



Universidad de San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de diverso nivel socioeconómico desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura

Martina Pino Tombeur
Legajo: 29324
Mentora: Graciela Laura Cappelletti

Buenos Aires, 30 de diciembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

La presentación de este trabajo fue posible gracias a muchas personas que han colaborado, directa e indirectamente, en este proceso. A todos ellos estoy eternamente agradecida.

A mi familia que me ha mirado siempre con amor y confianza. Gracias por su paciencia, por alentarme a ser fiel a mis deseos y acompañarme en cada una de mis decisiones.

A mis amigos y amigas por comprender la significancia de este trayecto formativo. Especialmente, quiero agradecerles a mis compañeros y amigos de la licenciatura. Gracias por maximizar mis aprendizajes y ayudarme a develar habilidades y talentos que, hasta el momento, no había descubierto.

A las directoras de las escuelas bajo análisis por facilitarme el contacto de los profesores y profesoras y, a estos últimos, por prestar su tiempo y su voz para esta investigación. Fue muy significativo para mí tener una primera aproximación a realidades educativas diversas que, al mismo tiempo, comparten tantos puntos en común.

A los profesores y profesoras que me formaron a lo largo de la licenciatura. Gracias por darme las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico y ayudarme a consolidar mi identidad como profesional en el campo educativo. Especialmente, quiero agradecerle a Graciela Cappelletti, Directora de esta tesis, por su tiempo, sabiduría, consejos y escucha pero, sobre todo, por ser mi sostén y alentarme a seguir adelante y culminar este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: Marco Teórico	8
1.1. Acerca de la enseñanza	8
1.1.1. La enseñanza en el ámbito escolar	9
1.1.2. La enseñanza en la escuela secundaria	12
1.1.3. Componentes de la enseñanza	14
CAPÍTULO 2: Marco Contextual y Metodológico	24
2.1. Marco contextual	24
2.1.1. La escuela secundaria en América Latina	24
2.1.2. La escuela secundaria argentina	25
2.1.2.1. Organización del nivel secundario	26
2.1.2.2. Desafíos que enfrenta la educación secundaria	34
2.1.3. La educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires	39
2.1.3.1. La escuela secundaria en contexto de pobreza bajo estudio	41
2.1.3.2. La escuela secundaria de élite bajo estudio	45
2.2. Objetivos	46
2.3. Aproximación metodológica	47
CAPÍTULO 3: Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria en contexto de pobreza	50
3.1. La planificación	51
3.2. Tipos de tareas	60
3.3. Tipos de agrupamientos	70
3.4. Uso del espacio	74
3.5. Uso del tiempo	79
3.6. Sistematización preliminar	81
CAPÍTULO 4: Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria de élite	84
4.1. La planificación	85
4.2. Tipos de tareas	95
4.3. Tipos de agrupamientos	106
4.4. Uso del espacio	111
4.5. Uso del tiempo	114

4.6. Sistematización preliminar	116
CAPÍTULO 5: Conclusiones	120
5.1. Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de diverso nivel socioeconómico	120
5.2. Limitaciones del estudio	129
5.3. Reflexiones finales	131
REFERENCIAS	134
ANEXO	144



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

Son múltiples los estudios y autores que dan cuenta de la crisis que atraviesa la escuela secundaria como institución a nivel global (Braslavsky et al., 2001; Ducoing Watty y Barrón Tirado, 2017; Gasparini et al., 2014; Jacinto y Terigi, 2007; López et al., 2019; Pozo, 2002; Rivas, 2015; Román, 2013; Tedesco, 2011; Terigi, 2007; UNESCO-OEI, 2009; UNICEF, 2012) y en la argentina en particular (Abdala, 2001; Benchimol et al., 2011; Boniolo y Najmias, 2018; Buenaventura, 2018; Cardini y D'Alessandre, 2019; Díaz Langou et al., 2020; Dussel, 2015; Dussel et al., 2007; Fanfani et al., 2012; Gasparini et al., 2011; Kessler, 2002; Krichesky et al., 2013; Krüger, 2012, 2014; Labate y Roisenstraj, 2018; Steinberg et al., 2019; Tedesco et al., 2005; Terigi, 2008; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009; UNICEF, 2012, 2021; Veleda et al., 2011). Entre las distintas investigaciones, identificamos tres grandes motivos de dicha crisis: el contexto mundial que atraviesa a los diferentes países, la forma en que se organizan los sistemas educativos y las características estructurales de la educación secundaria.

En relación con el primero, diversos autores señalan que, como consecuencia de un contexto mundial caracterizado, entre otros aspectos, por el debilitamiento del rol del Estado, el deterioro del mercado laboral, la globalización, la fragmentación cultural y el significativo aumento de la desigualdad social, la escuela secundaria atraviesa una crisis como institución a nivel global (Braslavsky et al., 2001; Díaz Langou et al., 2020; Dussel et al., 2007; Jacinto y Terigi, 2007; Krüger, 2012; Tedesco, 2011; Tedesco et al., 2005; Tiramonti y Montes, 2009; UNICEF, 2012).

Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de las últimas décadas han generado, según Fanfani, un déficit de sentido en el que la escuela, como principal institución educativa, ha perdido “el monopolio de la inculcación de significados” (Tiramonti y Montes, 2009: 58). Frente a esta situación que, actualmente atraviesa a todos los estratos sociales, la escuela debe pensar en una nueva identidad.

En relación con el segundo motivo, identificamos que los diferentes estudios hacen referencia a la fragmentación (Dussel et al., 2007), segregación (Fanfani et al., 2012; Gasparini et al., 2011, 2014; Krüger, 2012, 2014; Veleda, 2014) o segmentación (Abdala, 2001; Braslavsky et al., 2001; Buenaventura et al., 2018) del sistema educativo. Más allá de las diferencias conceptuales de cada uno de estos términos, los diferentes autores coinciden en que dependiendo del nivel socioeconómico de los estudiantes, estos

acceden a circuitos (Braslavsky et al., 2001) o experiencias educativas diferenciadas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

En relación con esta segunda cuestión, Krüger (2012) identifica dos principales razones por las cuales el sistema educativo argentino adopta estas características. Por un lado, existen instituciones que ofrecen una educación de mayor calidad que otras como consecuencia del desigual acceso que las escuelas tienen a docentes con una mejor formación y a la disponibilidad de recursos materiales. Por otro lado, la autora señala que la homogeneidad en la composición socioeconómica de la población estudiantil que asiste a cada uno de estos establecimientos es, también, otra de las razones por las cuales nuestro sistema educativo adopta estas características.

En las diferentes investigaciones, la segmentación, segregación o fragmentación del sistema educativo argentino se identifica, sobre todo, entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada (Abdala, 2001; Braslavsky et al., 2001; Buenaventura et al., 2018; Dussel et al., 2007; Fanfani et al., 2012; Gasparini et al., 2011, 2014; Kessler, 2001; Krüger, 2012; Tedesco et al., 2005; Veleda, 2014). De acuerdo a lo desarrollado por los distintos autores, se observa que, en términos generales, los estudiantes de los estratos sociales más altos asisten a escuelas de gestión privada obteniendo mejores resultados académicos que aquellos alumnos pertenecientes a los sectores más bajos que asisten a escuelas de gestión pública.

No obstante, cabe mencionar que dicha diferenciación no se presenta únicamente entre escuelas de gestión privada y pública, sino, también, hacia el interior de cada uno de estos sectores. Esta se observa, sobre todo, como consecuencia de los mecanismos de exclusión establecidos por los establecimientos educativos. En ambos casos, es posible realizar una diferenciación entre instituciones de élite y aquellas en contexto de pobreza.

En relación con las escuelas de gestión pública, el elemento que funciona como principal mecanismo de exclusión, es el examen de ingreso que dichas instituciones toman a los estudiantes que aspiran con ingresar a dichas instituciones. Teniendo en cuenta que los alumnos pertenecientes a los estratos más altos cuentan con familiares con una educación secundaria completa e incluso con estudios terciarios y/o universitarios, es posible afirmar que, en sus hogares, disponen de un mayor capital que aquellos que se encuentran en situación de pobreza. Además, cuentan con mayores recursos económicos y tiempo que quienes deben estudiar y, al mismo tiempo, trabajar. Estas diferencias generan, como consecuencia, que, generalmente, accedan a este tipo de instituciones únicamente los jóvenes de los sectores más favorecidos, mientras que los de más bajos

recursos deben recurrir a una escuela de gestión pública que no cuente con un sistema de ingreso de estas características.

En lo que respecta a las escuelas de gestión privada se identifican, además del examen de ingreso, otros mecanismos de exclusión social como, por ejemplo, el costo de los aranceles, las entrevistas realizadas a las familias y el linaje o apellido que funciona como un elemento que, en algunos casos, facilita el acceso a este tipo de establecimientos.

Por último, es posible identificar un tercer motivo que, implícita o explícitamente, es mencionado en todas las investigaciones: las condiciones estructurales de la educación secundaria. Dado que, a raíz de la obligatoriedad de este tramo educativo, los diferentes Estados han asumido la responsabilidad de incorporar nuevos públicos, tradicionalmente excluidos, la población estudiantil se ha convertido en un colectivo cada vez más heterogéneo. Sin embargo, las condiciones estructurales de la escuela secundaria, inicialmente pensadas y diseñadas para un sector específico de la sociedad, no han sufrido, según los diversos autores, muchos cambios. De manera contraria, es el sistema educativo el que, como consecuencia de dichas condiciones, contribuye actualmente a la legitimación y reproducción de las desigualdades y, al mismo tiempo, las amplía (Braslavsky et al., 2001; Kessler, 2002; Krüger, 2012; Nobile, 2016; Tiramonti, 2004).

Estas condiciones, según afirman los diversos autores, no se adaptan a la obligatoriedad de la educación. Por esta razón, es que la permanencia y graduación de la educación obligatoria y la adquisición de los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida adulta se presentan como los principales desafíos de este nivel (Boniolo y Najmias, 2018; Braslavsky et al., 2001; Cardini y D'Alessandre, 2019; Ducoing Watty y Barrón Tirado, 2017; Jacinto y Terigi, 2007; Krüger, 2012; Rivas, 2015; Tedesco et al., 2005; Terigi, 2007; UNESCO-OIE, 2018; UNICEF, 2021; Veleda, 2014).

En el marco del proyecto de investigación “Enseñanza y desigualdad: las formas que adopta la enseñanza en las escuelas secundarias diversas”, a cargo de Silvina Feeney y Graciela Cappelletti, decidimos analizar los rasgos que adoptan, desde la perspectiva de los profesores, las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura en los primeros tres años del nivel secundario en escuelas de élite y escuelas en contextos de pobreza, para dos casos seleccionados del conurbano bonaerense.

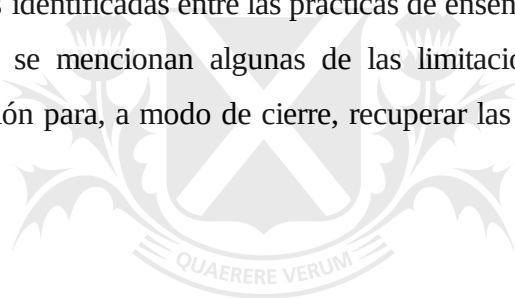
En función de los objetivos planteados, la investigación se estructura de la siguiente manera. En el primer capítulo se establece el marco conceptual acerca de los principales conceptos teóricos que componen nuestro trabajo con el objetivo de presentar

la perspectiva didáctica desde la que abordamos el análisis de la enseñanza en esta investigación.

En el segundo, se describe la problemática de la investigación y presentamos la fundamentación del problema a partir de un estado del arte de la educación secundaria argentina. En este mismo apartado planteamos, también, la metodología que utilizamos en pos de abordar los objetivos que nos propusimos.

En el tercer capítulo se describen y analizan los rasgos que adoptan, desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura, las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria en contexto de pobreza y, en el cuarto, los rasgos que estas adoptan en una escuela secundaria de élite.

Por último, se divide el quinto capítulo en tres partes. En una primera instancia, se recopila la información desarrollada a lo largo de los capítulos analíticos y se describen las similitudes y diferencias identificadas entre las prácticas de enseñanza de los docentes. En una segunda instancia, se mencionan algunas de las limitaciones metodológicas que presenta esta investigación para, a modo de cierre, recuperar las principales conclusiones de este trabajo.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1: Marco Teórico

En este capítulo se abordan los conceptos básicos sobre los que se sustenta este trabajo de investigación. Se establece una definición general de enseñanza y de práctica de enseñanza para, en este último caso, hacer alusión a la enseñanza en el ámbito escolar, particularmente, en el nivel secundario. Con el objetivo de aproximarnos a los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en este tramo educativo, describimos los diferentes elementos o componentes que, en el marco de la planificación, nos permiten pensar, también, en lo que se desarrolla dentro de las aulas.

1.1. Acerca de la enseñanza

En este trabajo entendemos por enseñanza a aquella práctica educativa en la que una persona intenta transmitir cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, a alguien que no lo posee (Camilloni et al., 2007; Fenstermacher, 1989). Dicha definición, nos permite caracterizar a la enseñanza como una práctica intencional, social, sistemática y situada.

En primer lugar, definir a la enseñanza como un “intento” da cuenta de que, a pesar de que este puede tener éxito o no, es decir, que puede lograrse o no la transmisión, se trata de una acción voluntaria y conscientemente dirigida hacia el logro de finalidades educativas específicas (Camilloni et al., 2007; Cols, 2007; Davini, 2008).

En segundo lugar, el intento por parte de alguien de transmitir cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido a otra persona, da cuenta de que, para que pueda hablarse de enseñanza, debe haber, al menos, dos personas (Fenstermacher, 1989). Por un lado, debe haber alguien que posea un conocimiento que pueda ser transmitido y, por otro lado, alguien que no lo posea. Esta primera característica nos permite dar cuenta de que no se trata de cualquier práctica social, sino de una con características específicas (Davini, 2008). Por un lado, se trata de una relación asimétrica en relación con el conocimiento, habilidad u otra forma de contenido que los sujetos involucrados poseen ya que, quien enseña, es quien intenta transmitir un saber a otra persona que no lo posee (Camilloni et al., 2007). Por otro lado, como enseñar no solo se trata de un accionar orientado hacia otro, sino que requiere, también, de la participación del otro (Camilloni et al., 2007; Cols, 2007), se trata de una relación educativa en la que quien aprende debe pensarse como un sujeto activo (Laguna y Cappelletti, 2018).

En tercer lugar, cabe mencionar que no entendemos por enseñanza al mero hecho

de intentar la transmisión, sino, que, la enseñanza, en palabras de Davini (2008), “(i)mplica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo de un tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, según valores y resultados que se busca alcanzar” (p. 24). Según la autora, la enseñanza implica, primero, una actividad sistemática ya que quien aprende necesita aproximarse al conocimiento de manera reiterada y a través de diferentes formas para poder, gradualmente, apropiarse de este. Es, entonces, tarea de quien enseña, por un lado, posibilitar un acceso irrestricto a los signos (Antelo, 2009) y, por otro lado, proporcionar diferentes situaciones de enseñanza que promuevan en los destinatarios procesos de aprendizaje que permitan la construcción de significado (Cols, 2007). Segundo, la enseñanza se trata, también, de una actividad metódica ya que no ocurre de modo espontáneo, sino que necesita de una secuencia ordenada de acciones que estén orientadas a las finalidades educativas hacia la que está dirigida (Davini, 2008).

Por último, cabe mencionar que aunque la enseñanza implique una actividad sistemática y metódica, esto no significa que se trate de una práctica rígida, sino que debe ser lo suficientemente flexible para adecuarse a las características propias del contenido, de los destinatarios y del contexto en el que dicha práctica se lleva a cabo. Entender a la enseñanza como una forma de intervención que transcurre en un contexto atravesado por circunstancias históricas, sociales, culturales e institucionales específicas es lo que nos lleva a nuestra última característica: la enseñanza como una práctica situada (Camilloni et al., 2007; Cols, 2007).

1.1.1. La enseñanza en el ámbito escolar

Dado que es posible referirnos a la enseñanza en distintos ámbitos sociales y que nuestro objetivo consiste en analizar la enseñanza en escuelas secundarias, utilizaremos el concepto de prácticas de enseñanza o prácticas pedagógicas para hacer referencia a aquellas prácticas educativas que se llevan a cabo dentro de los sistemas escolarizados (Steiman, 2018). Asimismo, con el objetivo de superar la mirada homogeneizadora que, durante mucho tiempo, fue concebida como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, decidimos abordar dicho concepto desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas.

Según Perrenoud (1990, citado en Anijovich, 2014), si se continúa enseñando de la misma manera a todos, es probable que las diferencias iniciales de los estudiantes no solo se mantengan, sino, también, aumenten. Por lo tanto, es la enseñanza la que, de

acuerdo con Anijovich (2014), “debe adaptarse a la diversidad de los sujetos a los que pretende educar” (p. 40) para poder garantizarles una igualdad de oportunidades. De esta manera, el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas se presenta como una de las alternativas educativas que busca dar respuesta a la diversidad que caracteriza a la actual población estudiantil (Anijovich, 2014; Laguna y Cappelletti, 2018).

Este enfoque, como lo indica su nombre, parte de reconocer la existencia de las diferencias entre los intereses; preocupaciones; tipos de inteligencia; dificultades; capacidades; conocimientos previos; estilos, ritmos y formas de aprendizaje; realidades sociales, económicas y culturales de los estudiantes, entre otras cuestiones (Anijovich, 2014). Desde esta perspectiva, solo es posible que los sujetos se involucren activamente en su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, le otorguen a este un sentido, si se tienen en cuenta, durante la enseñanza, las particularidades de cada uno de ellos.

Sin embargo, cabe mencionar, también, que, al tratarse de seres sociales, Anijovich (2014) advierte que no es necesario diseñar un sin fin de propuestas didácticas, sino que es probable que, al ofrecer un abanico de posibilidades, los estudiantes se sientan interpelados por alguna de ellas. Además, al ofrecer diversas situaciones de enseñanza, el alumno no solo se aproxima al conocimiento desde sus particularidades, sino que, al elegir, desarrolla, también su autonomía. Desde esta perspectiva, el estudiante debe poder concebirse como destinatario de las diferentes propuestas de enseñanza y, por ende, protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, dado que el término ‘protagonista’ no está vinculado al campo educativo desde su definición, Puga (2020) desarrolla una analogía que puede ser esclarecedora a la hora de intentar comprender este concepto. En una obra de teatro, el protagonista es aquel sujeto que, dadas sus características personales, se convierte en un elemento imprescindible para el desarrollo de la trama. No obstante, a pesar de la relevancia de su papel, existen, también, otros sujetos que, de alguna manera, estructuran las acciones del actor principal. El escritor, a través de su guión; el director, a través de las pautas que establece; y los otros actores, a través de sus distintas performances, modifican, en mayor o menor medida, la manera en que el protagonista se desenvuelve.

Dado que el objetivo de nuestro trabajo consiste en caracterizar los rasgos que adopta la enseñanza en el ámbito escolar, consideramos relevante reconocer al profesor como uno de los sujetos que, al igual que el escritor o el director, puede modificar o influenciar las acciones y decisiones que toma el protagonista, en nuestro caso, el estudiante. El rol del adulto, según Meirieu (2016, como se citó en Puga, 2020), es el de

tomar la voz de los estudiantes y hacerla dialogar con la cultura, el contexto, las normas y sus otros compañeros promoviendo, de esta manera, el diálogo, la escucha y el respeto. Los diferentes recursos, desde esta perspectiva, deben estar puestos al servicio del aprendizaje de manera que todos los estudiantes tengan los medios necesarios para apropiarse del conocimiento en cuestión.

Para que esto suceda, sin embargo, no alcanza únicamente con pensar a la enseñanza en el marco de lo escolar, sino que resulta necesario pensarla, también, como un conjunto de acciones concretas y conscientes, complejas e irreversibles que un profesor desarrolla en el marco de un tramo educativo como características determinadas (Ferreyra y Rúa, 2018; Jaramillo y Gaitán, 2008).

Por un lado, son acciones concretas ya que entendemos por prácticas de enseñanza a todas aquellas estrategias, tareas y acciones observables que lleva a cabo un docente para enseñar un determinado contenido. Asimismo, esas acciones concretas están dirigidas por motivos, valores, decisiones, proyectos, objetivos y creencias de cada uno de los profesores que las lleva a cabo (Cols, 2011; Ferreyra y Rúa, 2018). Teoría y práctica, acción y conocimiento, se conjugan mutuamente conformando lo que en esta investigación denominamos como práctica de enseñanza. A pesar de que es posible diferenciar entre acciones concretas y conscientes, es importante mencionar que no se trata de dos dimensiones independientes, sino que suele haber una coherencia entre lo que el profesor lleva a cabo, lo que piensa y sus valoraciones acerca de cómo es correcto enseñar (Ferreyra y Rúa, 2018). Ya sea que se trate de las acciones concretas o de las conscientes, las intenciones educativas atraviesan transversalmente las prácticas de enseñanza de cualquier docente.

Por otro lado, las prácticas de enseñanza son acciones complejas ya que deben tenerse en cuenta no solo las características propias del contenido a enseñar, sino, como mencionamos anteriormente, también las de los estudiantes, la institución, el espacio y el tiempo en el que se enseña y en el que se aprende (Ferreyra y Rúa, 2018).

Por último, la enseñanza, en su carácter de práctica, es irreversible ya que se trata de una acción situada, es decir, ocurre en un espacio (ya sea este el aula, la biblioteca o el patio) y un tiempo determinados (Cid Sabucedo et al., 2009; Cols, 2007; De Tezanos, 2007; Ferreyra y Rúa, 2018; Jaramillo y Gaitán, 2008). Así como las prácticas de enseñanza están insertas en un contexto económico, social e histórico específico (De Tezanos, 2007), están ancladas, también, a la inmediatez de la cotidianidad (Cid Sabucedo et al., 2009).

Como señala Steiman (2018), no se trata únicamente de hacer referencia a un espacio en particular, sino, también, a un contexto cultural que incluye los conocimientos previos, las expectativas y todo aquello que determina, influye e interpretan los actores sociales involucrados. Es por esta razón que, a la hora de pensar en nuestras intervenciones, resulta necesario contextualizarlas y no simplemente pensarlas en el vacío.

En la búsqueda por intentar contextualizar las prácticas de enseñanza que se analizan en esta investigación, consideramos pertinente poner el foco en algunas de las características distintivas del tramo educativo bajo análisis: la educación secundaria.

1.1.1.1. La enseñanza en la escuela secundaria

Dado que las prácticas de enseñanza difieren, también, según el nivel educativo en el que se enseña, consideramos pertinente poner el foco en algunas de las características distintivas del tramo educativo que se analiza en esta investigación: la educación secundaria.

En relación con el currículum, la escuela secundaria se caracteriza, según Caillods y Hutchinson, por la predominancia de una lógica disciplinar (Braslavsky et al., 2001). Mientras que en el nivel primario el contenido escolar se organiza en áreas, en el nivel secundario este se divide en unidades curriculares cerradas, comúnmente conocidas como asignaturas. Dado que las fronteras de las diferentes disciplinas están claramente delimitadas (Fanfani et al., 2012), es posible caracterizar al currículum de la educación secundaria por su fuerte clasificación (Bernstein, 1988).

Asimismo, cada una de las asignaturas que, según Terigi, conforman este currículum en forma de ‘mosaico’ (Fanfani et al., 2012), están constituidas, a su vez, por saberes considerados legítimos de esa rama del conocimiento. En relación con esta última cuestión, desde fines del siglo XIX, el currículum del nivel secundario se ha caracterizado por su enciclopedismo, es decir, ofrecer un programa educativo excedido en contenido informativo. Este primer rasgo, acompañado de una selección curricular que, desde entonces, ha tenido muy pocos cambios, ha generado, como consecuencia, la conformación de un currículum que, según Terigi, porta actualmente cierto anacronismo.

Por otro lado, la estructura curricular de la escuela secundaria ha generado que esta adopte una forma de reclutamiento con un criterio específico: por hora cátedra. Mientras que en el nivel primario los maestros reciben un sueldo por cumplir un horario dentro del establecimiento educativo, ya sea este el turno mañana o tarde, los profesores son contratados por cada hora de clase que dan a los estudiantes.

Dada la estructura curricular y la forma de reclutamiento de la escuela secundaria, la formación de los profesores se ha regido de acuerdo al principio del ‘isomorfismo’ (Braslavsky et al., 2001; Fanfani et al., 2012). A diferencia del nivel primario, que se caracteriza por tener un personal educativo con una formación académica similar, los profesores que enseñan en la escuela secundaria se caracterizan, según Caillods y Hutchinson, por haber tenido una formación más extensa que les ha permitido convertirse en expertos de un área disciplinar específica (Braslavsky et al., 2001). Es por esta razón que, por lo general, la carrera que estudian estos últimos profesionales coincide con la denominación de la disciplina escolar que tienen a cargo. De esta manera, a pesar de que los profesores comparten una formación pedagógica de base, la fuerte clasificación del currículum genera, como consecuencia, que la educación secundaria sea, según Braslavsky et al. (2001), Pinto (2020) y Veleda et al. (2011), un nivel altamente fragmentado.

Las características distintivas de la educación secundaria, mencionadas hasta este momento, generan, según los diversos autores, tres grandes consecuencias. Primero, la fuerte clasificación del currículum escolar organiza la cursada de los estudiantes en bloques de asignaturas que estos deben aprobar para, al año siguiente, poder continuar sus estudios de acuerdo a las trayectorias teóricas previstas (Fanfani et al., 2012). Dicha organización, carente de flexibilidad, supone una transmisión fragmentada del conocimiento e impide, por un lado, a los estudiantes transitar por recorridos alternativos a los previstos por el sistema educativo y, por otro lado, organizar la enseñanza del nivel de acuerdo a los intereses de los alumnos (Cardini y D’Alessandre, 2019; Labate y Roisenstraj, 2018; Pinto, 2020).

Segundo, la forma en que la escuela secundaria recluta a su personal educativo y el isomorfismo de la formación de los profesores genera, como consecuencia, que, a diferencia de los maestros, los docentes del nivel secundario están, generalmente, a cargo de una asignatura en diversos cursos a la vez, tanto dentro de una misma institución como en más de una (UNICEF, 2010). Estos rasgos suelen, según Braslavsky et al. (2001) y Terigi (Fanfani et al., 2012), funcionar como un obstáculo a la hora de intentar conocer y/o tener en cuenta la diversidad de los intereses y preocupaciones del alumnado en las diferentes configuraciones didácticas.

Asimismo, el criterio de reclutamiento por hora cátedra genera que, por lo general, los profesores del nivel secundario se encuentren dentro del establecimiento educativo únicamente para llevar a cabo el dictado de su clase (Fanfani et al., 2012; UNICEF,

2010). El hecho de que su función se reduzca únicamente a la de enseñar, genera lo que Bernstein (1988) denomina como un fuerte enmarcamiento. El poco tiempo compartido, tanto entre colegas como con los estudiantes, impide que los diferentes actores se relacionen y comuniquen entre sí. Como consecuencia de esto, según UNICEF (2010), suele ser más complejo, en el nivel secundario, promover instancias de trabajo interdisciplinario, planificar el aprendizaje o que los profesores puedan acompañar la trayectoria de sus estudiantes de manera más personalizada.

Dadas las características distintivas del nivel secundario, consideramos necesario que los profesores planifiquen rigurosa y exhaustivamente sus prácticas de enseñanza. Esto, sin embargo, no significa que los docentes deban utilizarla como un instrumento rígido, sino que cada profesor debe poder adecuarla a las diferentes circunstancias o a la forma en que esta se desarrolla durante la práctica. Entender a la programación de la enseñanza como un horizonte, es decir, como aquello a lo que cada docente aspira en cada una de sus clases, permite anticipar acciones, encontrar el mejor balance entre restricciones e intenciones, estar preparado para atender otros sucesos que ocurran al mismo tiempo, promover una mayor congruencia entre los propósitos y los medios elegidos para lograr esos propósitos y hacer comunicable a otros las intenciones educativas y las actividades (Davini, 2008; Feldman; 2010; Sacristán, 1991).

Ahora bien, a pesar de que, según Sacristán (1991), cada docente puede estructurar su clase de acuerdo a los elementos que considera relevantes, desde una perspectiva de aulas heterogéneas, toda planificación cuenta con ciertos elementos que son fundamentales en cualquier fase preactiva de la enseñanza (Jackson, 1975, como se citó en Camilloni et al., 2007).

Asimismo, estos elementos pueden ser utilizados, según Gvirtz y Palamidessi (1998), como convenciones útiles a la hora de pensar en los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza. Por esta razón, describimos, a continuación, aquellos componentes que son identificados como fundamentales en el diseño de una planificación y, por ende, también, en el análisis acerca de la enseñanza.

1.1.1.2. Componentes de la enseñanza

En primer lugar, la planificación responde a la necesidad de comunicar las decisiones pedagógicas de cada uno de los profesores. Por esta razón, se explicitan en ella las intenciones educativas, en términos de objetivos y propósitos, tanto de la unidad, el curso o de la clase (Anijovich y Mora, 2009; Feldman, 2010). Por un lado, los propósitos

definen las metas que los profesores pretenden alcanzar, mientras que, por otro lado, los objetivos definen las intenciones respecto a lo que se espera que los estudiantes alcancen en términos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales y competencias educativas.

Comunicar las intenciones educativas, no solo permite que los estudiantes puedan otorgarle sentido a lo que hacen y construir aprendizajes significativos, sino que otros actores como, por ejemplo, encargados/as de departamentos, parejas pedagógicas o colegas puedan intervenir en esta y, por ende, también, en lo que posteriormente sucede en la práctica. La planificación, entonces, aunque puede llevarse a cabo de manera individual, no debe ser entendida como una tarea solitaria, sino compartirse con otros profesionales con el objetivo de buscar, de manera conjunta, una mayor coherencia y complementariedad de los programas (Camilloni et al., 2007; Davini, 2008).

En segundo lugar, se selecciona y define el recorte del contenido curricular que se va a enseñar, el grado de profundidad con el que se va a abordar y la forma en cómo este se presentará frente a los estudiantes (Anijovich y Mora, 2009; Feldman, 2010). La planificación de la enseñanza funciona en distintas escalas, es decir, puede planificarse un nivel educativo, un año, un curso, una unidad de trabajo, etc. (Feldman, 2010). Davini (2008) señala, además, que, dependiendo de la escala que se trate, variará el grado de generalidad o detalle del contenido curricular en cuestión.

Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, entendemos que la selección, organización y secuenciación de los contenidos, permite a los docentes estructurar su enseñanza de manera que puedan identificarse en esta tres momentos didácticos: un inicio, un desarrollo y un cierre (Smith y Ragan, 1999, como se citó en Feo, 2010; Suárez, 2002, como se citó en Morales et al., 2015).

Por un lado, el inicio es la etapa en la que los profesores promueven la motivación de los alumnos ya sea a través de sus intereses, necesidades, preocupaciones como, también, a partir de sus conocimientos previos. Asimismo, en esta primera etapa, se prepara y alerta, a través de la explicitación de objetivos, uso de ordenadores y/o agendas, a los estudiantes acerca de qué, cómo y con qué finalidad aprenderán (Malagón, 2005, como se citó en Morales et al., 2015). En este caso, la programación suele considerar actividades de apertura que introduzcan las tareas y promuevan el involucramiento de los estudiantes en sus aprendizajes (Davini, 2008).

Por otro lado, el desarrollo es la etapa durante la cual los profesores implementan diversas estrategias con el objetivo de ejecutar la actividad a la que se ha dado apertura en

la etapa previa. En este segundo momento, la programación debe considerar actividades de desarrollo en las que, de manera gradual, se resuelven las diferentes propuestas didácticas proporcionadas por los profesores (Davini, 2008).

Por último, el cierre es la etapa en la que los profesores trabajan en torno a una serie de actividades que permiten finalizar el trabajo desarrollado en los momentos didácticos previos. Mientras que para Suárez (2002, como se citó en Morales et al., 2015) los componentes esenciales de esta tercera etapa corresponden a la repetición, evaluación y proyección o anticipación, para Smith y Ragan (1999, como se citó en Feo, 2010) la evaluación corresponde a una cuarta etapa de la enseñanza. Más allá de estas diferencias conceptuales, la programación suele considerar, en esta última etapa, actividades de integración que permitan sintetizar lo aprendido y actividades de revisión en las que los estudiantes puedan evaluar el proceso de aprendizaje llevado a cabo.

En tercer lugar, se organiza y distribuye el tiempo (Anijovich y Mora, 2009). En el marco de la planificación, pero también en lo que se desarrolla dentro del aula, el uso de este tercer componente brinda información acerca de cómo los profesores estructuran su enseñanza y, a su vez, cómo el tiempo los estructura a ellos. En la escuela secundaria, los profesores disponen, para el dictado de sus clases, un tiempo lineal y uniforme que puede, en algunos casos, limitar su capacidad para organizar y distribuir el tiempo de manera adecuada. Sin embargo, para que los docentes no experimenten el tiempo como una imposición que se hace desde afuera, Hargreaves (1992) propone que estos se reconozcan como organizadores y distribuidores de un tiempo que limita o posibilita.

