se puede lograr con cada uno, lo hacemos con el objetivo de poder tener una comprensión más extensa y dialogada con los docentes a través de las entrevistas,

pero también una respuesta casi inmediata, simple y con poco margen de armar el pensamiento, respondiendo de forma casi automática, con la asociación libre.

En el caso de la asociación libre, Rotter (1996) explica que “consiste en presentar un estímulo verbal al individuo y pedirle que responda inmediatamente con la primera palabra que se le ocurra” (p. 328). En esta línea, Núñez (2012) acota que “Se trata de decir sin restricción lo que viene, como viene, aquí y ahora. (...) en el ejercicio de esta técnica se solicita al individuo que “explícite lo que siente y piensa, sin censurarlo, y sin que importe que le parezca absurdo, agresivo, banal o le produzca vergüenza o dolor” (p. 274).

En segundo lugar, se opta por hacer entrevistas semiestructuradas (Freebody, 2006). Siguiendo a Feldman (1992) “resulta valioso profundizar en los enunciados de los docentes, (...) elaborados en la situación de entrevista (...) siempre van a estar expresadas en términos de su repertorio personal de conocimiento y creencias” (p. 45). Así buscamos adentrarnos en los mundos que el docente construye y en las formas en que las expresa. Cabe aclarar que al realizar las entrevistas se implementó una guía de entrevista que fue utilizada como una herramienta flexible, brindando espacio a la espontaneidad. Sin embargo, al contar con preguntas planificadas, ayudó a no desviarse del enfoque del estudio.

Ahora bien, resulta necesario enunciar los rasgos generales comunes que hacen al contexto de la definición de la diversidad en los estudiantes y que, siguiendo a Boniolo (2010), pueden ser inferidos mediante un procedimiento inductivo de los relatos contenidos en las entrevistas. Para analizar las creencias docentes, que por su naturaleza son episódicas, ligadas a la biografía, y no son constructos armónicos (Nespor, 1987) consideramos razonable utilizar un método inductivo.

En este trabajo, las fases del estudio de recolección de datos y de análisis de datos sucedieron de manera simultánea, en otras palabras, se entrevistaron participantes del estudio y a la vez se analizaron los datos de las entrevistas.

Para analizar los datos de las entrevistas, nos basamos en el enfoque de codificación desarrollado por Strauss y Corbin (1997). Según estos autores, hay 3 etapas principales en el proceso de codificación: (1) Codificación abierta: donde asignamos códigos individuales a fragmentos de datos que tenían un significado discreto. (2) Codificación axial: donde agrupamos estos códigos en códigos axiales (3) Codificación selectiva: por último, realizamos declaraciones de convergencia temática entre los estudios. El proceso de codificación dio como

resultado 135 códigos abiertos que luego se agruparon en 12 códigos axiales; y, por último, la codificación recursiva dio lugar a la aparición de cuatro categorías temáticas claras: diversidad en cuestión de género, dificultades de aprendizaje, sociocultural y estatus socioeconómico.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

En este capítulo recolectamos la información que alude al contexto de la escuela en la cual los docentes y estudiantes están insertos. Consideramos fundamental indagar sobre el contexto, con información sobre el barrio y la escuela, ya que las creencias de los docentes cobran forma y sentido en un contexto determinado que las rodea y atraviesa.

Skott (2015) teoriza sobre el rol del contexto y la situación: “Situativity, in the context of studying teachers’ beliefs, means that knowledge about teaching and learning is influenced by contextual factors” (p. 51) [La situación, en el contexto del estudio de las creencias de los docentes, significa que el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje está influenciado por factores contextuales]. El autor argumenta que tener en cuenta el contexto es crucial para comprender el desarrollo de las creencias porque las creencias y acciones de los docentes “no pueden ser separadas de las situaciones en las cuales toman lugar; incluyendo el clima social, político y económico más amplio, así como el contexto escolar inmediato” (p. 51). En esta línea, distintos estudios han encontrado que las diferencias y los cambios en los contextos escolares influyen en las creencias, destacando la naturaleza contextual y situada de las creencias docentes como factores que pueden influir tanto en el desarrollo como en la puesta en práctica de sus creencias (Chant, 2002, 2009; Levin et al., 2013).

Entonces, el contexto escolar influye, moldea y habilita (en mayor o menor medida) que una escuela sea de una u otra manera y resulta imprescindible tenerlo en cuenta para insertar y entender a sus actores en su entorno con sus respectivas particularidades. Al hacer un breve recorrido sobre el barrio y la escuela, buscamos analizar las creencias de estos docentes de manera situada.

3.1 Una aproximación al Barrio San Fernando

En esta sección se ahondará sobre el barrio donde se ubica la escuela. El fin es poder investigar sobre las características que adopta el problema en la escuela en específico, y para hacerlo cabe detenernos en las características del barrio de la escuela.

La institución se encuentra ubicada en el Municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Para buscar datos sobre el mismo, recurrimos al último informe de libre acceso sobre el

municipio publicado en el 2007¹¹, titulado “Informe caracterizador sobre el Partido San Fernando”. En su introducción detalla:

“La realización del diagnóstico del Plan Estratégico de San Fernando permitió la recopilación de importante cantidad de información estadística y cualitativa del territorio; información que caracteriza, define y ayuda a entender la ciudad y su funcionamiento. La abundante información obtenida, luego de ser seleccionada, ya que por su volumen era muy difícil de publicar en su totalidad, se transcribe en este documento que tiene como objetivo brindar una caracterización de la ciudad, su gente y sus actividades, sin abrir juicios de valor. A partir de esta información se construyó el diagnóstico del Plan Estratégico, documento que analiza la información y realiza valoraciones sobre los principales problemas y fortalezas de la ciudad. El documento que aquí se desarrolla se entrega como aporte a la comunidad para que la misma pueda compartir la información de la que se dispone en la actualidad” (p. 5).

Lo primero que se puede destacar del municipio es que se conforma por una sección continental (constituido por las localidades de Virreyes, San Fernando y Victoria) y un sector de Islas del Delta del Paraná (constituido por la Segunda y Tercera secciones del Delta bonaerense). Asimismo, el Municipio limita con Tigre, Campana, San Isidro, Entre Ríos y el Uruguay.

En la sección continental, que es donde se encuentra la escuela del caso, es posible distinguir tres zonas, cuyos límites se detallan a continuación:

Zona 1	Zona 2	Zona 3
Vías FCGB, calle Uruguay, calle Alte. Brown y Río Luján	Vías FCGB, calle Uruguay, Av. J.B. Justo y Ramal Tigre	Ramal Tigre, calle Uruguay, Av. J.B. Justo y R. Reconquista

Fuente: Municipio de San Fernando, (2007), p. 11.

La escuela del caso queda ubicada en la zona 3, específicamente en un barrio llamado Aviación. A continuación, desglosamos información específica sobre esta.

Poniendo el foco en las viviendas y hogares, se pueden reconocer los porcentajes correspondientes a los diferentes tipos existentes en el partido. Se destaca un registro “del 7,1% de ranchos o casillas en la Zona 3, frente a la casi inexistente presencia de éstos en la Zona 1 (0,5%) relacionada con la fuente de ingresos de sus habitantes” (Municipio de San Fernando, 2007, p. 27).

¹¹Hay que tener en cuenta que algunos datos podrían sufrir modificaciones en la actualidad.

Con respecto a los servicios básicos¹², la zona 3 es la que presenta mayores deficiencias. Casi el diez por ciento de la población posee el servicio de agua fuera de la vivienda. En cuanto al servicio eléctrico, se registra un 0,7% de las viviendas sin instalación eléctrica. Por último, sólo el 60,7% de las viviendas tiene gas de red (Municipio de San Fernando, 2007, p. 28).

Pasando al sistema educativo, las instituciones educativas de carácter público (en la zona continental y zona de las islas) suman un total de 107 y abarcan todos los niveles de enseñanza, En cuanto a las instituciones educativas de carácter privado, son un total de 84 que comprenden los distintos niveles de enseñanza y todas están asentadas en el sector continental (Municipio de San Fernando, 2007, p. 45).

Respecto a las características educativas del distrito, el primer dato a destacar es que, a partir de los 15 años, las tasas de alfabetismo son las siguientes: “(...) la de la Zona 1 es de 99,5%, mientras que las de las Zonas 2 y 3, levemente más bajas, de 97,2% y de 97,4% cada una” (Municipio de San Fernando, 2007, p. 47).

En relación con el nivel máximo de instrucción alcanzado, el nivel de instrucción de sus habitantes varía de acuerdo con las zonas: “En la Zona 3, hay un 2,1% sin instrucción, un 53,2% hasta el primario, un 36,9% hasta el secundario y un 6,9% que alcanza el nivel superior.” (Municipio de San Fernando, 2007, p. 49).

Profundizando en el nivel secundario, en los porcentajes de asistencia aparecen tasas muy dispares: “(...) del 94,4% en la Zona 1, del 82% en la Zona 2, y sólo del 75,1% en la Zona 3” (Municipio de San Fernando, 2007, p. 48). Ahora bien, en el mes de julio de 2005 se realizó la Encuesta a Jóvenes de San Fernando donde expresaron las principales razones de abandono de sus estudios: económicas, desinterés, familiares, falta de tiempo, falta de capacidad, no hacer terminado otro estudio, entre otras. Es de observar que, “del 51,1% de jóvenes que abandonaron los estudios, el mayor porcentaje se concentra en la Zona 3, con una cifra (68%) que duplica la de la Zona 1 (33,1%), y que, si bien entre las razones de abandono la que prima es la económica, en la Zona 1 la que lleva la delantera es el desinterés que, en la totalidad, ocupa el segundo lugar, seguido por los motivos familiares, que aparecen con un porcentaje no desestimable” (Municipio de San Fernando, 2007, p. 50). Dentro de las tres causas principales de abandono (económicas, desinterés y familiares), la tasa asciende en relación con las edades, en otras

¹² Se cuentan dentro de los servicios básicos de una comunidad “instalación de agua, baño con desagüe cloacal a red pública o cámara séptica y electricidad. No se incluye en los mismos la instalación de gas, aunque en este caso ha sido relevada” (p. 27).

palabras, a más edad corresponde mayor abandono. Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta fue el sexo de los encuestados, los resultados mostraron un mayor porcentaje de abandono en el sector masculino.

Haciendo énfasis en el grupo etario de jóvenes, son ellos mismos quienes exponen mediante sus respuestas en la “Encuesta a Jóvenes de San Fernando”¹³ sus principales problemáticas o emergentes. Los primeros cinco mencionados son: las adicciones, la falta de educación o los problemas para acceder a la educación, la desocupación, la inseguridad y la falta de expectativas y/o de proyectos de futuro. A continuación, se amplía sobre estos:

“El problema más destacado (...) que el 45,1% de los jóvenes reconoce entre ellos es el de las adicciones¹⁴, aunque lo es para más del 50% de los de la Zona 3 y para el 50% del segmento etario de 15 a 19 años. El problema número dos, señalado por el 19,5% de los jóvenes, es la falta de educación o los problemas para acceder a la misma. Éste se puede entender desde dos perspectivas: una, relacionada con la permanencia en el sistema educativo y la finalización de las etapas que exige la educación formal, ya que el 30% de los jóvenes no termina la educación media. La otra, relacionada con la calificación para el trabajo, o sea, la relación existente entre la demanda del mercado de trabajo y la preparación que los jóvenes tienen. El tercer lugar (...) lo tiene la desocupación con el 14,3%. Según los datos sólo el 45,9% de los jóvenes trabaja y un porcentaje considerable de ellos no está conforme con su trabajo. El problema de la inseguridad aparece en cuarto lugar. Por último, se destaca la falta de expectativas y de proyectos de futuro (...) se mostraron los bajos índices de jóvenes que asisten a un nivel educativo superior, de los que trabajan, así como de los que desarrollan labores artísticas o actividades deportivas (...). Al mismo tiempo, se pudo observar que la Zona 3 es la que se destaca con cifras que demuestran el bajo nivel de oportunidades de participación que tienen los jóvenes” (Municipio de San Fernando, 2007, p. 88).

Es en este barrio, con sus respectivas características demográficas, socioeconómicas y educativas en el cual se inserta la escuela. Retomando a Skott (2015), a lo largo de este trabajo, tendremos presente este contexto particular a la hora de estudiar las creencias de los docentes de la escuela del caso, ya que comprendemos que las creencias son imposibles de separar de la situación en la que toman lugar.

3.2 La escuela

Como ya se ha dicho, la escuela del caso queda ubicada en un contexto urbano marginal. El término contextos urbanos marginales incluye “los barrios de migrantes recientes, los barrios obreros tradicionales, los barrios populares heterogéneos y los guetos urbanos (Kaztman , 2001, p. 15). Al ser escuelas en contextos desfavorables poseen una historia y una trayectoria

¹³ Se recurre a la “Encuesta a Jóvenes de San Fernando”, realizada en julio de 2005, que fue realizada específicamente sobre 400 casos de 15 a 29 años, permite detectar una clara semejanza de la población joven en cada zona de la parte continental del partido.

¹⁴ En el informe se entiende a las adicciones como la relación con las drogas y el alcohol.

particulares. Es posible decir que esta escuela atiende a poblaciones desfavorecidas, por escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas se entiende “aquellas en las que el estudiante promedio o el perfil socioeconómico de la escuela está por debajo de la media del nivel socioeconómico del estudiante promedio del país” (PISA, 2012, vol.2, p.49).

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria mixta de gestión privada con una subvención dependiente del Obispado de San Isidro. La misma fue fundada en 1961 y actualmente ofrece servicios educativos en la modalidad de educación común en 3 niveles: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario.

“Y también creo que eso está caracterizado porque la escuela nace como un proyecto dentro de un ámbito parroquial, en los cuales dentro de lo religioso también hay un valor, como un valor grande a lo que es el amor, la solidaridad. Entonces (...) cuando nace la escuela, como que se trata de responder a una necesidad. Y desde este querer como tener una opción por las personas más necesitadas, entonces surge en ese momento la escuela, el colegio como escuela primaria, pero siempre queriendo dar respuesta a las necesidades barriales. Y como es una escuela de origen cristiano, también el tema del amor, la solidaridad, es como algo que fue transmitido de origen, donde pueda tener una visión más integral de los chicos. Creo que es un poco caracteriza la cultura de la escuela”. (D.E.5¹⁵)

Tras lo expuesto en el apartado anterior, podemos ahora ver cómo esas características generales del barrio se visibilizan en la escuela del caso. La escuela al ubicarse en Aviación, queda dentro de la zona 3 del municipio, la cual tiene características distintivas a las otras dos zonas. En términos generales, el director describe al barrio Aviación de la siguiente manera:

“Es un barrio relativamente joven, de hace 60,70 años y es un barrio a ver está muy definido por los límites que tiene que es el aeropuerto por un lado, el acceso, la 197 y la 202, está como encajonado digamos entonces no se si una familia tiene que mandar a su hijo a otra escuela tiene que salir digamos, tiene que cruzar el acceso o la 202 o la 197 o el aeropuerto, con lo cual eso territorialmente marca mucho el barrio pero bueno es un barrio relativamente joven tiene 60,70 años (...)” (Director)

Con respecto a las viviendas y hogares, se ha dicho que se destaca un registro del 7,1% de ranchos o casillas en la Zona 3. En cuanto a los servicios básicos, hemos visto que en la Zona 3 casi el 10% de la población posee el servicio de agua fuera de la vivienda, un 0,7% de las viviendas carecen de instalación eléctrica y sólo el 60,7% de las viviendas tiene gas de red.

Esta situación general se constata con el testimonio del director quien hace referencia a las viviendas en general de las familias que asisten a la escuela:

¹⁵ Esta abreviación se utilizará cada vez que se cite una porción textual de alguna entrevista. La “D” refiere a la palabra “Docente”. La “E” o “N” refiere a la palabra “Experimentado” o “Novel” (más de 15 años de antigüedad docente o menos de 5 años de antigüedad docente) y el número que la acompaña al número de docente entrevistado. Esto permitió mantener el anonimato de los entrevistados. Ver anexo para mayor información.

“Es un barrio que presenta vulnerabilidades en cuanto a lo habitacional, en cuanto a lo socioeconómico (...) se visualizan carencias a nivel socioeconómico importante y también en cuanto a la infraestructura habitacional en cuanto a la vivienda, situaciones de hacinamiento (...)” (Director)

En relación con las necesidades básicas insatisfechas, podemos obtener información a partir del Mapa del Índice de Calidad de Vida (ICV) del Conicet. Al buscar la ubicación de la escuela, la misma se corresponde a la categoría D8. Es la antepenúltima categoría del índice y tiene un color rojizo. Las categorías van desde el rojo (el 10% de los radios censales con peor calidad de vida) al verde oscuro (el 10% de los radios censales con mejor calidad de vida).