Con el objetivo de promover diversas oportunidades de aprendizaje en los estudiantes, Davini (2008) propone tres criterios básicos a tener en cuenta para un adecuado uso del tiempo. Primero, los profesores deben tener en cuenta el criterio básico de jerarquía. Este consiste, por un lado, en comprender que no todos los momentos didácticos requieren de la misma cantidad de tiempo y, por otro lado, en identificar cuáles son aquellos momentos que tienen mayor relevancia para el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de que resulta necesario tener en cuenta este primer criterio para administrar, de manera adecuada, el tiempo dentro del aula, cabe mencionar que el mero hecho de dedicar una mayor cantidad de tiempo a un momento didáctico o a una actividad, no es suficiente (Razo Pérez, 2016). La relevancia del tiempo en educación, en cambio, radica en su potencial como impulsor de oportunidades de aprendizaje.

Segundo, los profesores deben tener en cuenta el criterio básico del ritmo (Davini, 2008). Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, resulta indispensable

tener en cuenta la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y el tiempo que necesitan para poder resolver una tarea. Para poder implementar este segundo criterio, resulta necesario que los profesores conozcan las necesidades y ritmos de sus estudiantes de manera que puedan ofrecerles situaciones de enseñanza en las que se fomenten ritmos de aprendizaje diferenciados y se propongan tareas diversas en las que los alumnos puedan trabajar al mismo tiempo (Laguna y Cappelletti, 2018).

Es, entonces, responsabilidad del docente proporcionar una mayor cantidad de tiempo a aquel estudiante que lo necesita como, también, anticiparse a aquellos alumnos que necesitan de un menor tiempo para resolver una propuesta didáctica (Rojas Porras, 1993). En este último caso, para lograr que todos los estudiantes puedan trabajar al mismo tiempo, resulta necesario que los profesores no solo elaboren las tareas que los alumnos deberán resolver durante la clase, sino, también, diseñar y ofrecer tareas opcionales para aquellos que necesitan menos tiempo. No obstante, así como se advirtió en el criterio anterior, cabe mencionar que la relevancia de diseñar y ofrecer tareas opcionales no radica en mantener ocupados a los estudiantes, sino en promover aprendizajes que sean significativos.

Por último, según Davini (2008), los profesores deben lograr una secuencia integradora. Este tercer criterio consiste en que los docentes diseñen su enseñanza de manera que las diferentes tareas propuestas no sean unidades aisladas, sino que, de manera contraria, formen parte de un proceso que se desarrolla a lo largo de un tiempo determinado. A su vez, la extensión durante la que se desarrolla la secuencia no necesariamente debe limitarse a la duración de la clase, sino al tiempo que el profesor considere necesario.

En cuarto lugar, se diseñan las tareas que los alumnos deberán llevar a cabo para apropiarse de un determinado contenido y desarrollar una competencia educativa (Anijovich y Mora, 2009; Feldman, 2010). En este caso, los profesores planifican las diferentes experiencias a las que los estudiantes se enfrentarán con el objetivo de aproximarse a un determinado contenido.

En el marco de la planificación, pero también en lo que se desarrolla en las aulas, entendemos por tarea a la manera en que los docentes organizan o estructuran, durante una clase, el trabajo de sus estudiantes (Doyle, s.f.). A partir de instrucciones situacionales que organizan y dirigen los pensamientos y acciones, los profesores proporcionan, a través de las tareas, las condiciones necesarias para que sus alumnos se apropien de un

determinado contenido e incorporen los procesos cognitivos involucrados (Doyle, s.f., 1995).

El análisis de las tareas debe tener en cuenta, según Doyle (s.f.), tres aspectos esenciales del trabajo de los estudiantes: un fin o una meta a ser lograda, un conjunto de condiciones o recursos disponibles para que los estudiantes la lleven a cabo y las operaciones involucradas en la implementación de los recursos para alcanzar un objetivo. En otras palabras, una tarea académica genera que los estudiantes produzcan, a través de un proceso dirigido, ya sea a través de un fin o una meta, ciertos resultados a partir de la implementación de los recursos que tienen disponibles y el involucramiento de determinados pensamientos y acciones.

Dicha definición nos permite pensar en dos funciones principales. Por un lado, las tareas escolares funcionan como un vehículo que proporciona a los estudiantes diferentes modos de apropiarse de un determinado contenido y el desarrollo de competencias (Zakaryan, 2013). De acuerdo a dicha función, las tareas organizan la cognición de los estudiantes de manera que estos puedan apropiarse de aquello que la tarea los lleva a realizar (Doyle, s.f.).

Por otro lado, Anijovich y Mora (2009) y Feldman (2010) afirman que las tareas escolares no son solamente un vehículo para que los alumnos se apropien de diferentes saberes, sino que estas tienen, también, un valor formativo en sí mismas. De acuerdo a esta segunda función, las tareas no solo se ocupan de organizar la cognición de los estudiantes y de ofrecer diferentes formas en las que estos pueden aproximarse a un determinado contenido, sino que funcionan, a su vez, como una manera de definir las intenciones educativas de los profesores.

En síntesis, las tareas permiten, por un lado, a los estudiantes apropiarse de diferentes saberes y, por otro lado, al docente estructurar las experiencias de aprendizajes de sus alumnos de acuerdo a sus intenciones educativas.

Con el objetivo de poder diferenciar las tareas propuestas por los profesores, utilizamos, como criterio de clasificación, aquellas competencias o habilidades que se espera que los estudiantes pongan en juego. En este sentido, Doyle (s.f.) identifica cuatro tipos de tareas:

- 1) Tareas de memoria: son aquellas tareas en las que se espera que los estudiantes tengan la capacidad de reconocer o reproducir una determinada información encontrada previamente.

- 2) Tareas de rutina o de procedimiento: son aquellas tareas en las que se espera que los estudiantes apliquen una fórmula estandarizada o un algoritmo que genere respuestas específicas.
- 3) Tareas de comprensión o entendimiento: son aquellas tareas en las que se espera que los estudiantes, primero, reconozcan información, previamente encontrada, en una versión transformada o parafraseada. Segundo, se espera que estos tengan la habilidad de seleccionar y aplicar los procedimientos adecuados para resolver problemas complejos. Tercero, se espera que los estudiantes puedan realizar inferencias o predicciones sobre la información y/o procedimientos encontrados previamente.
- 4) Tareas de opinión: son aquellas tareas en las que se espera que los estudiantes expresen su disposición o preferencia frente a una determinada información.

Asimismo, Sacristán (1991) agrega, a esta tipología, un quinto modelo de tarea: aquellas que implican procesos de descubrimiento. Según el autor, la riqueza de este tipo de tareas radica en que los alumnos deben recorrer un camino que es poco conocido y escasamente controlable para ellos. En estas, se espera que los estudiantes puedan adecuarse a la impredecibilidad que caracteriza a este tipo de propuestas didácticas.

En quinto lugar, se organiza un determinado espacio, seleccionando los materiales y recursos apropiados (Davini, 2008). En este trabajo, entendemos por espacio a aquel ámbito escolar en el que profesores tienen a su disposición la información y herramientas necesarias para llevar a cabo su enseñanza y los estudiantes para alcanzar sus aprendizajes (Davini, 2008). Tal como se desarrolló anteriormente, el uso del espacio debe, por un lado, ser propicio para hacer lo que se necesita y, por otro lado, contemplar las necesidades de los alumnos con el objetivo de que estos alcancen aprendizajes significativos y desarrollen nuevas capacidades como, por ejemplo, la autonomía (López y Gutiérrez, 2002).

Sin embargo, dado que el uso adecuado del espacio depende de la finalidad educativa de la propuesta docente, desarrollaremos, a continuación, algunas de las formas en las que este puede usarse.

En relación con la distribución de los pupitres, Barreda Gómez (2012) identifica tres formas en las que el mobiliario puede ser estructurado y organizado. Por un lado, si el objetivo del profesor es distribuir la atención de manera equitativa y facilitar la comunicación entre todos los estudiantes, el espacio físico puede organizarse en forma de 'U'. Por otro lado, si el objetivo del profesor es difuminar la asimetría característica del

vínculo pedagógico y que este pueda percibirse como un integrante más del grupo, el espacio físico puede organizarse en forma de 'O'. Por último, si el objetivo del profesor radica en que los estudiantes realicen actividades de manera individual, el espacio físico puede organizarse 'en parejas controladas' con el objetivo de establecer un sistema de ayuda entre compañeros.

A pesar de que elaboramos una definición general del espacio con el objetivo de que el análisis sobre su uso no se reduzca únicamente a la disposición del mobiliario, la manera en que los profesores organizan las mesas o pupitres está estrechamente relacionada con la metodología que se quiere llevar a cabo y las estrategias implementadas para captar y mantener la atención de sus estudiantes (Barreda Gómez, 2012). En relación con esta cuestión, SUMMA (2019) identifica otras dos formas en las que puede estructurarse y organizarse el mobiliario según la metodología implementada. Por un lado, si el profesor utiliza mesas redondas o unifica los pupitres que cotidianamente tiene a su disposición, es posible asociar dicha disposición con la aplicación de conocimientos a través del trabajo en grupo. En cambio, si el profesor dispone los pupitres en fila, uno detrás del otro, frente al pizarrón, es posible decir que se trata de una metodología basada en la transferencia de conocimientos.

Muchas veces, los profesores que se encuentran frente a aulas pequeñas, pobladas por una gran cantidad de alumnos y en condiciones que, quizás, no son las mejores, entienden al espacio de enseñanza y aprendizaje como uno que no puede ser modificado, sino que viene dado (Davini, 2008). Asimismo, Barreda Gómez (2012) afirma, también, que, dependiendo del tipo de aula del que se trate, este puede fomentar una metodología de enseñanza u otra. Sin embargo, aunque las características arquitectónicas de las aulas puedan limitar la modificación de su estructura y organización, resulta indispensable que los profesores amplíen su noción de espacio y comprendan que la enseñanza y el aprendizaje no suceden únicamente dentro de un aula.

La infraestructura de cada una de las escuelas ofrece diferentes espacios en los cuales profesores y estudiantes pueden interactuar unos con otros y encontrar información y herramientas para llevar a cabo sus propuestas de enseñanza y construir su aprendizaje como, por ejemplo, bibliotecas, laboratorios, patios, sala de usos múltiples, gabinetes pedagógicos, entre otros (Anijovich et al., 2014; Davini, 2008). En estos, pueden desarrollarse tareas, diferentes etapas de una secuencia didáctica o incluso una secuencia completa, es decir, una clase.

En sexto lugar, las diferentes formas de agrupamientos se presentan, según

Anijovich y Mora (2009), como otro de los componentes que debe tenerse en cuenta a la hora de planificar una enseñanza que promueva aprendizajes significativos en los estudiantes. En este trabajo, entendemos por tipos de agrupamientos a las formas en que los profesores organizan la interacción de sus estudiantes, durante su clase, para la resolución de una tarea. Su relevancia, radica en que, según cómo se estructuren y organicen los intercambios grupales, los docentes pueden entorpecer o facilitar la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades y competencias (Anijovich et al., 2004; Davini, 2008; Johnson et al., 1999; Stigliano y Gentile, 2014). En relación con este componente, analizaremos: la cantidad de alumnos involucrados en la resolución de una tarea, la homogeneidad o heterogeneidad de un grupo y los criterios de decisión para agrupar a los estudiantes.

En relación con la cantidad de alumnos involucrados en la resolución de una tarea, es posible diferenciar, en una primera instancia, el trabajo individual del grupal. Asimismo, en el marco del trabajo grupal, es posible identificar, también, el que se desarrolla en parejas, en agrupamientos conformados por tres o más integrantes y aquel que se resuelve por la totalidad de los miembros de la clase en su conjunto.

Mientras que la conformación de grupos numerosos puede obstaculizar el desarrollo de ciertas relaciones interpersonales, alcanzar acuerdos y, como consecuencia, alargar los tiempos, los agrupamientos pequeños difícilmente maximizan los aprendizajes de los estudiantes (Pujolás, 2004, 2008, como se citó en SUMMA, 2019). Por esa razón, Johnson et al. (1999) y SUMMA (2019) sostienen que las agrupaciones deben estar conformadas por cuatro a seis estudiantes de manera que todos los miembros puedan estar implicados en el trabajo en grupo.

Sin embargo, cabe mencionar que no todo trabajo en grupo promueve, necesariamente, mayores aprendizajes que el trabajo individual. Por esta razón, diversos autores identifican el trabajo colaborativo o cooperativo como aquel que promueve mayores aprendizajes en los estudiantes (Johnson et al., 1999; Stigliano y Gentile, 2014). Johnson et al. (1999) y López y Acuña (2011) identifican cuatro grandes ventajas o resultados en comparación con otras formas de trabajo en grupo como, por ejemplo, el grupo de pseudoaprendizaje o grupo tradicional. El aprendizaje colaborativo promueve en los estudiantes, primero, mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño académico; segundo, mayores relaciones positivas; tercero, mayor salud mental; y cuarto, mayores posibilidades de un desarrollo cognitivo y habilidades.

En términos generales, López y Acuña (2011) definen el aprendizaje cooperativo

como un conjunto de estrategias de enseñanza que promueven que los estudiantes trabajen en pequeños y, generalmente, heterogéneos grupos. Anijovich et al. (2004) y Johnson et al. (1999) identifican cinco características distintivas de estos grupos de aprendizaje. Primero, los estudiantes desarrollan su interdependencia positiva ya que todos los miembros se esfuerzan para superar sus resultados individuales y trabajan para maximizar el aprendizaje grupal. Segundo, cada miembro del grupo debe asumir su responsabilidad individual y estimular a los demás para que se alcancen los objetivos que tienen en común. Tercero, debe haber una interacción estimuladora en la que los estudiantes deban poner en juego prácticas interpersonales y grupales necesarias para expresar, intercambiar y comunicar ideas y opiniones. Por último, los estudiantes deben evaluarse grupalmente para analizar si están logrando sus objetivos y en qué medida están trabajando de manera conjunta para promover mayores aprendizajes.

En relación con la actividad del profesor, Davini (2008) enumera cinco tareas principales: primero, promover la participación y la actividad cognitiva de los estudiantes; segundo, moderar los aportes realizados por los estudiantes; tercero, realizar un seguimiento a cada uno de los alumnos; cuarto, acompañar y guiar el trabajo del grupo en función de las tareas propuestas; y quinto, dar retroalimentación de manera conjunta e individualmente.

En relación con la homogeneidad o heterogeneidad de los diferentes tipos de agrupamientos, los docentes pueden elegir, a la hora de conformar un grupo, entre diversos criterios como, por ejemplo, los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses, el rendimiento académico, sus ritmos de aprendizaje, las formas de aprendizaje, las afinidades personales, entre otros (Anijovich et al., 2004; Laguna y Cappelletti, 2018). De esta manera, de acuerdo a si priorizan las similitudes que los estudiantes comparten o sus diferencias, conformarán un grupo u otro.

A pesar de que diversos autores coinciden en que es recomendable implementar distintos tipos de agrupamientos de acuerdo a las intenciones educativas (Anijovich et al., 2004; Davini, 2008; Laguna y Cappelletti, 2018), varios concuerdan, también, en la relevancia que tienen los grupos heterogéneos sobre los homogéneos (Anijovich et al., 2004; Davini, 2008; Hammond, 2001). La heterogeneidad del alumnado es concebida como un insumo que permite a los estudiantes intercambiar opiniones, acceder a perspectivas diversas y nuevos descubrimientos, apoyarse mutuamente, aprovechar las capacidades y conocimientos de los demás enriqueciendo y potenciando sus aprendizajes y logrando un mayor desarrollo cognitivo en los alumnos. Así como los estudiantes que

tienen mayores dificultades para comprender un tema o resolver una consigna pueden ser ayudados por otros compañeros, aquellos que pueden comprenderlo con mayor facilidad aprenden en mayor profundidad al ayudar a sus compañeros (Hammond, 2001).

Por último, es posible analizar los tipos de agrupamientos de acuerdo al criterio de decisión implementado por el docente para la conformación de los grupos. Estos pueden ser asignados por el docente, ya sea que los decida por azar o teniendo en cuenta algún criterio específico, o por decisión de los propios estudiantes (Anijovich et al., 2004). En relación con estos criterios, cabe mencionar que si es el docente quien asigna los grupos, SUMMA (2019) advierte que estos deben ser pensados con anterioridad y no realizados de manera aleatoria. Por otro lado, si son los estudiantes quienes deciden cómo agruparse esto puede, quizás, promover grupos homogéneos pero, también, mayor autonomía en los alumnos.

En último lugar, Anijovich y Mora (2009) identifican la evaluación de los aprendizajes como el último componente presente en las planificaciones de los profesores y, por ende, también en sus prácticas de enseñanza. Es importante, según Anijovich y Cappelletti (2018), tener en cuenta las formas en que se evaluarán los aprendizajes de los estudiantes durante los diferentes tipos de planificaciones.

CAPÍTULO 2: Marco Contextual y Metodológico

3.1. Marco contextual

3.1.1. La escuela secundaria en América Latina

Partimos de la base de la crisis que atraviesa la escuela secundaria como institución a nivel global (Braslavsky et al., 2001; Ducoing Watty y Barrón Tirado, 2017; Gasparini et al., 2014; Jacinto y Terigi, 2007; López et al., 2019; Pozo, 2002; Rivas, 2015; Román, 2013; Tedesco, 2011; Terigi, 2007; UNESCO-OEI, 2009; UNICEF, 2012) y en la argentina en particular (Abdala, 2001; Benchimol et al., 2011; Boniolo y Najmias, 2018; Buenaventura, 2018; Cardini y D'Alessandre, 2019; Díaz Langou et al., 2020; Dussel, 2015; Dussel et al., 2007; Fanfani et al., 2012; Gasparini et al., 2011; Kessler, 2002; Krichesky et al., 2013; Krüger, 2012, 2014; Labate y Roisenstraj, 2018; Steinberg et al., 2019; Tedesco et al., 2005; Terigi, 2008; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009; UNICEF, 2012, 2021; Veleda et al., 2011).

Los diversos estudios refieren que, en las últimas dos décadas, las reformas educativas llevadas a cabo por los diferentes países latinoamericanos han incluido, como mínimo, el nivel secundario inferior y, en algunos casos, el ciclo completo como parte de la escolaridad obligatoria (Braslavsky et al., 2001; López et al., 2019; Román, 2013). Estos cambios han permitido que nuevos sectores sociales, previamente excluidos de este nivel, tengan la posibilidad de acceder a una educación secundaria y, como consecuencia, que los diferentes Estados expandan su matrícula escolar alcanzando, en el ciclo inferior, una tasa neta de matriculación del 92% y, en el ciclo superior, del 76% (López et al., 2019).

A pesar de los avances en el acceso a este nivel, los países de América Latina comparten, también, las mismas problemáticas que generan, como consecuencia, que la educación secundaria sea uno de los principales ejes en sus agendas educativas. Entre las distintas investigaciones, identificamos tres grandes motivos de la crisis que, actualmente, atraviesa la escuela secundaria a nivel global: el contexto mundial que atraviesa a los diferentes países, la forma en que se organizan los sistemas educativos y las características estructurales de la educación secundaria.

En relación con el primero, diversos autores señalan que, como consecuencia de un contexto mundial caracterizado, entre otros aspectos, por el debilitamiento del rol del Estado, el deterioro del mercado laboral, la globalización, la fragmentación cultural y el significativo aumento de la desigualdad social, la escuela secundaria atraviesa una crisis

como institución a nivel global (Braslavsky et al., 2001; Díaz Langou et al., 2020; Dussel et al., 2007; Jacinto y Terigi, 2007; Krüger, 2012; Tedesco, 2011; Tedesco et al., 2005; Tiramonti y Montes, 2009; UNICEF, 2012).

Los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de las últimas décadas han generado, según Fanfani, un déficit de sentido en el que la escuela, como principal institución educativa, ha perdido “el monopolio de la inculcación de significados” (Tiramonti y Montes, 2009: 58). Frente a esta situación que, actualmente atraviesa a todos los estratos sociales, la escuela debe pensar en una nueva identidad.

En relación con el segundo motivo, identificamos que los diferentes estudios hacen referencia a la fragmentación (Dussel et al., 2007), segregación (Fanfani et al., 2012; Gasparini et al., 2011, 2014; Krüger, 2012, 2014; Veleda, 2014) o segmentación (Abdala, 2001; Braslavsky et al., 2001; Buenaventura et al., 2018) del sistema educativo. Más allá de las diferencias conceptuales de cada uno de estos términos, los diferentes autores coinciden en que dependiendo del nivel socioeconómico de los estudiantes, estos acceden a circuitos (Braslavsky et al., 2001) o experiencias educativas diferenciadas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

La estructura selectiva y excluyente con la que ha sido creada, en sus orígenes, la escuela secundaria, ha generado que, permitir el acceso a nuevos sectores sociales, no sea suficiente a la hora de intentar abordar la desigualdad educativa (Braslavsky et al., 2001; López et al., 2019). Además, a raíz de la obligatoriedad de este tramo educativo, han surgido nuevas dificultades y formas de exclusión en toda América Latina en las que los principales perjudicados son aquellos que pertenecen a los sectores más pobres de las distintas sociedades (Román, 2013; Tedesco, 2011).

Esta crisis, compartida por todo el continente sudamericano nos interpela, y nos preguntamos: ¿Cuáles son las características que adopta este fenómeno en nuestro país?

3.1.2. La escuela secundaria argentina

El 14 de diciembre del año 2006, el Congreso de la Nación sancionó, en reemplazo de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, la Ley de Educación Nacional (2006, N°26.206). Frente a un sistema educativo que, hasta el momento, se caracterizaba por la fragmentación y desigualdad social, la promulgación de la Ley tuvo como principal objetivo asegurar el acceso a una educación universal a todos los individuos desde los 5 años de edad hasta la finalización del nivel de la educación

secundaria. A partir de este momento, el sistema educativo argentino quedó estructurado en cuatro niveles: el inicial, el primario, el secundario y el superior (UNICEF, 2016).

A pesar de que, desde el año 2006, el Estado ha pasado a tener la obligación de garantizar la educación secundaria a todos sus ciudadanos y que, en 2020, el 97% de los adolescentes entre 12 y 17 años se encontraba escolarizado (UNICEF, 2021), la escuela secundaria, aún hoy, se caracteriza por sus circuitos diferenciados (Braslavsky et al., 2001) o experiencias educativas diferenciadas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) y por las profundas desigualdades que la atraviesan (Nobile, 2016). Teniendo en cuenta que dicho nivel presenta grandes desafíos en relación con la terminalidad y los aprendizajes entre diversos sectores socioeconómicos, jurisdicciones y tipo de gestión de la oferta educativa, propondremos, a continuación, dos indicadores con el objetivo de ahondar, en mayor profundidad, acerca de las características que definen a este tramo educativo.

En primer lugar, explicaremos la forma en la que se encuentra organizado el nivel secundario en la Argentina. Para esto, describiremos su extensión y los ciclos que conforman dicho tramo educativo. Finalmente, examinaremos los sectores que pueden gestionar los diferentes establecimientos educativos, poniendo el foco en el sector privado.

En segundo lugar, analizaremos aquellos desafíos que la escuela secundaria argentina aún no ha podido resolver: la terminalidad de la educación obligatoria y los aprendizajes de los estudiantes. Para el abordaje del primer desafío, proporcionaremos datos y estadísticas en relación con el abandono escolar, la sobreedad y la repitencia. Asimismo, a partir de dicha información, justificaremos la relevancia que conlleva analizar el ciclo básico del nivel secundario. Por otro lado, para el abordaje del segundo desafío, examinaremos el rendimiento académico que han tenido los estudiantes en las pruebas Aprender¹, poniendo el foco en Lengua y Literatura.

2.1.2.1. Organización del nivel secundario

De acuerdo al Artículo N°29 de la Ley de Educación Nacional (2006, N°26.206), la educación secundaria se corresponde con el tercer tramo de la educación obligatoria destinada a aquellos adolescentes y jóvenes que hayan finalizado el nivel primario. En relación con su extensión, esta puede tener una duración de cinco años (Chaco, Jujuy, La

¹ Aprender es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan (Educación, ciencia y cultura, s.f.).

Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero y CABA) o de seis (Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego y Tucumán), dependiendo de la jurisdicción en la que la institución educativa se encuentre (Rossetti, 2014). Por otro lado, de acuerdo al Artículo 31 de dicha Ley, la educación secundaria se divide en dos ciclos: uno básico, de carácter común a todas las orientaciones² que comprende los primeros dos o tres años de este tramo, y un ciclo orientado, de carácter diversificado de acuerdo a las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo que comprende los años restantes.

Con el objetivo de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, el nivel secundario argentino se organiza en tres modalidades³: Común, Especial y Permanente de jóvenes y adultos. El Estado Nacional, las diferentes provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), son los responsables, según el Artículo 12 de la Ley de Educación Nacional (2006, N°26.206), de garantizar el acceso al nivel secundario y sus respectivas modalidades a través de la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. Por otra parte, el Artículo 13 establece que, dichas entidades, son, también, las responsables de reconocer, autorizar y supervisar el funcionamiento de las instituciones educativas de gestión privada, con el objetivo de asegurar que las diferentes familias puedan elegir libremente la educación de sus hijos.

Dado que la modalidad Común representa el 76,4% de los establecimientos y unidades educativas del nivel secundario y que el 86,5% de la población estudiantil asiste a este tipo de instituciones (Dirección de Información y Estadística Educativa, 2019), consideramos relevante centrar el análisis de nuestra investigación en escuelas secundarias de esta modalidad.

Por otro lado, a pesar de que el sector público es el que ofrece la mayor cantidad de establecimientos y unidades educativas del nivel secundario (71,1%) y que el 73% de la población estudiantil asiste a este tipo de instituciones (Dirección de Información y Estadística Educativa, 2019), decidimos analizar escuelas secundarias pertenecientes al

² Las escuelas secundarias argentinas pueden ofrecer el acceso al Bachillerato orientado en: Ciencias Sociales o en Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agrario o Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física y Arte (Evaluación e Información Educativa, s.f.).

³ Según el Artículo 17 de la Ley de Educación Nacional (2006, N°26.206), “constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (pp. 3-4).

sector privado. Además del crecimiento que ha tenido, desde las últimas décadas del siglo XX, este último sector, consideramos que analizar escuelas secundarias de gestión privada puede, como afirman Fiorucci y Escalante (2021), contribuir a la comprensión de una realidad educativa que se presenta con grandes desigualdades.

Partimos de la base de que es posible identificar, dentro de este sector, circuitos diferenciados (Braslavsky et al., 2001) o experiencias educativas diferenciadas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). En lo que respecta al sector privado, consideramos relevante examinar algunas de las diferencias entre aquellos establecimientos que reciben algún tipo de aporte gubernamental (privados-subsencionados) de aquellos que son sostenidos únicamente por fondos privados (privados-independientes) (Kruger, 2014).

La principal diferencia, como lo indica su nombre, consiste en la relación que dichas instituciones mantienen con el Estado. En primer lugar, las escuelas subsencionadas reciben un aporte gubernamental destinado al pago de los salarios docentes de un curso específico que puede cubrir, según el porcentaje del subsidio, la totalidad o parte de los sueldos (Fiorucci y Escalante, 2021). Esta primera característica genera, por un lado, que, como consecuencia de los expedientes que deben elaborarse para la solicitud de un aporte, las escuelas subsencionadas dependan de mayores mecanismos burocráticos que las independientes (Kruger, 2014; Mezzadra y Rivas, 2010). Por otro lado, el aporte que el Estado otorga a las escuelas genera, en la mayoría de los casos, que pueda identificarse una notoria diferencia entre los aranceles que ambos tipos de instituciones cobran a las familias: mientras que las escuelas independientes exigen una cuota más elevada, las subsidiadas suelen cobrar una más baja. Asimismo, dado que los aportes gubernamentales son destinados al pago de los sueldos de los docentes, las escuelas subsencionadas que cobran aranceles muy bajos, suelen tener menores posibilidades para acceder a recursos materiales; mantener condiciones edilicias adecuadas; y ofrecer, a su población estudiantil, el acceso a materias extracurriculares.

En segundo lugar, las escuelas subsidiadas no tienen las mismas libertades que las independientes. Por un lado, dada la relación que las primeras mantienen con el Estado, estas deben, de acuerdo con el Estatuto para el personal de los establecimientos privados de enseñanza (1947, N° 13.047), estar incorporadas a la enseñanza oficial, fijar un número máximo de estudiantes por sección y becar, al menos, al 10% de su alumnado. Por otro lado, la diferencia entre los aranceles que las instituciones exigen a las familias se debe, principalmente, a que las escuelas independientes tienen la capacidad de establecer libremente su cuota, mientras que las subsencionadas deben atenerse a bandas

arancelarias que dependen del aporte estatal que estas reciben (Fiorucci y Escalante, 2021; Veleda, 2014).

En relación con esta última cuestión, cabe mencionar, no obstante, que existen algunas imprecisiones en la definición de los criterios considerados para el otorgamiento de los aportes gubernamentales que generan, como consecuencia, cierta ambigüedad en la relación establecida entre los subsidios que las escuelas reciben y el arancel que estas cobran a las familias (Veleda, 2014). De esta manera, es posible encontrar tanto entre escuelas privadas independientes y subvencionadas como, también, dentro de este último grupo, cuotas escolares con aranceles muy diversos y, por ende, poblaciones de condición social muy diferentes.

La heterogeneidad en los aranceles de las diferentes instituciones educativas, promueve la creación de circuitos diferenciados (Braslavsky et al., 2001) dentro del mismo sector privado conformando lo que, en este trabajo, denominaremos como escuelas en contexto de pobreza y escuelas de élite.

En primer lugar, entendemos por escuelas en contexto de pobreza a aquellas instituciones educativas gratuitas o de bajos aranceles que se encuentran insertas en las cercanías de una villa, barrio popular o asentamiento y que albergan, sobre todo, a la población que habita en este tipo de aglomeraciones. Según Acosta (2009, 2011), en estos establecimientos el foco de la enseñanza está puesto en que los estudiantes aprendan hábitos y pautas de comportamiento necesarios para la vida adulta, en lugar de los contenidos curriculares. Asimismo, la autora señala que las escuelas en contexto de pobreza son, en realidad, aquellas que ‘quedan’ para ‘contener’ a las poblaciones más vulnerables.

En términos generales, el alumnado que asiste a estas escuelas se caracteriza por ser un colectivo relativamente homogéneo perteneciente a los sectores sociales, culturales y económicos más desfavorecidos. Primero, teniendo en cuenta que este tipo de instituciones suele encontrarse en las cercanías del domicilio de los estudiantes, sus experiencias de socialización tienden a ser homogéneas (Veleda, 2014) y, al mismo tiempo, débiles (González et al., 2009). Las situaciones de violencia, el abuso de alcohol y/o drogas, los problemas familiares y la ausencia de factores protectores (Durán y González, 2013; Páucar, 2010; Reinoso, 2010), son algunas de las cuestiones que atraviesan la vida de los alumnos de estas escuelas. Reinoso (2010), en relación con esta cuestión, señala que muchos de los alumnos suelen no solo ingresar a la delincuencia a una edad temprana, sino, también, perpetuarse en esta.

Segundo, la población estudiantil que asiste a escuelas en contexto de pobreza suele provenir de una familia que no ha finalizado la educación obligatoria (Páucar, 2010). De hecho, según Cardini y D'Alessandre (2019), en el 2018, “el 28% de los adolescentes que asistían al nivel era la primera generación de su familia en acceder al secundario” (p. 11). Además, Ravela (2004) señala que los estudiantes, en la mayoría de los casos, no han tenido una educación preescolar. De esta manera, como consecuencia de una escasa estimulación temprana y un entorno familiar culturalmente empobrecido (Páucar, 2010), el alumnado que asiste a estas escuelas suele caracterizarse, también, por su bajo rendimiento académico y elevados índices de repitencia.

Tercero, la población estudiantil que asiste a este tipo de establecimientos posee un capital económico bajo debido, principalmente, a dos cuestiones: los bajos ingresos económicos y la inestable situación ocupacional que tienen sus familias y, las condiciones en las que estos individuos viven.

Por un lado, las familias suelen tener un empleo formal con una baja remuneración; un empleo en negro; o se encuentran, en la mayoría de los casos, desempleadas (González et al., 2009). Sumado a esto, el incremento que se observa en relación con el desempleo y la precarización laboral, genera, como consecuencia, que dichas familias sean las principales afectadas (Díaz Langou et al., 2020; Donnet, 2003; Durán y González, 2013; UNICEF, 2021). En la Argentina, la pobreza no solo ha aumentado en los últimos años, sino que, además, se ha acentuado, sobre todo, en la población infantil: mientras que el 22% de la población adulta se encuentra en situación de pobreza, el porcentaje asciende a 42% en el caso de los niños y adolescentes menores de 18 años (INDEC, 2018, como se citó en Paolera et al., 2019).

Por otro lado, los alumnos que asisten a este tipo de escuelas suelen residir en hogares precarios caracterizados por sus altos niveles de hacinamiento (Ravela, 2004). En relación con esta segunda cuestión, UNICEF (2021) señala que el 22,5% de los asentamientos no cuenta con un centro cercano de diagnóstico y tratamiento, el 99% de los hogares que se encuentran ubicados en estos contextos no tiene acceso formal a la red cloacal pública y el 96% carece de un acceso formal al agua corriente de red pública. Como consecuencia, esta situación genera que la trayectoria escolar de los estudiantes se vea interferida por diferentes necesidades como, por ejemplo, salir a trabajar para poder comer (Boniolo y Najmias, 2018; Rubia, 2014), cuidar de un hermano menor y/o hijo (UNICEF, 2021) o solventar gastos como el traslado a la escuela (Guevara, 2016). En palabras de Braslavsky et al. (2019): “Los únicos sectores sociales que se encuentran

frente a la disyuntiva de enviar o no a sus hijos al colegio secundario son los de menores recursos” (p. 90).

Ahora bien, aunque las diferentes investigaciones relevadas hacen referencia a instituciones de gestión pública, consideramos importante mencionar que existen, además, escuelas en contexto de pobreza dentro del sector privado. A la hora de caracterizar este tipo de establecimientos, los diferentes trabajos toman, como punto de partida, la segmentación existente entre el sector público y el privado. En esta investigación, a pesar de que reconocemos dicha desigualdad, consideramos relevante tener en cuenta, también, la existencia de experiencias educativas diferenciadas hacia el interior de cada uno de estos sectores.

A pesar de la escasa información que encontramos acerca de esta última cuestión, consideramos factible mencionar algunos rasgos que permiten, al menos en términos generales, diferenciar a las escuelas de acuerdo al sector al que pertenecen.

Por un lado, las escuelas en contexto de pobreza de gestión pública gozan de una menor autonomía que las de gestión privada (Fiorucci y Escalante, 2021; Krüger, 2012; Narodowski et al., 2017). Mientras que en las primeras el personal educativo se asigna por orden de mérito y concurso público, los representantes legales de las escuelas de gestión privada son quienes tienen la autoridad para designar y despedir al *staff* que trabaja dentro de la institución. De acuerdo con Veleda (2005), la principal desventaja para las escuelas en contexto de pobreza de gestión pública, radica en que los profesores con menor experiencia dentro del aula son los que ocupan los diferentes cargos dentro del establecimiento.

Por otro lado, las escuelas en contexto de pobreza de gestión pública son gratuitas, mientras que las de gestión privada pueden ser gratuitas o cobrar un arancel opcional bajo para aquellas familias que pueden abonarlo. Estas últimas, se encuentran subvencionadas por el Estado ya que reciben un elevado aporte gubernamental con el objetivo de reducir el costo de su cuota y que los sectores más pobres puedan acceder a estas (Veleda, 2014). Sumado a esto, dentro de los establecimientos de gestión privada que se encuentran subvencionados, Bottinelli y Sleiman (2015) y Fiorucci y Escalante (2021) afirman que, tanto en el nivel primario como en el secundario, las escuelas religiosas son las que reciben el mayor apoyo por parte del Estado. Además, sus unidades educativas albergan a una mayor cantidad de estudiantes que las no confesionales (Gerosa y Thourte, 2017; Mezzadra y Rivas, 2010).

Sin embargo, dado que, como mencionamos anteriormente, los aportes gubernamentales están destinados a cubrir únicamente el costo de los salarios docentes, los bajos aranceles característicos de estas escuelas generan, como consecuencia, escasez de recursos materiales, condiciones edilicias precarias y una educación deficiente (Abdala, 2000; Páucar, 2010; Veleda, 2014). Del mismo modo, la baja o nula contribución económica por parte de las familias ocasiona, también, que este tipo de establecimientos no pueda ofrecer el abanico de materias extracurriculares que, por ejemplo, las escuelas de élite ofrecen a su población estudiantil (Fiorucci y Escalante, 2021; Veleda, 2014).

En segundo lugar, entendemos por escuelas de élite a aquellas instituciones educativas que son reconocidas socialmente por su trayectoria institucional, excelencia académica y prestigio (Ziegler, 2004, 2016). En relación con su trayectoria institucional, estas instituciones apelan a la necesidad de conservar aquellas tradiciones características de los estratos sociales más altos con el objetivo de regular, de alguna manera, el futuro de las nuevas generaciones que se forman en estos espacios. Por otro lado, este tipo de establecimientos son reconocidos, también, por garantizar a sus graduados un buen desempeño en sus futuros estudios y actividad profesional. Por último, las escuelas de élite son reconocidas socialmente por su prestigio ya que, asistir a estas, asegura un acervo cultural y relaciones sociales que, de alguna manera, certifican la posición social de origen de los estudiantes (Gessaghi, 2013; Ziegler, 2004, 2016).

En relación con la población estudiantil que asiste a este tipo de instituciones, Ziegler (2007) señala que esta se caracteriza por aspirar a posiciones de privilegio o, quienes ya se encuentran en estas, por intentar perpetuarse en ellas. Estas posiciones, según la autora, permiten definir al alumnado como un colectivo homogéneo perteneciente a los sectores culturales, sociales y económicos más favorecidos. En términos generales, las familias de los estudiantes poseen un elevado poder adquisitivo y han tenido una trayectoria educativa caracterizada por su excelencia académica que, en muchos de los casos, ha sido en el mismo establecimiento o en uno con rasgos similares (Gessaghi, 2015; Ziegler, 2016). En este tipo de escuelas, el apellido, la vestimenta y la forma en que los estudiantes se comunican, son algunos de los elementos que permiten dar cuenta de un determinado estatus social (Gessaghi, 2016).

La posesión (o no) de un elevado capital cultural y económico (Bourdieu, 1987) funciona, para el acceso a este tipo de establecimientos, como un requisito obligatorio. Sin embargo, tal como se desarrolló en la definición de las escuelas en contexto de pobreza,

es posible identificar algunas diferencias en torno a los mecanismos de exclusión que son implementados por las instituciones de acuerdo al tipo de gestión.

Por un lado, las escuelas de élite de gestión pública se caracterizan por ser gratuitas dado que es el Estado quien sostiene económicamente el establecimiento educativo. Estas se rigen por criterios meritocráticos en donde el examen de ingreso funciona como principal mecanismo de exclusión a la hora de determinar quiénes son los individuos que conformarán su población estudiantil (Ziegler, 2004, 2016).

Por otro lado, las escuelas de élite de gestión privada se caracterizan por tener, principalmente, dos mecanismos de exclusión: los exámenes de ingreso y el arancel de la cuota. A pesar de que estas también exigen a los posibles ingresantes un examen para evaluar su rendimiento académico, Ziegler (2007) afirma que el foco, en este tipo de instituciones, está puesto en la posibilidad que las familias tienen (o no) de abonar un arancel elevado. Este segundo elemento, favorece que la homogeneidad de la población estudiantil se presente, en mayor medida, en las escuelas de gestión privada, mientras que en las públicas es posible identificar procedencias sociales más heterogéneas (Ziegler, 2016).

Ahora bien, teniendo en cuenta la existencia de estos circuitos (Braslavsky et al., 2001) o experiencias educativas diferenciadas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), decidimos poner el foco en los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza dentro de dichas instituciones: ¿Cómo enseñan los profesores?, ¿es posible identificar similitudes y/o diferencias entre sus prácticas pedagógicas?

A pesar de la crisis que atraviesa actualmente la escuela secundaria, Steinberg et al. (2018) afirman que son escasas las investigaciones que analizan la enseñanza poniendo el foco en lo que sucede dentro del aula. Aunque son variados los trabajos que estudian la enseñanza secundaria en la Argentina, pocos de ellos se detienen a analizar las prácticas de enseñanza o lo que sucede en el transcurso de una clase. Por esta razón, consideramos que, a pesar de que la muestra de nuestra investigación es pequeña, este trabajo puede contribuir a un campo que, hasta el momento, no ha sido explorado.

Asimismo, si bien nuestro análisis no parte desde una perspectiva de la didáctica acerca de una disciplina específica, consideramos relevante delimitar nuestro objeto de estudio en el marco de una de las disciplinas de la escuela secundaria. Dado que el campo disciplinar de cada una de las asignaturas puede condicionar los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza, decidimos poner el foco en Lengua y Literatura. Además de ser una materia cuya carga horaria predomina en el trayecto del nivel secundario, Steinberg et

al. (2018) afirman que esta es, también, “el foco de las preocupaciones de la política de calidad actuales” (pp. 7-8).

Con el objetivo de establecer un marco que permita comprender cuáles son los desafíos que enfrenta, actualmente, la educación secundaria argentina, se detalla, a continuación, una aproximación a dos de las grandes problemáticas: la terminalidad del nivel y los aprendizajes de los estudiantes, poniendo el foco en Lengua y Literatura.

2.1.2.2. Desafíos que enfrenta la educación secundaria

Según Pinto (2020), para el primer trimestre de 2019, se registró en la Argentina una tasa de escolarización del 99% para niños y niñas entre 6 y 12 años de edad. Dado que, según la autora, no se observan grandes diferencias entre el NSE de los estudiantes y su acceso a la escuela primaria, es posible afirmar que este nivel educativo ha alcanzado, prácticamente, su universalización en el acceso (Boniolo y Najmias, 2018).

Por otro lado, en relación con el nivel secundario, desde la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006, se registró un incremento de un 11% en la tasa de escolarización de los jóvenes de entre 13 y 17 años y de un 39% en la tasa de graduación (Cardini y D’Alessandre, 2019). Para el 2020, según afirma UNICEF (2021), el 97% de los adolescentes entre 12 y 17 años estaba escolarizado. Sin embargo, cabe mencionar que, dicho porcentaje, incluye, también, aquellos estudiantes que, aún, se encontraban transitando el nivel primario.

A pesar de los cambios identificados, a partir de la Ley de Educación Nacional, en la cobertura y la tasa de graduación del nivel secundario, aún quedan pendientes desafíos, sobre todo, en relación con la terminalidad de la educación obligatoria y aprendizajes de los estudiantes:

“Las altas tasas de repitencia, abandono y sobreedad, así como también los magros resultados en las pruebas estandarizadas de aprendizaje y las grandes brechas entre estudiantes de distintos niveles de ingresos evidencian estas problemáticas” (Pinto, 2020: 4).

I. Terminalidad de la educación obligatoria

En relación con la terminalidad, para el año 2018, se registró una tasa de egreso del 54,1% en el nivel secundario (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). En otras palabras, casi la mitad de los estudiantes que inician su escolaridad secundaria no la finalizan. Asimismo, Dussel (2015) y Filmus (Braslavsky et al., 2001) señalan que este porcentaje se reduce, aún más, entre aquellos jóvenes provenientes de los

quintiles socioeconómicos más bajos quienes, en 2019, completaron el nivel secundario solamente en un 48% en comparación con un 88% para aquellos pertenecientes al quintil más alto (Pinto, 2020). En este mismo sentido, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) registró, para ese año, que la brecha entre los quintiles 1 y 5, para el grupo de jóvenes entre 18 y 19 años, fue de 37 puntos porcentuales, mientras que, para el de 20 a 24 años, de 46 puntos.

Dada la complejidad que aún representa la educación secundaria en la Argentina, examinaremos a continuación los principales desafíos que esta enfrenta en relación con la terminalidad del nivel:

- Abandono escolar

La brecha entre el acceso y la terminalidad del nivel secundario da cuenta de que el abandono escolar es un desafío que este tramo educativo, aún, debe resolver (UNICEF, 2016). Según la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020), para el 2019, 2 de cada 10 estudiantes del nivel secundario abandonan la escuela. Sin embargo, este fenómeno se comporta y presenta de manera diferenciada según el año de estudio en el que los alumnos se encuentran. Por un lado, el comportamiento de la tasa de abandono escolar, según UNICEF, se ha mantenido relativamente estable en el ciclo básico, mientras que en el ciclo orientado se ha reducido en cuatro puntos porcentuales. Por otro lado, a pesar del progreso identificado en la retención de los estudiantes en el último trayecto del nivel, este continúa siendo el que presenta mayor tasa de abandono, siendo el décimo año de la escolaridad obligatoria el de mayor impacto (Gerosa y Thourte, 2017; Steinberg et al., 2019).

Entre las principales causas del abandono escolar Cardini y D'Alessandre (2019) identifican:

- El cuidado de un hermano/a menor, situación de embarazo o paternidad/maternidad

En la mayoría de los casos, sobre todo en los estudiantes de los NSE más bajos, el embarazo adolescente o el cuidado de un hijo o hermano/a menor, dificulta el avance por el sistema educativo (Boniole y Najmias, 2018; Díaz Langou et al., 2020; Guevara, 2016; López et al., 2019; UNICEF, 2021). Según Cardini y D'Alessandre (2019), el 11,3% de los estudiantes que abandona el nivel secundario lo hace como consecuencia del trabajo no remunerado que conllevan las tareas en el hogar y/o de la necesidad de insertarse en el mercado laboral para mantener a sus familias.

- El ingreso al mercado laboral

En la mayoría de los casos, sobre todo en los estudiantes de los NSE más bajos, el ingreso al mercado laboral, dificulta el avance por el sistema educativo (Boniolo y Najmias, 2018; Díaz Langou et al., 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). Al finalizar la escuela primaria, según Braslavsky et al. (2019), es posible identificar dos grupos que se presentan, principalmente, dentro de los sectores populares. Por un lado, aquellos niños que deciden abandonar su trayecto por la escolaridad obligatoria e insertarse en el mercado laboral y, por otro lado, aquellos que deciden ingresar al nivel secundario y, al mismo tiempo, trabajar. En el caso del primer grupo, el abandono escolar se da en la transición del nivel primario y secundario, mientras que, en el caso del segundo, dicho fenómeno se presenta, sobre todo, en el segundo ciclo de la educación secundaria. En lo que respecta al trabajo infantil, Cardini y D'Alessandre (2019) afirman que el 14% de los estudiantes que abandona el nivel secundario lo hace como consecuencia del temprano ingreso al mercado laboral.

- Las dificultades económicas para sostener la cursada

Para algunas familias, sobre todo las de NSE bajo, la escolarización de sus hijos se convierte en un problema económico (Guevara, 2016). En relación con esta cuestión, Cardini y D'Alessandre (2019) afirman que el 8,8% de los estudiantes que abandonan la escuela lo hacen como consecuencia de las dificultades que conlleva, para las familias, sostener la cursada de sus hijos, sobre todo, los gastos de los materiales y traslados.

- Los estudiantes no la consideran necesaria o no les gusta

Según López et al. (2019) la repulsión educativa hace referencia a aquellos niños, niñas y adolescentes que abandonan la escuela porque la consideran aburrida, no les interesa o no la consideran de utilidad. En relación con este fenómeno, Cardini y D'Alessandre (2019) afirman que el 29,6% de los estudiantes que abandonan la escuela lo hacen por estas razones. Asimismo, cabe mencionar que, a pesar de que la población estudiantil de los sectores más bajos es la que enfrenta mayores dificultades a lo largo de su trayectoria educativa, el aburrimiento y el desinterés impacta a los jóvenes de todos los estratos sociales.

- Sobreedad

La brecha entre las trayectorias teóricas de los estudiantes del nivel secundario y sus trayectorias reales (Terigi, 2007), da cuenta de otro de los desafíos que este tramo educativo, aún, debe resolver (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). Según afirma Pinto (2020), para el 2018, solamente el 27% de los estudiantes que ingresan al nivel secundario lo termina en el plazo previsto y el 23% lo termina habiendo

repetido un año o más. En esta misma línea, la información recolectada a partir de las pruebas Aprender 2019 da cuenta de que el 17% de la población estudiantil del nivel secundario tiene un año de sobreedad, el 7% dos años y el 3% tres años o más (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). De esta manera, Steinberg et al. (2019) señalan que solamente 1 de cada 2 estudiantes termina el nivel secundario antes de los 20 años de edad.

- Repitencia

La reprobación de un año constituye, también, un elemento decisivo a la hora de analizar la terminalidad del nivel secundario (Ducoing Watty y Barrón Tirado, 2017) que, al igual que el abandono y la sobreedad, se manifiesta, en mayor medida, en la población estudiantil de NSE más bajo (Pinto, 2020). De acuerdo a los datos recolectados por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020), solamente el 29% de los estudiantes que ingresa al nivel secundario egresa sin haber repetido y el 10% de la población estudiantil que finaliza su transición por la educación obligatoria lo hace habiendo repetido.

En relación con la tasa de repitencia, UNICEF (2016) afirma que, en el ciclo básico, esta se ha incrementado, en el período entre 2003 y 2012, en dos puntos porcentuales, mientras que, en el ciclo orientado, esta se ha mantenido estable. Asimismo, la información recolectada a partir de las pruebas Aprender 2019 da cuenta de que el 50% de los estudiantes que repite lo hace en el primer ciclo, mientras que el 37% en el segundo (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). Los diferentes datos evidencian, por un lado, que el 87% de los repitentes se concentra en el nivel secundario y, por otro lado, que dicho fenómeno se presenta, en mayor medida, en el ciclo básico, configurando, de esta manera, el principal desafío de este primer tramo (Steinberg et al., 2019; Pinto, 2020).

En síntesis, el abandono escolar, la sobreedad y la repitencia configuran los principales desafíos que enfrenta la escuela secundaria argentina en relación con la terminalidad de la escolaridad obligatoria. Dado que durante los primeros años de la escuela secundaria se incrementa el porcentaje de alumnos que repite y que, quienes se encuentran en esta situación, duplican, en muchos de los casos, la probabilidad de interrumpir su trayectoria escolar (Cardini y D'Alessandre, 2019; Pinto, 2020), consideramos relevante poner el foco de nuestro análisis en el ciclo básico del nivel secundario.

II. Aprendizajes de los estudiantes

Según afirman Steinberg et al. (2019), muchos de los adolescentes que ingresan al sistema educativo no solo no logran completar el nivel secundario, sino que, además, no adquieren el conjunto de habilidades y saberes mínimos necesarios para desarrollarse en la vida adulta.

A pesar de que, desde nuestra perspectiva de investigación, los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas no reflejan los aprendizajes de los estudiantes, la información que estas proporcionan son, actualmente, la mayor aproximación que podemos tener a su rendimiento académico. Sin embargo, dado que la última prueba estandarizada que se ha realizado a la población estudiantil del ciclo básico fue en el año 2016, consideramos relevante examinar, también, los desempeños que han tenido los alumnos del último año del nivel primario, en las pruebas Aprender 2018, para aproximarnos, sobre todo, al rendimiento académico de aquellos alumnos que, posteriormente, ingresaron al primer año del ciclo básico. Por último, creemos importante examinar los resultados que han obtenido los estudiantes de los últimos dos años del nivel secundario, en las pruebas Aprender 2019, para conocer sus desempeños al finalizar el nivel educativo que se encuentra bajo análisis.

En primer lugar, los resultados de las pruebas Aprender 2016 dan cuenta, por un lado, de que el 64% de los estudiantes que se encuentran en el ciclo básico del nivel secundario logra los desempeños más altos en el área de Lengua, mientras que el 36% restante los más bajos (Secretaría de Evaluación Educativa, 2016). En relación con los diferentes niveles, el 27% alcanza desempeños avanzados, el 34,6% satisfactorios, el 20,9% básicos y el 17,5% por debajo del nivel básico. Por otro lado, en relación con las diferentes capacidades evaluadas en estas pruebas, se observa que los estudiantes alcanzan un mejor desempeño en las tareas de extraer información (51%), seguida por la tarea de interpretar (47%) y la de reflexionar y evaluar (45%).

En segundo lugar, los resultados de las pruebas Aprender 2018 dan cuenta de que el 91% de los estudiantes de NSE alto logra desempeños satisfactorios y avanzados en el área de Lengua, mientras que solamente el 59% de los alumnos de NSE bajo logra estos desempeños (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018). En este caso, se observa que la diferencia según el NSE de los estudiantes es de 32 puntos porcentuales. Por otro lado, en relación con los mejores y peores desempeños, las pruebas Aprender dan cuenta, también, de que el 7% de los estudiantes de NSE alto logra un desempeño por debajo del nivel básico y el 35% uno avanzado, mientras que los de NSE bajo logran 32% y 5% respectivamente. En síntesis, los resultados de las pruebas Aprender, aplicadas a

estudiantes del último año del nivel primario, evidencian que la diferencia entre los desempeños que los alumnos tienen en el área de Lengua varía notablemente de acuerdo a su NSE.

En tercer lugar, los resultados de las pruebas Aprender 2019 dan cuenta de que, en relación con los mejores y peores desempeños, el 9% de los estudiantes de NSE alto logra un desempeño por debajo del nivel básico y el 31% uno avanzado, mientras que los de NSE bajo logran 33% y 4% respectivamente (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). En este caso, se observa, también, una amplia diferencia entre los desempeños que los alumnos tienen en el área de Lengua de acuerdo a su NSE.

Además, los resultados de las pruebas Aprender 2019 dan cuenta, también, de que los estudiantes que no trabajan y/o no tienen hijos alcanzan mejores desempeños que aquellos que trabajan y/o tienen hijos (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). Primero, en relación con el trabajo infantil, el 15% de los adolescentes que no trabaja logra un desempeño por debajo del nivel básico y el 19% uno avanzado, mientras que los porcentajes para quienes trabajan son de 26% y 10%, respectivamente. Segundo, en relación con la paternidad o maternidad de los estudiantes, el 18% de los adolescentes que no tiene hijos alcanza un desempeño por debajo del nivel básico y el 16% uno avanzado, mientras que para quienes sí los tienen estos porcentajes son de 36% y 4%, respectivamente. A pesar de que estos últimos resultados no examinan los desempeños de la población estudiantil según su NSE, la definición de escuelas en contextos de pobreza y de élite nos permite comprender que el porcentaje de alumnos que trabaja y/o tiene hijos es ampliamente mayor en los establecimientos educativos que albergan a la población más desfavorecida (escuelas en contexto de pobreza).

2.1.3. La educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires

Con el objetivo de analizar la enseñanza en dos escuelas secundarias de contextos socioeconómicos diversos, seleccionamos una localizada en el partido de Vicente López y otra en el de San Isidro. Dicha decisión se basó, por un lado, en la relevancia demográfica, política, económica y educativa de la provincia de Buenos Aires (Fiorucci y Escalante, 2021; Silva et al., 2019) y, por otro lado, en las similitudes que comparten ambas localidades.

Por un lado, la provincia de Buenos Aires es considerada una de las provincias más relevantes del país dado que, en términos demográficos, alberga al 37% de la población argentina (Fiorucci y Escalante, 2021). Asimismo, al posicionarse como la

jurisdicción de mayor población, la región adquiere, de acuerdo a la Ley de Convocatoria Electoral (1983, N°22.847), una relevancia política significativa dada su primacía electoral en la cámara de diputados.

En términos económicos, la provincia en cuestión es considerada importante dado que representa el 40% del PBI (Fiorucci y Escalante, 2021) y aporta el 35% de la recaudación del Estado Nacional (Silva et al., 2019). Sin embargo, a pesar de sus elevados aportes, dicha región es, según Mezzadra y Rivas (2010), la más perjudicada por la coparticipación. En este sentido, según Sotelo (2009, como se citó en Silva et al., 2019), la provincia de Buenos Aires recibe únicamente el 21% de la masa copartible federal. Además, aunque representa un elevado porcentaje del PBI, Silva et al. (2019) afirman que, en el primer semestre de 2017, la provincia registró, también, los niveles de pobreza e indigencia más altos del país:

“El 31,8% de las personas se encontraba bajo la línea de pobreza (el quinto porcentaje más alto del país), y el 7,7% bajo la línea de indigencia (el tercer guarismo más elevado de las 24 jurisdicciones argentinas)” (p. 11).

Finalmente, en términos educativos la provincia de Buenos Aires representa el 37,3% de la matrícula nacional (Fiorucci y Escalante, 2021). En relación con el sector privado, de los tres millones de estudiantes que transitan por la educación privada, más del 40% (1.464.389) lo hace en dicha jurisdicción. De esta manera, la provincia de Buenos Aires se posiciona, con el 34% de su matrícula total, como la segunda jurisdicción, después de CABA, con mayor cantidad de estudiantes en el sector privado. Sumado a esto, de los 5.817 establecimientos educativos que se encuentran en este distrito, el 70% recibe algún tipo de subvención, siendo el nivel secundario el tramo educativo que mayor porcentaje de aportes gubernamentales (70,45%) recibe por establecimiento (Fiorucci y Escalante, 2021).

En relación con los desafíos que enfrenta la escuela secundaria con respecto a la terminalidad del nivel, 1 de cada 3 estudiantes que asisten a establecimientos educativos en la provincia de Buenos Aires tiene sobriedad de acuerdo a la edad esperada (Observatorio de Políticas Sociales, 2020). Asimismo, de acuerdo a los datos registrados en 2014/2015, el 9,4% de los estudiantes repite uno o más años durante el nivel secundario.

Por otro lado, dado que es posible encontrar realidades muy diversas dentro del conurbano bonaerense y, a su vez, al interior de cada municipio (Observatorio de Políticas

Sociales, 2020), seleccionamos dos partidos del norte de la Provincia de Buenos Aires que, en términos generales, comparten aspectos en común.

Según Garay et al. (2007), desde la década del 90', el norte del Gran Buenos Aires se ha caracterizado por el incremento de las clases medias y altas, mientras que el sur por el aumento de los asentamientos más informales donde habitan los sectores populares. Asimismo, los municipios que se encuentran más cercanos a la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presentan, desde entonces, menores porcentajes de Necesidades Básicas Insatisfechas (en adelante, NBI) que aquellos ubicados al sur. De esta manera, es posible afirmar, al menos en una primera instancia, que Vicente López y San Isidro, ambos partidos pertenecientes al primer cordón metropolitano de la provincia de Buenos Aires, conforman un área caracterizada por un “producto per cápita elevado, bajos niveles de carencia por NBI, combinado con una proporción importante de población ocupada registrada y con elevados niveles de instrucción” (Couto, 2018: 13).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, es posible encontrar, a su vez, realidades diferentes al interior de cada uno de los municipios. Por esta razón, se desarrolla a continuación, una breve descripción de las escuelas bajo estudio y el contexto en el que estas se encuentran insertas.

2.1.3.1. La escuela secundaria en contexto de pobreza bajo estudio

La escuela secundaria en contexto de pobreza en la que realizamos nuestro trabajo (en adelante, Escuela 1), es un establecimiento educativo ubicado en un barrio popular de la localidad de Beccar, partido de San Isidro, Buenos Aires, Argentina.

Acerca del contexto

El municipio de San Isidro, creado en 1864, está conformado por cinco localidades que, en su conjunto, alcanzan una superficie de 51,44 kilómetros cuadrados y albergan a 292.678 habitantes (Observatorio Metropolitano, s.f.-a). En relación con la situación ocupacional de los residentes, el 69,7% de la población es económicamente activa, mientras que el 30,3% restante no lo es. De los 97.213 hogares registrados hasta 2010, el 3,7% (3.555) tiene al menos un indicador de NBI.

El municipio de San Isidro, a pesar de compartir ciertas semejanzas con el partido de Vicente López, alberga a una mayor población en contexto vulnerable. Según Techo (2016), del 61,1% (397.705) de las familias que viven en asentamientos, 6.403 se encuentran en este municipio. En este trabajo, analizaremos la enseñanza en una escuela

secundaria en contexto de pobreza ubicada en uno de los barrios populares más antiguos de la localidad de Beccar: La Cava.

Según el sitio oficial de la escuela bajo análisis, La Cava es un barrio marginal, creado en 1950, cuyo nombre se debe a que, antiguamente, este territorio era una vieja cantera o cava. En relación con su población, este alberga a 2.000 familias que conforman un total aproximado de 10.000 personas de las cuales 7.000 se encuentran en edad escolar. Estos datos dan cuenta de que las familias que residen en el barrio La Cava son muy numerosas y están conformadas por un elevado porcentaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En relación con esta última cuestión, el sitio oficial de la escuela registra que, por vivienda, conviven alrededor de 7 personas con un promedio de 5 hijos cada una.

En cuanto a la situación ocupacional de las familias, de las personas que trabajan, el 49% lo hace de manera formal, el 45% en negro y el 6% restante de forma independiente. Por otro lado, hay un 15% que realiza tareas en el hogar y un 9% que está jubilada. Dado que la mayor parte de la población que habita en este barrio tiene un empleo inestable y con baja remuneración, las familias se caracterizan por tener bajos ingresos monetarios que provocan notables deficiencias alimentarias y, como consecuencia, problemas de salud.

Teniendo en cuenta que se trata de un asentamiento habitado por una población de bajos recursos que está conformada, sobre todo, por menores de edad, Insua y Larsen (2020) afirma que el 80% de los niños y niñas entre 0 y 9 años son pobres, mientras que el porcentaje se reduce en un 5% para el grupo de adolescentes entre 10 y 19 años. Estos números no solo dan cuenta del elevado porcentaje de individuos que se encuentran en condición de pobreza, sino, también, de la alta proporción de niños y niñas pobres.

Según el sitio oficial de la Escuela 1, las diferentes viviendas suelen estar construidas por materiales pocos resistentes a los factores climáticos, con dimensiones reducidas, inseguras, ubicadas en el nivel de la calle o en desniveles de hasta cuatro metros de profundidad y en calles con una cobertura parcial de pavimento. Dado el estado en el que se encuentran las calles y sus angostas dimensiones, los vehículos como, por ejemplo, autos, patrulleros, recolectores de residuos y ambulancias presentan serias dificultades para poder ingresar al barrio.

Considerando la precariedad de las condiciones en las que este se encuentra, los residentes de La Cava presentan, también, severas deficiencias en torno a los diferentes servicios básicos como, por ejemplo, la provisión de energía eléctrica, agua, gas natural y

cloacas. Por último, este tipo de contextos ha registrado, en el último tiempo, un elevado incremento en la inseguridad y violencia.

Acerca de la escuela

La escuela secundaria en contexto de pobreza en la que realizamos nuestro trabajo es un establecimiento religioso de gestión privada con una subvención que cubre el 100% de los salarios de los docentes. Su creación se remonta al año 1962 y surge como anexo de la Parroquia Nuestra Señora de La Cava de San Isidro y entrada al barrio popular en cuestión. Desde entonces, su principal misión consiste en ofrecer, a través de un modelo de enseñanza integral, una educación con un nivel académico de calidad que permita el desarrollo personal de sus estudiantes. Asimismo, como institución católica, la Escuela 1 busca, sobre todo, integrar la fe al proceso de crecimiento humano de los niños y adolescentes que asisten a dicha institución. Con el objetivo de contribuir en el desarrollo y crecimiento de sus alumnos, la escuela no solo adquiere una función educativa al ofrecerles las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad como ciudadanos íntegros, sino, también, asistencialista al brindarles la posibilidad de acceder a tres de las cuatro comidas principales del día.

Según el sitio web oficial de la institución, el establecimiento está conformado por dos edificios que, en su totalidad, alcanzan una superficie total de 6.200 m². Actualmente asisten a este un total de 1.200 alumnos de los cuales 310 se encuentran transitando el nivel secundario.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes que asiste a la Escuela 1 reside en el barrio La Cava y, por ende, se encuentra en condiciones de pobreza, la institución establece una cuota básica opcional de \$100. A diferencia de la escuela de élite, dicho arancel no funciona como un mecanismo de exclusión, sino que, de manera contraria, es abonado únicamente por aquellas familias que pueden (o quieren) hacerlo. De esta manera, la institución permite que los estudiantes que residen en el barrio puedan acceder a una educación privada.

Sin embargo, dado que la situación económica de las familias no es favorable y que la cuota es relativamente baja, el establecimiento debe recurrir, de manera reiterada, a donaciones de terceros. Al investigar el sitio web oficial de la Escuela 1, es posible observar que, en todas sus secciones, la institución solicita y ofrece la posibilidad de que otros colaboren con la educación de los alumnos y el mantenimiento del edificio a través de la donación de útiles, libros, materiales escolares y dinero. Asimismo, existe la

posibilidad de que aquellos que quieran colaborar económicamente lo hagan, también, a través de un Programa de Becas.

En relación con su proyecto educativo, la Escuela 1 ofrece una propuesta monolingüe, con doce secciones de jornada simple en la que se aborda un currículum basado en la lengua castellana. De acuerdo a su sitio web oficial, esta busca, a través de la enseñanza, desarrollar diferentes habilidades en sus estudiantes, entre ellas, la creatividad artística y literaria, la búsqueda y selección crítica de la información y la resolución de problemas. Además, la institución busca promover, también, una formación en valores, sobre todo, cristianos y otros como, por ejemplo, la responsabilidad, el compromiso, la dignidad y la autonomía.

Esta no manifiesta, al menos en su visión institucional, una búsqueda por ser valorada por la comunidad nacional e internacional, sino por dignificar e insertar a los niños y jóvenes en una sociedad que se encuentra en constante cambio.

En relación con el perfil de sus egresados, la Escuela 1 afirma que su objetivo consiste en que aquellos jóvenes que se gradúan tengan la capacidad de obrar en múltiples contextos, interpretar la realidad y los discursos, y desarrollar proyectos autónomos y comprometidos con el bienestar social. Para esto último, la institución ofrece a sus estudiantes la posibilidad de participar en proyectos comunitarios.