Con respecto al estatus socioeconómico general del estudiantado y sus familias, la docente N3 distingue que aunque no es el caso de la mayoría, hay algunas familias que se encuentran en mejor posición económica:

“(...) si bien en general es más bien clase baja digamos, es un sector de la población, sectores populares, si creo que hay algunas diferencias, hay algunos que están más cerquita de clase, no se si clase media literal, pero que se yo tienen los dos papas que trabajan, tienen como empleos formales, hay algunos casos así. Y después hay casos como muchos de madres solteras que bancan a sus hijos, en general son familias de 2/3 hijos. O situaciones de tenencia compartida entre muchas comillas. Pero a nivel económico la mayoría de las familias, bueno trabajan en empleos no formales, o algunos si son empleos registrados pero por ejemplo no sé, en empresas de limpieza o ese tipo de cuestiones (...)” (D.N.3)

En relación con la situación del sistema educativo en este barrio, especialmente en el nivel secundario, se registra un porcentaje de asistencia del 75,1% en la Zona 3. En la escuela del caso, según el director la matrícula en el año 2020 fue de 286 estudiantes y asisten regularmente todos, aunque han tenido uno o dos casos de estudiantes que han abandonado en el 2019. Igualmente él aclara que:

“Los indicadores de deserción y repitencia fueron mejorando mucho con el tiempo, se ha hecho un trabajo fuerte en los últimos años, nosotros fuimos escuela promotora de la nueva secundaria a partir del 2017 y ese formato nos ayudó mucho a acompañar, sobre todo en los primeros años de la secundaria y eso tuvo un impacto muy positivo en los indicadores de deserción como de repitencia (...) fue bajando el porcentaje de repitencia, cuando yo llegué estábamos en un índice de repitencia del 15% o 20% y eso fue bajando y ahora en un 5% 10% que sigue siendo alto pero bueno fuimos bajando” (Director)

Ahora bien, teniendo en cuenta las razones del abandono de los estudios, a partir de la encuesta a los jóvenes del municipio se revelan las razones por las que habían abandonado los estudios: económicas, desinterés, familiares, falta de tiempo, falta de capacidad, no haber terminado otro estudio, entre otras. Cabe destacar que, del 51,1% de jóvenes que abandonaron los estudios, el mayor porcentaje se concentra en la Zona 3 con una cifra del 68%. Dentro de las tres causas principales de abandono, se advierte que la tasa asciende en relación con las edades, se registra un 3,6% entre 15 y 19 años y 38,6% entre 25 y 29 años.

Esto se ve reflejando en el testimonio que da la docente N°2:

“Sí, entre cuarto y quinto, empiezan a dejar el colegio y me parece que tienen que ver con miles de cosas. Me parece que es un poco no sentir que la escuela es un espacio que les suma, el no poder como proyectarse, como en función de la escuela. El tener que salir a laburar que es la realidad para muchos, como muchas. Pero sí creo que también como un poco, yo estoy desde el 2015 y sí, siempre en los últimos años y cada vez más voy viendo a pibes o pibas que en sexto empiezan a pensar en la universidad que quieren estudiar. Como que cada vez más en la escuela también se hace un laburo para acercarle las posibilidades. Todavía no es la mayoría del curso que termina y se mete en la universidad o en un terciario. Pero sí, cada vez son más los que toman la formación como una opción y en paralelo muchos tienen que laburar. También, algo que se ve desde el año pasado y este también como muchos que encaran como sus emprendimientos. Como ese tipo de cosas, como que cada vez más se empieza a dar esa esta dinámica mientras se está en la escuela” (D.N.2)

Por último, cabe recuperar los principales problemas que mencionan los jóvenes del municipio, que son: las adicciones, la falta de educación o los problemas para acceder a la educación, la desocupación, la inseguridad y la falta de expectativas, de proyectos de futuro. Esta también es una realidad de los jóvenes de la escuela ya que varios docentes mencionan como las adicciones, la inseguridad y la violencia rodea a los estudiantes. Y cómo la contención y educación por parte de las familias es crucial en esto.

“Por ejemplo, muchas familias con temas de algunos casos de adicciones, padres separados. Mucha dificultad con respecto a ¿cómo te puedo explicar? Le cuesta ser responsable a los chicos y esto tiene mucho que ver con la familia en algunos casos. Hay papás que trabajan todo el día y no pueden estar con ellos y los chicos se quedan solos todo el día. Y entonces les cuesta ser responsables con sus trabajos, con la materia. A veces también porque se tienen que quedar en sus casas cuidando de los niños, de sus hermanos más chicos. A parte de que a veces también hay algunos que trabajan y en otros momentos e incluso violencia familiar”. (D.E.7)

“Y lo describiría como un contexto vulnerable (...) por vivir en contextos de falta de trabajo, de conectividad escasa (...) descubrimos que la alimentación no es algo que sea tan seguro para todos. Por ejemplo, ¿algo básico no? (...) El tema del trabajo en negro en general, como que son diferentes situaciones en las cuales las necesidades básicas no están garantizadas. Y te diría que eso el 60% de los chicos vive en esa situación (...) tal vez lo que veo por ahí en muchas familias hay un tema de adicciones sobre todo en las cuales hermanos estuvieron en situaciones de adicción, salieron otros no. Como que eso les toca muy de cerca las consecuencias de eso, de por ahí, de peleas entre bandas (...) esto mismo que te digo del colegio, son las situaciones generales del barrio”. (D.E.5)

En síntesis, hemos recorrido las principales características del barrio en general y a la vez cómo estas características se expresan en la escuela en particular. Esta información es valiosa porque para poder indagar sobre qué creencias tienen los docentes respecto a la diversidad de sus alumnos es crucial tener en cuenta el contexto en que toman lugar. Como hemos visto, el contexto del barrio dialoga constantemente con el contexto escolar, y esto es fundamental para entender a los actores (director, docentes, estudiantes, familias, entre otros) de manera situada, en su entorno con sus respectivas particularidades.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS

A continuación, desarrollaremos el análisis partiendo de lo recuperado en las entrevistas realizadas y la asociación libre. Para organizar el presente análisis, organizamos los resultados obtenidos en dos ejes temáticos: (1) Diversidades asociadas a los estudiantes (2) Las creencias sobre las diversidades en los docentes noveles y experimentados. Estas categorías analíticas fueron diseñadas en base a lo abordado en el marco teórico-metodológico y en el estado del arte.

4.1 Diversidades asociadas a los estudiantes

El primer objetivo específico de este estudio es indagar, describir y analizar las creencias de esos docentes acerca de la diversidad en sus estudiantes. Para ello recuperamos las respuestas de las entrevistas y la asociación libre. Y la información provista en el estado del arte y el marco teórico.

Varios autores explican que ciertas cualidades propias del alumno pueden influir en las creencias docentes (Fives y Gill, 2015; Gay, 2015; Kiely, 2015; Pajares, 1992). Entre las que suelen ser mencionadas, aparecen los cuatro tipos de diversidades que los docentes de este estudio identifican. Como hemos mencionado, los contextos influyen en las concepciones sobre la diversidad cultural de manera que diferentes realidades marcan las creencias que se tienen sobre ésta (Skott, 2015). Por eso ahondaremos en cómo los docentes de la escuela del caso refieren a la diversidad en sus estudiantes y cómo piensan la diversidad en los distintos ámbitos. A continuación, analizaremos las siguientes dimensiones que surgieron del trabajo en profundidad:

- Diversidad en cuanto a género
- Diversidad en cuanto a dificultades de aprendizaje
- Diversidad en cuanto a identidad sociocultural
- Diversidad en cuanto a estatus socioeconómico

Es importante aclarar que hay cierta superposición entre las dimensiones, porque como ya hemos dicho, entendemos que un docente tiene creencias sobre distintos temas los cuales aparecen intrínsecamente ligados entre sí (Rokeach, 1968; Fives y Gill, 2015; Pajares 1992).

Diversidad en cuanto a la identidad de género

Durante la última década, se ha prestado cada vez más atención a la forma en que los docentes perciben a los estudiantes de minorías sexuales y de género (Fives y Gill, 2015, p. 397). Además, existe un consenso de que las creencias docentes son una variable importante en el estudio de las cuestiones de género (Li, 1999).

En este estudio, casi todos los participantes, al ser cuestionados sobre qué tipo de diversidades creen que existe entre sus estudiantes, mencionan la diversidad de género. La docente E5 lo sintetiza de la siguiente manera:

“Y también diversidades que surgieron fueron las de identidad de género en los últimos años en el colegio. Y por ahí a mí me pasó el año pasado desde la tutoría que empezaron a surgir algunas cosas de una alumna en lista como alumna y como que empezó a expresar esto de querer ser nombrada como varón. Entonces, ya habían pasado algunas cosas en el colegio, en otros cursos, pero esta tal vez es la que me tocó más de cerca. Y bueno esas diversidades me parecen que son las que ahora más se están viendo en el colegio (...)”. (D.E.5)

Cabe preguntarse primero ¿cómo clasifican a este grupo? Según los discursos de los docentes dentro de este grupo está: “la militancia feminista que atraviesa tanto las juventudes” (D.N.2) “personas transgénero” (D.N.1), “personas con orientaciones sexuales diversas (heterossexual, homosexual, bisexual)” (D.N.3) y “personas no binarias” (D.N.6).

En términos generales, al indagar sobre cómo los docentes se refieren a la diversidad en cuanto a identidad de género se reiteran dos tipos de creencias.

Si nos detenemos en las formas en que presentan esta construcción de estudiantes, suelen aparecer frases del estilo que dejan entrever que creen que sus estudiantes se sienten libres de expresarse en cuestiones de género.

“También noto la manera en que esto ahora está pasando mucho y en esta escuela particularmente se sienten muy libres de expresar eso, no tienen vergüenza ni nada, diferencia que por ahí me pasaba cuando iba a la escuela, esas cosas no había (...) se de compañeras tienen otra orientación sexual y vos decías ¿por qué nunca lo dijo? Entonces me gusta verlos a ellos así, más libres”. (D.N.3)

“Pasa que sobre todo es un momento en el que también la sexualidad o el descubrir su sexualidad está muy a flor de piel. Y entonces de repente nace el: Soy varón y me gustan los varones, o soy mujer y me gustan las mujeres. Me parece que antes era muy complejo, como yo en el 2015, no tenía a ningún estudiante que dijera eso abiertamente y hoy ni a palos. Se siente muy cómodo de decirlo y el resto lo puede escuchar y no bardear. No hay cargada como por ahí alguna, pero es muy raro”. (D.N.2)

La mayoría de los docentes cree que los estudiantes de esta escuela son libres de expresar su identidad de género y que no reciben discriminación ni por parte del personal de la escuela ni

por parte de los compañeros. Además, resaltan que por lo general son los mismos estudiantes quienes directamente informan sobre su identidad de género, no hace falta que desde la gestión lo comuniquen.

Como reporta Peck (2015), hay estudios que demuestran que varios docentes informan presenciar comentarios homofóbicos, por parte de otros docentes y estudiantes, con una frecuencia considerable (Alexander, 2011 y Crocco, 2002). Parecería quedar descartado este tipo de situaciones en la escuela del caso.

La segunda cuestión recurrente es que los docentes creen que abordar la diversidad en cuestión de género en el aula es un proceso de cambio a nivel escuela (equipo docente, equipo directivo, alumnos, familias). Se reitera la palabra proceso porque, aunque se destacan logros y poco a poco va avanzando, aún queda camino por recorrer.

“Mira, yo creo que van avanzando como va avanzando un poco la sociedad. La mayoría trabaja mucho y aceptan las diversidades a otros les cuesta más (...)”. (D.E.6)

“Y bueno esas diversidades me parecen que son las que ahora más se están viendo en el colegio y la verdad que bueno, es un desafío esto de no sé, me parece todo un cambio también que nos pide, la valoración de las personas ¿no? un aprendizaje también”. (D.E.5)

“(...) Hay avances sobre el tema pero es poco a poco igual”. (D.N.2)

Con respecto al trabajo con las familias, por ejemplo, el docente N1 da cuenta de la siguiente situación con un estudiante transexual, y la tensión que existe porque no reconoce el cambio de identidad de género:

“En general yo veo que hay aceptación que no hay rechazo yo no vi nada en cuanto a las plataformas de WhatsApp así de discriminación, de exclusión sino que hay una gran aceptación por parte del curso respecto de este estudiante. Por ahí eso no ocurre tanto con la mamá que cada vez que me habla, me nombra al estudiante en nombre femenino y eso me parece que también está operando, esa tensión constante. Me parece muy complejo como para hablarlo con la mamá por WhatsApp así que todavía no tuvimos una reunión con ella, la tendremos cuando se pueda hacer presencialmente. No es un tema que se pueda hablar así por teléfono, me parece. (...)”. (D.N.1)

Con respecto a los alumnos, los docentes dicen que no perciben comentarios de burla por eso creen que no existe entre ellos discriminación.

“Particularmente a mí no me pasó de tener que lidiar con casos de bullying o burlas (...) porque siento que ellos mismos sienten que estamos en el siglo XXI y que las cosas cambiaron para mejor, porque hoy en día nos podemos aceptar tal cual son, somos y tal cual como nos auto percibimos nosotros. Y es súper respetable y nada tenemos que respetarlo, estar de acuerdo, aceptarlo. ¿Por qué lo vamos a negar o por qué lo vamos a prohibir? por así decirlo”. (D.N.4)

Con respecto al equipo docente, los docentes expresan que la mayoría incorporó el lenguaje inclusivo, y que se dirigen al estudiante cómo este quiere que se lo reconozca.

Y, desde el equipo directivo, los docentes dicen que no reciben orientaciones, pero si hay un estilo.

“Desde la gestión no tenemos (orientaciones acerca de cómo abordar la diversidad) una bajada de línea, pero sí un estilo. Te das cuenta osea desde ya te digo, desde el cambio del uniforme y aceptar que el alumno entre con una pollera, ya te das cuenta que no hay, osea que la bajada de línea de la gestión, dice que nosotros vamos por ahí”. (D.E.6)

Pero me pregunto ¿cómo esta diversidad se acompaña desde estrategias pedagógicas? ¿cómo abordan este tipo de diversidad desde la enseñanza? Hacernos estas preguntas nos ayuda a visibilizar cómo las creencias que tienen los docentes sobre este tipo de estudiantes influyen en su práctica docente. A partir de los discursos de los docentes, no se visibilizan estrategias pedagógicas de inclusión en cuestión.

Esto coincide el texto de Peck y Herriot (2014) donde afirman que los profesores, en especial aquellos de asignaturas sociales, guardan silencio sobre la historia LGBTQ, como por ejemplo los reclamos de ciudadanía por el matrimonio igualitario (Crocco, 2002; Schmidt, 2010). Esto demuestra que el heterosexismo generalizado, la homofobia y la normatividad de género que, a través de su invisibilidad, muchas veces siguen sin ser cuestionados por los profesores (Oesterreich, 2002; Schmidt, 2010).

En síntesis, en términos generales, los docentes al ser cuestionados sobre qué tipo de diversidades creen que existe entre sus estudiantes, mencionan la diversidad de género. La misma es considerada de manera amplia. La primera creencia generalizada que aparece es que creen que estos tipos de estudiantes se sienten libres de expresarse en cuestiones de género. La segunda creencia generalizada es que abordar la diversidad de género es un proceso de cambio a nivel escuela, porque, aunque se va avanzando perciben que aún queda camino por recorrer. Finalmente, en general, no se visibilizan estrategias pedagógicas de inclusión.

Diversidad en cuanto a las dificultades de aprendizaje

Es importante entender las creencias docentes acerca de las dificultades de aprendizaje porque parecen tener una fuerte influencia sobre sus prácticas de enseñanza (Borko y

Putnam, 1996; Calderhead, 1996). Varios autores sostienen que la presencia de dificultades de aprendizaje influye en las creencias de los docentes sobre esos estudiantes (Kiely, 2014; Jordan y Stanovich, 2003).

En este estudio, casi todos los participantes, al ser cuestionados sobre qué tipo de diversidades creen que existe entre sus estudiantes, mencionan a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. La docente N2 lo sintetiza de la siguiente manera:

“(...) Después hay diversidad en cuestiones de aprendizaje. Es una escuela que tiene chicos que tienen maestras integradoras, adaptaciones, integraciones. Eso es complejo (...)”. (D.N.2)

Este amplio conocimiento por parte de los docentes sobre los casos de estudiantes con diversidad en cuestión de dificultades de aprendizaje, es asociado con el hecho que desde la gestión informan quienes son, dan indicaciones y se trabaja el caso específico:

“Después la diversidad de tiempos de aprendizaje en general si es informada desde la gestión, como hay maestras integradoras que a veces están en el aula, o la psicóloga, que van siguiendo estas situaciones, en general si nos dicen: este año van a tener a dos alumnos en esta situación. La diversidad en los ritmos de aprendizaje suele ser avisada en la escuela (D.E.5)”.

“Se trabaja mucho, como el caso, el caso específico. Esto es lo que te digo, hay muchos chicos integrados, más en los más chicos y entonces ahí sí, como el laburo con la maestra integradora o bueno con la psicóloga (...) en este caso es muy el caso a caso, no hay líneas generales (...)”. (D.N.2)

Cabe preguntarse primero ¿cómo clasifican a este grupo? Según los discursos de los docentes dentro de este grupo están los chicos que no comprenden las consignas, que se les dificulta expresarse, que se distraen o no pueden concentrarse, que tienen un ritmo más lento de aprendizaje comparado al resto del grupo y que por lo general tienen algún tipo de adaptación o integración.

Yendo aún más profundo, nos podemos detener en las formas en que presentan esta construcción de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Suelen aparecer frases del estilo: “Son los que les cuesta un poquito” (D.N.3), “Son los que tienen ritmos más lentos de aprendizaje” (D.E.5), “Son los que no llegan” (D.N.3), “Se quedó atrás” (D.N.4). Esto remite al concepto de profecías autocumplidas, que es reiterado en la literatura sobre

creencias docentes. Kaufman (2012) definió las profecías autocumplidas como creencias que se hacen realidad porque los individuos actúan como si ya fueran verdaderas. Si los docentes parten de la premisa de que son estudiantes a los que les cuesta más que el resto, o que no llegan a los mismos objetivos, probablemente consciente o inconscientemente esto influya en su forma de enseñarles.

Como se ha dicho, es posible que las creencias de los docentes respecto a estos estudiantes tengan profundas consecuencias para sus oportunidades de aprendizaje. Los docentes hacen referencia a cómo abordan la diversidad desde la enseñanza. Esto nos ayuda a visibilizar cómo las creencias que tienen los docentes sobre este tipo de estudiantes influyen en su práctica docente.

Pasando a la enseñanza de este tipo de estudiantes, en general los docentes expresan que les parece un desafío abordar este tipo de diversidad en el aula, esto radica en que creen que su formación profesional no alcanza para acompañar a estos estudiantes.

“Pero también creo que sobre todo a los chicos, que son integrados por dificultades de aprendizaje, como que yo no siento que tenga las herramientas y me parece que en general pocos la tienen como docentes en la escuela y eso es muy complejo porque abrís una brecha aunque no quieras”. (D.N.2)

Lo que la docente N2 expresa, puede remitir a lo expuesto por Fives y Gill (2015) de que las creencias de los docentes son una variable significativa para lograr la equidad educativa y cerrar las brechas de rendimiento para los estudiantes de bajo rendimiento (p. 186). Esto cobra especial sentido en la escuela donde, según el director, se registran aproximadamente 3 estudiantes de este tipo por curso, y parece ser una de las cuestiones de diversidad más informadas a nivel general.

Asimismo, cuando se les pregunta cómo abordan este tipo de diversidad en el aula, muchos docentes aluden a que el tutor, la psicóloga o la maestra integradora son los que se encargan de ayudar a los chicos con dificultades.

En la revisión de los estudios de las creencias de los docentes sobre la inclusión realizada por Kiely (2014), se resaltan dos hallazgos recurrentes. Primero que “(...) aunque muchos maestros de educación general y especial sostienen puntos de vista positivos sobre la inclusión, también tienen reservas sobre la implementación de la inclusión, lo que sugiere que las creencias sobre la inclusión están relacionadas con un dominio de creencias que no está conectado con las

acciones del día a día de los docentes” (p.479). Lo mismo parece suceder con los docentes en la escuela del caso. Sostienen que la inclusión es importante, pero esto no se traduce a la hora de ponerla en práctica.

Varios creen que se necesita un acompañamiento en conjunto para abordar a este tipo de estudiantes. Se imaginan un trabajo en equipo con otros actores tales como la psicóloga del colegio, las maestras integradoras y/o otros docentes mismos de la escuela.

“Muchas veces cuando encontrás diversidad en el modo de aprender, con un docente no es suficiente. Me parece que ahí hay que trabajar más en conjunto de tal manera que a veces son muchos, a veces es mejor trabajar con otros para poder hacer un acompañamiento de esas diversidades y de los ritmos de aprendizaje. (D.E.5)

Ahora bien, cuando les preguntamos si dentro de este grupo de estudiantes pueden ver algún patrón común, en términos de a qué se le atribuye las dificultades, algunos docentes hacen referencia a “que desde la casa por ahí no tienen un respaldo” y otros docentes hacen referencia a tiene que ver con la inseguridad de los estudiantes, no tienen seguridad en ellos mismos, por eso hay que valorarlos. Me pregunto entonces ¿por qué no se sentirán valorados? Una posible respuesta quizás sea el hecho de que los docentes identifican que existe una discriminación por parte del grupo de la clase en general respecto a este grupo específico de estudiantes.

“(...) sí, por lo general la discriminación va a esos chicos que tienen dificultades de aprendizaje, tardó en copiar, uh pero este está mintiendo profe no le crea nada se hace el que no sabe. y por ahí el nene tiene problemas y le está costando un poco. Y por ahí también algunos que les cuesta hablar o hablar bien. nunca hubo una discriminación hacia a no se anda lesbiana vos esto nunca, siempre hubo más que nada con estos chicos que les cuesta un poquito”. (D.N.3)

Pero entonces ¿cómo no va a haber discriminación si ella misma los califica como “tienen problemas” “tardan” “les cuesta un poquito”?

Un discurso totalmente distinto presenta la docente E5 quien dice que en la medida en que podamos recibirla, la diversidad en el aula es un tesoro.

“(...) como que en la medida en que podamos recibir esa diversidad como que el aula es un tesoro, en todo sentido la diversidad en tanto países, de género, como de modos de aprender. y creo que la desventaja sería la intolerancia, sería el proceso, no se si desventaja por ahí es hasta una ventaja, bueno a ver si somos intolerantes sería bueno estamos ante una ventaja de aprender (...)”. (D.E.5)

Estos discursos ambivalentes pueden vincularse con lo que plantea Gay (2015), sobre cómo las creencias sobre la diversidad pueden ser problemáticas (ser parte de la causa) como prometedoras (ser parte de la solución) a este desafío persistente. Esto se debe a que, si los maestros creen que la diversidad cultural será problemática en la instrucción en el aula, así será concebida. En cambio, si creen que es fundamental y significativo, lo abordarán desde ese lugar y sus alumnos seguirán su ejemplo. Como ya hemos dicho, esto coloca a los docentes en la posición de ser agentes de poder y de cambio sobre si se abordará y cómo se abordará la diversidad en las aulas (Kaufman, 2012).

En síntesis, todos los participantes, al ser cuestionados sobre qué tipo de diversidades creen que existe entre sus estudiantes, mencionan a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. En general los docentes de la escuela del caso expresan las siguientes creencias sobre la diversidad en cuestión de dificultades de aprendizaje. Primero, clasifican a este grupo como los estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje más lento que el resto, que tienen algún tipo de adaptación o integración. Sobre la enseñanza a este tipo de estudiantes, la mayoría cree que no tienen la formación profesional suficiente. Cuando se les pregunta cómo abordan esta diversidad en el aula, muchos responden que de estos casos se encarga el tutor o maestra integradora o psicóloga, notándose un vacío por su parte en términos de prácticas específicas para pensar estrategias de inclusión, creyendo que no tienen margen de acción. Muchos creen que este tipo de diversidad podría ser acompañada de manera más pertinente si se trabajase en equipo con estos casos. Finalmente, se identifica un discurso ambivalente frente a la diversidad, algunos la ven más como un problema y otros como un tesoro.

Diversidad en cuanto a identidad sociocultural

La diversidad sociocultural en los estudiantes, en general, es poco percibida por pocos docentes de la escuela del caso. Cuando se les pregunta qué tipo de diversidades encuentran en sus estudiantes, la minoría alude a este tipo de diversidad. Cabe destacar que, dentro de la matrícula de 286 alumnos, sólo aproximadamente 1 o 2 por año son inmigrantes o hijos de inmigrantes¹⁶. Este puede ser un motivo por el cual la diversidad sociocultural no sea mencionada en general por los docentes al hablar de la diversidad de sus estudiantes.

¹⁶A partir de los registros de asistencia y legajos (proporcionados por la escuela donde se llevó a cabo la investigación) podemos afirmar que: hay 9 estudiantes en el nivel secundario que son inmigrantes y/o hijos de inmigrantes.

Aquellos docentes que sí reconocen que existen en la escuela estudiantes culturalmente diversos registran que algunos provienen del interior del país y otros del exterior, siendo los países más comunes Bolivia, Paraguay y Perú.

“Sí, la mayoría de los chicos son argentinos. Muchos hijos, tanto de provincia de buenos aires como de otras provincias argentinas. Son argentinos en general, pero si hay una inmigración interna. y después hay un % tal vez pequeño, un 10% o 5% depende del aula, que sí, que son chicos de familias peruanas, bolivianas, paraguayas también muchos, de abuelos paraguayos. En general esos tres países”. (D.E.5)

Aquellos participantes que dicen que no hay estudiantes culturalmente diversos en su aula mencionan que si existieran estos estudiantes, su falta de conocimiento sobre ellos se debe a que los estudiantes culturalmente diversos no lo expresan o mencionan y/o que desde la gestión no informan sobre este tipo de estudiantes, como sí lo hacen sobre la diversidad de género o aquellos estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje.

“Esto del origen, en general no recuerdo que me hayan avisado. Salvo que un alumno se haya incorporado a mitad de año entonces bueno: mira acaba de venir de tal país. como que hay situación que sí. Pero ponete que es principio de año y te dan la lista en general país de origen, no suelen, no recuerdo que me lo dijeran, directamente lo vas sabiendo en el camino. Después la diversidad de tiempos de aprendizaje en general si, como hay maestras integradoras que a veces están en el aula, o la psicóloga, que van siguiendo estas situaciones, en general si nos dicen: este año van a tener a dos alumnos en esta situación. La diversidad en los ritmos de aprendizaje suele ser avisadas en la escuela. Y la diversidad de género que pasó hace poco, si digamos ahí muchas veces hemos tenido conversaciones con el director, de cómo vamos viendo esto y que siempre pueda ser con apertura. en ese es lo más conocido que nos esté pasando ahí si hay más dialogo. (D.E.5)

Ahora bien, al indagar sobre cómo los docentes se refieren a la diversidad sociocultural en general se reiteran dos tipos de creencias.

Por un lado, la mayoría de los docentes creen que hay una homogeneidad entre sus estudiantes en términos socioculturales. Tanto para aquellos que están enterados de que existen estos estudiantes y para aquellos que dicen no estarlo (pero se les invita a imaginar el caso hipotético), este tipo de estudiante está o estaría ya inserto en la cultura argentina. Los docentes aluden a dos motivos principales. Primero, porque la mayoría de los docentes no registra comentarios xenófobos entre sus estudiantes, implicando que si ellos no escuchan hablar del tema en la escuela o clase entonces no debe existir. Segundo, porque ya son segunda o tercera generación, lo que implicaría un tiempo considerado de integración en cuestiones sociales y en cuestiones legales como por ejemplo ya tener el D.N.I argentino.

“No, en general la verdad que no me acuerdo, no tengo registro de ningún inmigrante. Alumnos por ahí los padres son de otras nacionalidades y no lo sé. Pero no. Ningún hijo de. (...) Si no lo noto y tampoco lo hacen notar si es que es así los demás estudiantes, o sea no se escuchan comentarios así negativos o xenófobos, etc. (...) desde la gestión no hubo orientaciones o indicaciones acerca de la diversidad de nacionalidades. Considero que todos lo tienen o lo deben tener más o menos claro”. (D.N.1)

Ahora bien, aunque podamos pensar que se trate de un aula, e incluso una escuela con alumnos de orígenes similares, es imposible que se trate de un grupo exactamente homogéneo. Como expresa Jordán (2007), “el mito pedagógico de una clase relativamente homogénea es hoy del todo inaceptable, dada la diversidad cada vez más variopinta”(p.60). En este sentido, Grant y Gibson (2011) advierten sobre las problemáticas relacionadas con el hecho de que los docentes no reconozcan la diversidad cultural de su estudiantado. La desconexión cultural en las prácticas de enseñanza puede traer consecuencias negativas, al por ejemplo ignorar aspectos importantes de la identidad de un estudiante. Por el contrario, las prácticas de enseñanza que respetan y abordan las identidades de los niños se definen como prácticas culturalmente sensibles. Gay (2002) describe estas prácticas como el uso de “características culturales, experiencias y perspectivas de los estudiantes culturalmente diversos como conductos para enseñarles de manera más efectiva” (2002, p. 106).

Esto da pie a la segunda cuestión nombrada por los docentes con relación a la diversidad sociocultural de sus estudiantes. La mayoría creen que la diversidad cultural no influye a la hora de dar clases.

“Por el lado de la diversidad cultural, no afecta porque yo entro al salón y son mis alumnos, osea nunca, el tema de la nacionalidad nunca lo hablamos en la escuela porque son ... nunca presto atención a esas cosas”. (D.N.3)

“Que mis estudiantes sean inmigrantes o hijos de inmigrantes no significa nada, todos mis alumnos son iguales.” (D.E.6)

Algunas respuestas de los docentes parecen ilustrar lo que en la literatura anglosajona se denomina como “*colorblindness*”¹⁷ que quiere decir que él o la docente ante la diversidad

¹⁷Ulluci y Battey (2011) señalan que esta perspectiva puede tener influencias negativas en los niños porque los docentes no reconocen el capital cultural que los niños aportan al aula.

prefiere no reconocerla como una estrategia para evitar que sea interpretado como una discriminación. Entonces a la hora de incluir la diversidad, prefiere no hacerlo pensando que al tratar a todos de igual manera, así no estaría discriminando.

Esto coincide con una de las áreas de consenso en los hallazgos de la investigación sobre las creencias docentes sobre la diversidad cultural, que indica que muchos maestros creen que la mejor manera de lidiar con la diversidad cultural, étnica y racial es no lidiar con ella en absoluto (Fives y Gill, 2015). La perspectiva concibe la diversidad cultural como un tema irrelevante, invisible y tabú, y se asume que la mera percepción de la diferencia es un problema.

Ahora bien, esta creencia general expresada en las entrevistas de que la diversidad cultural no influye a la hora de dar clases no se ve reflejado en el tipo de palabras que mencionan en el ejercicio de asociación libre, que aluden a una mirada positiva sobre sus estudiantes migrantes o hijos de inmigrantes. Se invita a los docentes a escribir las primeras tres palabras que aparecen en su mente cuando piensan en “Estudiantes migrantes / hijo de inmigrantes”.

Respuestas registradas por docentes noveles	Respuestas registradas por docentes experimentados
D.N.1: Diversidad, inclusión, compromiso	D.E.5: Empatía, enriquecimiento mutuo
D.N.2: diversidad, desafíos, fronteras.	D.E.6: -
D.N.3: Integración, responsabilidad, respeto	D.E.7: Comprensión, paciencia, respeto
D.N.4: Identidad, inserción, acompañamiento.	D.E.8: Adaptación, integración, respeto

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas registradas en el ejercicio de asociación libre.

La palabra que es más utilizada es respeto. Luego se mencionan palabras que aluden al vínculo entre docentes y estudiantes: enriquecimiento mutuo, respeto, desafíos, fronteras. Luego palabras asociadas a la situación de estos estudiantes: adaptación, integración, inserción, inclusión. Y por último, palabras asociadas al comportamiento de los docentes

hacia estos estudiantes: paciencia, comprensión, empatía, acompañamiento, compromiso, responsabilidad.

Por su parte, una minoría de los docentes señala que abordan la diversidad específicamente desde el contenido, haciendo énfasis en abrir el repertorio de ejemplos para que todos conozcan de todo y también para que también los estudiantes puedan compartir sobre sus culturas. Por ejemplo, la docente E7 cuenta cómo al incorporar ejemplos de artistas, comidas, palabras que sean diversas en términos socioculturales aborda la diversidad:

“(…)Por ejemplo, ahora muralismo, yo lo pongo a Antonio Berni. Para mí es un genio, un capo. Marta Minujín Otra genia. Emilio López, otro genio. Pero también tenemos a Guayasamín. Bueno eso lindo que los chicos lo tienen muy muy aceitado que es Frida Kahlo, porque nosotros vemos la biografía de la artista no solamente de su arte, sino de su vida personal, porque uno aprende mucho desde ahí. Pero también hay otros artistas que son norteamericanos o también mexicanos, venezolanos, cuba. (...) Creo que es un desafío para los docentes tener este tipo de estudiantes en el aula porque por ejemplo a veces cuando algo lo das por entendido, no sé cuándo daba danza folclórica o saber que el día de la festividad de un 25 de mayo es el pastelito, el locro y bueno, ahí es donde el chico que viene de otro lugar, aunque sea de acá, le cuesta un poco ese tipo de cosas (...) Y que ellos te cuenten también lo que en su familia, hay ciertas comidas que son tradicionales y que no es lo mismo que tenemos nosotros (...)” (D.E,7)

Esta ambigüedad de posturas frente a la diversidad cultural en el aula es documentada por la literatura sobre el tema. En cuanto a la relación entre creencias docentes y diversidad cultural, en palabras de Fives y Gill (2014), es posible decir que las creencias y actitudes de los profesores sobre la diversidad cultural son problemáticas y prometedoras a la vez. Esto se debe a que en el aula se puede ver a la diversidad cultural como un problema o por el contrario como una oportunidad. Algunas creencias sobre la diversidad cultural tienen influencias negativas sobre las oportunidades de aprendizaje y los resultados de algunos estudiantes, mientras que otras tienen efectos facilitadores. En conclusión, las creencias docentes sobre la diversidad cultural pueden ser tanto una causa como una solución a este desafío persistente (Fives y Gill, 2015, p. 439).