En relación con las materias extracurriculares, el sitio web oficial de la Escuela 1 afirma tener en marcha diferentes proyectos como, por ejemplo, talleres de prevención de adicciones, teatro, baile, folklore, representación del Vía Crucis y otras obras de reflexión, grupos de catequesis, coro, equipo de exploradores e infancia misionera y una orquesta sinfónica juvenil.

Por último, cabe mencionar que, a pesar del proyecto educativo propuesto por la Escuela 1, dicha institución enfrenta serias dificultades en torno a la terminalidad de la educación obligatoria.

Por un lado, en relación con la situación ocupacional, según Insua y Larsen (2020), el 30% de los adolescentes y jóvenes que asisten a esta escuela trabaja, otro 30% se encuentra desempleado y el porcentaje restante inactivo. Además, el 33% de los menores de edad que habita en el barrio La Cava no trabaja ni tampoco estudia. Por otro lado, el 4,3% tiene embarazos adolescentes, son padres o madres. De esta manera, el trabajo infantil y el cuidado de niños se posicionan, según las autoras, como dos de las principales causas de la repitencia y abandono escolar que, en la Escuela 1, alcanzan porcentajes del 10% y 40%, respectivamente.

2.1.3.2. La escuela secundaria de élite bajo estudio

La escuela secundaria de élite en la que realizamos nuestro trabajo (en adelante, Escuela 2), es un establecimiento educativo ubicado en la localidad de Florida, partido de Vicente López, Buenos Aires, Argentina.

Acerca del contexto

El municipio de Vicente López, creado en 1905, está conformado por nueve localidades que, en su conjunto, alcanzan una superficie de 33,77 kilómetros cuadrados y albergan a 270.000 habitantes (Plan de acción, 2019). En relación con la situación ocupacional de los residentes, la población económicamente activa alcanza el 70,7%, de los cuales el 95,8% se encuentra ocupada y el 4,2% desocupada, mientras que la no económicamente activa es del 29,3% (Atlas del Conurbano Bonaerense, 2016). De los 99.286 hogares registrados hasta 2010, el 2,4% (2.414) tiene NBI (Observatorio Metropolitano, s.f.-b).

En este trabajo, pondremos el foco en una escuela de élite ubicada en la localidad de Florida. Dicha región, con una superficie de 4,83 kilómetros cuadrados, se posiciona como la localidad más extensa del partido de Vicente López y la segunda más poblada, con un total de 48.158 habitantes. Asimismo, la localidad de Florida se caracteriza, según Propiedades (2005), por ser un área residencial elegida por las clases medias y altas debido, principalmente, a dos razones. Primero, el elevado costo de las casas y departamentos funciona como un mecanismo de exclusión social que contribuye a la homogeneización de dicha área. Segundo, dicha localidad es elegida por las clases medias y altas debido a su seguridad. En relación con esta última cuestión, es posible encontrar, en las diferentes esquinas, garitas de seguridad privada, viviendas con cámaras de seguridad y, desde 2009, la incorporación de una fuerza policial propia del distrito.

Acerca de la escuela

La escuela secundaria de élite en la que realizamos nuestro trabajo es un establecimiento laico de gestión privada-independiente cuya cuota, en el ciclo básico del nivel secundario, oscila entre los \$65.750 y \$73.900, dependiendo del año educativo. Dado que no se identifica, al menos en el sitio web oficial de la escuela en cuestión, la existencia de un programa de becas o algún tipo de ayuda financiera, entendemos que el arancel de la cuota escolar funciona, en esta institución, como un mecanismo de exclusión social.

La creación de la escuela se remonta al año 1925 y surge con la misión de ofrecer, en un clima caracterizado por su calidez, una educación de excelencia a una población estudiantil autónoma, entusiasmada por aprender, jugar y adquirir un espíritu deportivo a través de las diferentes propuestas que la institución ofrece (rugby, hockey, volley y atletismo).

En relación con su proyecto educativo, la Escuela 2 ofrece una propuesta bilingüe, a partir de un currículum integrado por castellano e inglés. El abordaje de dicho currículum se hace, según el sitio web oficial de la institución, desde tres pilares pedagógicos fundamentales: las inteligencias múltiples, el pensamiento efectivo y la enseñanza para la comprensión. A través de dichos métodos de enseñanza, la escuela busca promover, sobre todo en el ciclo básico del nivel secundario, diferentes habilidades, entre ellas, la comprensión profunda, el pensamiento crítico, la creatividad, el emprendimiento de proyectos dentro y fuera del aula y el desarrollo personal y social de todos sus alumnos. Asimismo, la institución busca promover, también, una formación sólida en valores como, por ejemplo, el respeto, la consideración por el otro, la honestidad, la fuerza interior para aprender y enseñar y la superación e innovación constante.

En una búsqueda por ser una institución valorada tanto por la comunidad nacional como por la internacional, la Escuela 2 propone a los estudiantes que se encuentran transitando el ciclo básico del nivel secundario participar de un proyecto solidario con la comunidad Wichi, ubicada en Salta; realizar intercambios deportivos y resolver exámenes supervisados por la Universidad de Cambridge.

En relación con el perfil de sus egresados, la Escuela 2 afirma que aquellos jóvenes que se gradúan en su institución tienen la capacidad de obrar en múltiples contextos a partir de cuatro pilares fundamentales del conocimiento: aprender a conocer (competencias intelectuales), aprender a hacer (competencias prácticas), aprender a ser (competencias personales) y aprender a convivir (competencias sociales).

Finalmente, la escuela ofrece a su población estudiantil diferentes materias electivas o extracurriculares como, por ejemplo, comedia musical, artes visuales, música, maratón de lectura, seminarios que implican la interacción con ONGs, entre otras.

2.2. Objetivos

El objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar los rasgos que adoptan, desde la perspectiva de los profesores, las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura en los

primeros tres años del nivel secundario en escuelas en contexto de pobreza y de élite, para dos casos seleccionados del conurbano bonaerense.

En específico, buscamos:

1. Identificar los rasgos que adoptan, desde la perspectiva de los profesores, las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura en los primeros tres años del nivel secundario en las escuelas que constituyen los casos.
2. Analizar los rasgos que adoptan, desde la perspectiva de los profesores, las prácticas de enseñanza en Lengua y Literatura, en los primeros tres años del nivel secundario en dos escuelas de diverso nivel socioeconómico, identificando similitudes y diferencias.

2.3. Aproximación metodológica

Este trabajo se lleva a cabo desde una metodología cualitativa. En el marco del proyecto “Enseñanza y desigualdad: las formas que adopta la enseñanza en las escuelas secundarias diversas”, a cargo de Silvina Feeney y Graciela Cappelletti, se trata de investigar acerca de los rasgos que adoptan, desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura del ciclo básico del nivel secundario, las prácticas de enseñanza en una escuela en contexto de pobreza y otra de élite.

Considerando que el foco de nuestro trabajo está puesto en dos escuelas secundarias, el abordaje desde una metodología cualitativa permite investigar en detalle las formas que adopta la enseñanza en los casos que se encuentran bajo análisis. No obstante, cabe mencionar que profundizar únicamente en dos instituciones significa, también, que no es posible establecer conclusiones acabadas ni tampoco grandes generalizaciones. Por lo tanto, teniendo en cuenta que el universo de análisis es muy pequeño, consideramos nuestro trabajo como una puerta de entrada a las investigaciones acerca de las prácticas de enseñanza en el nivel secundario.

Dado el contexto que nos atraviesa desde marzo del 2020, hemos tenido que modificar nuestros objetivos en la medida en que nuestro objeto de estudio, por un lado, contribuya al proyecto de investigación en el que este se enmarca y, al mismo tiempo, se adecúe a las circunstancias de la realidad educativa del país. Por esta razón, en el presente estudio se ha decidido utilizar, como solución de compromiso tomada en relación con las características del contexto, la encuesta como estrategia de recolección de datos.

Durante las fases más críticas de la pandemia, en las que los establecimientos educativos se encontraron cerrados y las clases se dictaron virtualmente, las aplicaciones

como Whatsapp, Google Forms, Google Meet, Hangouts y Gmail, y las plataformas como Zoom y Skype se convirtieron en los principales soportes tecnológicos para la recolección de información (Cuenca y Schettini, 2020). A pesar de que, en muchos de los casos, la aplicación de Google Meet y la plataforma Zoom fueron utilizadas por los investigadores para la observación de clases, consideramos que dicha estrategia no era la adecuada para el abordaje de nuestro objeto de estudio. Dado que iniciamos este trabajo en marzo del 2020, el dictado de las clases virtuales era, en ese momento, parte de un conjunto de medidas de emergencia tomadas por el gobierno argentino. Es por esta razón que, a pesar de que reconocemos que la observación de clases resulta fundamental para caracterizar los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza, consideramos que dicha estrategia metodológica no se adecuaba a nuestros objetivos, sino a los fines de caracterizar la enseñanza en un contexto de emergencia.

En el marco de dicho contexto, consideramos que la encuesta era la mejor estrategia metodológica para aproximarnos a los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza y, a su vez, darle voz a los protagonistas de esta compleja tarea educativa: los profesores. Dado que se trataba del comienzo de la pandemia, tomar la voz de los docentes nos permitiría recolectar información acerca de la forma en la que abordan sus clases de Lengua y Literatura sin influencia, aún, de las características del contexto.

En función de los objetivos del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo, elaboramos un formulario de Google con preguntas abiertas y cerradas. Dado que, como señalan Cuenca y Schettini (2020), este tipo de estrategia no permite repreguntar a los encuestados ni tampoco profundizar en sus respuestas, el foco estuvo puesto, sobre todo, en la planificación y el diseño de la encuesta. Para esto, elaboramos una breve introducción con el propósito de que los encuestados conozcan el objetivo del formulario y, a su vez, organizamos la información en diferentes secciones de manera que su resolución pueda ser más sencilla para los profesores. La encuesta, elaborada para el proyecto de investigación coordinado por Cappelletti y Feeney, se estructuró de la siguiente manera: primero, se realizaron preguntas contextuales; segundo, se recolectaron datos institucionales; tercero, se indagó acerca de la enseñanza de los profesores; y cuarto, se investigó acerca del alumnado.

Con el objetivo de analizar los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas socioeconómicas diversas, decidimos poner el foco de nuestro trabajo en la tercera y cuarta sección del formulario: “Acerca de la enseñanza” y “Acerca de los estudiantes” (ver **Anexo 1**).

Para esto, nos pusimos en contacto con las directoras de las escuelas secundarias que seleccionamos para este trabajo. Mientras que la directora de la escuela de élite se ocupó de enviar nuestro formulario a los profesores de Lengua y Literatura, la responsable de la escuela en contexto de pobreza nos proporcionó los mails de los docentes a cargo de dicha asignatura para, de esta manera, enviarles nuestra encuesta.

Finalmente, decidimos expresar los diferentes resultados de manera gráfica con el objetivo de contribuir a la lectura de la información recolectada. A pesar de que reconocemos que no se trata de un estudio cuantitativo y que el universo de análisis es pequeño, consideramos que la representación gráfica de las respuestas ofrecidas por los diferentes profesores colabora en la descripción de los resultados. En este caso, intentamos, a partir de cada uno de los ítems presentes en el **Anexo 1**, buscar evidencias de los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en las escuelas seleccionadas y analizar dichos datos a la luz de nuestro Marco Teórico.

Por último, consideramos relevante mencionar que, a pesar de que reconocemos que el análisis pareciera, por algunos momentos, forzado dada la pequeña cantidad de encuestados, no debemos minimizar la ejercitación que este trabajo ha significado en términos de nuestro aprendizaje dentro del área de la investigación. En este sentido, consideramos que la cantidad de información no refleja lo aprendido en términos de procesamiento de datos.

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria en contexto de pobreza

En el presente capítulo indagamos acerca de las formas que adopta la enseñanza en una escuela secundaria en contexto de pobreza. Los principales rasgos que examinamos son: la planificación, los tipos de tareas, los tipos de agrupamientos, el uso del espacio y el uso que los docentes hacen del tiempo.

Para esto, encuestamos a dos profesores que enseñan Lengua y Literatura en el ciclo básico del nivel secundario de una escuela en contexto de pobreza localizada en el barrio La Cava, San Isidro, Buenos Aires. Uno de ellos (en adelante, Profesor A), tiene entre 35 y 44 años y, hasta el momento, ha alcanzado, como máximo nivel educativo, un posgrado completo. Dicho profesor, con título de grado superior no universitario, tiene una antigüedad de 18 años como docente y, también, como profesor en el área de Lengua y Literatura.

Actualmente, el Profesor A trabaja en dos establecimientos educativos: en la Escuela 1 y en una escuela de élite localizada en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la encuesta fue orientada para que este respondiera acerca de su enseñanza en la primera institución. En relación con su labor dentro de la Escuela 1, el Profesor A afirma haber comenzado a trabajar en dicho establecimiento hace dos años. En este, el docente manifiesta estar a cargo de cuatro años, uno del ciclo básico (3° año) y dos en el ciclo orientado (4° año y 6° año). Asimismo, en la descripción de la encuesta, se le pidió al profesor que respondiera en pos de recolectar información acerca de su enseñanza en el ciclo básico, en este caso, en el tercer año del nivel secundario. En este curso, el docente afirma ser el único a cargo de la asignatura.

Por otro lado, el otro profesor encuestado (en adelante, Profesor B), tiene entre 25 y 34 años y, hasta el momento, ha alcanzado, como máximo nivel educativo, un terciario completo. Dicho profesor, con título docente de grado universitario, tiene una antigüedad de 3 años como docente y, también, como profesor en el área de Lengua y Literatura.

Actualmente, el Profesor B trabaja en dos establecimientos educativos: en la Escuela 1 y en una escuela de gestión pública localizada en la provincia de Buenos Aires. Al igual que en el caso del Profesor A, la encuesta para este profesor fue orientada para que este respondiera acerca de su enseñanza en la primera institución. En relación con su labor dentro de la Escuela 1, el Profesor B afirma haber comenzado a trabajar en dicho establecimiento hace dos años. En este, el docente manifiesta estar a cargo del 2° año del

ciclo básico del nivel secundario, en el que, al igual que el Profesor A, se desempeña como único profesor a cargo de la asignatura.

Teniendo en cuenta la breve descripción acerca de la trayectoria docente de los encuestados se presentan, a continuación, los datos recolectados a partir de la encuesta. Para ello, realizaremos una presentación mediante gráficos y tablas a modo de favorecer la comprensión de los lectores. No obstante, cabe mencionar que los datos analizados responden a las características cualitativas presentadas en el marco metodológico.

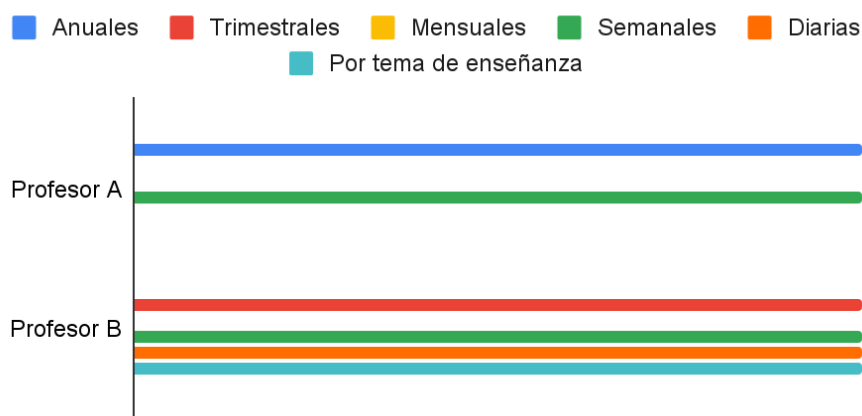
3.1. La planificación

En primer lugar, indagamos acerca de la planificación, considerando los diferentes tipos que elaboran los profesores: planificación anual, trimestral, mensual, semanal, diaria y/o por tema de enseñanza. También preguntamos acerca del modo en que trabajan cuando elaboran sus planificaciones: ¿Lo hacen solos/as? ¿Colaboran con colegas?, ¿recurren a sus opiniones? ¿Las revisan con el encargado/a de su departamento? Un foco en particular en el que indagamos es acerca de las modificaciones o reformulaciones que se realizan (o no) a la planificación en función de cada contexto áulico, dada la relevancia para nuestro trabajo de investigación en la comparación entre escuelas, tal como aparece en el objetivo de la tesis. Finalmente, indagamos sobre lo que hace específicamente al trabajo dentro del aula: cómo estructuran sus clases, los objetivos y los recursos disponibles.

A continuación presentamos las respuestas obtenidas:

Gráfico 1

Tipos de planificaciones que elaboran los profesores



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los tipos de planificaciones que elaboran, el Profesor A afirma programar anual y semanalmente su enseñanza, mientras que el Profesor B dice hacerlo por tema de enseñanza, trimestral, semanal y diariamente.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 1**, encontramos que la única coincidencia, entre las respuestas de los profesores, radica en que ambos afirman diseñar planificaciones semanales. Con relación a esta primera cuestión, nos preguntamos si el tipo de programación elegido por ambos encuestados es un requerimiento institucional o una elección por parte de ellos. A pesar de que no es posible responder a dicho interrogante a partir del instrumento, consideramos que esta pregunta podría brindarnos información, en caso de que sea un requerimiento de la Escuela 1, institucional y, en caso de que sea una elección por parte de los profesores, acerca de su manera de enseñar.

Por otro lado, en relación con las diferencias, es posible pensar, en primer lugar, que el Profesor B elabora una mayor cantidad de tipos de planificaciones que el Profesor A. A pesar de que no tuvimos acceso a estos documentos, dicha observación nos permite inferir que es probable que el primer profesor le dedique una mayor cantidad de tiempo a la planificación de su enseñanza que el segundo.

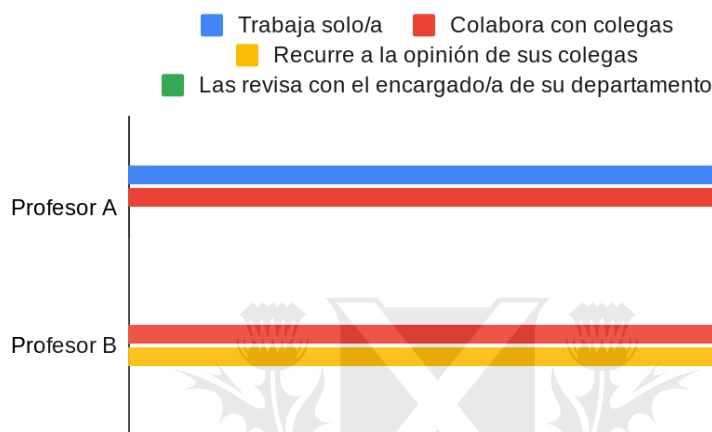
Teniendo en cuenta que, según Davini (2008), “(p)or más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que programe previamente el desarrollo de las acciones” (p. 167), es posible suponer que el Profesor B cuenta con mayores herramientas para reflexionar acerca del qué, para qué y cómo alcanzar sus intenciones educativas. Además, la programación detallada de su enseñanza puede permitirle adecuar sus estrategias al contexto y población estudiantil, anticipar acciones y desarrollar la capacidad de atender otros sucesos que suceden en la inmediatez del aula (Davini, 2008; Feldman, 2010; Sacristán, 1991). Sin embargo, cabe mencionar, también, que, según Hammond (2001), por más detallada que sea el diseño de una planificación, si los profesores no tienen en cuenta las necesidades y habilidades de sus estudiantes, esta puede no estimular un pensamiento complejo.

En segundo lugar, los datos obtenidos nos permiten pensar que el Profesor A programa su enseñanza tanto a largo como a corto plazo, mientras que el Profesor B prioriza la planificación a corto plazo. Por un lado, dado que las planificaciones anuales y trimestrales constituyen un panorama general de la materia, estrechamente vinculado con el currículo escolar (Sacristán, 1991), es posible suponer que las prácticas de enseñanza de ambos profesores se caracterizan por tener un horizonte relativamente definido. Por

otro lado, dado que las planificaciones por tema de enseñanza, semanales y diarias suelen ser más detalladas debido a su grado de profundidad, es posible inferir que el Profesor B, al tener en consideración una mayor cantidad de variables, puede resolver los diferentes imprevistos que surgen dentro del aula con mayor facilidad (Feldman, 2010; Gothelf, 2003).

Gráfico 2

Forma en la que los profesores trabajan a la hora de planificar sus clases



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a cómo trabajan a la hora de planificar sus clases, el Profesor A dice trabajar solo y colaborar con colegas, mientras que el Profesor B afirma colaborar con colegas y recurrir a su opinión.

Por un lado, en relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 2**, encontramos que ambos profesores coinciden en que, al planificar sus clases, colaboran con colegas y que ninguno de sus documentos son revisados con el encargado/a de su departamento. Estas semejanzas nos permiten realizar algunas inferencias y actúan, a su vez, como motor de nuevos interrogantes.

Con relación a la primera semejanza, consideramos que puede ser enriquecedor, para los diseños de las planificaciones, la colaboración con colegas ya que, a través de las prácticas de otros profesionales, los docentes podemos reflexionar sobre nuestra propia práctica y, además, ampliar nuestro campo de posibilidades (Cols, 2007; Davini, 2008).

Con relación a la segunda similitud, nos preguntamos: ¿existe, en la Escuela 1, el cargo de encargado/a del departamento de Lengua y Literatura? A pesar de que no es posible responder a este interrogante, es factible pensar que, en caso de que este exista, no es un requisito, por parte de la institución, que los profesores compartan con ellos sus planificaciones. Sin embargo, en caso de que la institución no tenga la intención de

dejarlos desprovistos de este tipo de asesoramiento, sería interesante indagar acerca de cuáles son las estrategias que lleva a cabo esta escuela para promover un seguimiento de las planificaciones más personalizado.

En caso de que sean los profesores quienes deciden no acudir al encargado/a de su departamento nos preguntamos: ¿por qué no lo hacen?, ¿cómo impacta dicha elección en el diseño de sus planificaciones? A pesar de que, como mencionamos anteriormente, no es posible responder a dichos interrogantes, es posible inferir que si estos fueran revisados, sus planificaciones podrían enriquecerse a partir de los aportes de un otro (Davini, 2008).

Por otro lado, en relación con las diferencias, identificamos que el Profesor A afirma planificar sus clases individualmente y no recurrir a la opinión de sus colegas, mientras que el Profesor B niega trabajar solo y manifiesta apelar a la opinión de otros profesionales.

A pesar de que los docentes pueden elaborar sus planificaciones individualmente, como afirma hacerlo el Profesor A, ya sea dentro de la institución como en la soledad de sus domicilios, Basabe y Cols (Camilloni et al., 2007) se detienen en la relevancia que conlleva planificar en colaboración con otros, como afirma hacerlo el Profesor B. Dado que este último docente afirma recurrir a la opinión de sus colegas para la elaboración de sus planificaciones, es posible pensar que su forma de trabajo promueve, por un lado, una mayor coherencia y complementariedad entre los contenidos enseñados en un mismo año y, por otro lado, la continuidad entre los contenidos enseñados durante los diferentes años escolares (Davini, 2008). Asimismo, según Gothelf (2003), planificar con otros permite, también, hacer públicas las finalidades educativas y el conocimiento pedagógico de cada uno de los profesores y, al mismo tiempo, enriquecer sus propias prácticas de enseñanza a raíz de los aportes de los demás.

Dadas las respuestas obtenidas, es posible inferir que el Profesor B cuenta, debido a su manera de planificar, con mayores herramientas que el Profesor A ya sea tanto para resolver los imprevistos que surgen dentro del aula como, también, para enriquecer sus propias prácticas de enseñanza.

Con relación a la flexibilidad de los profesores en la ejecución de sus planificaciones, ambos afirman que, al momento de dar sus clases, las modifican de acuerdo a las circunstancias, entre ellas, a cómo perciben la comprensión de sus estudiantes. De esta manera, los docentes coinciden en que la prioridad no radica,

entonces, en intentar llevar a cabo cada una de las actividades que fueron planificadas, sino en adecuar sus prácticas de enseñanza a lo que sucede efectivamente dentro del aula.

A partir de los datos obtenidos es posible pensar que ambos profesores conciben la tarea de planificar como una hipótesis de trabajo y no como un instrumento rígido (Cid Sabucedo et al., 2009; Davini, 2008; Gothelf, 2003). En lugar de tomar la programación como una receta que debe seguirse paso a paso, los encuestados manifiestan implementar dicho instrumento como una guía para alcanzar las intenciones educativas que subyacen a sus propuestas de enseñanza.

Gráfico 3

Estructura de las clases



Fuente: Elaboración propia.

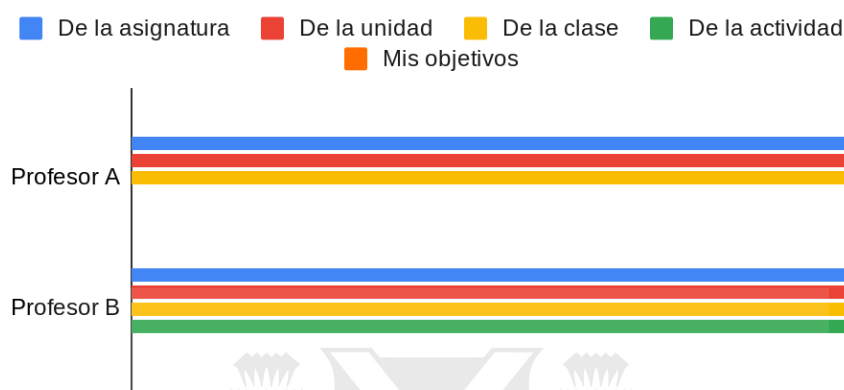
Con relación a la forma en que los docentes estructuran su enseñanza, el Profesor A seleccionó el número 4 indicando sentirse altamente identificado con la premisa de que, durante sus clases, puede identificarse un inicio, un desarrollo y un cierre, mientras que el Profesor B seleccionó el número 5 indicando sentirse completamente identificado. A pesar de las pequeñas diferencias que podemos encontrar en el **Gráfico 3**, es posible inferir que, en términos generales, los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 1 identifican, en sus clases, los tres momentos didácticos.

A pesar de que la metodología implementada no nos permite indagar acerca de cuáles son las estrategias que los profesores desarrollan para que el inicio, el desarrollo y el cierre se diferencien entre sí, es posible caracterizar la estructura de sus clases a la luz de los aportes teóricos elaborados por Anijovich y Cappelletti (2018), Anijovich y Mora (2009), Davini (2008), Smith y Ragan (1999, como se citó en Feo, 2010) y Suárez (2002, como se citó en Morales et al., 2015). Primero, es posible suponer que ambos diseñan actividades de apertura cuyo propósito puede consistir en explicitar los objetivos, introducir las tareas y/o incentivar la motivación de los estudiantes. Segundo, es posible que los profesores diseñen actividades de desarrollo en las que se espera una mayor

participación tanto por parte de los estudiantes como, también, del adulto a cargo. Por último, es probable que ambos diseñen actividades que permitan a los estudiantes sintetizar los principales conceptos abordados a lo largo de la clase y/o evaluar sus aprendizajes.

Gráfico 4

Objetivos que los profesores comparten con sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los objetivos que los docentes comparten con sus estudiantes, el Profesor A afirma comunicar las intenciones educativas de la asignatura, la unidad y la clase, mientras que el Profesor B dice compartir los mismos objetivos que el Profesor A y, además, los de las diferentes actividades que sus alumnos deben resolver. Las respuestas obtenidas dan cuenta de que los encuestados comparten mayores similitudes que diferencias.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 4**, es posible inferir que, al hacer públicos los diferentes objetivos, los profesores de la Escuela 1 promueven, a través de dicha estrategia, un aprendizaje significativo y autónomo en sus estudiantes (Anijovich et al., 2004; Anijovich et al., 2014; Laguna y Cappelletti, 2018). Sin embargo, los encuestados, coinciden, también, en que ninguno comparte sus propios objetivos. Ante esta última respuesta nos preguntamos: ¿Por qué, en este caso, no los visibilizan? ¿Cómo impacta esto en el aprendizaje de los alumnos? A pesar de que no es posible responder a dichos interrogantes, consideramos factible pensar que los estudiantes podrían otorgarle un mayor sentido a sus aprendizajes si sus profesores compartieran con ellos sus propios objetivos.

Por otro lado, en relación con las diferencias, el Profesor B manifiesta compartir con sus estudiantes los objetivos que subyacen a las diferentes actividades que estos deben llevar a cabo, mientras que el Profesor A afirma no hacerlo. Ante estas respuestas,

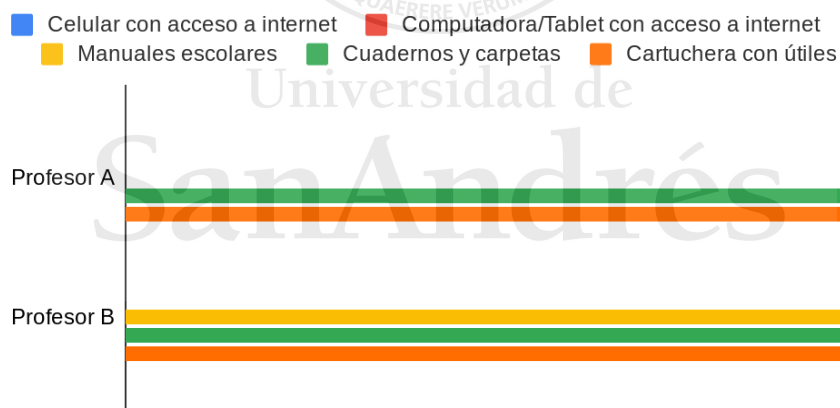
nos preguntamos acerca del impacto que puede generar esta diferencia en el aprendizaje de los alumnos.

En síntesis, a partir de lo desarrollado hasta este punto, es posible inferir que los estudiantes del Profesor B cuentan con una mayor cantidad de herramientas para la construcción de sentido que los del Profesor A.

Ahora bien, más allá de dicha inferencia, cabe preguntarse: ¿En qué momento comparten los diferentes objetivos? A pesar de que no se indagó acerca de esta cuestión en el instrumento, es importante mencionar que, desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, Anijovich y Cappelletti (2018) advierten que, en algunas ocasiones, los profesores suelen compartir los objetivos en un momento que no es el adecuado exigiendo al estudiante un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido que no siempre ocurre. Teniendo esto en cuenta, consideramos que sería oportuno, en una próxima vez, indagar acerca del momento en que los profesores comparten los diferentes objetivos para poder examinar, en mayor profundidad, los rasgos que adoptan sus prácticas de enseñanza.

Gráfico 5

Recursos con los que cuentan los estudiantes en clase



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los recursos o elementos que los estudiantes tienen a su disposición, el Profesor A afirma que sus alumnos cuentan con cartucheras con útiles y cuadernos/carpetas, mientras que el Profesor B dice que los suyos cuentan con los mismos recursos que los estudiantes del Profesor A y, además, manuales escolares. Estas respuestas, dan cuenta de que los elementos que los alumnos tienen a su disposición durante las clases y, por ende, también los profesores para la elaboración de sus planificaciones, son, en términos generales, bastante similares.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 5**, los profesores coinciden en que sus estudiantes tienen a su disposición cartucheras con útiles y cuadernos/carpetas. Además, ambos manifiestan que sus alumnos no cuentan con ningún dispositivo tecnológico con acceso a internet. Ante esta última cuestión, nos preguntamos, sin embargo, si es que los estudiantes no tienen ningún dispositivo a su disposición; si, en realidad, cuentan con celulares, computadoras y/o tablets pero sin acceso a internet; o si es decisión de los profesores que no los usen durante las clases.

A pesar de que no es posible, a partir de la encuesta, responder a este último interrogante, el contexto en el que se enmarca la escuela bajo análisis nos permite pensar que, dados los escasos recursos materiales, es probable que los estudiantes no tengan a su disposición este tipo de dispositivos tecnológicos o que no cuenten con acceso a internet. Dicha hipótesis, nos conduce, inevitablemente, a reflexionar acerca de dos cuestiones.

En una primera instancia, nos preguntamos acerca del impacto que genera la ausencia de dichos recursos en la formación de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el uso de la tecnología permite, entre otras cuestiones, el acceso a variadas fuentes de información, un acceso actualizado a datos y el trabajo colaborativo remoto, es posible inferir que la carencia de recursos tecnológicos puede limitar las estrategias de enseñanza implementadas por los profesores.

Dado el actual contexto, la ausencia de estos recursos tecnológicos nos hace reflexionar, en una segunda instancia, acerca del impacto que esta ha generado durante la pandemia: ¿Se habrán suspendido las clases? ¿Habrán utilizado otros recursos como, por ejemplo, el celular? ¿Habrán recibido computadoras ya sea por parte de la institución o del gobierno? ¿Tendrán acceso a internet desde sus domicilios? A pesar de que no es posible responder a estas preguntas, consideramos importante mencionar que el cierre de los establecimientos educativos ha generado serias consecuencias en la formación de los alumnos (CEPAL-UNESCO, 2020; Formichella y Krüger, 2020; Secretaría de Integración Socio Urbana, 2021).

Incluso, en el hipotético escenario en el que los estudiantes hayan podido acceder, durante la pandemia, a dispositivos tecnológicos, nos preguntamos: ¿Cuáles son las habilidades digitales que ha desarrollado esta población? En este caso, no solo consideramos relevante tener en cuenta el acceso que los alumnos han tenido (o no) a dispositivos tecnológicos y conexión a internet, sino, también, al conjunto de habilidades que, según CEPAL-UNESCO (2020), amplía la brecha de oportunidades educativas, sobre todo para los sectores más desfavorecidos.

Por otro lado, en relación con las diferencias identificadas en el **Gráfico 5**, el Profesor B dice que sus estudiantes tienen a su disposición manuales escolares, mientras que el Profesor A afirma que los suyos no cuentan con estos. La diversidad entre las respuestas nos conduce a reflexionar acerca de la manera en que impacta la presencia (o ausencia) de los manuales escolares en la formación de los alumnos. A pesar de que no tuvimos acceso a estos materiales, Gerbaudo (2021) et al. señalan que los manuales de Lengua y Literatura se caracterizan por poner el foco en tareas de baja demanda cognitiva como, por ejemplo, ejercitaciones de memorización o aplicación mecánica. Teniendo en cuenta que, según los autores, los manuales escolares de esta área de conocimiento suelen tener una concepción del aprendizaje conductista, es posible inferir, al menos en una primera instancia, que las tareas, propuestas por el Profesor B, pueden no promover aprendizajes significativos. Sin embargo, profundizaremos sobre esta última cuestión más adelante.

Asimismo, teniendo en cuenta que se trata de docentes que trabajan en la misma institución, cabe preguntarse si las respuestas de los encuestados hacen referencia exclusivamente a la disponibilidad (o no) de los materiales o a decisiones tomadas por los profesores. En relación con esta cuestión, Gerbaudo et al. (2021) señalan que hay profesores que “deciden trabajar con manuales en sus clases ya sea porque los consideran buenas propuestas o por que, privados del tiempo y de las condiciones materiales y simbólicas apropiadas, no les es posible elaborar sus propios materiales didácticos” (pp. 81-82). Dado que esto no fue indagado en el instrumento, consideramos que sería pertinente examinar, en una próxima vez, esta última cuestión con el objetivo de poder diferenciar las características institucionales de las decisiones tomadas por los profesores.

Gráfico 6

Caracterización general de las situaciones de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la frecuencia con la que los profesores promueven, en sus situaciones de enseñanza, espacios para que sus estudiantes puedan elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo y hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más, el Profesor A afirma hacerlo algunas veces, mientras que el Profesor B en muchas oportunidades. Dado que tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado es, según Barreda Gómez (2012), un requisito indispensable para generar un buen clima dentro del aula, es posible inferir que el Profesor B promueve un mejor clima durante sus clases que el Profesor A.

Considerando que esta pregunta incluye varios aspectos a tener en cuenta, cabe preguntarse si la frecuencia elegida por los profesores refleja la regularidad con la que implementan la totalidad de esas estrategias o si el número seleccionado se corresponde con que promueven algunos aspectos en mayor medida que otros. A pesar de que no es posible responder con certeza a dicho interrogante, las respuestas que se analizan en los siguientes apartados nos permiten inferir que los profesores no promueven las distintas estrategias, presentes en el **Gráfico 6**, con la misma frecuencia.

3.2. Tipos de tareas

En segundo lugar, indagamos acerca de las tareas, considerando los diferentes tipos que los profesores proponen a sus estudiantes: resolver ejercicios, aprender procedimientos, aplicar procedimientos, responder preguntas, completar fotocopias de actividades que permitan aprender el tema/s de la clase, formular preguntas sobre

temas/problemas, realizar tareas que requieren memorizar conceptos centrales, escribir creativa y académicamente y analizar situaciones/casos. También, preguntamos acerca de si las propuestas de enseñanza promueven en los estudiantes aprendizajes significativos. Para esto, indagamos acerca de si los profesores tienen en cuenta la heterogeneidad de su alumnado o si lo conciben como un colectivo homogéneo. Finalmente, indagamos acerca de la autonomía de los estudiantes a la hora de resolver diferentes consignas.

Gráfico 7

Tipos de tareas que realizan los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los tipos de tareas, el Profesor A afirma proponer aquellas en las que sus estudiantes deben aprender y aplicar procedimientos, responder preguntas y formular preguntas sobre temas y/o problemas. En lo que respecta al Profesor B, este dice proponer tareas en las que sus alumnos deben resolver ejercicios, aprender y aplicar procedimientos, responder preguntas, formular preguntas sobre temas y/o problemas y memorizar conceptos centrales.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 7**, encontramos que ambos profesores afirman proponer a sus estudiantes tareas en las que deben aprender y aplicar procedimientos, responder preguntas y formular preguntas sobre temas y/o problemas. El número de semejanzas identificado lleva a que nos preguntemos: ¿Son los profesores quienes deciden qué tipo de tarea proponer a sus estudiantes o existe algún requerimiento establecido por parte de la institución? Además, aunque es posible suponer, a partir de las respuestas obtenidas, que las prácticas de enseñanza de los encuestados adoptan, en relación con esta cuestión, rasgos similares, cabe preguntarse: ¿Cuál es el grado de demanda cognitiva que exigen estos tipos de tareas?, ¿cómo organizan el aprendizaje de los estudiantes?

Asimismo, los docentes coinciden, también, en que ambos niegan, por un lado, proponer a sus alumnos tareas en las que deban completar fotocopias de actividades que les permitan aprender el tema de la clase. En relación con la ausencia de este tipo de tarea, nos preguntamos: ¿Es decisión de los profesores o la falta de recursos tiene, en este caso, algún impacto? A pesar de que no es factible responder a esta pregunta, es posible suponer que, dado que se trata de una escuela en contexto de pobreza, los recursos materiales como, por ejemplo, las fotocopias, pueden no estar a disposición de los profesores.

Por otro lado, los encuestados niegan, también, proponer tareas en las que sus estudiantes deban escribir creativa y académicamente y analizar situaciones/casos. En relación con esta segunda cuestión, nos interrogamos acerca de cuáles son las razones por las cuales los docentes afirman no proponerlas: ¿Les faltarán herramientas pedagógicas y/o didácticas? ¿Será que necesitan de una mayor cantidad de tiempo para elaborarlas? ¿Pensarán que sus estudiantes no pueden resolverlas? ¿Será que consideran que este tipo de tareas no promueve un aprendizaje significativo en sus alumnos? A pesar de que no es posible saber si alguna de estas preguntas responde a la razón por la cual los profesores deciden no proponer este tipo de tareas, consideramos relevante, en una próxima oportunidad, profundizar acerca de las creencias, expectativas y concepciones que los docentes tienen acerca de la educación en general y de su alumnado en particular.

En relación con las diferencias identificadas en el **Gráfico 7**, el Profesor B manifiesta proponer tareas en las que sus estudiantes deben memorizar conceptos centrales y resolver ejercicios, mientras que el Profesor A niega hacerlo. Dado que, como mencionamos anteriormente, Gerbaudo et al (2021) afirman que las ejercitaciones que ofrecen los manuales escolares de Lengua y Literatura son, principalmente, de memorización y aplicación de conocimientos, es posible decir que el uso que el Profesor B hace de los manuales escolares coincide con las tareas que ofrece a sus estudiantes. Asimismo, estas diferencias nos permiten inferir que el Profesor B propone una mayor diversidad de tareas a sus alumnos que el Profesor A, pero de menor exigencia cognitiva (Doyle, s.f., 1995).

Con relación a la significatividad de las propuestas de enseñanza, ambos docentes seleccionaron el número 5 indicando trabajar, junto con sus estudiantes, para ir construyendo el conocimiento significativo. Ante estas respuestas, es posible suponer que ambos profesores proponen instancias de trabajo que implican una elevada demanda cognitiva para los alumnos y, por ende, el desarrollo de un pensamiento avanzado

(Stigliano y Gentile, 2014). Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, un estudiante aprende significativamente cuando “es capaz de establecer nuevas relaciones conceptuales que permiten enriquecer sus conocimientos previos” (Laguna y Cappelletti, 2018: 68). Sin embargo, dado que no observamos qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, consideramos que sería relevante indagar, en una próxima oportunidad, acerca de qué es lo que entienden los profesores por ‘aprendizaje significativo’.

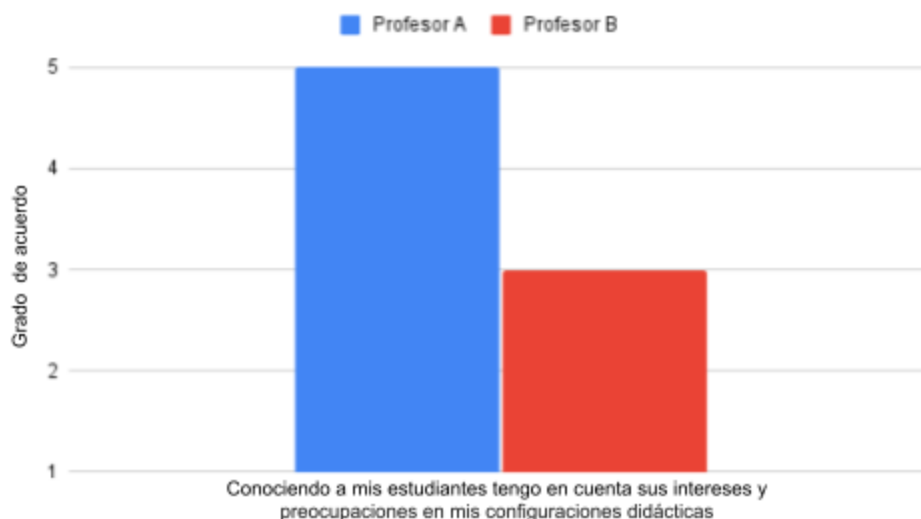
Con relación a los estilos de aprendizaje, ambos profesores afirman tener en cuenta, a la hora de diseñar las actividades para sus clases, diferentes propuestas que les permitan a sus alumnos elegir y, al mismo tiempo, acercarse a un mismo contenido de diversas maneras.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer, por un lado, que ambos profesores priorizan la elaboración de diversas actividades en lugar de ofrecer solo una. Consideramos que esta respuesta, nos permite identificar ciertos rasgos de una propuesta de trabajo en aulas heterogéneas ya que, la decisión de diseñar distintas actividades, da cuenta de una perspectiva de enseñanza en la que los estudiantes no aprenden de la misma manera, sino que, para apropiarse del contenido, necesitan aproximarse a este de diferentes formas (Anijovich et al., 2014). Sin embargo, frente a la diversidad de actividades que los profesores afirman proponer a sus estudiantes nos preguntamos: ¿Con qué frecuencia lo hacen? ¿Tienen en cuenta el mismo grado de dificultad para todas las actividades? ¿Pueden resolverse en la misma cantidad de tiempo? ¿Cuáles son las habilidades que deben poner en juego los alumnos? ¿Son consignas desafiantes?

Por otro lado, ambos profesores manifiestan ofrecer, también, a sus alumnos la posibilidad de elegir de qué manera quieren aproximarse al saber en cuestión. Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, dicha decisión pedagógica permite a los estudiantes otorgarle un mayor sentido a las actividades que deben resolver y, al mismo tiempo, promueve el desarrollo de su autonomía (Anijovich et al., 2014). Dado que no es posible saber con certeza qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, consideramos que sería pertinente observar, en una próxima oportunidad, las clases de los profesores con el objetivo de corroborar si lo que ellos manifiestan coincide (o no) con lo que realizan en sus prácticas de enseñanza.

Gráfico 8

Diversidad en los intereses y preocupaciones de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la diversidad en los intereses y preocupaciones de los estudiantes, el Profesor A seleccionó el número 5 indicando estar completamente de acuerdo con tenerlos en cuenta en sus configuraciones didácticas, mientras que el Profesor B seleccionó el número 3 indicando estar medianamente de acuerdo.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que, a modo comparativo, el Profesor A tiene en cuenta los intereses y preocupaciones de sus estudiantes en mayor medida que el Profesor B. A pesar de que pueden ser múltiples las razones por las cuales los encuestados han elegido esos números, es posible pensar, por un lado, que el año en el que los docentes enseñan puede tener algún impacto en sus respuestas. Teniendo en cuenta que el Profesor A afirma enseñar en tres años del nivel secundario y el Profesor B solamente en uno, es posible inferir que el primero conoce a sus estudiantes en mayor medida que el segundo. En este sentido, consideramos factible que la enseñanza en diversos años puede permitirle al Profesor A conocer el recorrido que han hecho sus estudiantes de manera más personalizada que el Profesor B. Sin embargo, al volver nuevamente sobre el **Gráfico 8**, nos surge el siguiente interrogante: ¿Será que el Profesor B no conoce suficientemente a sus alumnos o que, en realidad, decide no tener tanto en cuenta sus intereses y preocupaciones?

Por otro lado, es posible pensar que la formación de los encuestados puede tener, también, un impacto en la manera en que estos enseñan. En este caso, dado que el Profesor A afirma haber alcanzado un nivel educativo mayor que el del Profesor B, es

posible inferir que el primero tiene una mayor cantidad de herramientas pedagógicas y didácticas que el Profesor B.

Por último, consideramos importante mencionar que la responsabilidad del docente no radica únicamente en elaborar propuestas de enseñanza vinculadas con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, sino, también, en ayudarlos a descubrir y construir nuevos intereses (Anijovich y Mora, 2009, como se citó en Laguna y Cappelletti, 2018). Esta última consideración nos permite pensar, también, que el Profesor B pudo haber elegido el número 3 dado que el foco de su enseñanza está puesto en que sus estudiantes descubran nuevos intereses y preocupaciones, en lugar de permanecer en lo conocido.

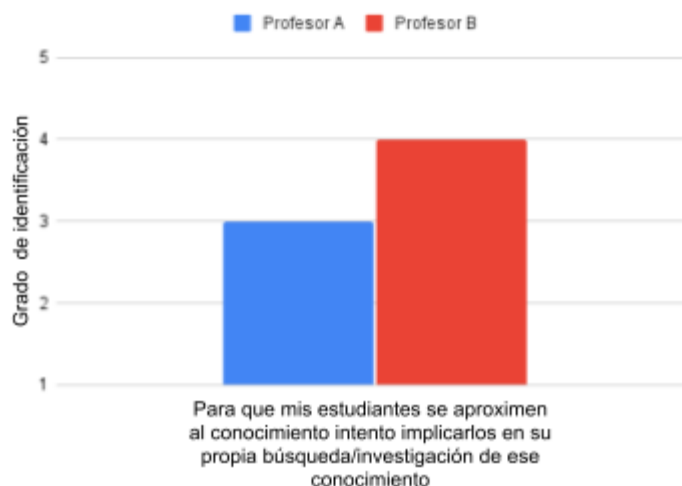
Con relación a la frecuencia con la que los profesores intentan, a través de sus propuestas de enseñanza, conectar el aprendizaje con la vida de los alumnos, los docentes afirman hacerlo en muchas oportunidades.

Las respuestas obtenidas nos permiten inferir que los encuestados proponen, a pesar de sus diferencias, consignas auténticas. Este tipo de propuestas didácticas, según Anijovich et al. (2004), promueve el desarrollo de la autonomía y, al mismo tiempo, permite a los estudiantes construir aprendizajes significativos que no se reduzcan únicamente al ámbito escolar, sino que pueden trasladarse, posteriormente, a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los alumnos.

A pesar de que no es posible saber con certeza qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, podemos identificar cierta coherencia entre las respuestas de los encuestados. Ambos manifiestan estar completamente de acuerdo con: la noción de trabajar, de manera conjunta con sus estudiantes, para construir el aprendizaje significativo; proponer tareas diversas; tener en cuenta los intereses y preocupaciones de los alumnos; y vincular sus propuestas de enseñanza con la vida de los estudiantes. Estas respuestas, nos permiten inferir que, la percepción acerca de la enseñanza que tienen los encuestados, comparte diversos rasgos con la perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas.

Gráfico 9

La investigación del conocimiento como medio para aproximarse a este



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la investigación como medio para aproximarse a un determinado conocimiento, el Profesor A seleccionó el número 3 indicando sentirse más o menos identificado con el intento de implicar a sus estudiantes en este tipo de búsqueda, mientras que el Profesor B seleccionó el número 4 indicando sentirse bastante identificado con dicho intento.

En relación con estas respuestas, consideramos relevante mencionar que, a diferencia de lo que proponen las estrategias de enseñanza directas, la investigación, como medio para aproximarse al conocimiento, se presenta como una alternativa a lo que Finkel (2008) denomina “Dar clase con la boca cerrada”. Estas estrategias de enseñanza, según Anijovich y Mora (2009) y Tomlinson y McTighe (2007), permiten al estudiante descubrir y, al mismo tiempo, construir por sí mismo el conocimiento, promoviendo, de esta manera, una mayor autonomía (Anijovich et al., 2004). A pesar de que no es posible saber con certeza qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, los datos obtenidos nos permiten suponer que el Profesor A elige este tipo de estrategias en mayor medida que el Profesor B.

Por otro lado, es posible realizar, también, otras inferencias a partir de los datos del **Gráfico 9**. Por un lado, el hecho de que el Profesor A manifieste sentirse más o menos identificado con el intento de implicar a sus estudiantes en su propia búsqueda de ese conocimiento, nos permite pensar en la posibilidad de que este decida implementar otras estrategias de enseñanza, alternativas a las directas, que no necesariamente se correspondan con implicarlos en un trabajo de investigación. No obstante, dado que no

observamos sus clases, es posible pensar, también, que estas diferencias pueden deberse a que el Profesor A implementa estrategias de enseñanza directas en mayor medida que el Profesor B.

Gráfico 10

Compromiso por parte de los estudiantes con las actividades



Fuente: Elaboración propia.

Con relación al grado de acuerdo con el que los docentes perciben el compromiso por parte de los estudiantes con las actividades del día, el Profesor A afirma estar en desacuerdo, mientras que el Profesor B manifiesta estar de acuerdo con dicha premisa.

En relación con los datos del **Gráfico 10**, consideramos relevante mencionar que, dado que las encuestas fueron respondidas únicamente por profesores, los datos obtenidos nos permiten aproximarnos a la percepción que estos sujetos tienen sobre el compromiso de sus estudiantes. Por lo tanto, para saber si los alumnos se comprometen (o no) con las actividades propuestas por los docentes, sería conveniente, en una próxima oportunidad, consultarles a los estudiantes sobre dicha cuestión.

Sin embargo, como señalan Appleton et al. (2008), existen ciertos indicios que podrían dar cuenta del compromiso que estos asumen como, por ejemplo, el grado de profundidad con el que cada uno aborda sus tareas, el cumplimiento y los tiempos de entrega de las actividades, entre otras cuestiones. Teniendo en cuenta dicha aclaración, es posible realizar algunas inferencias a partir de las respuestas obtenidas. En primer lugar, si entendemos a la capacidad de elegir como ejercicio de compromiso y responsabilidad que promueve en los estudiantes un mayor desafío (Anijovich et al., 2004; Anijovich y Mora, 2009), es posible identificar que, en términos generales, el Profesor B manifiesta diseñar, en mayor medida que el Profesor A, instancias con estas características. Esto último se

observa, por ejemplo, en los criterios que los encuestados tienen a la hora de conformar los diferentes agrupamientos.

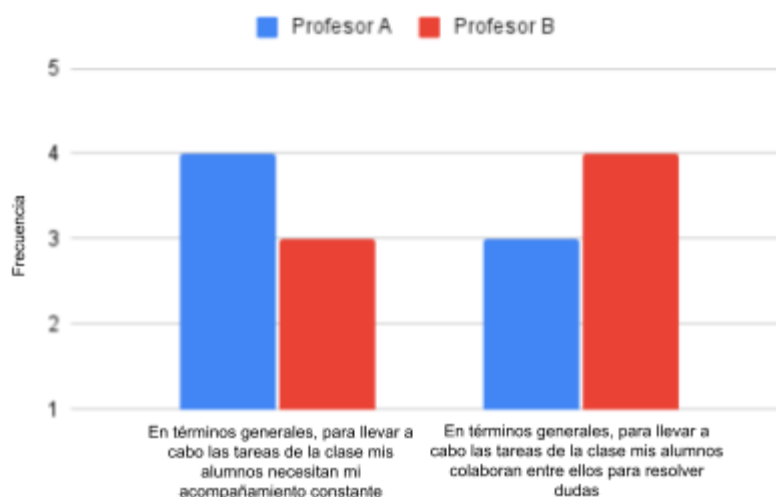
En segundo lugar, si entendemos que, para promover el compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes con las actividades del día, resulta necesario que estos últimos comprendan el por qué y el para qué de lo que hacen (Anijovich y Mora, 2009), es posible identificar que, en términos generales, el Profesor B afirma compartir con sus alumnos una mayor cantidad de objetivos que el Profesor A. Además, el primero manifiesta compartir con sus estudiantes los objetivos de la actividad, mientras que el segundo afirma no hacerlo.

En tercer lugar, si tenemos en cuenta que conectar las actividades con la vida de los alumnos promueve en ellos un mayor compromiso (Smyth, 2007, como se citó en Puga, 2020), es posible identificar que, en términos generales, el Profesor B afirma implementar, en mayor medida que el Profesor A, este tipo de estrategias. Sin embargo, cabe mencionar que, en este último caso, la diferencia entre los datos obtenidos es menos significativa.

Finalmente, Appleton et al. (2008) señalan que el compromiso por parte de los estudiantes está intrínsecamente relacionado con el vínculo que estos tienen con la institución. En relación con esta cuestión, es posible mencionar que la falta de compromiso, identificada por el Profesor A, coincide con la problemática del ausentismo señalada por dicho docente en la encuesta.

Gráfico 11

Autonomía por parte del alumnado para la resolución de tareas



Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, con relación al acompañamiento que los estudiantes requieren para la resolución de las tareas, el Profesor A seleccionó el número 4 indicando que sus alumnos lo necesitan en muchas oportunidades, mientras que el Profesor B seleccionó el número 3 indicando que los suyos lo requieren en menos ocasiones.

Ante estas respuestas, nos preguntamos: ¿Porqué necesitan de su acompañamiento? Las actividades propuestas, ¿serán lo suficientemente claras? ¿De qué manera intervienen los profesores?, ¿les indican a sus estudiantes qué es lo que deben hacer o participan de su proceso de aprendizaje con el andamio necesario?

Más allá de la manera en que pueden (o no) intervenir los docentes, nos preguntamos, también, acerca del rol que tiene el profesor de una escuela secundaria en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes: ¿En qué medida puede este, durante las horas cátedras que tiene asignadas, desarrollar esta facultad en sus alumnos? Dado que se trata de una población estudiantil que, en términos generales, comparte un capital social, económico y cultural similar (Bourdieu, 1987), es posible inferir que la autonomía de los alumnos no solo se ve influenciada por las intervenciones de sus profesores, sino, también, por su propia trayectoria escolar.

Por otro lado, con relación a la frecuencia con la que los estudiantes colaboran entre ellos para resolver sus dudas, el Profesor A seleccionó el número 3 indicando que lo hacen en algunas ocasiones, mientras que el Profesor B seleccionó el número 4 indicando que los suyos lo hacen en muchas oportunidades.

A partir de las respuestas obtenidas nos preguntamos: ¿Qué actividades proponen los profesores para promover la colaboración entre sus estudiantes? ¿De qué manera intervienen los encuestados cuando sus alumnos tienen dudas? A pesar de que estas cuestiones no fueron indagadas en el instrumento, es posible pensar, por ejemplo, en la figura del “alumno experto”, propuesta por Tomlinson (2011, como se citó en Laguna y Cappelletti, 2018), como sujeto al que los alumnos pueden recurrir en caso de que el docente se encuentre ocupado. Dicha estrategia, según el autor, no solo les permite a los alumnos adquirir gradualmente mayor autonomía, sino que facilita, a su vez, la interacción entre pares. En relación con esta última cuestión, desarrollaremos más adelante una posible relación que puede ser establecida entre la forma en que los profesores organizan el espacio y la manera en que los estudiantes recurren a sus compañeros para resolver sus dudas.

A modo de síntesis, la información del **Gráfico 11** da cuenta de que, desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 1, los estudiantes

suelen, en mayor o menor medida, recurrir al acompañamiento de sus docentes para la resolución de las diferentes tareas y colaborar con sus compañeros para resolver dudas. No obstante, a modo comparativo, es posible observar, también, que los alumnos del Profesor B suelen requerir de un menor acompañamiento y colaborar, en mayor medida, con sus compañeros, que los del Profesor A.

3.3. Tipos de agrupamientos

En tercer lugar, indagamos acerca de los agrupamientos, considerando los diferentes tipos que los profesores promueven durante sus clases: trabajo individual, en parejas, en grupos de más de tres personas y como grupo total de personas que conforman la clase. También preguntamos acerca de los criterios que los profesores tienen en cuenta a la hora de conformar los diferentes agrupamientos: ¿Lo hacen de manera aleatoria? ¿Deciden teniendo en cuenta algún criterio específico? ¿Dejan que sus alumnos decidan? Finalmente, indagamos acerca de si las estrategias de trabajo en grupo promueven (o no) un aprendizaje colaborativo.

Gráfico 12

Formas de agrupamiento utilizadas en clase



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los tipos de agrupamientos, el Profesor A afirma utilizar eventualmente instancias de trabajo individual, de parejas y a la totalidad de los miembros de la clase como un único grupo. Asimismo, dicho docente manifiesta no implementar, durante sus clases, agrupamientos conformados por más de tres personas. Por otro lado, el Profesor B afirma utilizar eventualmente instancias de trabajo de parejas, en grupos de más de tres personas y a la totalidad de los miembros de la clase como único grupo. Sumado a esto, dicho docente manifiesta utilizar, de manera sistemática, instancias en las que sus estudiantes deben trabajar individualmente.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que los encuestados promueven diversos marcos organizativos los cuales, según Anijovich et al. (2014), favorecen el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Sin embargo, cabe mencionar, por un lado, que existen ciertas similitudes y diferencias en torno a la frecuencia con la que los profesores manifiestan implementar los diferentes tipos de agrupamientos.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 12**, los encuestados coinciden en que ambos dicen agrupar, eventualmente, a sus estudiantes en parejas y como grupo total de personas que conforman la clase. En cambio, en relación con las diferencias, el Profesor A afirma implementar, eventualmente, instancias de trabajo individual, mientras que el Profesor B dice hacerlo de manera sistemática.

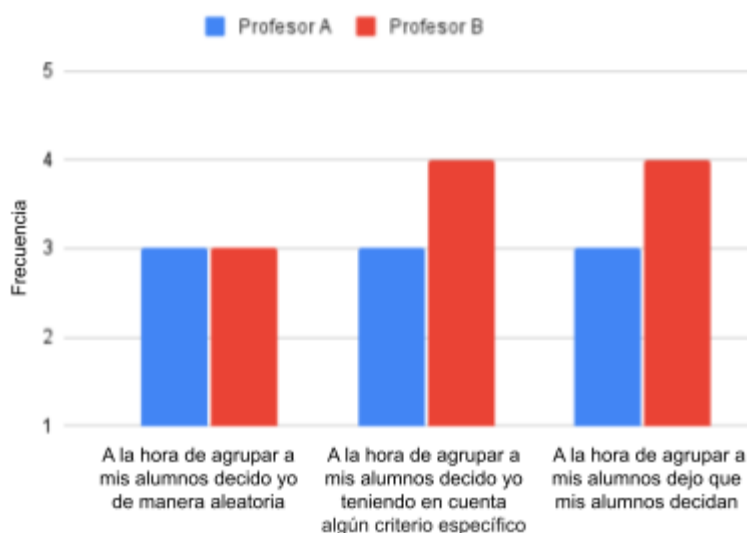
Por otro lado, cabe mencionar, también, que no todos los docentes manifiestan implementar los agrupamientos conformados por más de tres integrantes. Mientras que el Profesor B afirma agrupar, eventualmente, a sus estudiantes en esta forma, el Profesor A señala no hacerlo.

Por último, cabe mencionar que ninguno de los encuestados prioriza el trabajo grupal por sobre el individual. A pesar de que los estudiantes “tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema” (Anijovich et al., 2004: 14), el Profesor A afirma priorizar las instancias de trabajo individual y el Profesor B dice utilizar las diferentes formas de agrupamiento en la misma medida.

A pesar de que las interacciones, tanto entre iguales como con los profesores, permiten a los estudiantes, por ejemplo, pensar en voz alta, contrastar ideas, discutir, evaluarse, elaborar una nueva forma de pensar y enseñar a los que tienen mayores dificultades (Hammond, 2001), estas pueden enriquecer y potenciar el aprendizaje como, también, obstaculizarlo (Davini, 2008). Por esa razón, consideramos relevante analizar los criterios de agrupamiento que los profesores utilizan para la conformación de los diferentes grupos.

Gráfico 13

Criterios de agrupamiento



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los criterios mediante los cuales pueden conformarse los diferentes tipos de agrupamientos, el Profesor A seleccionó, para todas las opciones, el número 3 indicando implementar los distintos criterios en igual medida. En lo que respecta al Profesor B, este seleccionó, por un lado, el número 3 para representar la frecuencia con la que conforma los grupos de manera aleatoria y, por otro lado, el número 4 para representar la frecuencia con la que deja que sus estudiantes decidan cómo quieren agruparse y aquellas oportunidades en las que decide teniendo en cuenta algún criterio específico.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que los encuestados implementan, en mayor o menor medida, todos los criterios de agrupamiento. Al igual que con los marcos organizativos, Anijovich et al. (2004), Davini (2008) y Laguna y Cappelletti (2018) recomiendan, también, la variación de criterios, para la conformación de los grupos, de acuerdo a los objetivos planteados por cada docente. La alternancia en las decisiones por parte de los profesores permite, según Davini, evitar la rutina y el trabajo automatizado, facilitar la interacción con otros compañeros y aprovechar las capacidades de los diferentes individuos.

Sin embargo, es posible identificar similitudes y diferencias en torno a la frecuencia con la que los docentes afirman implementar los diferentes criterios. En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 13**, los encuestados coinciden en que ambos dicen agrupar, en la misma medida, a sus estudiantes de manera aleatoria. Por

otro lado, en lo que respecta a las diferencias, el Profesor A manifiesta utilizar todos los criterios de agrupamiento en la misma medida, mientras que el Profesor B prioriza organizar a sus alumnos teniendo en cuenta algún criterio específico o dejando que sus ellos decidan cómo quieren agruparse.

Dado que ambos docentes han manifestado tener en cuenta un criterio específico a la hora de conformar las diferentes agrupaciones, nos preguntamos: ¿Cuál es este? Aunque no es posible responder a esta pregunta, es importante mencionar que indagar sobre dicha cuestión nos permitiría, en una próxima oportunidad, recolectar información relevante para la caracterización de los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza de los encuestados.

Con relación al trabajo colaborativo, los profesores coinciden en que ambos afirman intentar promover, en muchas de sus propuestas de enseñanza, este tipo de trabajo y la posibilidad de que sus estudiantes puedan elegir con quiénes quieren trabajar. Sin embargo, dado lo desarrollado a lo largo de este apartado nos preguntamos: ¿Qué entienden los encuestados por trabajo colaborativo?

A pesar de que, como seres sociales, los estudiantes deben interactuar con el resto de sus compañeros, según Anijovich et al. (2014), Davini (2008), Johnson et al. (1999) y Stigliano y Gentile (2014), no todo trabajo grupal maximiza los aprendizajes de los alumnos. Para hablar de trabajo colaborativo, como se mencionó en el Marco Teórico, resulta imprescindible tener en cuenta diferentes aspectos de los cuales, en esta instancia, pondremos el foco en dos de ellos: la cantidad de integrantes que deben conformar el grupo y los criterios de agrupamiento.

En relación con la cantidad de integrantes, una propuesta de trabajo colaborativo debe promover la conformación de agrupamientos pequeños constituidos, como mínimo, por tres o cuatro estudiantes y, como máximo, seis (López y Acuña, 2011; Stigliano y Gentile, 2014; SUMMA, 2019). No obstante, el Profesor A niega agrupar a sus estudiantes en grupos de tres o más integrantes y, al mismo tiempo, afirma intentar implementar esta forma de trabajo en muchas oportunidades. La relación entre este primer aspecto del trabajo colaborativo y las respuestas proporcionadas por el Profesor A, nos permiten inferir que dicho docente tiene una concepción acerca del trabajo colaborativo diferente a la desarrollada en nuestro Marco Teórico.

Por otro lado, en relación con los criterios de agrupamiento, una propuesta de trabajo colaborativo debe promover la conformación de grupos tanto homogéneos como heterogéneos. Sin embargo, como se mencionó en el Marco Teórico, diversos autores

señalan el potencial que tiene este último grupo en la maximización de los aprendizajes de los estudiantes (Anijovich et al., 2004; Davini, 2008; Hammond, 2001). Teniendo en cuenta que los alumnos pueden ser diferentes según sus intereses y preocupaciones, rendimiento académico, estilos y ritmos de aprendizaje, estos deberían, desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, agruparse de acuerdo a alguno de estos criterios y no a una decisión aleatoria del docente (SUMMA, 2019). Asimismo, proporcionar instancias en las que los estudiantes puedan elegir con quién quieren agruparse, les permite asumir con mayor responsabilidad sus decisiones y desarrollar una mayor autonomía.