Cabe aclarar que ningún docente hace referencia a ningún tipo de formación sobre esta temática. Ante la diversidad cultural presente en las aulas los docentes se encuentran ante una realidad compleja para la que, generalmente, no cuentan con los recursos ni la formación adecuada. Entonces, la escasa formación de los docentes en esta temática, puede conducir a que su práctica dependa más de la actitud individual hacia la diversidad cultural que de una formación y concientización de parte del equipo docente (Aguado, 2010; Jordán, 1994).

En síntesis, la diversidad sociocultural en los estudiantes, en general, es poco percibida por pocos docentes de la escuela del caso. Cuando se les pregunta qué tipo de diversidades encuentran en sus estudiantes, la minoría alude a este tipo de diversidad. Con respecto a las creencias sobre la diversidad sociocultural en general se reiteran dos. Por un lado, la mayoría de los docentes creen que hay una homogeneidad entre sus estudiantes en términos socioculturales. La segunda creencia generalizada entre los participantes es que la diversidad sociocultural de sus estudiantes no influye a la hora de dar clases.

Diversidad en cuanto al estatus socioeconómico

En la literatura sobre las creencias docentes, distintos autores demuestran que el contexto socioeconómico de los estudiantes y las escuelas influye en la configuración de las creencias docentes (Buehl y Beck, 2015; Diamond, 2004, Solomon, 1996). Al ser cuestionados sobre qué tipo de diversidades creen que existe entre sus estudiantes, la totalidad de los docentes hacen alusión al estatus socioeconómico de sus estudiantes.

“Si yo creo que hay bastante diferencias. Si bien en general es más bien clase baja digamos, es un sector de la población, sectores populares, si creo que hay algunas diferencias, hay algunos que están más cerquita de clase, no sé si clase media literal, pero tienen los dos papas que trabajan, tienen empleos formales, hay algunos casos así. Y después hay casos como muchos de madres solteras que bancan a sus hijos, en general son familias de 2/3 hijos. O situaciones de tenencia compartida entre muchas comillas. Pero a nivel económico la mayoría de las familias trabajan en empleos no formales, o algunos si son empleos registrados, pero por ejemplo no sé empresas de limpieza o ese tipo de cuestiones (...) Pero en general son familias que hacen un gran esfuerzo económico por sostener” (D.N.2)

“Quizás puedes ver chicos que sean un poco más a nivel económico, que tengan más recursos y menos recursos y diversidad en que algunos estén más rellenitos que otros. Por un tema de que vengan algunos casi sin desayunar y no almorzar. O sea, la diversidad puede venir por ese lado, por la parte de recursos económicos que las familias tengan, viste los hermanitos” (D.E.6)

Este hecho de que todos los docentes estén al tanto de este tipo de diversidad, es vinculado por los mismos docentes a dos motivos principales. Primero, hay un alto porcentaje de estudiantes que son identificados como de “bajo estatus socioeconómico”. Cuando se convergen las respuestas a la pregunta ¿cuál es aproximadamente el porcentaje de alumnos que podría ser considerado de bajo estatus socioeconómico? Se alcanza entre un 75% y 80% en la escuela, según los docentes. En segundo lugar, varios docentes mencionan que desde la gestión se suele comunicar sobre la situación socioeconómica de un estudiante, si es que está influyendo en su desempeño escolar y se dan orientaciones concretas de cómo acompañarlo:

“Sí, desde la gestión nos informan sobre estos estudiantes de bajo estatus socioeconómico. Por ejemplo, la psicóloga de la escuela por mail lo comunica de forma que tal alumno tiene dificultades con tal cuestión o está atravesando una situación económica complicada eso se encarga de relevar información importante a tener en cuenta”. (D.N.1)

“Desde la gestión buscan promover el acompañamiento de entender el caso. Como bueno, hay que traer el mapa de Argentina. Si sabes que no lo trajo por ahí se colgó y no lo trajo o por ahí no lo tiene porque no puedo comprarlo. Entonces como mucho de ese acompañamiento más personalizado. Pero en el sentido de eso de entender qué es lo que le estás pidiendo desde lo material a quién. Entonces bueno o ser cuidadosos con eso, si vas a pedir un libro que sale 500 pesos, no lo pidas. Cómo entender esas cuestiones. (D.N.2)

Ahora bien, en términos generales, al indagar sobre cómo los docentes se refieren a la diversidad en cuanto al estatus socioeconómico se reiteran tres creencias.

Primero, varios docentes creen que es importante tener un buen vínculo, un vínculo de confianza con este tipo de estudiantes, pero el desafío radica en que el vínculo no reemplace u opaque la transmisión de saberes.

“Hablamos mucho del vínculo y el aprendizaje. Y me parece que es fácil como en estos contextos caer en el vínculo por encima del aprendizaje. Y creo que es algo a seguir trabajando, porque a veces pasa y no está bueno. Porque la escuela está para eso, pero también para garantizar el aprendizaje, con lo que hay, con todo lo que falta y con todo lo que hay. Entonces me parece que ese es un desafío en general en la escuela, como todo el tiempo. (D.N.2)

En la literatura sobre el tema, se suele indicar que un bajo estatus socioeconómico puede tener una influencia negativa en las relaciones entre los profesores y sus alumnos y padres (Fives y Gill, 2015, p. 305). En su estudio Gorski (2018) demuestra que lo que creen los docentes sobre las personas de bajos recursos, informa cómo enseñan e interactúan con estudiantes individuales. Comúnmente la pobreza está saturada de una serie de suposiciones negativas, como que toman malas decisiones en la vida, tienen fallas morales, no les interesa la educación, entre otras (Gorski, 2008). La dinámica de estigmatización también se puede presenciar en las escuelas. Ahora bien, esto no parece tomar lugar en la escuela del caso, más bien al contrario, los docentes intentan tener buenos vínculos, y mostrar confianza a este tipo de estudiantes.

“A veces nos pasaba de decir este pibe no se conecta, no manda las tareas, no nada. Pero después te encontrás con quien son seis hermanos hay un solo celu en la casa y encima se manejan con datos porque no tienen internet. Entonces ¿voy a cuestionar a este alumno porque en mis clases o no me entrega las tareas a tiempo? Y la verdad es que no. Ni como docente ni como persona podría hacerlo, porque sé que la están pasando mal, o tal vez no. Pero si tuviera la oportunidad lo haría”. (D.N.4)

Según Battistich (1995) a la hora de trabajar en escuelas donde asisten estudiantes de bajos recursos, es crucial fomentar el buen vínculo con los estudiantes en pos de propiciar el compromiso de los mismos con la escuela y la motivación académica. El construir relaciones positivas con los estudiantes es considerada una estrategia esencial a la hora de comprender los

contextos de los estudiantes y crear entornos de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje (Payne, 2008).

Esto se corresponde con lo que expresan en el ejercicio de asociación libre en el cual se les invita a escribir las primeras tres palabras que aparecen en su mente cuando piensan en “Estudiantes que provienen de familias de nivel socioeconómico bajo”.

Respuestas registradas por docentes noveles	Respuestas registradas por docentes experimentados
D.N.1: Compromiso, solidaridad, trabajo.	D.E.5: Oportunidad, empatía. potencial.
D.N.2: Oportunidades, mundo por descubrir, acceso.	D.E.6: -
D.N.3: Desigualdad.	D.E.7: Solidaridad, ayuda, acompañar.
D.N.4: Recursos, posibilidades, apoyo.	D.E.8: Respeto, esfuerzo, voluntad.

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas registradas en el ejercicio de asociación libre.

En el grupo de respuestas de los docentes noveles, no hay ninguna palabra repetida, pero si hay palabras similares entre sí. Por ejemplo, un primer grupo de palabras podrían aludir a lo que significa la escolaridad para este tipo de estudiantes: oportunidades, posibilidades, acceso, apoyo, mundo por descubrir. Un segundo grupo de palabras podrían aludir a las características propias de estos estudiantes: compromiso, solidaridad, desigualdad y trabajo.

En el grupo de respuestas de los docentes experimentados, no hay ninguna palabra repetida, pero si hay palabras similares entre sí y similares con las expresadas por los docentes noveles. Un primer grupo de palabras podrían aludir a lo que significa la escolaridad para este tipo de estudiantes: oportunidad, potencial. Un segundo grupo haciendo alusión a características de estos estudiantes: empatía, solidaridad, respeto, esfuerzo, voluntad. Y un tercer grupo que hace alusión a trabajar como docentes de estos estudiantes: ayudar, acompañar.

La segunda creencia predominante entre los docentes es que el bajo estatus socioeconómico de sus estudiantes, materializado en la falta de recursos, influye en la propuesta de enseñanza. Ya sea desde los materiales con los que se puede trabajar (mapas, libros, útiles, etc), la conectividad y dispositivos, la alimentación, materiales escolares como mapas, las salidas escolares que se puedan hacer, entre otras. Los docentes mencionan cómo creen que el bajo estatus socioeconómico de la mayoría de sus estudiantes influye a la hora de dar clases:

“Y después limitaciones si acá económicas en el sentido de bueno, hacer salidas es un drama, porque si tenes que pagar un bondi o lo que sea, como ya es imposible pensar una salida en un colectivo alquilado y después el tema que lo pienso en este año en particular, pero también pasaba antes tipo bueno sabes que nos vamos a manejar por Drive. Nadie tiene espacio en el celular para descargárselo. Y estás perdiendo un montón. Osea mañana vas a ir a buscar un laburo y se usa. No sé, esas cosas son difíciles”. (D.N.2)

“Los desafíos tienen que ver un poco con los recursos que puedas llegar a pedir. Y otro con, e no sé cómo explicarlo, pero a veces me ha pasado de decir: por qué estás durmiendo en la clase, no podes venir a dormir al cole y que te respondan, profe porque tuve que cuidar toda la noche, porque mi mamá sale a trabajar porque mi papá está preso. Entonces tenes como todo un trasfondo, ahí en la casa. Y el chico vino al colegio a dormir un rato porque en la casa no pudo ni dormir ¿y qué le podes decir? Como más que acompañarlo y decirle bueno, contás conmigo para lo que sea que yo pueda ayudarte (...)”. (D.N.4)

“El nivel socioeconómico de los alumnos no afecta mi modo de relacionarme, pero sí de dar las clases, esto que te decía no sé a veces tal vez de pedirles algo de que no lo puedan conseguir, entonces tratás de pedir lo menos posible y todo lo llevas vos desde tu casa. Tanto las fotocopias como los recortes, como los libros, todo trato de llevarlo yo, no pedirles nada”. (D.N.4)

Se reitera en los discursos la frase “no es lo mismo”. Para los docentes “no es lo mismo” que sus estudiantes tengan o no ciertos recursos a la hora de dar clases, por ejemplo, que un estudiante tenga su propio libro a que comparta la lectura desde un celular.

“Creo que sobre todo este 2020, pensando en el acceso a internet, no sé, no es lo mismo que te hagas una videollamada y puedas charlas a que no puedas hacerlo porque no tenes celular. En el mundo pre pandemia era como mucho más fácil achicar esa brecha (...)”(D.N.2)

“Sabiedo que la mayoría son de este nivel socioeconómico bajo influye en mi manera de dar clases, sí porque si tuviéramos los recursos y ellos tuvieran otros recursos, todos tendrían su libro para trabajar, su material y a veces tenemos que compartir, leemos desde el celular que no es lo mismo que leer de una hoja, claro. Afecta. De última ustedes lean juntos, no claro afecta y uno por ahí necesita un poco más de tiempo para hacer determinadas cosas así que sí es inevitable el impacto”. (D.N.1)

Que los docentes tengan un registro de cómo la falta de recursos puede influir en el desempeño de los estudiantes es crucial para que puedan enseñar de una manera apunte a su éxito. Wickham (2020) dice que algunos de los docentes “(...) May not be aware of just how widespread and severe poverty is for children. Or, they may struggle to understand why students from poverty think and behave the way they do” (p.4) [(...) puede que no sepan cuán extendida y severa es la pobreza para los niños. O pueden tener dificultades para comprender

por qué los estudiantes que viven en la pobreza piensan y se comportan de la manera en que lo hacen]. Es esencial que los docentes de la escuela del caso tengan conocimiento sobre el contexto de sus estudiantes, incluyendo aquellos que tienen bajos recursos económicos que puede traducirse en falta de materiales.

La última creencia generalizada entre los docentes es que ellos mismos tienen la responsabilidad de suplir las falencias en términos de recursos, por ejemplo, al no exigir materiales que ya saben que no van a poder comprar o al proporcionar ellos mismos los materiales.

“Mirá, siempre cuando se piden los materiales creo que todo el colegio es así, pero te digo, es como dar con tiempo, materiales accesibles, das un tiempo porque crees que puede ser en ese tiempo adquirido. Si es fundamental el material no? O sea eso. Das tiempo, que sea accesible, que se va a usar, nada de comprar innecesariamente. Y me ha pasado varias veces de que he pedido un material, por ejemplo un mapa cuando daba sociales en la escuela. Y siempre era bueno: si falta ese material, bueno eso no quiere decir que no puedas usar nada. Era remarcar la responsabilidad de cada uno para hacer todo lo que estamos haciendo. Yo creo que hacemos un plan general con ponele todo lo que hubiéramos puesto en el mapa, lo copio en el pizarrón y vos lo estás copiando en una hoja rayada porque lo vas a tener que pasar a un mapa, o vas a calcar o en general en el colegio hay materiales. Pero como que eso no le quite la responsabilidad de alguna forma tiene que encontrar la vuelta sea desde el colegio, o sea desde la familia realmente se comunica mucho y a veces las familias también dicen: no pudo. Entonces ahí se gestiona otra cosa. Si no se pudo desde la familia o no se pudo porque se olvidó de antes”. (D.E.5)

“El nivel socioeconómico de los alumnos no afecta el modo de relacionarme, para nada. El único tema acá es cuando hay faltante de materiales, sabes qué artística necesita determinados materiales que a veces no lo tienen ni siquiera carpeta. O a veces por ejemplo desde lo económico yo ahí trato de ver cómo lo podemos solucionar, y yo siempre les digo que me avisen con tiempo así lo solucionamos. Yo trato de si falta algo, lo trato de brindar, de ver cómo podemos solucionarlo. Para que puedan tener todo para poder aprender. Y si no lo tienen siempre hay una forma, o lo ayudan los compañeros o los ayudo yo para que eso suceda. O modifico como he hecho muchas veces. Bueno no tenes esto, no te preocupes ¿que es lo que tenes? ¿qué es lo que podes hacer con lo que tenes? por eso siempre digo nada se tira, todo se transforma. A ver si vos no tenes esto que es lo que sí tenes, entonces vamos a hacer otro trabajo que pueda cumplir con lo mismo que yo les quiero transmitir. O, que él o ella aprenda”. (D.E.7)

Ir más allá para apoyar el rendimiento académico de los estudiantes de bajo estatus socioeconómico es extremadamente importante según Burney y Beilke (2008). Según estos autores, centrarse en superar las limitaciones de la pobreza o falta de recursos puede ser mucho más útil para influir en la experiencia escolar de los estudiantes, que reducirse a identificar las diferencias entre los grupos de estudiantes. En la literatura anglosajona se registra que enseñar a estudiantes de bajo estatus socioeconómico, puede manifestarse en bajas expectativas y percepciones negativas sobre estos (Gorski, 2008). Pero en esta escuela, los docentes manifiestan que estos estudiantes pueden conseguir el éxito y este hecho quizás impacte positivamente en su desempeño.

En síntesis, en general los docentes de la escuela del caso expresan tres creencias principales sobre la diversidad en cuestión de estatus socioeconómico. Primero, varios docentes hablan de la importancia de la confianza en el vínculo con este tipo de estudiantes, pero el desafío radica en que el vínculo no reemplace u opaque la transmisión de saberes. Segundo, que el bajo estatus socioeconómico de sus estudiantes, materializado en la falta de recursos, influye en la propuesta de enseñanza. Se reitera en los discursos la frase “no es lo mismo”. Para los docentes “no es lo mismo” que sus estudiantes tengan o no ciertos recursos a la hora de dar clases, por ejemplo, que un estudiante tenga su propio libro a que comparta la lectura desde un celular. La última creencia generalizada entre los docentes es que ellos mismos tienen la responsabilidad de suplir las falencias en términos de recursos, por ejemplo, al no exigir materiales que ya saben que no van a poder comprar o al proporcionar ellos mismos los materiales.



Universidad de
San Andrés

4.2 Las creencias sobre las diversidades en los docentes noveles y experimentados

El segundo objetivo específico de este estudio es comparar las creencias de los docentes noveles y experimentados acerca de la diversidad en sus estudiantes. Para ello recuperamos las respuestas de las entrevistas y la asociación libre. Y la información provista en el estado del arte y el marco teórico. Al igual que en el apartado 4.1, separamos la información en las siguientes dimensiones:

- Diversidad en cuanto a identidad de género
- Diversidad en cuanto a dificultades de aprendizaje
- Diversidad en cuanto a sociocultural
- Diversidad en cuanto a socioeconómico

Una vez expresadas las creencias generales de los docentes de la escuela del caso sobre la diversidad en sus estudiantes, cabe imaginar posibles diferencias y similitudes entre ambos grupos según la experiencia docente. Es interesante hacer este análisis comparativo ya que el contexto y la situación, influyen en las creencias de los docentes en ejercicio (Pajares, 1992). Para Tschannen-Moran (2007) la cantidad de años ejerciendo, indicaría una mayor exposición a situaciones de enseñanza que podrían nutrir o desestabilizar ciertas creencias que tiene el docente. Fives y Gill (2015) incentivan este tipo de estudios ya que “aumentarían nuestra comprensión de la naturaleza situada de las creencias y también ofrecerían oportunidades para estudiar la trayectoria de desarrollo de las creencias de los profesores” (p.50). Cabe aclarar que al ser un estudio exploratorio con una muestra pequeña no pretende arribar a conclusiones sino explorar posibles patrones para futuras investigaciones.