En síntesis, dado que, para promover instancias de trabajo colaborativo, los profesores deben agrupar a sus estudiantes de acuerdo a algún criterio específico u otorgarles la posibilidad de elegir cómo quieren agruparse, consideramos, de alguna manera, contradictorio que el Profesor A afirme implementar las diferentes opciones en igual medida y, al mismo tiempo, afirme implementar el trabajo colaborativo en muchas de sus propuestas de enseñanza.

A pesar de que la metodología implementada no nos permite responder qué es lo que los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 1 entienden por trabajo colaborativo, sus respuestas nos permiten inferir que la definición del Profesor B se aproxima, en mayor medida, a la que nosotros desarrollamos en nuestro Marco Teórico. Por otra parte, en lo que respecta al Profesor A, encontramos que existen ciertas inconsistencias entre lo que los autores definen como trabajo colaborativo y los rasgos que adoptan sus propuestas de enseñanza.

3.4. Uso del espacio

En cuarto lugar, investigamos acerca del uso que los profesores hacen del espacio. Para esto, les preguntamos acerca de cómo es la organización de los bancos más frecuente dentro del aula: ¿Los disponen en forma de ‘U’? ¿Se sientan en círculo? ¿Se organizan en filas frente al pizarrón? ¿Utilizan mesas grupales? Finalmente, indagamos acerca de si los profesores se reconocen (o no) como gestores en el uso del espacio, considerando la frecuencia con la que cambian la distribución del mobiliario y los espacios de la escuela que utilizan para el dictado de sus clases.

Tabla 1

Organización de los bancos más frecuente dentro del aula

	¿Cómo es la organización de los bancos más frecuente de su aula?				
	Los organizo en forma de “U”	Nos sentamos en círculo	Armamos mesas grupales	Organización en filas frente al pizarrón	Depende de la actividad, se utiliza tal o cual disposición
Profesor A				X	
Profesor B					X

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la organización de los bancos, el Profesor A afirma que, dentro de sus aulas, predomina una disposición en la que los pupitres se organizan en filas frente al pizarrón, mientras que el Profesor B manifiesta que la organización de los bancos varía dependiendo de la actividad propuesta en clase.

Las respuestas obtenidas nos permiten inferir, en primer lugar, que el Profesor B usa el espacio con una mayor flexibilidad que el Profesor A. Además, esta habilidad de modificar el espacio de acuerdo a la propuesta de enseñanza, da cuenta, también, de un docente que se concibe, al menos en esta primera instancia, como gestor del espacio, mientras que el Profesor A lo toma como algo ya dado.

Como mencionamos anteriormente, consideramos oportuno preguntarnos acerca de la manera en que puede influir la disposición del espacio en la colaboración (o no) de los estudiantes con sus pares para resolver preguntas. En relación con esta cuestión, el Profesor A, quien afirma que durante sus clases predomina una disposición en filas frente al pizarrón, manifiesta que sus estudiantes no siempre colaboran entre ellos para resolver problemas. En cambio, el Profesor B, quien organiza el espacio dependiendo de cuál sea la actividad, afirma que sí. Esta relación, establecida entre el uso del espacio y la colaboración entre pares, nos permite inferir que el hecho de que el Profesor A no se conciba como gestor en el uso del espacio y, como consecuencia, proponga una disposición rígida, actúa como obstáculo a la hora de intentar promover la colaboración entre los alumnos.

Gráfico 14

Cambios en la disposición del espacio



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la frecuencia con la que los encuestados cambian la disposición del espacio en sus clases, el Profesor A seleccionó el número 1 indicando que no la cambia, mientras que el Profesor B seleccionó el número 4 afirmando cambiarla, de manera frecuente, de acuerdo a la actividad planteada.

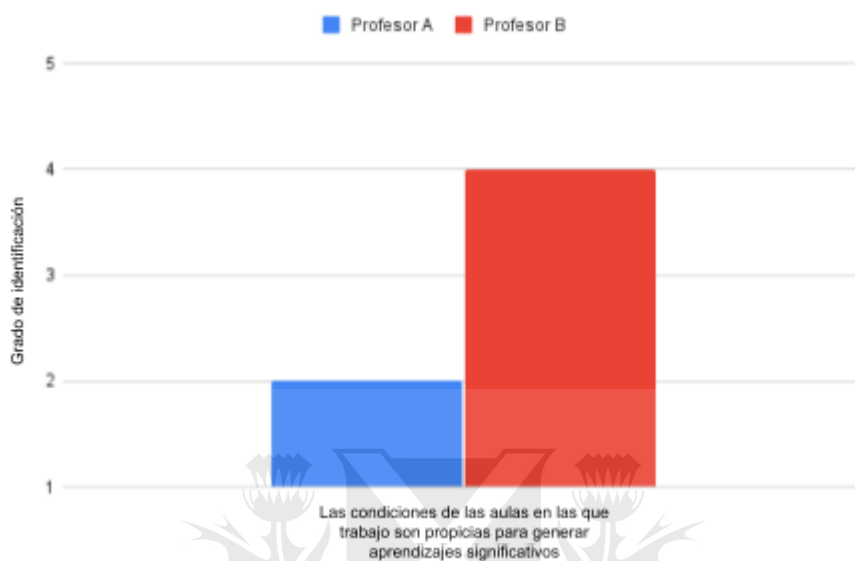
Dado que la forma en la que los docentes usan el espacio refleja, de alguna manera, su concepción de la enseñanza (Laguna y Cappelletti, 2018), es posible, a partir de la información de la **Tabla 1** y el **Gráfico 14**, realizar algunas inferencias. Por un lado, la organización en filas frente al pizarrón, promovida por el Profesor A, nos permite pensar en una enseñanza basada en la transferencia de conocimientos (SUMMA, 2019). Dicha disposición, según Barreda Gómez (2012), envía un mensaje al alumnado en el que el docente se posiciona como una figura asimétrica donde debe estar puesta su atención. Asimismo, dado que la organización del espacio brinda, también, información acerca de cómo es la circulación dentro del aula (Davini, 2008), es posible inferir que la disposición promovida por el Profesor A puede obstaculizar la comunicación entre estudiantes.

Por otro lado, en lo que respecta al Profesor B, es posible suponer que, al modificar frecuentemente la disposición de los bancos, pone en evidencia una perspectiva de la enseñanza que concibe al espacio como un elemento que impacta en los aprendizajes de los estudiantes, ya sea obstaculizando o facilitando la resolución de las actividades (Davini, 2008). Además, al modificar la disposición del espacio de acuerdo a la actividad planteada, según SUMMA (2019), el docente coloca al estudiante como

protagonista del proceso que está aconteciendo y adecúa su atención de acuerdo a las intenciones educativas que subyacen a cada propuesta de enseñanza.

Gráfico 15

Condiciones de las aulas para generar aprendizajes significativos



Fuente: Elaboración propia.

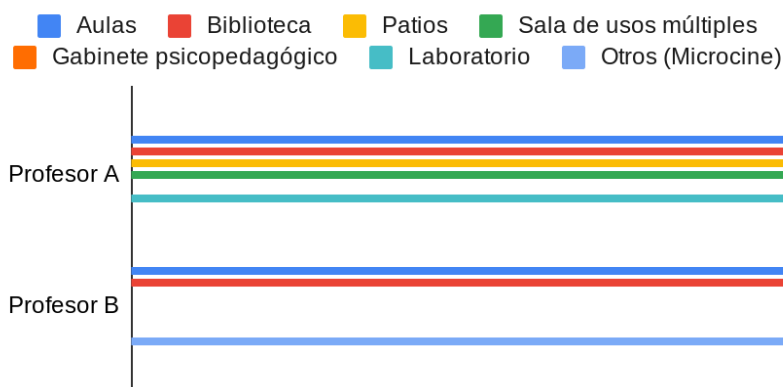
Con relación a las condiciones de las aulas en las que los encuestados trabajan, el Profesor A seleccionó el número 2 manifestando que son poco propicias para generar aprendizajes significativos y el Profesor B el número 4 indicando lo contrario.

En lo que respecta al Profesor A, consideramos que, dada la superpoblación que tiene en su aula, es probable que este entienda al espacio como uno rígido en el que no pueden realizarse muchas modificaciones (Davini, 2008). Sin embargo, la información presente en el **Gráfico 14** y el **Gráfico 15** nos permite suponer que, a pesar de estas características, el Profesor B implementa diferentes estrategias para que las condiciones del espacio no se presenten como un obstáculo en el aprendizaje de sus estudiantes. En base a esto, nos preguntamos: ¿es posible pensar que la contraposición entre las respuestas por parte de los docentes encuestados se deba, principalmente, a que el Profesor B se reconoce como gestor en el uso del espacio, mientras que el Profesor A lo concibe como algo ya dado?

Por último, cabe aclarar que, como se presenta a continuación, el aula no es el único espacio de la escuela en el que puede dictarse una clase.

Gráfico 16

Espacios de la escuela utilizados para dar clase



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los espacios de la escuela que los docentes utilizan para dar clase, el Profesor A afirma aprovechar el aula, el patio, la sala de usos múltiples, la biblioteca y el laboratorio, mientras que el Profesor B dice utilizar el aula, la biblioteca y el microcine.

Dado que los encuestados manifiestan utilizar diferentes lugares para el dictado de sus clases, es posible inferir que los docentes comparten una noción del espacio que no se reduce únicamente a la enseñanza dentro del aula. Por el lado contrario, los datos obtenidos dan cuenta de que se trata de una noción más extendida en la que entiende a la escuela como un “todo espacio de aprendizaje” (Anijovich et al., 2014). Sin embargo, dentro de esta noción extendida del espacio que comparten los profesores, es posible identificar, también, ciertas similitudes y diferencias en torno a los lugares que son empleados por cada uno de ellos.

En relación con las similitudes presentes en el **Gráfico 16**, los profesores coinciden en que ambos manifiestan utilizar sus aulas y la biblioteca para el dictado de sus clases, pero ninguno aprovecha el gabinete psicopedagógico para esto. Por otro lado, en relación con las diferencias, el Profesor A afirma utilizar los patios, la sala de usos múltiples y el laboratorio, mientras que el Profesor B manifiesta aprovechar el microcine.

En relación con la cantidad de espacios que los profesores utilizan para dar sus clases, es posible decir, al menos en una primera instancia, que el Profesor A tiene una noción del espacio más extendida que el Profesor B. Sin embargo, frente a esta inferencia nos preguntamos: ¿Con qué frecuencia utilizan los profesores cada uno de estos lugares? A pesar de que tanto Anijovich et al. (2014) como Davini (2008) mencionan la relevancia que conlleva la implementación de otros espacios, además del aula, para el dictado de las

clases, consideramos que sería relevante, en una próxima oportunidad, investigar acerca de la frecuencia con la que los docentes los utilizan.

3.5. Uso del tiempo

En quinto lugar, examinamos cómo los profesores emplean el tiempo durante sus clases, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Finalmente, indagamos acerca de la participación que tienen los alumnos en las decisiones acerca de los tiempos de trabajo y de entrega de tareas.

Gráfico 17

Diversidad en los ritmos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si los docentes tienen en cuenta (o no) la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, los profesores indican sentirse medianamente identificados con proponer actividades que sus alumnos puedan resolver en tiempos diversos.

Dado que ambos afirman, de alguna manera, tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes para la configuración de sus propuestas didácticas, es posible inferir que los encuestados conciben a su alumnado como un colectivo diverso y no homogéneo. Sin embargo, ante esta cuestión nos preguntamos: ¿Qué estrategias implementan los profesores para que sus alumnos puedan resolver las actividades de acuerdo a sus posibilidades?, ¿le otorgan una mayor cantidad de tiempo a aquellos que lo necesitan?, ¿qué hacen con aquellos que terminan antes? A pesar de que no se indagó acerca de estas cuestiones en el instrumento, prever que los estudiantes necesitan de distintos tiempos para la resolución de actividades, nos permite suponer que, la enseñanza

de ambos docentes, comparte ciertos rasgos con una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas (Anijovich et al., 2014).

Gráfico 18

Participación de los estudiantes en las decisiones acerca del uso del tiempo



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la participación que los estudiantes tienen en las decisiones acerca del uso del tiempo, el Profesor A afirma organizar y decidir los tiempos de trabajo y de entrega de tareas junto con sus alumnos, mientras que el Profesor B dice hacerlo pero solo en algunas oportunidades.

Las respuestas obtenidas nos permiten inferir que los profesores hacen uso del tiempo, en mayor o menor medida, junto con sus estudiantes (Rojas Porras, 1993). A pesar de que son los docentes quienes toman las decisiones finales acerca de cómo distribuir y administrar el tiempo durante sus clases, tener en cuenta las necesidades de los alumnos y otorgarles la posibilidad de organizar y decidir los tiempos de trabajo, son claros indicios de que, tanto docentes como estudiantes, tienen un lugar protagónico en el manejo del tiempo.

Sin embargo, cabe mencionar que el **Gráfico 18** da cuenta, también, de ciertas diferencias entre las respuestas de los encuestados. Dado que el Profesor A afirma organizar y decidir, de manera conjunta con sus estudiantes, los tiempos de trabajo y de entrega de las tareas en mayor medida que el Profesor B, es posible suponer que el primero le otorga a sus alumnos un mayor protagonismo y herramientas para el desarrollo de su autonomía que el segundo. Asimismo, la diferencia entre sus respuestas, nos permite pensar, también, que el Profesor A busca promover aprendizajes más significativos que el Profesor B.

3.6. Sistematización preliminar

En este último apartado se recopilan, a la luz de lo planteado, los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza de los profesores de Lengua y Literatura del ciclo básico que trabajan en la escuela secundaria en contexto de pobreza.

En relación con la planificación, los docentes afirman programar su enseñanza de manera que en esta pueda identificarse un inicio, un desarrollo y un cierre y modificarla de acuerdo a las circunstancias, a cómo perciben que comprenden sus estudiantes. En relación con los diferentes tipos de planificaciones, los profesores afirman programar cada semana su enseñanza y ambos coinciden en que ninguno lo hace mensualmente. Además, el Profesor A manifiesta diseñar, también, planificaciones anuales, mientras que el Profesor B programa su enseñanza por tema, trimestral y diariamente.

En segundo lugar, en relación con la forma en la que los profesores trabajan a la hora de planificar sus clases, los encuestados coinciden en que ninguno de ellos recurre al encargado/a de su departamento para la revisión de sus diseños -si es que existe dicho cargo- y que ambos colaboran con colegas. Además, el Profesor A manifiesta trabajar individualmente, mientras que el Profesor B afirma recurrir a la opinión de sus colegas.

En tercer lugar, en relación con las intenciones educativas, los docentes coinciden en la relevancia que conlleva visibilizar los objetivos de la asignatura, la unidad y la clase con sus estudiantes. Además, el Profesor B manifiesta compartir, también, los objetivos de las actividades. Sin embargo, ambos docentes coinciden en que ninguno hace públicos sus propios objetivos.

En cuarto lugar, en relación con los recursos con los que los estudiantes cuentan durante sus clases y, por ende, también los profesores a la hora de elaborar sus planificaciones, los encuestados coinciden en que sus alumnos tienen a su disposición cartucheras con útiles y cuadernos/carpetas. Además, el Profesor B afirma que sus estudiantes cuentan, también, con manuales escolares. Finalmente, encontramos que, de acuerdo a las respuestas obtenidas por parte de los encuestados, ninguno de los alumnos tiene acceso a celulares, computadoras y/o tablets con acceso a internet.

En quinto y último lugar, los profesores coinciden en que, durante sus clases, promueven, en mayor o menor medida, espacios para que los alumnos puedan elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo, hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más.

En relación con las tareas, los encuestados señalan proponer a sus estudiantes diversos tipos: aprender y aplicar procedimientos, responder preguntas y formular

preguntas sobre temas y/o problemas. Además, el Profesor B manifiesta proponer, también, tareas en las que sus estudiantes deben memorizar conceptos centrales.

En segundo lugar, en relación con la significatividad de las propuestas de enseñanza, ambos profesores coinciden en que trabajan, junto con sus estudiantes, para ir construyendo el conocimiento significativo.

En tercer lugar, en relación con la diversidad en los estilos de aprendizaje, los encuestados señalan tener en cuenta, a la hora de diseñar las actividades para sus clases, diferentes propuestas que les permitan a sus alumnos elegir y, al mismo tiempo, acercarse a un mismo contenido de diversas maneras.

En cuarto lugar, en relación con la diversidad en los intereses y preocupaciones de los estudiantes, los profesores coinciden en que ambos los tienen en cuenta en sus configuraciones didácticas, aunque el Profesor A en mayor medida que el Profesor B. Asimismo, ambos señalan vincular, también, sus propuestas de enseñanza con la vida de sus estudiantes en muchas de las oportunidades.

En quinto lugar, los profesores manifiestan promover estrategias de enseñanza indirectas como, por ejemplo, la investigación como medio para aproximarse a este. Sin embargo, el Profesor B afirma sentirse identificado con dicha estrategia de enseñanza en mayor medida que el Profesor A.

En sexto lugar, se identifica cierta disidencia en torno al compromiso que, desde la perspectiva de los encuestados, asumen los estudiantes con respecto a las actividades propuestas en el día. Mientras que el Profesor B afirma estar de acuerdo con dicha premisa, el Profesor A manifiesta no estarlo.

En séptimo y último lugar, en relación con la autonomía que los estudiantes tienen a la hora de resolver las diferentes tareas, es posible identificar que los alumnos del Profesor A colaboran, en menor medida que los del Profesor B, con sus compañeros para resolver sus dudas y que necesitan, desde la perspectiva del encuestado, de un mayor acompañamiento.

En relación con los tipos de agrupamientos, los profesores coinciden en que implementan diversos marcos organizativos: instancias de trabajo individual, de parejas y un único grupo conformado por la totalidad de los miembros de la clase. Además, el Profesor B afirma implementar, también, agrupamientos conformados por más de tres personas. En términos generales, ninguno de los profesores afirma priorizar el trabajo grupal por sobre el individual. Sin embargo, encontramos ciertas diferencias en torno a la

frecuencia con la que los encuestados señalan implementar los distintos tipos de agrupamientos.

En segundo lugar, en relación con los criterios de agrupamiento utilizados por los encuestados, el Profesor A afirma implementar las diferentes opciones en la misma medida, mientras que el Profesor B prioriza decidir los agrupamientos teniendo en cuenta un criterio específico o que sus estudiantes decidan cómo quieren agruparse.

En tercer y último lugar, los docentes coinciden en intentar promover, en muchas de sus propuestas de enseñanza, el trabajo colaborativo y la posibilidad de que sus estudiantes puedan elegir con quiénes quieren trabajar.

En relación con el uso del espacio, el Profesor A manifiesta que las condiciones de las aulas de la Escuela 1 no son propicias para generar aprendizajes significativos y que la disposición de los bancos que predomina durante sus clases, dado que no la cambia, es la organización en filas frente al pizarrón. El Profesor B, por otra parte, manifiesta que las condiciones de las aulas son bastante propicias para promover aprendizajes significativos y que la organización de los bancos cambia frecuentemente dado que adecúa su disposición de acuerdo a la actividad propuesta en clase.

En segundo lugar, en relación con los espacios utilizados para dar clase, los docentes coinciden en que ambos aprovechan tanto el aula como la biblioteca, pero no el gabinete psicopedagógico. Además, el Profesor A manifiesta utilizar el patio, la sala de usos múltiples y el laboratorio, mientras que el Profesor B dice utilizar el microcine.

Finalmente, en relación con el uso del tiempo, los encuestados coinciden, por un lado, en sentirse medianamente identificados con proponer actividades que sus estudiantes puedan resolver en tiempos diversos y, por otro lado, en hacer partícipes, en mayor o menor medida, a sus alumnos en el uso que se hace del tiempo durante sus clases.

CAPÍTULO 4: Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria de élite

En el presente capítulo indagamos acerca de las formas que adopta la enseñanza en una escuela secundaria de élite. Los principales rasgos que examinamos son: la planificación, los tipos de tareas, los tipos de agrupamientos, el uso del espacio y el uso que los docentes hacen del tiempo.

Para esto, encuestamos a tres profesores que enseñan Lengua y Literatura en el ciclo básico del nivel secundario de una escuela de élite ubicada en la localidad de Florida, Vicente López, Buenos Aires. Uno de ellos (en adelante, Profesor C), tiene entre 24 y 35 años y, hasta el momento, ha alcanzado, como máximo nivel educativo, un posgrado completo. Dicho profesor, con título docente de grado, tiene una antigüedad de 3 años como docente y, también, como profesor en el área de Lengua y Literatura. Actualmente, el Profesor C trabaja únicamente en la Escuela 2 y afirma haber comenzado a trabajar en esta hace tres años. Además, este manifiesta estar a cargo, como único docente de la asignatura, de la enseñanza de Lengua y Literatura en el segundo año del ciclo básico del nivel secundario.

El segundo profesor encuestado (en adelante, Profesor D), tiene entre 24 y 35 años y, hasta el momento, ha alcanzado, como máximo nivel educativo, un grado completo. Dicho profesor, con título docente de grado, tiene una antigüedad de 6 años como docente y de 5 años como profesor de Lengua y Literatura. Actualmente, el Profesor D trabaja en dos establecimientos educativos: en la Escuela 2 y en una escuela dependiente del Arzobispado de Buenos Aires localizada en la CABA. Sin embargo, la encuesta fue orientada para que este respondiera acerca de su enseñanza en la primera institución. En relación con su labor dentro de la Escuela 2, el Profesor D afirma haber comenzado a trabajar en dicho establecimiento hace un año como docente de Lengua y Literatura en el primer año del ciclo básico del nivel secundario. Además, este manifiesta que, desde hace un mes, trabaja en pareja pedagógica.

Por último, el tercer profesor encuestado (en adelante, Profesor E), tiene entre 24 y 35 años y, hasta el momento, ha alcanzado, como máximo nivel educativo, un grado incompleto. Dicho profesor, quien no posee título docente de grado, tiene una antigüedad de 4 años como docente y, también, como profesor de Lengua y Literatura. Actualmente, el Profesor E trabaja en dos establecimientos educativos: en la Escuela 2 y en una escuela de gestión privada-independiente localizada en la provincia de Buenos Aires. Sin

embargo, la encuesta fue orientada para que este respondiera acerca de su enseñanza en la primera institución. En relación con su labor dentro de la Escuela 2, el Profesor E afirma haber comenzado a trabajar en dicha institución hace dos años y medio. Además, este manifiesta estar a cargo, como único docente de la asignatura, de la enseñanza de Lengua y Literatura en el tercer año del ciclo básico del nivel secundario.

Teniendo en cuenta la breve descripción acerca de la trayectoria docente de los encuestados se presentan, a continuación, los datos recolectados a partir de la encuesta. Para ello, realizaremos una presentación mediante gráficos y tablas a modo de favorecer la comprensión de los lectores. No obstante, cabe mencionar que los datos analizados responden a las características cualitativas presentadas en el marco metodológico.

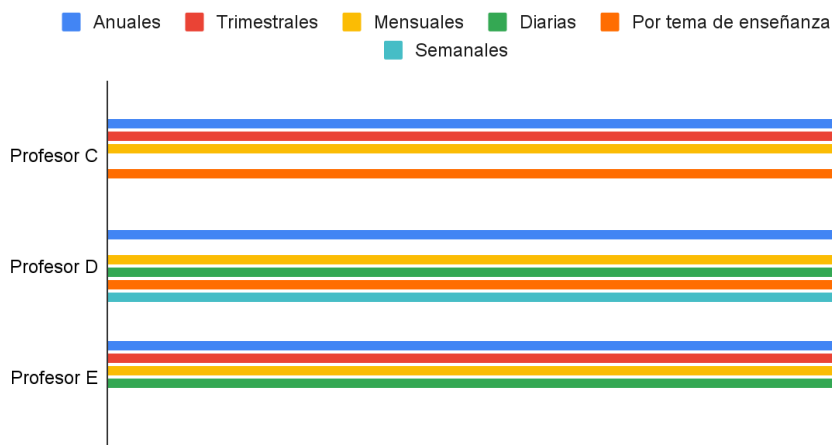
4.1. La planificación

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, en este apartado indagamos acerca de la planificación, considerando los diferentes tipos que elaboran los profesores: planificación anual, trimestral, mensual, semanal, diaria y/o por tema de enseñanza. También preguntamos acerca del modo en que trabajan cuando elaboran sus planificaciones: ¿Lo hacen solos/as? ¿Colaboran con colegas?, ¿recurren a sus opiniones? ¿Las revisan con el encargado/a de su departamento? Un foco en particular en el que indagamos es acerca de las modificaciones o reformulaciones que se realizan (o no) a la planificación en función de cada contexto áulico, dada la relevancia para nuestro trabajo de investigación en la comparación entre escuelas, tal como aparece en el objetivo de la tesis. Finalmente, indagamos sobre lo que hace específicamente al trabajo dentro del aula: cómo estructuran sus clases, los objetivos y los recursos disponibles.

A continuación presentamos las respuestas obtenidas:

Gráfico 19

Tipos de planificaciones que elaboran los profesores



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los tipos de planificaciones que elaboran, el Profesor C afirma programar su enseñanza por tema, anual, trimestral y mensualmente; el Profesor D dice hacerlo por tema de enseñanza, anual, mensual, semanal y diariamente; y el Profesor E manifiesta planificar su enseñanza anual, trimestral, mensual y diariamente.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 19**, encontramos que todos los profesores afirman planificar su enseñanza anual y mensualmente. Esta primera cuestión, nos permite inferir que, la elaboración de dichas planificaciones, puede ser un requerimiento por parte de las autoridades de la Escuela B y, por esa razón, los encuestados coinciden en que las llevan a cabo.

A su vez, identificamos similitudes entre dos de ellos: los Profesores C y D, coinciden en que afirman planificar por tema de enseñanza; los Profesores C y E, en que dicen hacerlo trimestralmente; y los Profesores D y E, en que manifiestan programar su enseñanza diariamente. Sumado a esto, el Profesor D afirma planificar, también, semanalmente.

A partir de los datos obtenidos, es posible inferir que el Profesor C prioriza estructurar sus clases a largo plazo, mientras que los Profesores D y E valoran la planificación tanto a largo como a corto plazo. Dado que los diseños anuales, trimestrales y mensuales constituyen un panorama general de la materia, estrechamente vinculado con el currículo escolar (Sacristán, 1991), es posible pensar que las prácticas de enseñanza de todos los profesores, sobre todo las del Profesor C, se caracterizan por tener un horizonte relativamente definido. Por otro lado, dado que las planificaciones por tema de enseñanza, semanales y diarias suelen ser más detalladas debido a su grado de profundidad, es

posible pensar que el Profesor D lleve a cabo una programación de su enseñanza más rigurosa y exhaustiva que los Profesores E y C. Como resultado, es posible suponer que, dada la relevancia que el Profesor D le otorga a la fase preactiva de la enseñanza (Jackson, 1975, como se citó en Gothelf, 2003), este cuenta con mayores herramientas, que los Profesores E y C, para la resolución de los diferentes imprevistos que pueden surgir dentro del aula (Feldman, 2010; Gothelf, 2003).

A pesar de que, como mencionamos anteriormente, no tuvimos acceso a estos documentos, el hecho de que el Profesor C priorice la elaboración de un esquema general y no una planificación a corto plazo, nos permite pensar que, quizás, los propósitos y las propuestas de enseñanza no sean lo suficientemente coherentes entre sí y, por lo tanto, se obstaculicen los aprendizajes de los estudiantes.

Por último, consideramos factible pensar que, dado que el Profesor D afirma trabajar, a diferencia del resto de los encuestados, en pareja pedagógica, dicha modalidad de trabajo le permite alcanzar una mayor rigurosidad y exhaustividad en el diseño de sus planificaciones.

Gráfico 20

Forma en la que los profesores trabajan a la hora de planificar sus clases



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a cómo trabajan a la hora de planificar sus clases, el Profesor C dice trabajar solo, colaborar con colegas y recurrir a su opinión; el Profesor D afirma trabajar solo, colaborar con colegas y revisar sus planificaciones con el encargado/a de su departamento; y el Profesor E manifiesta trabajar solo y recurrir a la opinión de sus colegas.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 20**, encontramos que los profesores coinciden en que, al planificar sus clases, trabajan solos. Por otra parte, encontramos algunas semejanzas entre dos de ellos: los Profesores C y D coinciden en que colaboran con colegas y los Profesores C y E en que recurren a la opinión de los suyos.

A pesar de que los docentes pueden elaborar sus planificaciones individualmente, ya sea dentro de la institución como en la soledad de sus domicilios, Basabe y Cols (Camilloni et al., 2007) se detienen en la relevancia que conlleva planificar en colaboración con otros. Aunque esta modalidad de trabajo puede asumir diferentes formas, es posible inferir que todos los encuestados la consideran valiosa. El trabajo con otros, desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, permite a los profesores visibilizar sus finalidades educativas; poner en juego sus propias creencias, historias y rutinas; y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de su propia práctica a raíz de los aportes de los demás (Anijovich et al., 2014; Davini, 2008; Gothelf, 2003).

En relación con las diferencias identificadas en el **Gráfico 20**, nos preguntamos acerca de cómo impacta, en las planificaciones de los Profesores C y E, la opinión de sus colegas y, en la planificación del Profesor D, la revisión del encargado/a de su departamento. A pesar de que consideramos que sería enriquecedor, para la programación de cualquier enseñanza, recurrir tanto a la opinión de colegas como a la revisión del encargado/a del departamento, nos preguntamos, en este caso, acerca del impacto que genera en la enseñanza recurrir a uno u otro.

Asimismo, el hecho de que el Profesor D sea el único docente que trabaja de manera conjunta con el encargado/a de su departamento, funciona, también, como motor de varias inferencias e interrogantes. Dado que el encuestado afirma revisar, junto con este, sus planificaciones, es posible suponer, en primer lugar, que, en la Escuela 2, existe el cargo de encargado/a de su departamento. Sin embargo, teniendo en cuenta que los Profesores C y E manifiestan no recurrir a este, es posible inferir, en segundo lugar, que la institución no exige obligatoriamente a los encuestados entregarle las planificaciones para su revisión.

En el marco de dicho escenario, nos preguntamos: ¿Por qué los Profesores C y E no deciden recurrir al encargado/a de su departamento? En relación con esta última cuestión, Davini (2008) señala que el asesoramiento por parte del equipo directivo a los docentes suele ser percibido, por estos últimos, como una tarea más a las que ya tienen por desempeñar, en lugar de entenderlo como un aporte valioso para su enseñanza. Por

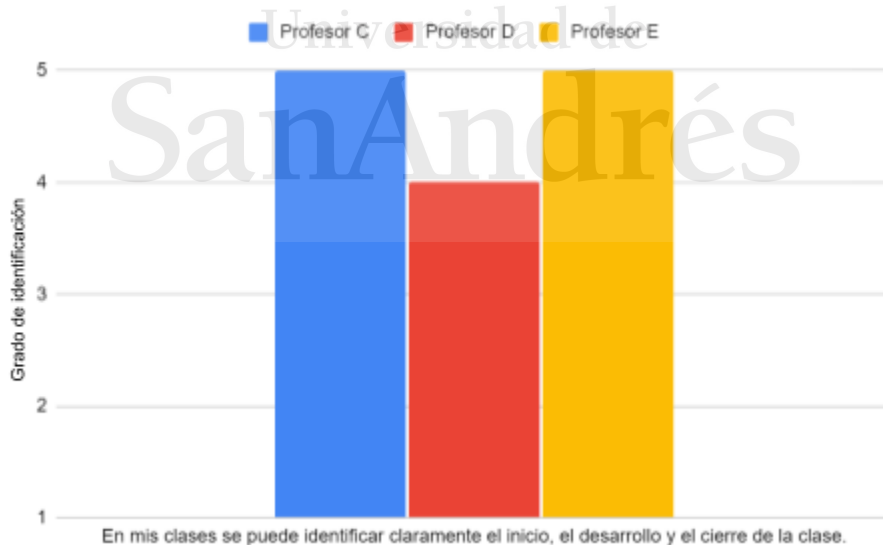
último, cabe preguntarse si esta diferencia, identificada en la forma en que los encuestados trabajan a la hora de planificar sus clases, puede corresponderse con el año educativo en el que enseñan o incluso a la modalidad de trabajo en pareja pedagógica que diferencia al Profesor D del resto.

Con relación a la flexibilidad de los docentes en la ejecución de sus planificaciones, los encuestados afirman que, al momento de dar sus clases, las modifican de acuerdo a las circunstancias, entre ellas, a cómo perciben la comprensión de sus estudiantes. De esta manera, los tres coinciden en que la prioridad no radica, entonces, en intentar llevar a cabo cada una de las actividades que fueron planificadas, sino en adecuar sus prácticas de enseñanza a lo que sucede efectivamente dentro del aula.