Diversidad en cuanto a identidad de género

La gran mayoría de los docentes al preguntarles sobre qué tipo de diversidades identifican en sus estudiantes mencionan la diversidad en términos de identidad de género, independientemente de la antigüedad. Casi todos nombran casos puntuales que les tocó vivir “de cerca” dando cuenta de cómo ésta diversidad está presente en la escuela y en sus aulas.

No se visibiliza una diferenciación en términos de antigüedad docente con respecto a las creencias de los docentes sobre este tema. Como se ha dicho la gran mayoría coinciden en que 1) los estudiantes de esta escuela son libres de expresar su identidad de género y que 2) abordar

la diversidad de género es un proceso de cambio a nivel escuela. Aunque se va avanzando dicen que queda camino por recorrer.

Ahora bien, aunque la mayoría de los docentes expresan que la diversidad de género está presente en la escuela, ninguno de los participantes menciona estrategias pedagógicas de inclusión que la acompañen.

Esta carencia de formación sobre el tema queda expuesta cuando se les pregunta a los participantes cómo abordan este tipo de diversidad desde la enseñanza y sólo aluden al uso de lenguaje inclusivo y dan respuestas como la siguiente:

“Es que no, con respecto a la diversidad de género, siento que no, no hay por qué abordarlo de otra forma. Como que a ver él es Pedrito y él es para todos ¿Por qué tratarlo distinto? ¿O porque aplicar otros métodos de enseñanza, por así decirlo? (...)” (D.N.4)

Esto puede relacionarse con el hecho de que ninguno, más allá de su antigüedad docente, menciona haber recibido algún tipo de capacitación o formación sobre diversidad de género. Gay (2015) hace énfasis en que una enseñanza exitosa para los estudiantes diversos es que no dependa totalmente de la “buena predisposición” individual a trabajar con estos estudiantes. Por ejemplo, en los discursos de los docentes se menciona todo el tiempo el buen vínculo o buena relación que intentan establecer con estos estudiantes para hacerlos sentir cómodos y parte. Pero nadie menciona que los docentes están o tendrían que estar capacitados sobre cómo abordar este tipo de diversidad en el aula, como por ejemplo saber cómo incluir transversalmente la ESI¹⁸ en su materia.

En síntesis, no se identifican diferencias significativas en las creencias de los docentes respecto a este tema según su experiencia docente, ni tampoco es posible visibilizar estrategias pedagógicas que acompañen la inclusión por parte de ninguno de los dos grupos.

Diversidad en cuanto a dificultades de aprendizaje

En general, hemos identificado que todos los docentes ven las dificultades de aprendizaje como un tipo de diversidad en sus estudiantes. Respecto a estos, creen que son los que tienen un ritmo de aprendizaje más lento en comparación al resto y que suelen tener

¹⁸ La Ley 26150 de Educación Sexual Integral establece el derecho de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. Para esto, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que coordina el diseño, la implementación y evaluación de la ESI en todas las jurisdicciones del país.

alguna adaptación o integración. Sobre la enseñanza a este tipo de estudiantes, la mayoría cree que no tienen la formación profesional necesaria para abordar este tipo de diversidad. En sus discursos se nota un vacío en términos de prácticas específicas para pensar estrategias de inclusión, Los docentes creen que esto mejoraría si se acompañara un caso trabajando en equipo con maestras integradoras y la psicóloga del colegio. Finalmente, se identifica un discurso ambivalente frente a la diversidad, algunos la ven más como un problema y otros como un tesoro.

Ahora bien, cómo estos docentes arman en su cabeza “la etiqueta” de estos estudiantes ¿se relaciona con la antigüedad docente?

Una primera distinción en términos de antigüedad docente es si para ellos estos estudiantes tienen o no capacidad de transformación, de mejora en su rendimiento académico.

Los docentes experimentados expresan que su mirada respecto a estos estudiantes fue virando de una más pesimista, pensando en que estos estudiantes no eran capaces de conseguir los mismos resultados que el resto, a una mirada más positiva, que admite que estos estudiantes tienen capacidad de transformación.

“(...) Por eso, como seres humanos vamos creciendo, eso cambia tu mirada como docente. Y eso cambia cómo miras al otro y cómo te miras a vos (...) por ejemplo, por ahí miro esto que decíamos de los chicos a los que les cuesta más, tal vez en otro momento yo hubiera dicho: sí me parece que no vamos a poder. Pero este año me di cuenta especialmente de que se puede. Por ahí no puede de la misma manera, pero eso no quiere decir que no pueda. Tal vez la que tuve que poder cambiar soy yo también (...) Como acompañar ese proceso de aprendizaje, que no es igual, cada vez lo confirmas más que no es igual en todos los chicos, ese proceso. Pero es como acompañarlo tratando de respetar ese ritmo de ellos sin tampoco decir: bueno que lo hagan a su ritmo. No. Sino que acompañar respetando ese ritmo, pero también estimulando ese ritmo de los chicos (...) me parece que mucho tiempo en la escuela se miró que había un ideal de alumno, de lo que tenía que alcanzar a su edad. Y hoy me parece que bueno es como descubrir y tratar de ayudar a que cada chico saque ese potencial que trae, para que desarrollen el potencial que trae cada uno (...)”. (D.E.5)

El relato de esta docente es significativo no solo porque da cuenta de cómo su experiencia docente cambió la manera de concebir a este tipo de estudiantes, sino también porque aparece la idea de que el docente es responsable de que ese estudiante aprenda, de cambiar la manera en que enseña para propiciar su aprendizaje y respetar su ritmo, pero también

no limitarlo, estimulando ese ritmo. En este sentido, Fives y Gill (2015) sostienen que cuando los docentes creen que todos sus estudiantes pueden aprender, las reglas que gobiernan su comportamiento crearán condiciones que fomenten el aprendizaje de los estudiantes incluso entre los estudiantes que pueden ser “difíciles” o “desmotivados” (p.308).

En general, los docentes con mayor antigüedad presentan una mirada más positiva en términos de que la situación de los estudiantes es remediable. En cambio, la mayoría de los noveles presentan visiones más estáticas, de que estos estudiantes simplemente “no llegan”, centrándose en la problemática que tiene el estudiante y no se preguntan qué pueden hacer ellos desde su lugar como docentes. Esto quizás pueda deberse a que hace poco salieron del profesorado donde no les enseñaron cómo abordar este tipo de diversidad.

“Si, si uno cuando está estudiando piensa que va a entrar en un salón y van a estar todos sentados aprendiendo y creo que eso cambió. desde mi primera experiencia ahora” (D.N.3)

La docente N3 expresa cómo su concepción de cómo aprenden los estudiantes de cuando era estudiante, entró en choque con la experiencia reciente de estar en un aula y encontrarse con diversidades en cuanto a dificultades de aprendizaje.

Resulta interesante destacar el caso de la docente E7 que expresa que ella misma cuando fue a la escuela formó parte de este grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje:

“Sí, todos pueden aprender, todos tienen diferentes tiempos de aprendizaje. eso lo sé desde la experiencia personal. Eso me ha hecho que yo aprenda a entender que todos los alumnos pueden aprender, en distintos tiempos. Yo pasé por eso, yo fui alguien con un proceso de aprendizaje diferente porque tuve mis problemas y eso hizo que yo entendiera más tarde y eso es lo que intento con ellos y siempre le digo que si uno quiere, puede. (D.E.7)

En sus palabras, la experiencia personal hizo que ella entendiera más tarde, siendo docente, que todos los estudiantes pueden aprender, pero en diferentes tiempos. Kahn (2014) da cuenta que muchas veces en las escuelas sucede que los docentes, su cultura, valores y experiencias, no son las mismas que la de sus estudiantes. Por lo tanto, los valores culturales y las experiencias que los docentes traen al aula pueden no coincidir con los de sus estudiantes. En este caso, la docente E7 identifica en sí misma este tipo de diversidad, y cuenta que ella atravesó por la experiencia de pertenecer al grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje, y cómo eso le brindó mayor sensibilidad a la hora de abordarla.

En síntesis, aparecen distinciones en las creencias de los docentes sobre la diversidad en cuestiones de aprendizaje según la antigüedad docente. La primera gira en torno a si para ellos, estos estudiantes tienen o no capacidad de transformación, de mejora en su rendimiento académico. Los docentes experimentados expresan que su mirada fue virando de una más pesimista, a una mirada más positiva, que admite que estos estudiantes tienen capacidad de transformación. Aparece la idea de que el docente es responsable de que ese estudiante aprenda, de cambiar la manera en que enseña para propiciar su aprendizaje y respetar su ritmo, pero también no limitarlo, estimulando ese ritmo. En cambio, la mayoría de los noveles presentan visiones más estáticas, de que estos estudiantes simplemente “no llegan”, centrándose en la problemática que tiene el estudiante y no se preguntan qué pueden hacer ellos desde su lugar como docentes. Esto es asociado por ellos al choque entre lo que creían cuando estaban en el profesorado sobre cómo aprendía un estudiante y lo que creen hoy ejerciendo sobre cómo aprende un estudiante en el aula real. Finalmente, se destaca el caso de la docente E7 que expresa que ella misma cuando fue a la escuela formó parte de este grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje y manifiesta que esto la hace más receptiva a este tipo de diversidad.

Diversidad en cuanto a identidad sociocultural

Cuando se les pregunta a los docentes sobre qué tipo de diversidades identifican en sus estudiantes, la diversidad en términos de nacionalidades es poco mencionada a nivel general. Sin embargo, al preguntar cómo es la composición del alumnado en términos de nacionalidades, podemos notar una diferencia en el conocimiento en el equipo docente.

Tres de cuatro docentes noveles no saben o dicen que no existen estudiantes de nacionalidades más allá de la Argentina. También hacen alusión a que si hubiera, no están enterados porque los alumnos no lo comunican.

“No, en general la verdad que no me acuerdo. No tengo registro de ningún inmigrante alumno. Por ahí los padres son de otras nacionalidades y no lo sé. Pero no. Si, no lo noto y tampoco lo hacen notar si es que es así con los demás estudiantes. Osea no se escuchan comentarios así negativos o xenófobos, etc.” (D.N.1)

Por el contrario, todos los docentes experimentados afirman que hay estudiantes que son inmigrantes o hijos de inmigrantes, que provienen del interior de Argentina o de otros países.

“Hay alumnos que son gente del interior de nuestro país y hay otros que son hijos de inmigrantes. Por ejemplo, he tenido alumnos que eran hijos de paraguayos te digo un ejemplo y ahora tengo a sus hijos, osea la tercera generación. También uno de Perú, chicas que eran de Bolivia. Si no me equivoco. Pero más que nada son hijos de inmigrantes que son nacidos acá. (...) quizás en diecinueve, dieciocho me parece que ahí había más (estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes)

pero en los años en los que yo estoy en este momento no recuerdo si hay alguno, los estoy conociendo recién”. (D.E.7)

Este mayor conocimiento es atribuido por los propios docentes a la antigüedad docente. Los docentes noveles señalan que quizás los docentes experimentados estén al tanto de estos casos porque conocen a las familias de hace años. Y son los mismos docentes experimentados quienes mencionan que saben de estos estudiantes porque han tenido a sus padres e incluso abuelos. Me pregunto qué pasaría si hubiera una mayor información sobre la existencia de estos estudiantes, quizás podría incorporarse aún más este tipo de diversidad en el aula.

Por otro lado, con respecto a la primera creencia sobre el tema, que hay una homogeneidad entre sus estudiantes en términos socioculturales, no se denota una diferencia significativa por parte de los docentes con respecto a su antigüedad docente.

No sucede lo mismo en la segunda creencia general manifestada, de que la diversidad cultural no influye a la hora de dar clases. Es posible encontrar una distinción en términos de la antigüedad docente.

Tres del grupo de docentes noveles, expresan que la diversidad cultural en términos de nacionalidad no influiría a la hora de dar clases. En el grupo de docentes experimentados, tres, expresan que la diversidad cultural sí influye a la hora de dar sus clases y cuentan cómo modifican su enseñanza a partir de la diversidad sociocultural de su alumnado. Por ejemplo, la docente E7 da pistas de cómo cambia su manera de relacionarse con aquel estudiante diverso para que la clase también aprenda de eso y cómo amplía el contenido para abordar diversas nacionalidades:

“(…) Desde el contenido quizás yo preparo un tema para desarrollar y resulta que por ejemplo me pasó que yo quería que vieran performance que tuviera que ver con el barrio y un chico cayó con una performance de un chino. Bueno, tomé eso y lo desarrollé en grupo, lo amplí, lo relacione. Trato de exponer lo que ellos traen (...) una de las cosas que no me gusta mucho y lo respeto y trato de acompañar en lo que les gusta, es el tema del animé, coreanos algunos. Me vienen a veces con dibujos que son excelentes, porque tienen el movimiento del cuerpo, y eso está espectacular. ¿Y vos qué les vas a decir? Nada, yo lo acepto. Siempre trato de inculcar inclusive mucho nuestra cultura, pero con mucho respeto también con lo que les gusta de afuera (...)”. (D.E.7)

Cabe destacar el testimonio de la docente E5 quien al preguntarle cómo aborda la diversidad desde la enseñanza, aclara que ella misma es hija de inmigrantes.

“La verdad que a mí me encanta esa diversidad ¿sabes por qué? porque yo soy hija de bolivianos entonces claro la experiencia de vida mía como estudiante hija de mis papas bolivianos. Entonces donde por ahí mi origen si quieres, o mi familia, las costumbres que yo conocía de mi casa, muchas veces en la escuela no se hablaba, era como que uno mientras

más desapercibido pasara y fueras más igual o parejo al montón mejor. Eran otras épocas del colegio ¿no? ósea no recuerdo que ningún profe me preguntara de donde era mi apellido, porque mi apellido es de origen quechua. Entonces viste eso pasaba totalmente desapercibido salvo cuando se reían de mi apellido cuando lo pronunciaban en la lista viste y entonces todas esas vivencias, es como que se van quedando (...) y venir de otro lugar es una riqueza, no es una vergüenza. Pero eso a mí me llevo todo un proceso como persona muchos años. Entonces para mí la sensación cuando hay un alumno que no es de nuestro país es como que ojalá podamos incorporar esa riqueza, ojalá podamos incorporar esa riqueza por el bien de ese alumno y por el bien de todos. Entonces salvo que el alumno no diga, porque me ha pasado varias veces de que el alumno por ahí vos ves el apellido y siempre pregunto de modo individual, y como si lo habilita: si mi familia es de Perú. Por ejemplo. Entonces yo empiezo, estamos estudiando algo (...) y enseguida que el chico habilitó le pregunto ¿y en Perú que conoces? ¡Qué lindo! ¿Cómo se dice allá? ¿Es diferente o no tiene nada que ver con lo que estoy diciendo? Entonces la idea siempre es incluir la riqueza de la diversidad de países.
(D.E.5)

El hecho de que la docente entrevistada sea ella misma culturalmente diversa, parece tener vinculación con sus creencias sobre el tema. Kyles (2008), quien indaga sobre los factores asociados a las creencias docentes personales y profesionales sobre la diversidad, cuenta que:

“A teacher’s personal experience is influenced by sociocultural and historical contexts that can be inextricably linked to “aspects of life that go into the formation of world view, beliefs about self in relation to others, understanding of the relationship of schooling to society; and other forms of personal, familial, and cultural understandings” (Richardson, 1996, p. 105). A growing body of literature suggests a strong relationship among personal life experiences, beliefs, and how one teaches (...). Therefore, it is feasible to pose that “ethnic and socioeconomic background, gender, geographic location, religious upbringing, and life decisions may all affect an individual’s beliefs that, in turn, affect learning to teach and teaching” (Richardson, 1996, p. 105). These beliefs relate to her or his efficacy to teach diverse learners (...).” [La experiencia personal de un maestro está influenciada por contextos socioculturales e históricos que pueden estar indisolublemente vinculados a “aspectos de la vida que intervienen en la formación de la cosmovisión, creencias sobre uno mismo en relación con los demás, comprensión de la relación de la escolarización con la sociedad; y otras formas de comprensión personal, familiar y cultural” (Richardson, 1996, p. 105). Un creciente cuerpo de literatura sugiere una fuerte relación entre las experiencias de la vida personal, las creencias y cómo se enseña (...). Por lo tanto, es factible plantear que “los antecedentes étnicos y socioeconómicos, el género, la ubicación geográfica, la educación religiosa y las decisiones de la vida pueden afectar las creencias de un individuo que, a su vez, afectan el aprendizaje de enseñar y enseñar” (Richardson, 1996, p. 105). Estas creencias se relacionan con su eficacia para enseñar a diversos estudiantes (...).] (p. 501).

En este sentido, es posible pensar que la experiencia de vida personal de esta docente, al ser ella misma hija de inmigrantes, influye en sus creencias sobre la diversidad sociocultural y cómo abordarla en el aula.

Con respecto a la segunda creencia general, cabe hacer una aclaración. La docente N2 es la única docente novel que expresa que la diversidad sociocultural juega un papel importante en el desarrollo del aula, y cuenta una experiencia previa que tuvo al ejercer en otra escuela donde tenía estudiantes culturalmente diversos.

“(...) Yo trabajaba en un cole que tenía, había muchos chicos que eran de Paraguay, también adolescentes porque era secundaria y muchos recién llegaban. Y creo que es re complejo porque de vuelta por ejemplo a mí me pasaba que ellos hablaban guaraní y hablaban guaraní

dentro del aula y quizás me estaban re bardeando pero yo no entendía lo que estaban diciendo. Que para mí era parte, como era parte de su complicidad, pero bueno, como la primera vez que me pasó me re calenté, después entendí que es parte. Pero me parece que el desafío está cuando ellos nacen y vivieron mucho tiempo en una cultura que no es la que el resto de la mayoría se ha apropiado, bueno como esas culturas también se ponen en juego, ¿no? Como que también son miradas, son formas de valores, formas de vivir o tradiciones o hábitos que están re buenos integrarlos porque me parece que enriquece. Y ahí me parece que el desafío es cómo uno, como una como docente, habilita espacios para que eso se ponga en juego y se valore. Como compartamos y entendamos que aprendemos juntos y juntas de las experiencias de cada uno. Pero sí creo que es difícil porque también es difícil cuando no conoces. Cómo yo ahí aprendí un montón porque no tenía ni idea de nada de la cultura paraguaya, entonces ahí también, es como cuanto vos estás dispuesto a la escucha y la mirada de ver que hay, cómo laburar con eso (...) fue muy desafiante para mí y representó un proceso de aprendizaje muy significativo entender que ahí se manejaban otros códigos y que era mi responsabilidad conocerlos y ponerlos en juego dentro de la clase.” (D.N.2)

Para la docente haber tenido una experiencia multicultural la enriqueció, aprendió de la otra cultura. También como docente habilitó espacios para compartir sobre esta diversidad. Y aclara que en esta experiencia agudizó su manera de relacionarse con este tipo de estudiantes:

“Me parece que depende. O sea, depende mucho de esa gente y de cómo lo vive, como si él también se siente super identificado con la cultura de su familia o la cultura de X nación, bueno laburemoslo como me parece que ahí es mucho como lo van viviendo. En el otro cole yo tenía a un chico que sus padres eran de Bolivia y él no quería que se dijera, no quería que se nombrara, como nó, no lo voy a exponer. De repente sí como él puede entender que no hay nada bueno ni malo es parte de tu cultura de tu origen como ese caso era re difícil porque él lo sentía como algo que le restaba entre comillas, pero bueno, muy de su identidad”. (D.N.2)

Tener experiencias multiculturales y su relación con las creencias sobre la diversidad es uno de los factores que estudia Kahn (2014) al proponerse como objetivo entender los factores asociados a las creencias de docentes en formación inicial sobre la diversidad.

“Prior research suggests that there are a number of distinct and alterable factors associated with teachers’ development of beliefs about diversity. For this study, we focused on examining factors that are simultaneously proximal, experiential, and malleable. These factors include: (a) completing multicultural courses in education (...), (b) having experiences living and working in cross-cultural contexts (...), (c) experiencing significant cross-cultural relationships (...), and (d) engaging in critical self-reflection (...). [(a) completar cursos multiculturales en educación, (...) (b) tener experiencias de vivir y trabajar en contextos transculturales (...), (c) experimentar relaciones transculturales significativas (...), y (d) participar en una autorreflexión crítica (...)]. (p. 56).

La docente N2 parece alinearse con el factor b, ya que trabajó en un contexto intercultural. Y podemos pensar que quizás cuando trabajó allí estableció alguna relación intercultural significativa, en ese caso también podría alinearse con el factor c. Esta experiencia multicultural, según cuenta, favoreció a su abordaje de la diversidad sociocultural.

En síntesis, se identifican diferencias en las creencias de los docentes respecto a este tema según su experiencia docente. La mayoría de los docentes experimentados, a diferencia de los noveles, no solo tienen un mayor conocimiento de quienes son estos alumnos, sino que también

dicen que la diversidad cultural influye en su aula. Se destaca el caso de una docente experimentada quien explica cómo el hecho de ella misma ser hija de inmigrantes opera a la hora de relacionarse y enseñar a este tipo de estudiantes.

Diversidad en cuanto al estatus socioeconómico

Cuando se les pregunta a los docentes sobre qué tipo de diversidades identifican en sus estudiantes, todos hacen alusión a la diversidad en términos de estatus socioeconómico. Más allá de su antigüedad docente, todos parecen estar enterados tanto porque hay un alto porcentaje de este tipo de estudiantes en la escuela y porque desde la gestión se suele comunicar sobre la situación socioeconómica de un estudiante, si es que está influyendo en su desempeño escolar.

Ahora bien, en términos generales, al indagar sobre cómo los docentes se refieren a la diversidad en cuanto al estatus socioeconómico se reiteran tres creencias y en dos de ellas se puede hacer una distinción en relación con los años de ejercicio docente.

Primero, varios docentes hablan de la importancia de la confianza en el vínculo con este tipo de estudiantes, pero el desafío radica en que el vínculo no reemplace u opaque la transmisión de saberes. En los discursos de los docentes noveles se centran más en la importancia de que exista un vínculo de confianza, que estos estudiantes confíen en ellos como docentes para poder decirles cuando no pueden conseguir un recurso, o cuando no entendieron un concepto, o cuando hay algún problema familiar en la casa, entre otras. En cambio, los docentes experimentados, se centran más en el desafío de que el vínculo no reemplace u opaque la transmisión de saberes, porque por ejemplo lo ven en estudiantes que ya egresaron, que muchas veces fracasan en sus estudios universitarios porque no cuentan con este acompañamiento personalizado.

En la segunda creencia generalizada, que el bajo estatus socioeconómico de sus estudiantes materializado en la falta de recursos influye en la propuesta de enseñanza, no se nota una diferencia en los discursos de los docentes noveles y experimentados, todos coinciden.

La última creencia generalizada entre los docentes es que ellos mismos tienen la responsabilidad de suplir las falencias en términos de recursos, por ejemplo, al no exigir materiales que ya saben que no van a poder comprar o al proporcionar ellos mismos los materiales. Esta creencia es compartida por los docentes experimentados, quienes se atribuyen a sí mismos la responsabilidad por conseguir materiales para llevar a cabo la clase que tenían

planeada. En cambio, en los docentes noveles no se habla tanto de esto, sino más bien de cambiar la planificación, o no pedir un material si se sabe que no pueden conseguirlo.

Entonces, es posible identificar diferencias según la experiencia docente en dos de las tres creencias generales.

Síntesis

Ya desarrollamos los principales hallazgos de cada dimensión, pero no es posible verlas en un plano de igualdad, algunas diversidades son más prevalentes que otras y parecen tener una mayor relevancia en para los docentes ¿Qué es lo que miran primero los docentes? ¿Por qué? ¿Cuáles son las diversidades que más surgen?

Las diversidades más prevalentes son la de género y la de dificultades de aprendizaje. Cuando se les pregunta a los docentes qué tipo de diversidades encuentran en sus estudiantes en las 8 entrevistas los 8 participantes hicieron mención a ambas en sus discursos.

La diversidad de género se dice que es algo que se fue gestando en los últimos años, que hace un tiempo prácticamente “no existía” porque no aparecía en las conversaciones entre estudiantes, docentes, familias, directivos. Ahora bien, a partir de los discursos no se da cuenta de que la alta identificación de casos esté acompañada desde estrategias pedagógicas que aborden este tipo de diversidad en el aula.

Pasando a la diversidad en cuestión de dificultades de aprendizaje, sí se identifica en los enunciados cómo ésta es abordada desde la enseñanza a través del acompañamiento de maestras integradoras, tutores y la psicóloga del colegio, pero aun así los mismos docentes expresan que ellos no se sienten formados para acompañarla ellos con estrategias pedagógicas de inclusión.

La diversidad en cuestión de estatus socioeconómico no es la primera que nombran los docentes, pero sí es la que más abordan en su día a día, ya naturalizando el hecho de que la mayoría de sus estudiantes son de bajo estrato socioeconómico y cuentan cómo ante la falta de recursos su enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes se ve influida por esto, la clase continúa y se intenta, buscando distintas alternativas, que todos puedan aprender. Por último, la diversidad sociocultural casi ni es mencionada. Solo pocos saben de la existencia de los pocos estudiantes culturalmente diversos. En general, no parece ser un emergente en la escuela

ya que no se comunican los casos ni se visibilizan estrategias pedagógicas de inclusión en este sentido.

A nivel general, se puede observar una relación significativa entre años de experiencia docente y creencias sobre la diversidad: los docentes con más experiencia docente se mostraron (1) más conscientes de la diversidad lo que les permite (2) abordarla y acompañarla, que aquellos con menos años ejerciendo. Esto parece contraintuitivo ya que, por lo general, se asocia que lo nuevo o disruptivo puede “chocar” con lo ya establecido, y no quiere decir que los docentes experimentados no tengan dificultades a la hora de abordar estos cuatro tipos de diversidades sino que ante esas dificultades sus creencias (influidas por sus años de experiencia) parecen darles una “mayor cintura” a la hora de abordar la diversidad.

También, se puede decir que aquellos docentes, independientemente de sus años de ejercicio, que mostraron una mayor sensibilidad a un tipo de diversidad fueron los que contaron experiencias personales que dieron cuenta de su relación con esta. Ya sea siendo hija de inmigrantes, presentando dificultades de aprendizaje, o habiendo tenido una experiencia laboral con estudiantes de otra cultura, entre otras.

Finalmente, reconocemos que a partir del presente trabajo no es posible establecer generalizaciones descontextualizadas. Pero, podemos mencionar para qué podrían ser útiles los hallazgos encontrados.

En primer lugar, tras lo expuesto podemos pensar implicancias prácticas, a partir de pensar posibles estrategias pedagógicas que aborden las diversidades encontradas.

Primero, muchos docentes hablan de la figura del tutor como actor clave a la hora de recibir información de los estudiantes, que los ayude a ubicarse mejor en el aula.

Se dice que la diversidad de género surgió en los últimos años gracias a discusiones mediáticas que atravesaron la escuela tales como la militancia feminista, o el matrimonio igualitario. Una posible estrategia podría ser incluir estos tipos de conversaciones (obviamente siempre desde el respeto) en el aula, puede ser a partir de un contenido por ejemplo un documental, o también incluyendo autores que sean de géneros diversos, asimismo incluir libros que tengan estos personajes.

Otra posible idea es que los docentes a la hora de planificar su año escolar, tengan en cuenta relacionar al menos un tema del currículum con temas de género, incorporando la E.S.I. en el aula.

Ante la diversidad de ritmos de aprendizaje, muchos docentes proponen ellos mismos la idea de trabajar más en equipo entre docentes, psicóloga, maestras integradoras y tutores. Esto podría llevarse a la práctica al tener reuniones periódicas donde cada uno pueda contar cuales son los desafíos que se encuentra a la hora de trabajar con estos estudiantes pero haciendo hincapié en formular estrategias conjuntas para abordarlo. Esto podría ser un primer paso para que los docentes expresen sus creencias, primero para con uno mismo y luego con el resto. Para esto se necesita un clima de confianza y acompañamiento, que quizás puede brindarse por el equipo de gestión.

Con respecto a la invisibilización de la diversidad cultural, pueden pensarse dispositivos que inviten a hablar sobre esta. Por ejemplo, al hacer una muestra de arte a nivel institucional en la que se incluyan artistas contemporáneos de diversas partes del mundo. O también quizás hacer alguna dinámica de leer semanalmente en clase artículos de diario de noticias internacionales. También se puede pensar que una vez al año se realice “la semana de las nacionalidades” y cada año investigue sobre un país. También se podría invitar a participar a las familias que quieran participar, así los docentes noveles pueden empezar a conocerlas más. Esto podría tomar un formato virtual como presencial. De esta manera, al dar lugar a hablar sobre el tema en la escuela, quizás los estudiantes empiecen a compartir sus culturas.

Una recomendación general podría ser incorporar instancias de trabajo interdisciplinario, que no fue mencionado en las entrevistas y quizás habilitaría a que al mirar una misma tarea, por ejemplo una muestra de arte, desde distintas materias, incorporando la historia y la literatura por ejemplo, se podría abordar la diversidad en cuanto a intereses particulares que un estudiante pueda tener respecto a género, nacionalidades, entre otras.

Finalmente queremos problematizar cómo se aborda la diversidad en la formación docente. Nadie menciona su formación inicial a la hora de hablar sobre cómo abordan la diversidad en el aula. Excepto, los noveles al remarcar cómo no los prepararon para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

También nadie nombra que hayan recibido cursos o formaciones en la escuela sobre ninguno de estas cuatro diversidades mencionadas. Quizás en un futuro se pueda tener en cuenta estos emergentes a la hora de pensar en capacitaciones.

Creemos que estas y muchas otras propuestas más podrían dar pie a empezar a expresar, cuestionar y reflexionar sobre las creencias sobre los estudiantes diversos y la manera en que se aborda desde las prácticas de enseñanza.



CAPÍTULO 5: REFLEXIONES FINALES

5.1 Volviendo a las dimensiones de análisis

A lo largo del presente trabajo, nos hemos propuesto explorar y comparar las creencias sobre la diversidad de los estudiantes, de los docentes noveles y experimentados, en una escuela urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires. Con el fin de lograrlo, hemos indagado en 4 dimensiones que, en conjunto, hacen de las creencias docentes sobre la diversidad de los estudiantes un fenómeno capaz de ser estudiado. A continuación, desarrollaremos algunas conclusiones elaboradas a lo largo del presente trabajo.

La primera dimensión analizada, la diversidad en cuestión de género, nos permite dar cuenta de que es una de las diversidades más prevalentes en la escuela. Todos los docentes entrevistados nombran casos específicos de estudiantes que son o fueron sus alumnos.

Ahora bien, más allá de la identificación de casos ¿cómo abordan la diversidad? No se identifican diferencias según la experiencia docente, más bien hay una convergencia de los discursos en dos creencias generales. La primera identificada es que los docentes de esta escuela creen que estos tipos de estudiantes se sienten libres de expresar su diversidad en cuestiones de género. En segundo lugar, los docentes creen que abordar la diversidad de género es un proceso de cambio a nivel escuela, lo cual quiere decir que aunque hay avances (como la incorporación del lenguaje inclusivo y el uniforme unisex) reconocen que aún quedan cambios por hacerse en pos de la inclusión en términos de diversidad de género. Por último, en los discursos no se visibiliza la incorporación o puesta en acción de estrategias pedagógicas de inclusión, por parte de los docentes tanto experimentados como noveles. Esto invita a pensar que aunque este tipo de diversidad es la más mencionada por los docentes, es decir que cuando piensan en estudiantes diversos piensan primero en aquellos con diversidad de género, esto no logra traducirse en sus prácticas.

La segunda dimensión analizada fue la diversidad en cuestión de dificultades de aprendizaje. También se denota que es una de las diversidades más prevalentes para los docentes, ya que casi todos al ser cuestionados sobre qué tipo de diversidades creen que existe entre sus estudiantes, mencionan a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. A nivel general, la mayoría de los docentes expresa que los estudiantes que pertenecen a este grupo son los que tienen alguna adaptación o integración o simplemente denotan un ritmo de

aprendizaje más lento que el resto de los compañeros. Usan frases como “son los que les cuesta un poquito más” “los que no llegan” “los que se quedan atrás” pero también registran que este grupo de estudiantes son los que reciben discriminación por parte de otros estudiantes. A diferencia de la dimensión anterior en la cual los docentes respetan la diversidad de género desde el lenguaje y lo mismo pasaba entre el grupo de compañeros al no expresar burlas, más bien aceptación. Pasando a la segunda creencia, la mayoría de los docentes considera que no tienen la formación profesional suficiente. Esto se visibiliza cuando se les pregunta cómo abordan esta diversidad en el aula y muchos responden que de estos casos se encarga el tutor o maestra integradora o psicóloga. Se evidencia un vacío por su parte en términos de prácticas específicas para favorecer la inclusión, creyendo que como no tienen la formación, no tienen margen de acción. Muchos expresan que este tipo de diversidad podría ser acompañada de manera más pertinente si se trabajara en equipo con estos casos. Finalmente, se identifica un discurso ambivalente frente a la diversidad, algunos la consideran más como un problema y otros como un tesoro.

Es posible decir que aparecen distinciones en las creencias de los docentes sobre la diversidad en cuestiones de aprendizaje según la antigüedad docente. La primera gira en torno a si para ellos, estos estudiantes tienen o no capacidad de transformación, de mejora en su rendimiento académico. Los docentes experimentados expresan que su mirada fue virando de una más pesimista, a una mirada más positiva, que admite que estos estudiantes tienen capacidad de transformación. En cambio, la mayoría de los noveles presentan visiones más estáticas, centrándose en la problemática que tiene el estudiante y no se preguntan qué pueden hacer ellos desde su lugar como docentes. Esto se asocia con su poca experiencia docente. Finalmente, se destaca el caso de la docente E7 quien expresa que en su escolaridad fue parte de este grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje y eso la hace más receptiva a este tipo de diversidad.