A partir de las respuestas obtenidas, es posible pensar que todos conciben la tarea de planificar como una hipótesis de trabajo y no como un instrumento rígido (Cid Sabucedo et al., 2009; Davini, 2008; Gothelf, 2003). En lugar de tomar la programación como una receta que debe seguirse paso a paso, los encuestados manifiestan implementar dicho instrumento como una guía para alcanzar las intenciones educativas que subyacen a sus propuestas de enseñanza.

Gráfico 21

Estructura de las clases



Fuente: Elaboración propia.

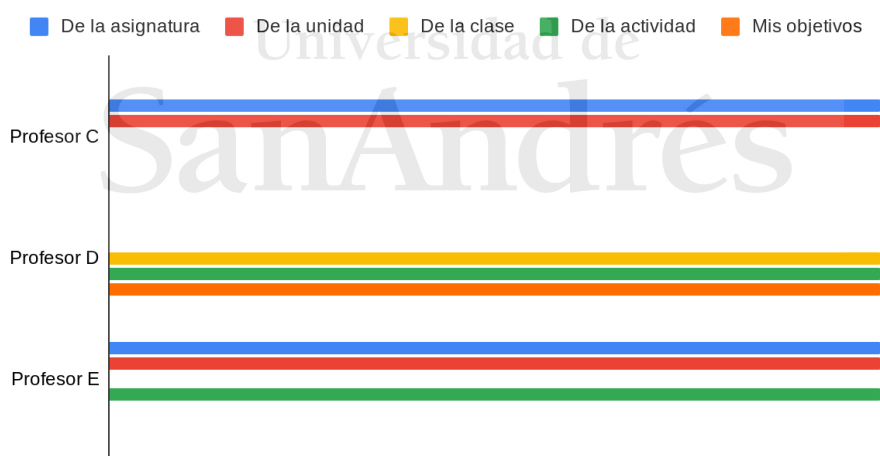
Con relación a la forma en que los docentes estructuran su enseñanza, los Profesores C y E seleccionaron el número 5 indicando sentirse completamente identificados con la premisa de que, durante sus clases, puede identificarse un inicio, un desarrollo y un cierre, mientras que el Profesor D seleccionó el número 4 indicando

sentirse bastante identificado. A pesar de las pequeñas diferencias que podemos observar en el **Gráfico 21**, es posible inferir que, en términos generales, los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 2 identifican, en sus clases, los tres momentos didácticos.

A pesar de que, como se mencionó en el capítulo anterior, la metodología implementada no nos permite indagar acerca de cuáles son las estrategias que los profesores desarrollan para que el inicio, el desarrollo y el cierre se diferencien entre sí, es posible caracterizar la estructura de sus clases a la luz de los aportes teóricos elaborados por Anijovich y Cappelletti (2018), Anijovich y Mora (2009), Davini (2008), Smith y Ragan (1999, como se citó en Feo, 2010) y Suárez (2002, como se citó en Morales et al., 2015). Primero, es posible suponer que todos diseñan actividades de apertura cuyo propósito puede consistir en explicitar los objetivos, introducir las tareas y/o incentivar la motivación de los estudiantes. Segundo, es posible que los profesores diseñen actividades de desarrollo en las que se espera una mayor participación tanto por parte de los estudiantes como, también, del adulto a cargo. Por último, es probable que diseñen actividades que permitan a los estudiantes sintetizar los principales conceptos abordados a lo largo de la clase y/o evaluar sus aprendizajes.

Gráfico 22

Objetivos que los profesores comparten con sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los objetivos que los docentes comparten con sus estudiantes, el Profesor C afirma comunicar las intenciones educativas de la asignatura y de la unidad; el Profesor D dice compartir los de la clase, la actividad y sus propios objetivos; y el Profesor E manifiesta comunicar con sus estudiantes los objetivos de la asignatura, la unidad y la actividad. Las respuestas obtenidas nos permiten suponer, en una primera instancia, que no hay un objetivo en común que todos los encuestados compartan con sus

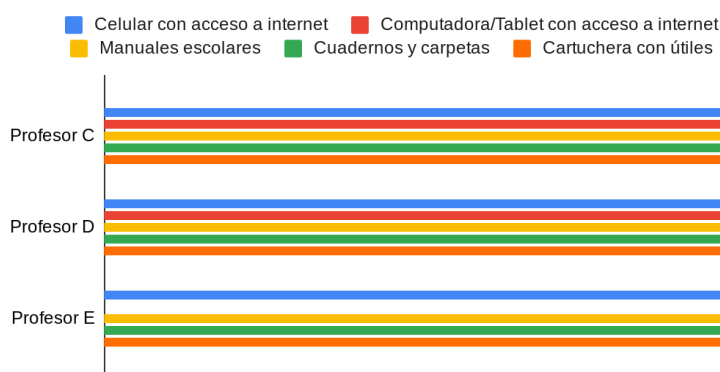
alumnos. Sin embargo, si se presentan puntos en común entre dos de ellos: los Profesores C y E coinciden en que ambos afirman compartir los objetivos de la asignatura y la unidad, y los Profesores D y E coinciden en que ambos dicen compartir con sus estudiantes los objetivos de la actividad.

A pesar de las diferencias identificadas entre las respuestas, los datos obtenidos nos permiten inferir que, al hacer públicas sus intenciones educativas, los profesores de la Escuela 2 promueven, a través de dicha estrategia, un aprendizaje significativo y autónomo en sus estudiantes (Anijovich et al., 2004; Anijovich et al., 2014; Laguna y Cappelletti, 2018). Asimismo, las respuestas del **Gráfico 22** nos permiten suponer, también, que los Profesores D y E ofrecen a sus estudiantes una mayor cantidad de herramientas para la construcción de sentido que el Profesor C.

Ahora bien, más allá de dicha inferencia, cabe preguntarse: ¿En qué momento comparten los diferentes objetivos? A pesar de que no se indagó acerca de esta cuestión en el instrumento, es importante mencionar que, desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, Anijovich et al. (2014) advierten que, aunque se compartan las intenciones educativas, en algunas ocasiones, no suele ser en el momento correcto o puede ser demasiado tarde exigiendo al estudiante un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido que no siempre ocurre. Teniendo esto en cuenta, consideramos que sería oportuno, en una próxima vez, indagar acerca del momento en que los profesores comparten los diferentes objetivos para poder examinar, en mayor profundidad, los rasgos que adoptan sus prácticas de enseñanza.

Gráfico 23

Recursos con los que cuentan los estudiantes en clase



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los recursos o elementos que los estudiantes tienen a su disposición durante las clases, los profesores coinciden en que sus alumnos cuentan con todas las

opciones ofrecidas en el formulario, a excepción del Profesor E que afirma que sus estudiantes no cuentan con computadora o tablet con acceso a internet.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 23**, es posible suponer que la confirmación de todos o la mayoría de los recursos se corresponde con el capital económico de los estudiantes. Sin embargo, dentro de los recursos que los estudiantes pueden utilizar (o no) durante las clases de Lengua y Literatura, consideramos relevante detenernos en el uso que los profesores hacen del manual escolar.

Dado que todos los encuestados coinciden en que sus estudiantes lo utilizan, es posible suponer que la Escuela 2 exige a su alumnado la compra de algún manual escolar. Frente a esta inferencia, nos preguntamos: ¿De qué manera impacta el uso de estos recursos en la enseñanza de los profesores? Teniendo en cuenta que, como mencionamos anteriormente, Gerbaudo et al. (2021) afirman que los manuales escolares de Lengua y Literatura suelen caracterizarse por tener una perspectiva conductista del aprendizaje, es posible suponer que los encuestados proponen ejercitaciones en las que sus estudiantes deben memorizar conceptos y aplicar conocimientos.

Sin embargo, ante este posible escenario, nos preguntamos: ¿Se apegan estrictamente a los manuales o adecúan las actividades de acuerdo a las características de su alumnado? ¿Proponen únicamente actividades extraídas del libro o diseñan también otras? A pesar de que no es posible responder a estas preguntas, consideramos relevante mencionar que, en algunos casos, los manuales escolares pueden facilitar como, también, obstaculizar los aprendizajes de los estudiantes.

Además, aunque Davini (2008) recomienda que “los profesores desarrollen su propio “banco” de actividades y propuestas para enriquecer progresivamente el desarrollo de sus programas” (p. 181), Gerbaudo et al. (2021) advierten que estos suelen recurrir a este tipo de recursos ya sea porque lo consideran apropiado o, también, porque disponen de poco tiempo para el diseño de nuevas actividades.

Como se mencionó, la única diferencia identificada en el **Gráfico 23**, consiste en que los Profesores D y C afirman que sus estudiantes cuentan con una computadora o tablet con acceso a internet, mientras que el Profesor E niega que sus alumnos tengan a su disposición estos recursos. En este caso, a diferencia de lo desarrollado para la Escuela 1, es posible suponer que la conectividad a internet no es la razón por la cual los estudiantes del Profesor E no cuentan con este tipo de recursos. Primero, porque, según afirma el encuestado, sus alumnos tienen a su disposición celulares con acceso a internet y,

segundo, porque, al tratarse de la misma institución, es posible suponer que todos tienen acceso a este servicio si, como señalan los Profesores C y D, los suyos lo tienen.

En relación con esta última cuestión nos preguntamos: ¿Qué impacto tiene el acceso a computadoras o tablets en la formación de los estudiantes?, ¿la facilita u obstaculiza? A pesar de que no se indagó acerca de esta cuestión en el instrumento, es posible suponer que los Profesores D y C cuentan con mayores herramientas para el diseño de un aula híbrida, mientras que el Profesor E tiene a su disposición recursos más escasos. Sin embargo, cabe mencionar, también, que, a partir de la información recolectada por la encuesta, no es posible saber si son los estudiantes quienes no tienen acceso a este tipo de recursos tecnológicos; si es, en realidad, el Profesor E quien decide no utilizarlos; o si es una decisión institucional de acuerdo al año educativo en el que se encuentran estos alumnos.

La ausencia de dispositivos tecnológicos como computadoras y tablets nos conducen, inevitablemente, a reflexionar, tal como se mencionó en el capítulo anterior, acerca del contexto global actual: ¿Cómo pudo haber impactado esto en la pandemia? En caso de que los estudiantes del Profesor E no tengan a su disposición estos recursos tecnológicos, la educación a distancia pudo, de alguna manera, dejarlos en una situación de desventaja en comparación con el alumnado de los otros profesores. Sin embargo, es posible inferir que, al tratarse de una población estudiantil con elevados recursos económicos, las familias pudieron, dada la necesidad, haber comprado el dispositivo necesario para la continuidad educativa de sus hijos.

Finalmente, consideramos relevante mencionar que los datos presentes en el **Gráfico 23**, no solo nos permiten aproximarnos a los recursos que los docentes deben tener en cuenta a la hora de diseñar sus planificaciones, sino que colaboran incipientemente, en nuestro intento por caracterizar la enseñanza de los profesores de Lengua y Literatura en el marco de una institución educativa con características específicas.

Gráfico 24

Caracterización general de las situaciones de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la frecuencia con la que los profesores promueven, en sus situaciones de enseñanza, espacios para que sus estudiantes puedan elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo y hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más, el Profesor C afirma hacerlo a veces, mientras que los Profesores D y E muchas veces.

A pesar de que, a partir de las respuestas obtenidas, no es posible establecer una caracterización general acerca de cómo son las situaciones de enseñanza promovidas por los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 2, es posible inferir, al menos en esta primera instancia, que los Profesores D y E tienen en cuenta la diversidad de su alumnado en mayor medida que el Profesor C. Según Barreda Gómez (2012), esta diferencia resulta fundamental a la hora de establecer (o no) un buen clima del aula. A partir de lo desarrollado por el autor, es posible inferir que los Profesores D y E promueven, en principio, diferentes estrategias que podrían facilitar el desarrollo de un mejor clima dentro del aula que las implementadas por el Profesor C.

Finalmente, dado que la pregunta incluye varias cuestiones a tener en cuenta en la configuración de las diferentes situaciones de enseñanza, cabe preguntarse si la frecuencia elegida por los profesores refleja la regularidad con la que implementan la totalidad de esas estrategias o si el número seleccionado se corresponde con que promueven algunos aspectos en mayor medida que otros. A pesar de que no es posible responder con certeza a dicho interrogante, las respuestas que se analizan en los siguientes apartados nos

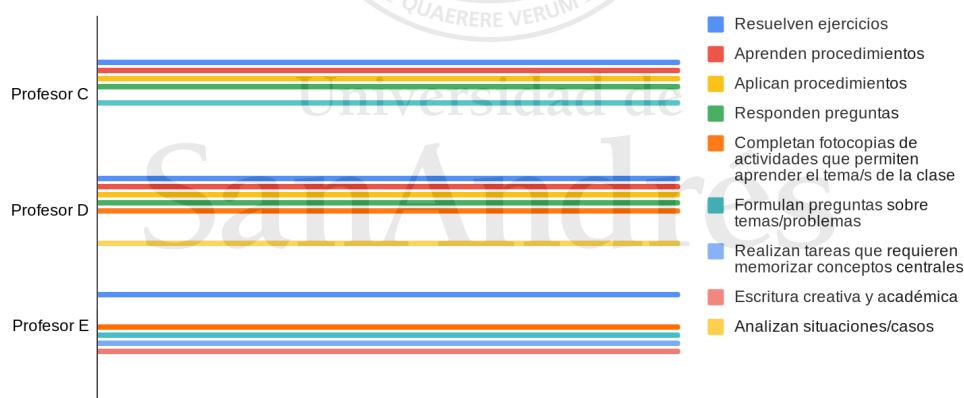
permiten inferir que los profesores no promueven las distintas estrategias, presentes en el **Gráfico 24**, con la misma frecuencia.

4.2. Tipos de tareas

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, en este segundo apartado indagamos acerca de las tareas, considerando los diferentes tipos que los profesores proponen a sus estudiantes: resolver de ejercicios, aprender procedimientos, aplicar procedimientos, responder preguntas, completar fotocopias de actividades que permitan aprender el tema/s de la clase, formular preguntas sobre temas/problemas, realizar tareas que requieren memorizar conceptos centrales, escribir creativa y académicamente y analizar situaciones/casos. También, preguntamos acerca de si las propuestas de enseñanza promueven en los estudiantes aprendizajes significativos. Para esto, indagamos acerca de si los profesores tienen en cuenta la heterogeneidad de su alumnado o si lo conciben como un colectivo homogéneo. Finalmente, indagamos acerca de la autonomía de los estudiantes a la hora de resolver diferentes consignas.

Gráfico 25

Tipos de tareas que realizan los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los tipos de tareas, el Profesor C afirma proponer aquellas en las que sus estudiantes deben resolver ejercicios, aprender y aplicar procedimientos, responder preguntas y formular preguntas sobre temas y/o problemas. En lo que respecta al Profesor D, este dice proponer tareas en las que sus alumnos deben resolver ejercicios, aprender y aplicar procedimientos, responder preguntas, completar fotocopias de actividades y analizar situaciones/casos. Finalmente, el Profesor E manifiesta proponer a sus estudiantes tareas en las que deben resolver ejercicios, completar fotocopias, formular

preguntas sobre temas/problemas, memorizar conceptos centrales y escribir de forma creativa y académica.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 25**, encontramos que, la resolución de ejercicios, es el único tipo de tarea propuesto por todos los profesores. Además, identificamos que la enseñanza de los Profesores C y D comparten determinados rasgos que los asemeja y, al mismo tiempo, diferencia del Profesor E. Mientras que los primeros dos dicen proponer tareas en las que sus estudiantes deben responder preguntas, aprender y aplicar procedimientos, el Profesor E manifiesta no ofrecer ninguna de ellas. Sin embargo, esto no significa que este último profesor no comparta, también, ciertas similitudes con la enseñanza de los demás. Por un lado, los Profesores C y E coinciden en que ambos afirman proponer tareas en las que sus estudiantes deben resolver ejercicios y formular preguntas sobre temas/problemas y, por otro lado, los Profesores D y E coinciden en que ambos manifiestan proponer a sus alumnos tareas en las que deben resolver fotocopias de actividades que permiten aprender el tema/s de la clase.

En relación con las diferencias identificadas en el **Gráfico 25**, el Profesor D se presenta como el único de los tres encuestados que afirma proponer tareas en las que sus estudiantes deben analizar situaciones/casos y el Profesor E como el único que manifiesta proponer instancias que requieren memorizar conceptos centrales y llevar a cabo una escritura creativa y académica.

Dado que, según Doyle (s.f., 1995), las tareas estructuran la cognición de los estudiantes, los datos obtenidos en el **Gráfico 25** nos permiten aproximarnos, de alguna manera, a los aprendizajes que los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 2 promueven en sus alumnos. Aunque no tuvimos acceso a las diferentes tareas que los docentes proponen a sus estudiantes, es posible, a partir de sus respuestas, realizar algunas inferencias.

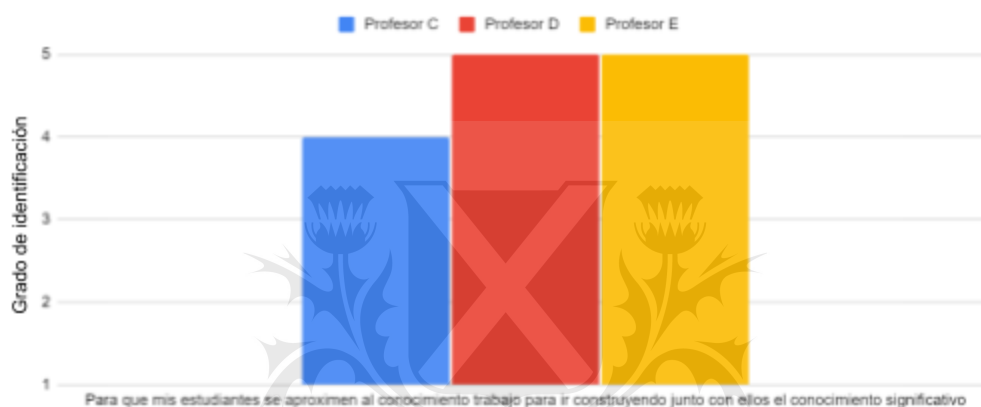
Primero, es posible suponer que, en mayor o menor medida, todos los profesores ofrecen a sus estudiantes diversos tipos de tareas. En relación con esta cuestión, el Profesor D se presenta como el encuestado que ha manifestado ofrecer una mayor variedad de tipos de tareas a sus alumnos. Sin embargo, es posible inferir, también, que el Profesor E es quien afirma proponer una mayor diversidad de tareas, pero, en este caso, en relación con la demanda cognitiva que estas exigen a sus estudiantes. Dicha suposición surge, como consecuencia, de que este último docente afirma proponer a sus alumnos tareas que exigen, por un lado, una elevada demanda cognitiva como, por ejemplo, la

escritura creativa y académica y, por otro lado, baja demanda cognitiva como las que requieren completar fotocopias o memorizar conceptos centrales.

Si tenemos en cuenta que todos los profesores coinciden en que utilizan manuales escolares durante sus clases, cabe preguntarse: ¿Por qué los Profesores C y D afirman no proponer ejercitaciones de memorización y aplicación de conocimientos? A pesar de que no es factible responder a dicho interrogante, es posible pensar que el Profesor E se apega al manual escolar de manera más estricta que el resto.

Gráfico 26

Significatividad de las propuestas de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la significatividad de las propuestas de enseñanza, el Profesor C seleccionó el número 4, indicando que trabaja, frecuentemente, para ir construyendo, junto con sus estudiantes, el conocimiento significativo; mientras que los Profesores D y E seleccionaron el número 5, indicando hacerlo siempre.

A partir de las respuestas obtenidas, es posible inferir que las propuestas de enseñanza diseñadas por los profesores promueven, a partir de consignas desafiantes, un rol activo que facilita el desarrollo de un pensamiento complejo en sus estudiantes (Laguna, 2018; Stigliano y Gentile, 2014). Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, un aprendizaje es significativo cuando un nuevo aprendizaje “logra su significación por su relación con aprendizajes anteriores, con los cuales va formando estructuras cada vez más ricas y complejas” (Ausubel, 1973, como se citó en Stigliano y Gentile, 2014: 41). Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, consideramos importante recordar que, para saber qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, es necesario, en una próxima oportunidad, realizar observaciones de clases.

Tabla 2*Diversidad en los estilos de aprendizaje*

	Al momento de diseñar las actividades para mis clases ...	
	Pienso una misma actividad para todos para asegurarme que todos aprendan lo mismo	Pienso en ofrecer actividades diferentes para acercarse al contenido y que los estudiantes puedan elegir
Profesor C	X	
Profesor D		X
Profesor E	X	

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los estilos de aprendizaje, los Profesores C y E afirman pensar en una misma actividad de manera que todos sus estudiantes aprendan lo mismo, mientras que el Profesor D manifiesta pensar en diferentes propuestas que les permitan a sus alumnos elegir y, al mismo tiempo, acercarse a un mismo contenido de diversas maneras.

Desde una perspectiva de aulas heterogéneas, las respuestas de los Profesores C y E nos permiten inferir que estos no consideran la diversidad en los estilos de aprendizajes de sus estudiantes a la hora de diseñar las actividades para sus clases. Frente a estas respuestas nos preguntamos: ¿A qué se debe esta coincidencia? Al examinar los datos institucionales y contextuales, proporcionados por los docentes en las encuestas, encontramos dos semejanzas. Primero, el Profesor C con 3 años y el Profesor D con 2 años y medio se posicionan como los encuestados con mayor antigüedad dentro de la Escuela 2. En relación con esta cuestión, cabe preguntarse si la cantidad de años trabajando dentro de una misma institución puede (o no) ser un factor influyente.

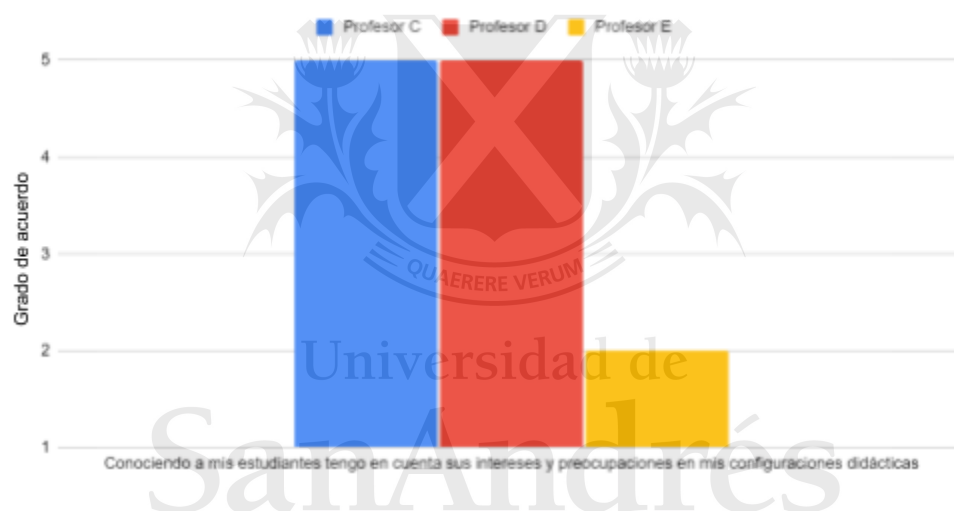
Segundo, identificamos, también, que, de acuerdo a los Profesores C y E, estos se encuentran a cargo de la totalidad del curso, mientras que el Profesor D trabaja en pareja pedagógica. En relación con esta segunda cuestión, es posible inferir que, al trabajar en equipo, este último docente podría tener a su disposición una mayor variedad de herramientas y tiempo para poder diseñar diversas actividades que los otros dos.

Por otro lado, en lo que respecta a la respuesta del Profesor D, esta nos permite identificar ciertos rasgos de una propuesta de trabajo en aulas heterogéneas ya que, la decisión de diseñar distintas actividades, da cuenta, como se mencionó en el capítulo anterior, de una perspectiva de enseñanza en la que los estudiantes no aprenden de la misma manera, sino que, para apropiarse del contenido, necesitan aproximarse a este de

diferentes formas (Anijovich et al., 2014). Además, dicho docente manifiesta, también, ofrecer a sus alumnos la posibilidad de elegir de qué manera quieren aproximarse al saber en cuestión. Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, dicha decisión pedagógica permite a los estudiantes otorgarle un mayor sentido a las actividades que deben resolver y, al mismo tiempo, promueve el desarrollo de su autonomía (Anijovich et al., 2014). Dado que, como se mencionó en el capítulo anterior, no es posible saber con certeza qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, consideramos que sería pertinente observar, en una próxima oportunidad, las clases de los profesores con el objetivo de corroborar si lo que ellos manifiestan coincide (o no) con lo que realizan en sus prácticas de enseñanza.

Gráfico 27

Diversidad en los intereses y preocupaciones de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la diversidad en los intereses y preocupaciones de los estudiantes, los Profesores C y D seleccionaron el número 5 indicando estar completamente de acuerdo con tenerlos en cuenta en sus configuraciones didácticas, mientras que el Profesor E seleccionó el número 2 indicando estar poco de acuerdo.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que, a modo comparativo, los Profesores C y D tienen en cuenta los intereses y preocupaciones de sus estudiantes en mayor medida que el Profesor E.

A pesar de que pueden ser múltiples las razones por las cuales los encuestados han elegido esos números, es posible establecer algunas relaciones entre la información del **Gráfico 27** y la formación académica de los docentes. Dado que el Profesor C afirma haber alcanzado un nivel máximo educativo de posgrado completo, el Profesor D de

grado completo y el Profesor E de grado incompleto, es posible pensar que este último no incluye los intereses y preocupaciones de sus estudiantes en sus configuraciones didácticas ya que no tiene una formación académica robusta. Además, el Profesor E es el único de los tres encuestados que manifiesta no tener título docente de grado.

Por último, tal como se mencionó en el capítulo anterior, cabe aclarar que la responsabilidad del docente no radica únicamente en elaborar propuestas de enseñanza vinculadas con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, sino, también, en ayudarlos a descubrir y construir nuevos intereses (Anijovich y Mora, 2009, como se citó en Laguna y Cappelletti, 2018). En relación con esta última cuestión, cabe preguntarse, también, si la selección del número 2, por parte del Profesor E, se debe a que su foco está puesto en descubrir nuevos intereses y preocupaciones, en lugar de permanecer en lo conocido por los estudiantes.

Gráfico 28

Propuestas de enseñanza vinculadas con la vida de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la frecuencia con la que los profesores intentan, a través de sus propuestas de enseñanza, conectar el aprendizaje con la vida de los alumnos, los Profesores C y D afirman hacerlo en muchas oportunidades, mientras que el Profesor E siempre.

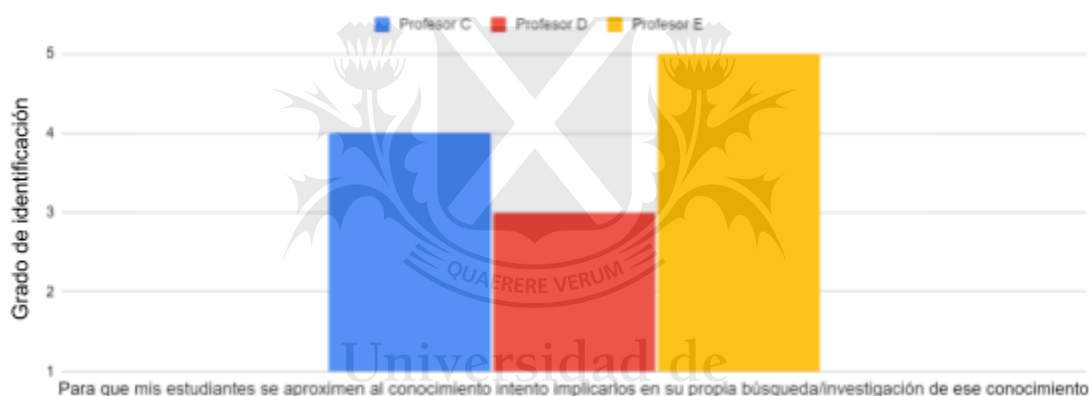
Las respuestas obtenidas nos permiten inferir que los encuestados proponen a sus estudiantes, en mayor o menor medida, consignas auténticas. Este tipo de propuestas didácticas, tal como se mencionó en el capítulo anterior, promueve el desarrollo de la autonomía y, al mismo tiempo, permite a los estudiantes construir aprendizajes significativos que no se reduzcan únicamente al ámbito escolar, sino que pueden

trasladarse, posteriormente, a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los alumnos (Anijovich et al., 2004). Sin embargo, cabe mencionar que para saber qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula es necesario, en una próxima oportunidad, complementar los datos obtenidos con observaciones de clase.

Por último, si comparamos los datos obtenidos en el **Gráfico 27** y **Gráfico 28**, es posible identificar que el Profesor E prioriza que sus situaciones de enseñanza estén conectadas con la realidad en la que se encuentran insertos sus estudiantes, en lugar de conectarlas con sus intereses y preocupaciones. Esta comparación nos permite pensar, una vez más, en la probabilidad de que dicho docente priorice que sus alumnos descubran nuevos intereses en lugar de permanecer en lo ya conocido.

Gráfico 29

La investigación del conocimiento como medio para aproximarse a este



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la investigación como medio para aproximarse a un determinado conocimiento, el Profesor C seleccionó el número 4 indicando sentirse bastante identificado con el intento de implicar a sus estudiantes en este tipo de búsqueda; el Profesor D el número 3 indicando sentirse más o menos identificado; y el Profesor E el número 5 indicando sentirse completamente identificado con dicho intento.

En relación con estas respuestas, consideramos relevante mencionar que, tal como se desarrolló en el capítulo anterior, a diferencia de lo que proponen las estrategias de enseñanza directas, la investigación, como medio para aproximarse al conocimiento, se presenta como una alternativa a lo que Finkel (2008) denomina “Dar clase con la boca cerrada”. Estas estrategias de enseñanza, según Anijovich y Mora (2009) y Tomlinson y McTighe (2007), permiten al estudiante descubrir y, al mismo tiempo, construir por sí

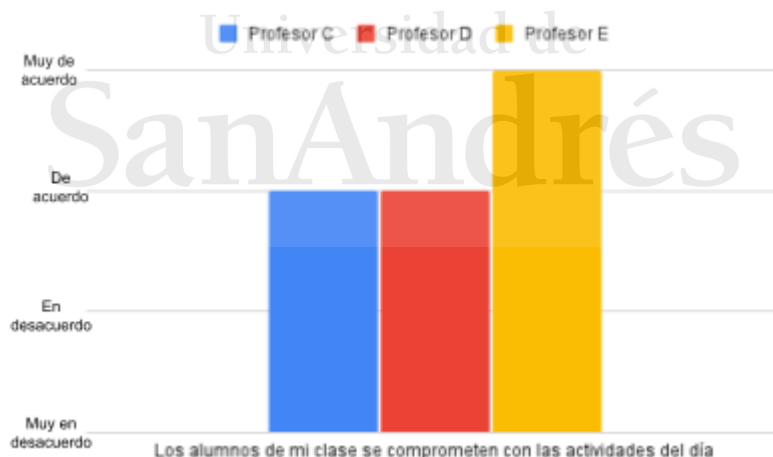
mismo el conocimiento en cuestión, promoviendo, de esta manera, una mayor autonomía (Anijovich et al., 2004).

Aunque no es posible saber con certeza qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, los datos obtenidos nos permiten suponer, por un lado, que el Profesor E elige este tipo de estrategias en mayor medida que los Profesores C y D. Además, es posible inferir, también, que el Profesor C las implementa en mayor medida que el Profesor D. A pesar de las diferencias identificadas entre las respuestas de los docentes, es posible pensar que los encuestados buscan, en mayor o menor medida, poner a sus alumnos en actividad y, como consecuencia, suscitar en ellos el deseo de aprender (Meirieu, 2016).

Por otro lado, dado que los Profesores C y D manifiestan no sentirse completamente identificados con dicho intento, es posible inferir que estos deciden implementar otras estrategias de enseñanza, alternativas a las directas, que no necesariamente se correspondan con implicar a sus estudiantes en un trabajo de investigación. No obstante, dado que no observamos sus clases, es posible pensar, también, que estos docentes implementan, en mayor medida que el Profesor D, estrategias de enseñanza directas.

Gráfico 30

Compromiso por parte de los estudiantes con las actividades



Fuente: Elaboración propia.

Con relación al grado de acuerdo con el que los docentes perciben el compromiso por parte de los estudiantes con las actividades del día, los Profesores C y D afirman estar de acuerdo, mientras que el Profesor E manifiesta estar muy de acuerdo con dicha premisa.

En relación con los datos del **Gráfico 30**, consideramos relevante mencionar que, dado que las encuestas fueron respondidas únicamente por profesores, los datos obtenidos nos permiten aproximarnos, tal como se mencionó en el capítulo anterior, a la percepción que estos sujetos tienen sobre el compromiso de sus estudiantes. Por lo tanto, para saber si los alumnos se comprometen (o no) con las actividades propuestas por los docentes, sería conveniente, en una próxima oportunidad, consultarles a ellos sobre dicha cuestión.

Sin embargo, como señalan Appleton et al. (2008), existen ciertos indicios que podrían dar cuenta del compromiso que asumen los estudiantes como, por ejemplo, el grado de profundidad con el que cada uno aborda sus tareas, el cumplimiento y los tiempos de entrega de las actividades, entre otras cuestiones.