La tercera dimensión, diversidad sociocultural en los estudiantes, pareciera dar cuenta de un nivel de percepción más bien bajo, hasta casi invisibilizado. Al indagar sobre cómo los docentes se refieren a la diversidad sociocultural en general se reiteran dos tipos de creencias. Por un lado, la mayoría de los docentes creen que hay una homogeneidad entre sus estudiantes en términos socioculturales. Tanto para aquellos que están enterados de que existen estos estudiantes y para aquellos que dicen no estarlo (pero se les invita a imaginar el caso hipotético) este tipo de estudiante está o estaría ya inserto en la cultura argentina. Los docentes aluden a tres motivos principales. Primero, porque la mayoría de los docentes no registra comentarios

xenófobos entre sus estudiantes, implicando que si ellos no escuchan hablar del tema en la escuela o clase entonces no debe existir. Segundo, porque ya son segunda o tercera generación, lo que implicaría un tiempo considerado de integración en cuestiones sociales y en cuestiones legales como por ejemplo ya tener el D.N.I argentino. La segunda creencia generalizada entre los participantes es que la diversidad cultural no influye a la hora de dar clases. Algunas respuestas de los docentes parecen ilustrar lo que en la literatura anglosajona denominan como “colorblindness” que quiere decir que él o la docente ante la diversidad prefiere no reconocerla como una estrategia para evitar que sea interpretado como una discriminación. Además, esta creencia general expresada en las entrevistas, que la diversidad cultural no influye a la hora de dar clases, se contradice con el tipo de palabras que mencionan en el ejercicio de asociación libre, que aluden a una mirada positiva sobre sus estudiantes migrantes o hijos de inmigrantes. Por su parte, una minoría de los docentes señala que abordan la diversidad específicamente desde el contenido, haciendo énfasis en abrir el repertorio de ejemplos para que todos conozcan de todo y también para que también los estudiantes puedan compartir sobre sus culturas.

Finalmente, se puede identificar diferencias en las respuestas de los docentes según su antigüedad. Al preguntar cómo es la composición del alumnado en términos de nacionalidades, podemos notar una diferencia en el conocimiento en el equipo docente. Tres de cuatro docentes noveles no saben o dicen que no existen estudiantes de nacionalidades más allá de la Argentina. También hacen alusión a que si hubiera, no están enterados porque no son informados ni por la escuela ni por los mismos estudiantes ni sus familias. Por el contrario, todos los docentes experimentados afirman que hay estudiantes o sus familias que provienen de otros países o del interior, lo que se liga a que varios tuvieron a sus padres o madres como estudiantes y conocen en mayor profundidad a la familia. La mayoría de los docentes experimentados, a diferencia de los noveles, no solo tienen un mayor conocimiento de quienes son estos alumnos, sino que también se diferencian en qué creen sobre la diversidad sociocultural, diciendo que la misma sí influye en su aula y dan ejemplos concretos de esto. Ningún docente menciona que desde la gestión se informa sobre este tipo de estudiantes, ocurre lo opuesto en la dimensión de dificultades de aprendizaje, que avisan directamente qué estudiantes con qué tipo de dificultad van a tener en el año escolar. Se destaca el caso de una docente experimentada quien explica cómo el hecho de ella misma ser hija de inmigrantes opera a la hora de relacionarse y enseñar a este tipo de estudiantes, comparte como tiene una mayor sensibilidad a la hora de identificar, acercarse y trabajar con este tipo de estudiantes.

La cuarta dimensión de análisis, refirió a la diversidad en cuanto a estatus socioeconómico en los estudiantes. La misma tiene un alto nivel de prevalencia entre los docentes, pero a diferencia de la de género y dificultades de aprendizaje, se debe a que la mayoría de los estudiantes puede ser categorizado como de bajo estatus socioeconómico. Por eso quizás cuando se les pregunta por la diversidad en sus estudiantes, la mayoría no responde primero en términos de estatus socioeconómico, porque es más bien algo que caracteriza a la mayoría de la población estudiantil, aún así, sí distinguen que hay algunos en mejor o peor situación socioeconómica. También se menciona que desde la gestión es informada, a diferencia de la diversidad sociocultural, la situación socioeconómica de un estudiante si es que está influyendo en su desempeño escolar y se dan orientaciones concretas de cómo acompañarlo.

Ahora bien, en términos generales, al indagar sobre cómo los docentes se refieren a la diversidad en cuanto estatus socioeconómico, se identifican 3 creencias generales, y en dos de ellas existen diferencias según la antigüedad docente. En primer lugar, varios docentes hablan de la importancia de la confianza en el vínculo con este tipo de estudiantes, pero el desafío radica en que el vínculo no reemplace o opaque la transmisión de saberes. Ahora bien, los discursos de los docentes noveles se centran más en la importancia de que exista un vínculo de confianza, en cambio, los docentes experimentados, se centran más en el desafío de que el vínculo no reemplace o opaque la transmisión de saberes. La segunda creencia, en la cual hay un consenso entre los dos grupos de docentes, es que el bajo estatus socioeconómico de sus estudiantes, materializado en la falta de recursos, influye en la propuesta de enseñanza. Se reitera en los discursos la frase “no es lo mismo”. Para los docentes “no es lo mismo” que sus estudiantes tengan o no ciertos recursos a la hora de dar clases, por ejemplo, que un estudiante tenga su propio libro a que comparta la lectura desde un celular. La última creencia generalizada entre los docentes es que ellos mismos tienen la responsabilidad de suplir las falencias en términos de recursos, por ejemplo, al no exigir materiales que ya saben que no van a poder comprar o al proporcionar ellos mismos los materiales. Cabe aclarar que esta creencia es mayormente compartida por los docentes experimentados, quienes se atribuyen a sí mismos la responsabilidad por conseguir materiales para llevar a cabo la clase que tenían planeada. En cambio, en los docentes noveles no se habla tanto de esto, sino más bien de cambiar la planificación, o no pedir un material si se sabe que no pueden conseguirlo.

5.2 Limitaciones del estudio

Los posibles alcances de esta investigación se encuentran delineados por una serie de limitaciones que han marcado su curso.

En primer lugar, si bien se han utilizado los recursos de la entrevista semiestructurada y la asociación libre para explorar las creencias de los docentes en base a la recomendación hecha por Fives y Gill (2015), las respuestas ofrecidas por los docentes pueden no ser del todo representativas de lo que sucede con su práctica en el aula. Por la pandemia presente, no fue posible llevar a cabo observaciones de clase, lo cual podría haber enriquecido aún más los resultados de este estudio, por ejemplo, al comparar los discursos de los docentes sobre la práctica con la práctica real.

Otra posible limitación se encuentra ligada al universo muestral de docentes entrevistados para el análisis. Estos fueron seleccionados bajo la condición de dictar clases en la escuela del caso urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires. Si hubo especificación respecto a sus años de antigüedad, pero no así con respecto al nivel de estudios alcanzados, o las asignaturas que dictaban. Entendiendo que estos quizás podrían influenciar sus creencias, podríamos reconocer a este hecho como una posible limitación del estudio.

Una tercera limitación encontrada es que el trabajo de campo fue realizado entre diciembre del 2020 hasta septiembre del 2022, período en el cual la escuela pasó por momentos de virtualidad y presencialidad con protocolos. Algunos de los tópicos tratados en las entrevistas como, por ejemplo, cómo abordar la diversidad desde las prácticas de enseñanza, pueden remitir a dinámicas de clase dadas previamente a la pandemia, por lo cual, sus respuestas frente a ciertas preguntas pueden encontrarse un poco alejadas de esa realidad, dado el tiempo que ha pasado desde la última vez que han dado clases sin ningún tipo de protocolo. Asimismo, cada docente respondía pensando su clase según el contexto en el cual se encontraba, por eso hay algunos docentes que remiten más a temas relacionados a la escolaridad en modalidad virtual y otros en modalidad presencial, ya sea con o sin protocolos. En este sentido, la lejanía a las situaciones escolares previas a la pandemia y a la vez la lejanía entre las situaciones escolares de los docentes, podría considerarse como una posible limitación.

Otra posible limitación es de corte sociocultural. Gran parte de las preguntas utilizadas en la asociación libre y entrevista semiestructurada, y el marco teórico utilizado para analizar las respuestas, fueron tomadas de trabajos elaborados por Fives y Gill (2015), Pajares (1992), Gay (2002), entre otros, quienes desempeñan su trabajo mayormente en Estados Unidos. Es posible que las consideraciones culturales sobre las cuales se pensaron sus conclusiones, y las preguntas que permitieron obtenerlas, no sean del todo ajustadas para la realidad sociocultural de una escuela urbano marginal de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, en distintos puntos de este estudio, se ha destacado que el marco teórico propuesto por diversos autores anglosajones, no parece ajustarse del todo a algunas de las respuestas e interpretaciones obtenidas a partir de la entrevista y asociación libre.

5.3 Volviendo al estudio de las creencias

Nos parece importante expresar algunas reflexiones en torno a la experiencia de estudiar creencias docentes, dada la escasez de estudios similares en nuestro contexto y dada la complejidad caracterizada por este constructo a la hora de ser investigado.

Comenzamos este proceso sin mucha información al respecto, ya que no fue un tema abordado directamente en la licenciatura. Digo directamente porque indirectamente, sosteniendo que la forma es contenido, sí incontables veces en un aula se puede ser testigo de cómo las creencias sobre un tema son develadas a través de un comentario, una actitud, una propuesta de clase, y hasta también con lo que no sucede, no se dice y no se ahonda.

Cuando empezamos a buscar bibliografía al respecto, nos encontramos con una abundante literatura, una línea de investigación con sólidas bases. A su vez vimos que se asemejaba con otros conceptos recurrentes tales como concepciones, expectativas, saberes, pero como afirmaba en 1992 Pajares “las creencias docentes debe ser un foco en la investigación educativa ya que puede dar información exclusiva y única que previas ramas de la investigación no han provisto ni tampoco puede proveer” (p.307).

Comprendiendo la riqueza que nos podía brindar investigar qué creen los docentes, nos pareció especialmente cautivador poner el foco en los estudiantes, especialmente aquellos considerados diversos, que suelen ser los que encuentran desafíos de varios tipos en su trayectoria escolar. Seguramente, cada persona que lea esto, sin hacer mucho esfuerzo, podrá identificar a alguna persona que creyó o cree en uno. Saber que un otro no solo nos acepta con aquello que nos

hace diversos, sino que también cree en nosotros, es lo que nos convenció de emprender esta investigación.

Ahora bien, asumir el desafío de trabajar con un constructo complejo como es el de las creencias, se hizo latente en todo el proceso de investigación.

Al comenzar a escribir, entre la cantidad de enfoques teóricos y metodológicos, también teniendo en cuenta de que se trataban de estudios en otros contextos, fue desafiante identificar puntos de encuentro entre autores, y también entre estos autores y la escuela del caso.

En el trabajo de campo, se tuvo que tener extremo cuidado. Primero, porque al investigar uno ya tiene creencias sobre qué es lo que se va a encontrar, entonces fue un proceso de volver a escuchar de manera simple, como cuando un niño hace una pregunta desde la curiosidad y escucha atentamente aquello que busca conocer. Segundo, porque el dialogar con docentes sobre qué creen de sus estudiantes y aún más sobre la diversidad en estos, implicó un acercamiento delicado para que dejaran fluir su mente y a su vez sumarme en ese viaje.

Ahora, que todo el trabajo de todos estos meses se ve consumado en este escrito, compartimos nuestra profunda convicción de que estudiar las creencias de los docentes, nos permite comprender sus deseos, miedos, inseguridades, inquietudes, enojos, en fin, se lo habilita a mostrarse como una persona con una historia particular que en este momento lo ubica en un aula frente a un grupo de estudiantes cuyo encuentro será más sincero si reconoce y reflexiona sobre sus creencias.

Invitamos a seguir profundizando en el estudio de las creencias docentes ya que nos imaginamos posibles líneas de investigación a futuro.

5.4 Futuras líneas de indagación

Tal como fue mencionado en el apartado de limitaciones del estudio, a pesar de especificar la antigüedad docente de los entrevistados, no hubo demasiadas especificaciones en cuestiones tales como el nivel de estudios alcanzado o las asignaturas que enseñaban. Una futura línea de investigación podría ahondar sobre el posible rol que juegan estas características en las creencias docentes.

Otra posible línea de investigación podría revisar las influencias particulares que tuvieron

los cambios exigidos por la pandemia. Es un hecho que hubo variaciones, y sería posible investigar si dichas alteraciones tuvieron alguna influencia particular sobre las creencias de los docentes.

Por último, dada la presencia que han tenido en los discursos de los docentes, las fuentes de las creencias, señaladas tanto en la biografía escolar, la formación inicial, la experiencia docente, entre otras, sería interesante indagar aún más cómo se originan y cómo cambian las creencias de estos docentes sobre la diversidad de sus estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366. doi:10.1207/s15516709cog0304_4
- Aguado, M.T., Gil, I. y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.
- Alexander, M. M., Santo, J. B., Da Cunha, J., Weber, L., & Russell, S. T. (2011). Effects of homophobic versus nonhomophobic victimization on school commitment and the moderating effect of teacher attitudes in Brazilian public schools. *Journal of LGBT Youth*, 8 (4), 289–308. doi:10.1080/19361653.2011.607317
- Alliaud, A. (2009). Los inicios y los relatos. En Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- American Psychological Association. (27 de diciembre de 2021). Education and Socioeconomic Status. Resources and Publications. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 31-47.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural education: issues and perspectives* (6th ed.). New York, NY: Wiley.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2013). *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American educational research journal*, 32(3), 627-658.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
doi:10.1080/1354060950010209

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
doi:10.1016/j.tate.2003.07.001

Bennett, C. I. (2010). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (7th ed.).

Boniolo, P. (2010). La trama de corrupción: un estudio en la clase media y la clase trabajadora de Buenos Aires. *Revista mexicana de sociología*, 72(3), 365-391.

Boniolo, P., Najmias, C., Boniolo, P., y Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina: Una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30(3), 217-247.
<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.121349>

Brand, B. R., & Glasson, G. E. (2004). Crossing cultural borders into science teaching: Early life experiences, racial and ethnic identities, and beliefs about diversity. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (2), 119-141. doi:10.1002/tea,10131

Buehl, M. M., y Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 1.

Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 295-321.

Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*.

Cardini, A y Sánchez, B. (2016). ¿Qué sabemos de los docentes en Argentina? Datos nuevos, desafíos que persisten. Buenos Aires, Argentina. CIPPEC

Cardini, A., & DAlessandre, V. (2019). Transformar la educación secundaria. Metas

Cardona, M. C. (2005, April). Assessing teachers' beliefs about diversity in personal and professional contexts. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Cardona, M. C., & Chiner, E. (2002, September). Spanish teachers' personal and professional beliefs about diversity: is there any difference? Paper presented at the European Conference on Education Research, Lisbon, Portugal.

Chant, R. H. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education* 30, 516–540. doi:10.1080/00933104.2002. 10473209

Chant, R. H. (2009). Developing involved and active citizens: The role of personal practical theories and action research in a standards-based social studies classroom. *Teacher Education Quarterly*, 36, 181–190. Retrieved May 4, 2014, from <http://www.jstor.org/stable/23479208>

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York, NY: Macmillan.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Cortez Quevedo, K., Fuentes Quelin, V., Villablanca Ortiz, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113.

Cravino, M. C. (2008). Los mil barrios (in)formales: Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Crocco, M. S. (2002). Homophobic hallways: Is anyone listening? Theory and Research in Social Education, 30 (2), 217–232

Darling-Hammond, L., Oakes, J., Wojcikiewicz, S. K., Hyler, M. E., Guha, R., Podolsky, A., & Harrell, A. (2019). Preparing Teachers for Deeper Learning (research brief).

Di Napoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: Un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. Revista austral de ciencias sociales, 23, 25–45.

Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. Anthropology & education quarterly, 35(1), 75-98.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis. Revista Latinoamericana, (25).

Dilworth, M. E., & Brown, C. E. (2001). Consider the difference: Teaching and learning in culturally rich schools. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed., pp. 643–667). Washington, DC: American Educational Research Association.

Domenech, E. (2007). Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares. En Cartografías da Imigração: Interculturalidade e Políticas Públicas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cadernos de Pesquisa, 34(122), 305-335.

Easter, L. M., Shultz, E. L., Neyhart, T. K., & Reck, U. M. (1999). Weighty perceptions: A study of the attitudes and beliefs of preservice teacher education students regarding diversity and urban education. The Urban Review, 31(2), 205-220.

Educational Leadership 51(8): 22-26.

Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational policy*, 2(1), 51-70.

Ellis, S., Thompson, I., McNicholl, J., & Thomson, J. (2016). Student teachers' perceptions of the effects of poverty on learners' educational attainment and well-being: perspectives from England and Scotland. *Journal of Education for tEaching*, 42(4), 483-499.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). New York, NY: Macmillan.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25–39. doi:10.1007/BF02504683

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255–284. Retrieved May 4, 2014, from <http://www.iste.org/learn/publications/journals/jrte>

Feldman, D. (1992). ¿ Porque estudiar las creencias y las teorías personales docentes? 41- 50.

Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.01.001

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?.

Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*.

Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning).

Freebody, P. (2006). *Qualitative Research in Education*. London: Routledge

Fundació Jesuïtes Educació. (27 de diciembre de 2021). ¿Qué son las necesidades educativas especiales?. Blog. <https://fp.uoc.fje.edu/blog/que-son-las-necesidades-educativas-especiales/>

Gage, N. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally

Gay, G. (2010a). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 143–152. doi:10.1177/0022487109347320

Gay, G. (2010b). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gay, G. (2013) Teaching To and Through Cultural Diversity, *Curriculum Inquiry*, 43:1, 48-70, DOI: 10.1111/curi.12002

Gay, G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 453-474.

Gay, G. (Ed.). (2003). *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N. L.

Gill, M., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 164–185.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.

Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.

Goodlad, J. (1990). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey Bass.

Gorski Findling, M. T., Wolfson, J. A., Rimm, E. B., & Bleich, S. N. (2018). Differences in the neighborhood retail food environment and obesity among US children and adolescents by SNAP participation. *Obesity*, 26(6), 1063-1071.

Gorski, P. (2008). The Myth of the "Culture of Poverty". *Educational leadership*, 65(7), 32.

Gorski, P. C. (2017). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.

Grant, C. A., & Sleeter, C E. (2011). *Doing multicultural education for achievement and equity* (2nd ed.). New York, NY: Routledge

Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan* 73(4): 290-294.

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher education*, 27(6), 986-996.

Hansman, C. A., Jackson, D. F., Grant, D. F., & Spencer, L. E. (1999). Assessing graduate students' sensitivity to gender, race, equity and diversity: implication for curriculum development. *College Student Journal*, 33(2), 261-268.

He, Y., & Levin, B. B. (2008). Match or mismatch: How congruent are the beliefs of teacher candidates, teacher educators, and cooperating teachers? *Teacher Education Quarterly*, 35, 37–55. Retrieved May 4, 2014, from <http://www.jstor.org/stable/23479173>

Hilliard, A. (1989). Teachers and cultural styles in a pluralistic society. *NEA Today* 7(6): 65-69.

Houser, N. O., & Chevalier, M. (1995). Multicultural self-development in the preservice classroom: Equity education for the dominant culture. *Equity & Excellence in Education*, 28 (3), 5–13. doi:10.1080/10066568950280302

Howard, G. R. (1999). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York, NY: Teachers College Press.

Irving, S. E. (2011). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.

Jennings, T. (2007). Addressing diversity in U.S. teacher preparation programs: A survey of elementary and secondary programs, priorities, and challenges from across the U.S. of America. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1258–1271

Jibaja-Rusth, J. L., Kingery, P. M., Holcomb, J. D., Buckner, W. P., and Pruitt, B. E. (1994). Development of a multicultural sensitivity scale. *Journal of Health Education* 25(6): 350-357.

Johnson, L. (2002). “My eyes have been opened”: White teachers and racial awareness. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 153–167. doi:10.1177/0022487102053002008

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (1), 1–14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2003.00184

Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Jordán, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 59-80.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27.

Kahn, L. G., Lindstrom, L., & Murray, C. (2014). Factors contributing to preservice teachers' beliefs about diversity. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 53-70.

Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *REVISTA DE LA CEPAL*, 19.

Kiely, M. T., Brownell, M. T., Lauterbach, A. A., & Benedict, A. E. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 475-491.

Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and mea-

Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research.

Larke, P. J. (1990). Cultural Diversity Awareness Inventory: assessing the sensitivity of preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 9(3), 23-30. doi: 10.1080/01626620.1990.10734396

Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 60-77). Routledge.

Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2010). What do they believe now? A cross-sectional longitudinal follow-up study of teachers' beliefs in action. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 2010.

Retrieved May 4, 2014, from <http://www.aera.net/repository>

Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal followup study of teachers' personal practical theories. *Teacher Educator*, 48 (3), 1–17. doi:10.1080/08878730.2013.796029

Levin, Bart (2001), Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 7, 29-47.

Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41(1), 63-76.

Lucas, T., Villegas, A. M., & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 453-474.

Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11 (2), 38–63. Retrieved May 4, 2014, from <http://ejse.southwestern.edu/article/view/7794>

Lundeberg, M. A., & Levin, B. B. (2003). Prompting the development of preservice teachers' beliefs through cases, action research, problem-based learning and technology. In J. Raths & A.

Marx, S. (2006). *Revealing the invisible: Confronting passive racism in teacher education*. New York, NY: Routledge

McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and teacher education: Advances in teacher education* (Vol. 6, pp. 23–42). Greenwich, CT: Information Age Publishers.

McIntyre, A. (1997). *Making meaning of Whiteness: Exploring racial identity with White teachers*. Albany, NY: State University of New York Press.

Míguez, D. (2004). *Los pibes chorros: Estigma y marginación* / Daniel Míguez. Capital Intelectual.

Milner, H. R. (2010). Start where they are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Milner, R., Flowers, L, Moore, E., Moore, J., & Flowers, T. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70. doi: 10.1353/hsj.2003.0018

Mouza, C. (2009). Does research-based professional development make a difference? A longitudinal investigation of teacher learning in technology integration. *Teachers College Record*, 111 (5), 1195–1241

Municipio de San Fernando. (2007). Informe caracterizador sobre el partido de San Fernando. <https://www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/planes-loc/BUENOSAIRES/Plan-Estrategico-Partido-de-San-Fernando.pdf>

Murphy, P. K., Delli, L. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *Journal of Experimental Education*, 72, 69–92. doi:10.3200/JEXE.72.2.69-92

Navarrete, J. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.

Neiman, G; Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328. doi:10.1080/0022027870190403

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J., & Pearson, C. (2001). Through the eyes of pre- service teachers: implications for multicultural journal from teacher education. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-270. doi: 10.1080/02568540109594965

Novaro, G., & Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad*, 57-78.

Núñez, M. N., & López, H. H. E. (2012). Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidor sobre queso costeño en Colombia. *Psicogente*, 15(28), 271-286.

OCDE (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OLAFSON, L. R., & GRAN, C. N. S. N. S. (2015). Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 140-161). Routledge.

OMS. (27 de diciembre de 2021). Género y Salud. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Paine, L. (1990). Orientation Towards Diversity: What do Prospective Teachers Bring? (Research Report 89-9). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.

Pajares, F. (1993). Preservice teachers beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15 (2),45–54

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Pang, V. O. (2005). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach* (2nd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill

Parish, R., and Aquila, F. (1996). Cultural ways of working and believing in school: Preserving the way things are. *Phi Delta Kappan* 78(4): 298-305.

Parks Daloz, L. A., Keen, C. H, Keen, J. P., and Daloz Parks, S. (1996). Lives of commitment: Higher education in the life of the new commons. *Change* 28(3): 11-15.

Payne, R. S. (1994). The relationship between teachers' beliefs and sense of efficacy and their significance to urban LSES minority students. *The Journal of Negro Education*, 63(2), 181-196.

Peck, C. L., & HERRIOT, L. A. (2015). Teachers' beliefs about social studies. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 399-414). Routledge.

Peña-López, I. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.

Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Elley-Brown, M. J., Widdowson, D. A., Dixon, R. S., & Peterson, S., Schreiber, J., & Moss, C. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7, 27–39.

Phelan, P., and Davidson, A. L., eds. (1993). *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools*. New York: Columbia University Teachers College.

Pintrich, P. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826–857). New York, NY: Macmillan.

Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and excellence in education*, 29(3), 62-69.

Pollock, M. (2004). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Price, K. (1973). Of the impact of theory of knowledge on thought about education. Second handbook of research on teaching, 498-512.

Richardson, V. (Ed.). (2001). Handbook of research on teaching (4th ed.) (pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.

Rivas, A. (2014). Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación. DEBATE.

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San

Rotter, J. B. (1996). Métodos de asociación de palabras y frases completas. En: Anderson y Anderson (compiladores). Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico. Segunda edición. Madrid: Rialp

Rubie-Davies, C. M. (2008). Teacher beliefs and expectations: Relationships with student learning. In C. M. Rubie-Davies & C. Rawlinson (Eds.), Challenging thinking about teaching and learning (pp. 25–39). Hauppauge, NY: Nova.

Rudenshine, N. L. (1996, April 19). Why a diverse student body is so important. Chronicle of Higher Education 42(32): B1-B2.

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). Teaching with technology: Creating student-centered classrooms. New York, NY: Teachers College Press.

Sanz, E. C., Molt, M. C., & Puerta, J. G. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 4(1), 18-23.

Schofield, J. A. (2010). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. In J. A. Banks & C. A.M. Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed., pp. 259–283). Hoboken, NJ: Wiley

Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 87-105.

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in education* (3rd ed., pp. 3–36). New York, NY: Macmillan

Silverman, D. (Ed.). (2010). *Qualitative research*. California: SAGE

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 1, 37-54.

Sleeter, C. E. (1992). *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*. London: Falmer.

Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347.

Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.

Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 113–121.
doi:10.1177/002248710005600205

Tillema, Hellen (1998), Stability and change in student teachers' beliefs about teaching". *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.

Trent, S. C., Kea, C. D., & Oh, K. (2008). Preparing

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi:10.1016/j. tate.2006.05.003

Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). Springer, Boston, MA.

Turner, J. C., Warzon, K., & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48 (3), 718–762. doi: 10.3102/0002831210385103

UNESCO. (27 de diciembre de 2021). Diversidad cultural. Glosario.
<https://es.unesco.org/creativity/diversidad-cultural>

Valenzuela, A. (2010). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Suny Press.

Wengrower, H. (2002). Técnicas inmigrantes en el país de las Ciencias Sociales. Informe del empleo de técnicas especiales en una investigación con niños inmigrantes y nativos. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 551-572.

White, E. (2011). *Whiteness and teacher education*. Hoboken, NJ: Taylor & Francis

Wickham, B. M., & Mullen, C. A. (2020). Professional development for teaching students in poverty and impacting teacher beliefs. *Handbook of social justice interventions in education*, 1-27.

Williams, B. (1994). Focusing on the Professional Development of Urban Educators: The Dilemma of Opportunities To Change Teachers' Beliefs about Urban Learners.

Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research in education* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.

Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320.



Universidad de
San Andrés

ANEXO

En la siguiente tabla se expone la información de las docentes y el docente que fueron entrevistados con el fin de brindar datos precisos que podrían estar vinculados con sus creencias.

Docente	Género	Antigüedad docente	Antigüedad en la escuela	Asignatura	Curso
Docente N1 ¹⁹	Masculino	6	5	Prácticas del Lenguaje y Literatura	1° - 6°
Docente N2	Femenino	5	5	Gestión Organizacional y Proyectos	5° y 6°
Docente N3	Femenino	4 (actualmente cursa el profesorado)	4	Inglés	1°, 2° y 3°
Docente N4	Femenino	4 (actualmente cursa el profesorado)	4	Inglés	2° y 4°

¹⁹ Esta abreviación se utilizará cada vez que se cite una porción textual de alguna entrevista. La “D.” refiere a la palabra “Docente”, la “N.” refiere a la palabra “Novel” (menos de 5 años de antigüedad ejerciendo) y el número que la acompaña al número de docente entrevistado. Ver anexo para mayor información.

Docente E5 ²⁰	Femenino	25	22	Construcción Ciudadana	2°
Docente E6	Femenino	19	16	Cs. Naturales	3°
Docente E7	Femenino	27	25	Educación Artística	1°, 2° y 3°
Docente E8	Femenino	30	29		



Universidad de
San Andrés

²⁰ Esta abreviación se utilizará cada vez que se cite una porción textual de alguna entrevista. La “D.” refiere a la palabra “Docente”, la “E.” refiere a la palabra “Experimentado” (más de 15 años de antigüedad ejerciendo) y el número que la acompaña al número de docente entrevistado. Ver anexo para mayor información.

A continuación, se encuentra el protocolo de entrevista y de asociación libre que utilizamos con los docentes.

GUÍA DE ENTREVISTA

Introducción:

- ¿De qué años sos profesor/a?
- ¿Qué asignatura enseñas?
- ¿Hace cuántos años enseñas? ¿Hace cuántos años enseñas en esta escuela?
- ¿Cómo caracterizarías al contexto de la escuela? Es decir, el barrio, las condiciones en las que viven los estudiantes, las familias, etc.

Docente

- ¿Cómo te describirías como docente?
- ¿Qué lugar asume la relación entre las/los profesores y las/los estudiantes en la escuela?
- ¿Cómo caracterizarías la relación que tienen las/los profesores y las/los estudiantes?
- Desde la gestión escolar, ¿Qué tipo de relación buscan promover? ¿Desde el equipo directivo te dieron alguna orientación sobre esto?
- ¿Qué pensás de los estudiantes que asisten a tu escuela?
- ¿Crees que los estudiantes y sus familias son dignos de confianza?
- ¿Qué valores crees que tienen tus alumnos?
- ¿Qué esperas de tus alumnos?
- ¿Pensás que todos tus alumnos pueden aprender? ¿Por qué?
- ¿Tus creencias cambiaron/modificaron/desarrollaron a lo largo del tiempo (en ejercicio)? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Dónde crees que se originan estas creencias? (biografía escolar, formación inicial, práctica docente).
- Cuando estás reunido/a con otros docentes ¿Hablan sobre tus estudiantes? ¿Cuáles son las cuestiones que surgen habitualmente en esas charlas? ¿Te sirve la opinión de tus colegas? ¿Cómo?
- ¿Cómo definirías la cultura escolar de esta escuela?
- ¿Crees que la cultura escolar influye en el clima de tu clase?

El aula

- ¿Cómo describirías tu aula en tanto entorno de aprendizaje y enseñanza?
- ¿Cómo aprenden los niños en tu salón de clases?
- ¿Cuál sería desde tu perspectiva un entorno ideal de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué se diferencia de tu salón de clases?
- ¿Cuál crees que es el papel del profesor en el aula?
- ¿Cómo crees que intervienen las emociones en el aula? ¿Qué haces para abordarlas?
- ¿Cómo describirías el clima de tu aula?
- ¿Cómo brindas apoyo a tus alumnos?
- ¿Desde tu perspectiva, es importante fomentar la autonomía entre tus estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Desde tu perspectiva, cuál es el papel de la evaluación? ¿Por qué?

Diversidad

- ¿Qué tipo de diversidades ves en tu aula?
- ¿Qué tipo de estudiante puede ser considerado “diverso” en tu aula?
- ¿Ves en estos alumnos diversos un rendimiento diferencial?
- ¿Cómo es la composición de tu alumnado? ¿Son todos argentinos? ¿Tenés alumnos de familias migrantes? ¿De qué nacionalidades?
- ¿Hay alumnos en tu aula que abiertamente se autodefinen homosexuales o de géneros diversos?
- ¿Hay alumnos en tu aula que presenten dificultades de aprendizaje?
- ¿Cómo manejas la diversidad en el aula? ¿Pensás que es un desafío manejar esas situaciones? ¿Por qué?
- ¿Dirías que estas situaciones afectan tu modo de instruir o relacionarte con tus estudiantes? ¿Por qué?
- Desde el contenido ¿Cómo abordas esta diversidad en tu clase?
- Desde la didáctica ¿Cómo abordas esta diversidad?
- Desde la relación pedagógica ¿Cómo abordas esta diversidad?
- ¿Cuáles son las ventajas de un salón de clases diverso?
- ¿Cuáles son las desventajas de un salón de clases diverso?
- ¿Qué problemas escolares apoyan u obstruyen la implementación de su salón de clases diverso?

- ¿Cuáles fueron, desde la gestión, las principales indicaciones/orientaciones acerca de la diversidad, o de los alumnos diversos?

Estatus socioeconómico:

- ¿Cuál es aproximadamente la proporción de alumnos que puede ser categorizado de “bajo estatus socioeconómico” en tu aula?
- ¿Notás un rendimiento diferencial de este grupo de alumnos?
- ¿Dirías que el nivel socioeconómico de los alumnos afecta tu modo de instruir o relacionarte con tus estudiantes?
- ¿Cómo crees que el estatus socioeconómico de un estudiante afecta a la hora de dar clase? Desde el contenido. Desde la didáctica. Desde la relación pedagógica
- ¿Planificas algunas instancias de trabajo específicas con este grupo de estudiantes?
- ¿Cuáles son los desafíos de trabajar con estudiantes de bajo estatus socioeconómico?
- ¿Cuáles fueron, desde la gestión, las principales indicaciones/orientaciones acerca de los alumnos de bajo nivel socioeconómico?

Cierre:

- ¿Alguna otra cosa te parece importante mencionar y no te haya preguntado?



Pregunta 1: Escribí las primeras tres palabras que aparecen en tu mente cuando pensás en “Estudiantes migrantes / hijo de inmigrantes”.

Pregunta 2: Escribí las primeras tres palabras que aparecen en tu mente cuando pensás en “Estudiantes que provienen de familias de nivel socioeconómico bajo”.