Teniendo en cuenta dicha aclaración, es posible realizar algunas inferencias a partir de las respuestas obtenidas. En primer lugar, si entendemos a la capacidad de elegir como ejercicio de compromiso y responsabilidad que promueve en los estudiantes un mayor desafío (Anijovich et al., 2004; Anijovich y Mora, 2009), es posible identificar, por un lado, que, en términos generales, el Profesor E manifiesta diseñar, en mayor medida que el Profesor C, instancias con estas características.

Por otro lado, el Profesor D se posiciona como el docente que manifiesta promover, en mayor medida, espacios en los que sus estudiantes tienen la posibilidad de elegir. Esto último se observa, por ejemplo, en las respuestas que los encuestados dan respecto a la pregunta de si tienen en cuenta (o no) una única actividad para que sus estudiantes puedan aproximarse al saber en cuestión. Mientras que los Profesores C y E manifiestan proponer una única actividad, el Profesor D afirma ofrecer un abanico de tareas para que sus alumnos puedan elegir de qué manera quieren aproximarse al conocimiento. En relación con esta cuestión, si entendemos a la capacidad de elegir como ejercicio de compromiso y responsabilidad, es posible pensar que estas respuestas podrían, de alguna manera, explicar la diferencia identificada en el **Gráfico 30**.

En segundo lugar, si entendemos que, para promover el compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes con las actividades del día, resulta necesario que estos últimos comprendan el por qué y el para qué de lo que hacen (Anijovich y Mora, 2009), es posible identificar que, en términos generales, los profesores D y E afirman compartir con sus alumnos una mayor cantidad de objetivos que el Profesor C. Además, estos manifiestan compartir los objetivos de la actividad, mientras que el Profesor C afirma no hacerlo.

En tercer lugar, si tenemos en cuenta que conectar las actividades con la vida de los estudiantes promueve en ellos un mayor compromiso (Smyth, 2007, como se citó en Puga, 2020), es posible mencionar que, en términos generales, los Profesores D y E afirman implementar, en mayor medida que el Profesor C, este tipo de estrategias.

En cuarto lugar, Appleton et al. (2008) señalan que el compromiso por parte de los alumnos está intrínsecamente relacionado con el vínculo que estos tienen con la institución. En relación con esta cuestión, los encuestados coinciden, por un lado, en que el ausentismo no se presenta como una problemática en el aprendizaje de sus estudiantes y, por otro lado, que los problemas de convivencia entre los alumnos no dificultan el clima de trabajo o la posibilidad de cumplir con los objetivos planificados para cada clase. Sin embargo, el Profesor D, a diferencia del resto, identifica la baja motivación en el establecimiento como uno de los principales factores que genera ausentismo en la Escuela 2.

Finalmente, si tenemos en cuenta que el compromiso de los estudiantes está relacionado, también, con la exigencia cognitiva de las tareas propuestas (Smyth, 2007, como se citó en Puga 2020), es posible identificar que los Profesores D y E afirman proponer tareas con una mayor demanda cognitiva que las que manifiesta ofrecer el Profesor C.

Con relación al acompañamiento que los estudiantes requieren para la resolución de las tareas, los encuestados seleccionaron el número 3, indicando que sus alumnos lo necesitan en algunas ocasiones.

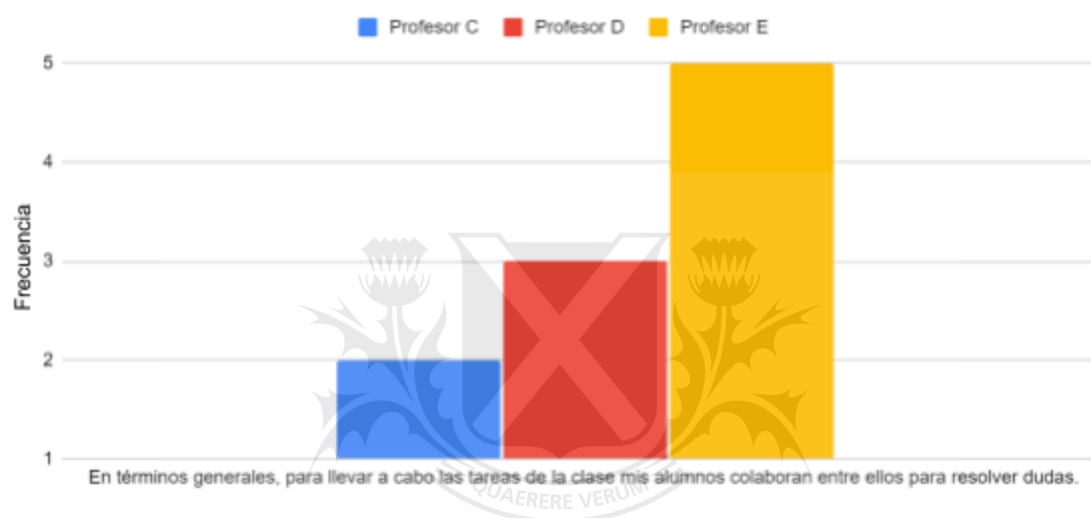
Ante estas respuestas, nos preguntamos: ¿Porqué necesitan de su acompañamiento? Las actividades propuestas, ¿serán lo suficientemente claras? ¿De qué manera intervienen los profesores?, ¿les indican a sus estudiantes qué es lo que deben hacer o participan de su proceso de aprendizaje con el andamio necesario?

Más allá de la manera en que pueden (o no) intervenir los docentes, nos preguntamos, tal como se mencionó en el capítulo anterior, acerca del rol que tiene el profesor de una escuela secundaria en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes: ¿En qué medida puede este, durante las horas cátedras que tiene asignadas, desarrollar esta facultad en sus alumnos? Dado que se trata de una población estudiantil que, en términos generales, comparte un capital social, económico y cultural similar (Bourdieu, 1987), es posible inferir que la autonomía de los alumnos no solo se ve influenciada por las intervenciones de sus profesores, sino, también, por su propia trayectoria escolar.

A pesar de que el docente puede implementar diferentes estrategias para promover gradualmente la autonomía en sus estudiantes como, por ejemplo, a partir de la formulación de consignas claras y actividades con sentido (Laguna y Cappelletti, 2018), pretendemos, a partir de este último interrogante, dar cuenta de que existen otros elementos que pueden obstaculizar el desarrollo de dicha facultad durante la trayectoria escolar de los alumnos.

Gráfico 31

Autonomía por parte del alumnado para la resolución de tareas



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la frecuencia con la que los estudiantes colaboran entre ellos para resolver sus dudas, el Profesor C seleccionó el número 2, indicando que lo hacen en pocas ocasiones; el Profesor D el número 3, indicando que lo hacen algunas veces; y el Profesor E el número 5, indicando que los suyos lo hacen siempre.

A partir de las respuestas obtenidas nos preguntamos: ¿Qué actividades proponen los profesores para promover la colaboración entre sus estudiantes? ¿De qué manera intervienen los encuestados cuando sus alumnos tienen dudas? A pesar de que estas cuestiones no fueron indagadas en el instrumento, es posible pensar, tal como se mencionó en el capítulo anterior, por ejemplo, en la figura del “alumno experto”, propuesta por Tomlinson (2011, como se citó en Laguna y Cappelletti, 2018), como sujeto al que los alumnos pueden recurrir en caso de que el docente se encuentre ocupado. Dicha estrategia, según el autor, no solo les permite a los alumnos adquirir gradualmente mayor autonomía, sino que facilita, a su vez, la interacción entre pares. En relación con esta última cuestión, desarrollamos, más adelante, una posible relación que

puede ser establecida entre la forma en que los profesores agrupan a sus estudiantes y la manera en que estos últimos recurren a sus compañeros para resolver sus dudas.

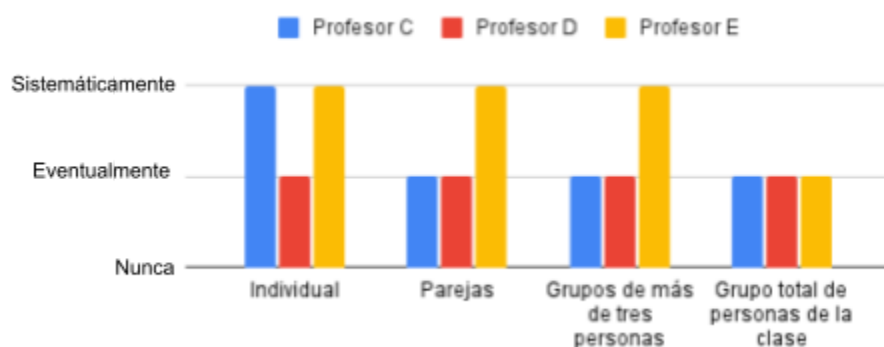
A modo de síntesis, la información del **Gráfico 31** da cuenta de que, desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura de la Escuela 2, los estudiantes suelen recurrir medianamente al acompañamiento de sus docentes para la resolución de las diferentes tareas y, en mayor o menor medida, colaborar con sus compañeros para resolver dudas. No obstante, a modo comparativo, es posible observar, también, que los estudiantes del Profesor E son los que suelen recurrir, en mayor medida, a la colaboración entre pares, seguido de los estudiantes del Profesor D y C, respectivamente.

4.3. Tipos de agrupamientos

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, en este tercer apartado indagamos acerca de los agrupamientos, considerando los diferentes tipos que los profesores promueven durante sus clases: trabajo individual, en parejas, en grupos de más de tres personas y como grupo total de personas que conforman la clase. También preguntamos acerca de los criterios que los profesores tienen en cuenta a la hora de conformar los diferentes agrupamientos: ¿Lo hacen de manera aleatoria? ¿Deciden teniendo en cuenta algún criterio específico? ¿Dejan que sus alumnos decidan? Finalmente, indagamos acerca de si las estrategias de trabajo en grupo promueven (o no) un aprendizaje colaborativo.

Gráfico 32

Tipos de agrupamientos utilizados en clase



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los tipos de agrupamientos, el Profesor C afirma implementar sistemáticamente instancias de trabajo individual y eventualmente agrupamientos de parejas, grupos de más de tres personas y grupo total de personas de la clase. Por otro

lado, el Profesor D dice utilizar eventualmente los diferentes tipos de agrupamientos. Por último, el Profesor E afirma implementar sistemáticamente instancias de trabajo individual, de parejas y grupos de más de tres personas y eventualmente conforma un grupo total de personas de la clase.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que los encuestados promueven diversos marcos organizativos los cuales, según Anijovich et al. (2014), favorecen el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Sin embargo, cabe mencionar que existen ciertas similitudes y diferencias en torno a la frecuencia con la que los profesores manifiestan implementar los diferentes tipos de agrupamientos.

En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 32**, los docentes coinciden en que todos dicen agrupar, eventualmente, a sus estudiantes en un grupo conformado por el total de personas de la clase. Además, existen, también, semejanzas compartidas entre dos de los tres encuestados. Por un lado, los Profesores C y D afirman agrupar eventualmente a sus estudiantes en parejas y en grupos de más de tres personas, mientras que el Profesor E manifiesta hacerlo sistemáticamente. Por otro lado, los Profesores C y E dicen implementar sistemáticamente instancias de trabajo individual, mientras que el Profesor E afirma hacerlo eventualmente.

Por último, cabe mencionar que, a pesar de que los estudiantes “tenden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema” (Anijovich et al., 2004: 14), el Profesor C, a diferencia del resto, manifiesta priorizar el trabajo individual por sobre los otros tipos de agrupamientos. En lo que respecta a los otros encuestados, el Profesor E afirma priorizar los diversos marcos organizativos por sobre agrupar a su estudiantado en un único grupo conformado por la totalidad de los miembros de la clase, mientras que el Profesor D no manifiesta tener ninguna preferencia entre los diferentes tipos de agrupamientos.

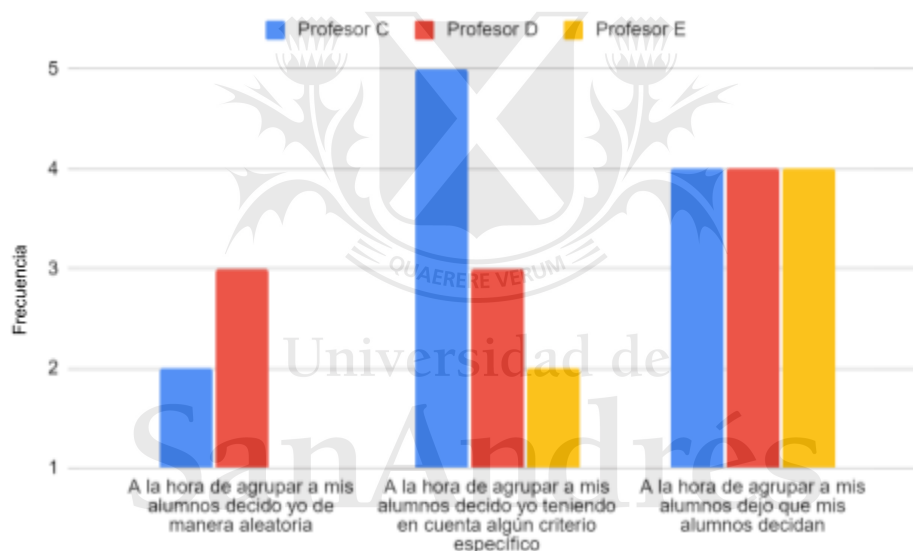
Los tipos de agrupamientos elegidos por los Profesores C y E nos conducen a reflexionar acerca de la frecuencia con la que sus estudiantes colaboran, desde la perspectiva de los docentes, entre ellos para resolver sus dudas. Teniendo en cuenta que el Profesor C manifiesta que sus alumnos no colaboran tanto entre ellos, es posible pensar que esto puede deberse, entre otras cuestiones, a que dicho docente manifiesta priorizar el trabajo individual por sobre los otros tipos de agrupamientos. Por otra parte, el Profesor E, quien afirma agrupar sistemáticamente a sus estudiantes en parejas y en grupos de más de tres personas, manifiesta que los suyos lo hacen siempre. Esta relación, establecida entre

las respuestas de los encuestados, nos permite inferir que podría existir cierto vínculo entre los tipos de agrupamientos que promueven los profesores y la capacidad para colaborar entre pares que desarrollan los alumnos.

A pesar de que las interacciones, tanto entre iguales como con los profesores, permiten a los estudiantes pensar en voz alta, contrastar ideas, discutir, evaluarse, elaborar una nueva forma de pensar y hacer, enseñar a los que tienen mayores dificultades, entre otras ventajas (Hammond, 2001), estas pueden, tal como se mencionó en el capítulo anterior, enriquecer y potenciar el aprendizaje como, también, obstaculizarlo (Davini, 2008). Por esa razón, consideramos relevante analizar los criterios de agrupamiento que los profesores utilizan para la conformación de los diferentes grupos.

Gráfico 33

Criterios de agrupamiento



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los criterios mediante los cuales pueden conformarse los diferentes tipos de agrupamientos, el Profesor C seleccionó: el número 2, para representar la frecuencia con la que conforma los grupos de manera aleatoria; el número 5, para representar la regularidad con la que decide agruparlos teniendo en cuenta algún criterio específico; y el número 4, para representar la frecuencia con la que permite que sus estudiantes decidan cómo quieren hacerlo. En lo que respecta al Profesor D, este seleccionó, por un lado, el número 3 para representar la regularidad con la que conforma los grupos de manera aleatoria y teniendo en cuenta algún criterio específico y, por otro lado, el número 4 para representar la frecuencia con la que permite que sus estudiantes

decidan cómo quieren agruparse. Finalmente, en lo que respecta al Profesor E, este seleccionó, por un lado, el número 2 para representar la regularidad con la que decide agruparlos teniendo en cuenta algún criterio específico y, por otro lado, el número 4 para representar la frecuencia con la que permite que sus estudiantes decidan cómo quieren hacerlo.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que los encuestados implementan, en mayor o menor medida, diferentes criterios de agrupamiento. Tal como se mencionó en el capítulo anterior, Anijovich et al. (2004), Davini (2008) y Laguna y Cappelletti (2018) recomiendan la variación de criterios, para la conformación de los grupos, de acuerdo a los objetivos planteados por cada docente. La alternancia en las decisiones por parte de los profesores permite, según Davini, evitar la rutina y el trabajo automatizado, facilitar la interacción con otros compañeros y aprovechar las capacidades de los diferentes individuos.

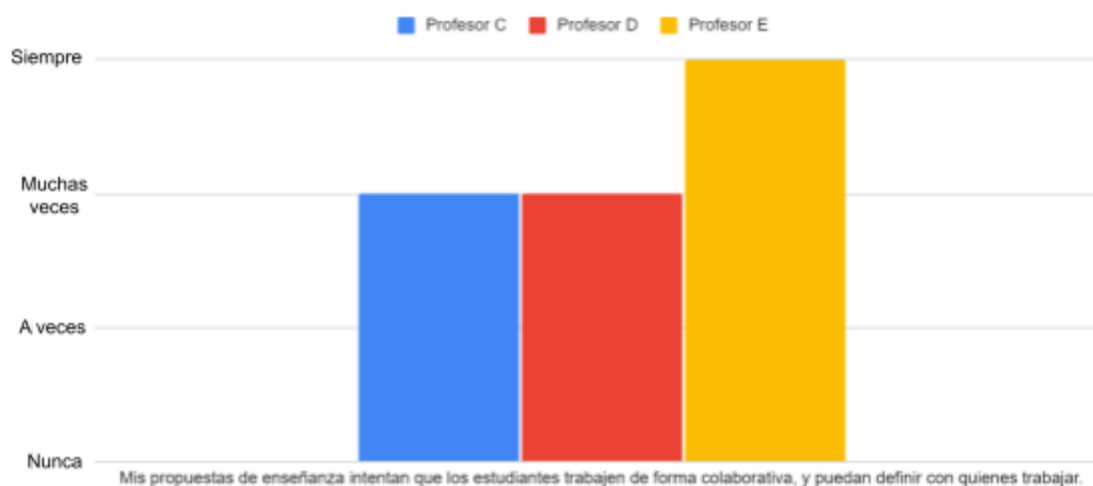
Sin embargo, es posible identificar similitudes y diferencias en torno a la frecuencia con la que los docentes afirman implementar los diferentes criterios. En relación con las similitudes identificadas en el **Gráfico 33**, los encuestados coinciden en que todos seleccionaron el número 4 para representar la frecuencia con la que permiten que sus estudiantes decidan cómo quieren agruparse.

Por otro lado, en lo que respecta a las diferencias, el Profesor D manifiesta preferir la conformación aleatoria de los grupos, mientras que el Profesor E afirma no utilizar dicho criterio. Además, el Profesor C prioriza tener en cuenta algún criterio específico, seguido de los Profesores D y E, respectivamente.

Por último, dado que los encuestados han manifestado tener en cuenta un criterio específico para conformar las diferentes agrupaciones, nos preguntamos: ¿Cuál es este? Aunque no es posible responder a esta pregunta, consideramos importante mencionar que, indagar sobre dicha cuestión, nos permitiría, en una próxima oportunidad, recolectar información relevante para la caracterización de los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza de los profesores.

Gráfico 34

Propuestas de enseñanza basadas en el trabajo colaborativo



Fuente: Elaboración propia.

Con relación al trabajo colaborativo, los Profesores C y D afirman promover, en varias de sus propuestas de enseñanza, este tipo de trabajo y la posibilidad de que sus estudiantes puedan elegir con quiénes quieren trabajar, mientras que el Profesor E dice hacerlo en muchas ocasiones.

Las respuestas obtenidas nos permiten suponer que la concepción que los encuestados tienen acerca del trabajo colaborativo adopta rasgos similares a la que hemos desarrollado en nuestro Marco Teórico. Teniendo en cuenta que, para hablar de este tipo de trabajo, es necesario agrupar a los estudiantes, en grupos de tres a seis integrantes, considerando algún criterio específico o permitiendo que ellos decidan cómo quieren agruparse, es posible decir que hay coherencia entre las respuestas brindadas por los diferentes docentes.

Considerando que, anteriormente, se estableció una relación entre los tipos de agrupamientos propuestos por los docentes y la forma en que los estudiantes colaboran entre ellos para resolver sus dudas, es posible agregar que esta podría estar vinculada, a su vez, con las instancias de trabajo colaborativo propuestas por los profesores. De esta manera, el Profesor E, quien afirma proponer diversos agrupamientos y que sus estudiantes colaboran siempre entre ellos, es, también, el que, en mayor medida, promueve este tipo de estrategias de trabajo.

4.4. Uso del espacio

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, en este cuarto apartado indagamos acerca del uso que los profesores hacen del espacio. Para esto, les preguntamos acerca de cómo es la organización de los bancos más frecuente dentro del aula: ¿Los disponen en forma de ‘U’? ¿Se sientan en círculo? ¿Se organizan en filas frente al pizarrón? ¿Utilizan mesas grupales? Finalmente, indagamos acerca de si los profesores se reconocen (o no) como gestores en el uso del espacio, considerando la frecuencia con la que cambian la distribución del mobiliario y los espacios de la escuela que utilizan para el dictado de sus clases.

Tabla 3

Organización de los bancos más frecuente dentro del aula

	¿Cómo es la organización de los bancos más frecuente de su aula?			
	Los organizo en forma de “U”	Nos sentamos en círculo	Armamos mesas grupales	Organización en filas frente al pizarrón
Profesor C			X	
Profesor D	X			
Profesor E			X	

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la organización de los bancos, los Profesores C y E afirman que, dentro de sus aulas, arman mesas grupales, mientras que el Profesor D los organiza en forma de “U”.

Dado que, como se mencionó en el capítulo anterior, la forma en la que los docentes usan el espacio refleja, de alguna manera, su concepción de la enseñanza (Laguna y Cappelletti, 2018), es posible, a partir de los datos de la **Tabla 3**, realizar algunas inferencias. Por un lado, la organización en mesas grupales, promovida por los Profesores C y E, nos permite pensar en una enseñanza que, según SUMMA (2019), concibe al aprendizaje como uno procedimental, esto implica, promover situaciones de enseñanza en las que se requiere la aplicación de conocimientos para poder apropiarse de este. Asimismo, dicha disposición nos permite inferir, también, que estos docentes priorizan que sus estudiantes aprendan de manera conjunta en lugar de hacerlo individualmente.

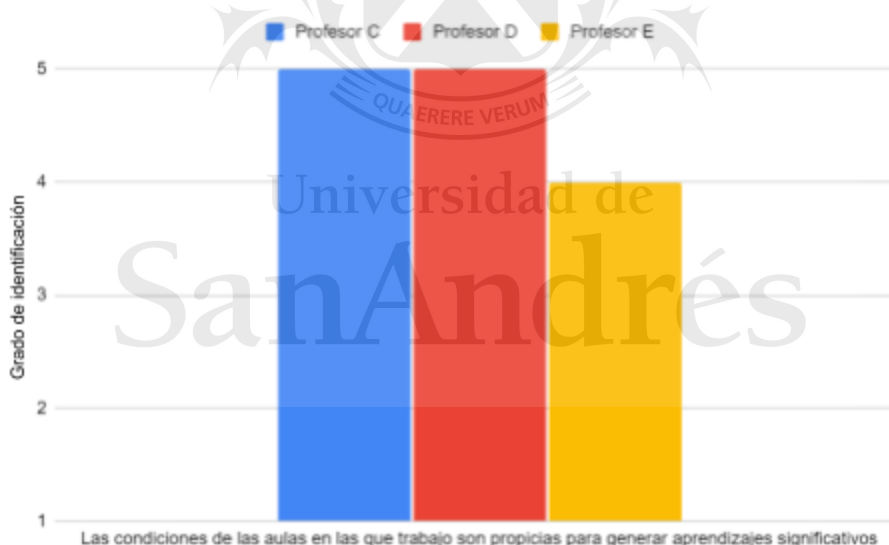
Por otro lado, la organización en forma de “U”, promovida por el Profesor E, nos permite, según Barreda Gómez (2012), pensar en un docente que distribuye la atención de manera equitativa con el objetivo de facilitar la comunicación entre los estudiantes. Este tipo de disposición permite que los alumnos puedan mirarse sin, a diferencia de la disposición tradicional, darse la espalda.

Con relación a la frecuencia con la que cambian la disposición del espacio, todos los profesores seleccionaron el número 4, indicando modificarla frecuentemente de acuerdo a la actividad planteada.

Las similitudes identificadas, nos permiten suponer que, a pesar de que existe una organización de los bancos predominante, el mobiliario presente en las aulas es flexible y permite, junto a la capacidad de los profesores de gestionar un adecuado uso del espacio, facilitar la resolución de las diferentes actividades y el aprendizaje (Davini, 2008; SUMMA, 2019).

Gráfico 36

Condiciones de las aulas para generar aprendizajes significativos



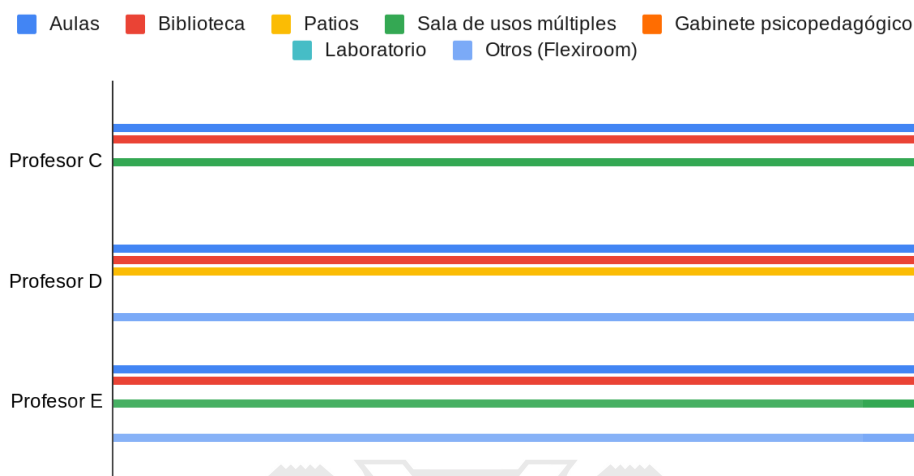
Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las condiciones de las aulas en las que los encuestados trabajan, los Profesores C y D seleccionaron el número 5 manifestando que estas son lo suficientemente propicias para generar aprendizajes significativos, mientras que el Profesor E seleccionó el número 4 indicando lo mismo, aunque en menor grado de acuerdo. Considerando que los encuestados manifestaron, a través del cuestionario, que las condiciones edilicias de sus aulas son adecuadas, es posible decir que dichas respuestas son congruentes con los datos presentes en el **Gráfico 36**.

Por último, cabe aclarar que, como se presenta a continuación, el aula no es el único espacio de la escuela en el que puede dictarse una clase.

Gráfico 37

Espacios de la escuela utilizados para dar clase



Fuente: Elaboración propia

Con relación a los espacios de la escuela que los docentes utilizan para dar clase, el Profesor C afirma aprovechar el aula, la biblioteca y la sala de usos múltiples; el Profesor D el aula, la biblioteca, los patios y el *flexiroom*; y el Profesor E dice utilizar el aula, la biblioteca, la sala de usos múltiples y el *flexiroom*.

Dado que los encuestados manifiestan utilizar diferentes lugares para el dictado de sus clases, es posible inferir que los docentes comparten una noción del espacio que no se reduce únicamente a la enseñanza dentro del aula. Por el lado contrario, los datos obtenidos dan cuenta de que se trata de una noción más extendida en la que entiende a la escuela como un “todo espacio de aprendizaje” (Anijovich et al., 2014). Sin embargo, dentro de esta noción extendida del espacio que comparten los profesores, es posible identificar, también, ciertas similitudes y diferencias en torno a los lugares que son empleados por cada uno de ellos.

En relación con las similitudes presentes en el **Gráfico 37**, los profesores coinciden en que todos dicen utilizar sus aulas y la biblioteca para el dictado de sus clases, pero ninguno aprovecha el gabinete psicopedagógico y el laboratorio para esto. Además, existen, también, semejanzas entre dos de los tres encuestados: los Profesores C y E afirman aprovechar la sala de usos múltiples, mientras que el Profesor D dice no hacerlo; y los Profesores D y E dicen utilizar el *flexiroom*, mientras que el Profesor C afirma no

hacerlo. Por otro lado, el Profesor D es el único docente que afirma aprovechar los patios para el dictado de sus clases.

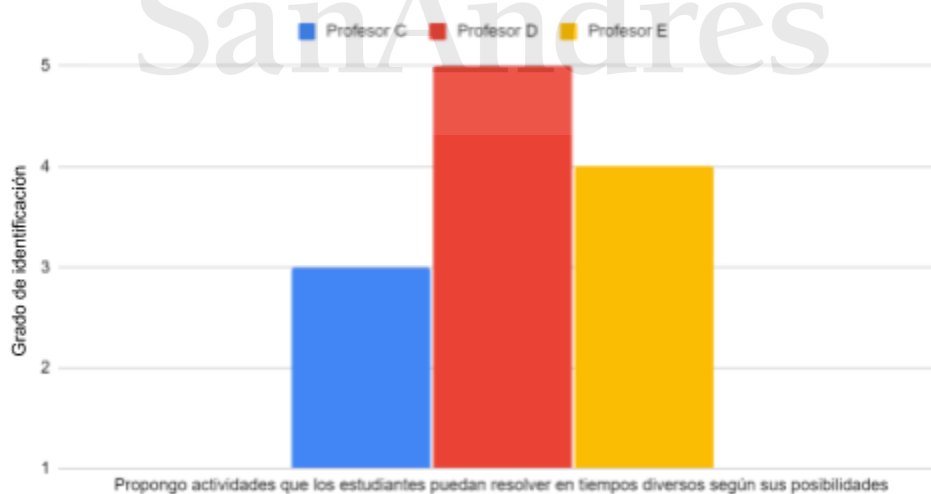
En relación con la cantidad de espacios que los profesores utilizan para dar sus clases, es posible decir, al menos en una primera instancia, que los Profesores D y E tienen una noción del espacio más extendida que el Profesor C. Sin embargo, tal como se mencionó en el capítulo anterior, frente a esta inferencia nos preguntamos: ¿Con qué frecuencia utilizan los profesores cada uno de estos lugares? A pesar de que tanto Anijovich et al. (2014) como Davini (2008) mencionan la relevancia que conlleva la implementación de otros espacios, además del aula, para el dictado de las clases, consideramos que sería relevante, en una próxima oportunidad, investigar acerca de la frecuencia con la que los docentes los utilizan.

4.5. Uso del tiempo

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, en este quinto apartado examinamos cómo los profesores emplean el tiempo durante sus clases, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Finalmente, indagamos acerca de la participación que tienen los alumnos en las decisiones acerca de los tiempos de trabajo y de entrega de tareas.

Gráfico 38

Diversidad en los ritmos de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si los docentes tienen en cuenta (o no) la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, el Profesor C seleccionó el número 3, indicando sentirse medianamente identificado con proponer actividades que sus estudiantes puedan resolver

en tiempos diversos; el Profesor D el número 5, indicando sentirse completamente identificado; y el Profesor E seleccionó el número 4, indicando sentirse bastante identificado con dicha cuestión.

Dado que todos los docentes afirman, de alguna manera, tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes para la configuración de sus propuestas didácticas, es posible suponer que los encuestados conciben a su alumnado como un colectivo diverso y no homogéneo. A modo comparativo, el Profesor D se posiciona como aquel que prioriza tener en cuenta la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, seguido de los Profesores E y C, respectivamente. Tal como se mencionó en el capítulo anterior, prever que los alumnos necesitan de distintos tiempos para la resolución de actividades, nos permite suponer que, la enseñanza de los encuestados, comparte, en mayor o menor medida, ciertos rasgos con una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas (Anijovich et al., 2014).

Los datos obtenidos a partir de la encuesta nos permiten, también, establecer algunas relaciones entre ellos. En relación con el Profesor C, quien manifiesta sentirse medianamente identificado con proponer actividades que respeten la diversidad de los tiempos de sus estudiantes, afirma proponer una única actividad de manera que todos puedan aproximarse al conocimiento de la misma manera. Estas respuestas, desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, nos permiten suponer que las prácticas de enseñanza implementadas por dicho docente obstaculizan, por un lado, el desarrollo de la autonomía de sus alumnos (Anijovich y Mora, 2009; Razo Pérez, 2016) y, por otro lado, la gestión de un adecuado clima del aula (Barreda Gómez, 2012).

Por otro lado, el Profesor D, quien manifiesta sentirse completamente identificado con respetar la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, afirma proponer un abanico de actividades de manera que los alumnos puedan elegir cómo aproximarse al conocimiento. Estas respuestas, a diferencia de las del Profesor C, nos permiten inferir que las prácticas de enseñanza del Profesor D facilitan tanto el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes como, también, la gestión de un buen clima dentro del aula. Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, una buena gestión en el uso del tiempo resulta fundamental para acompañar a los alumnos de acuerdo a sus posibilidades y ofrecer, a su vez, actividades que sean, para todos, desafiantes.

Por último, el Profesor E, quien manifiesta sentirse bastante identificado con respetar la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, dice ofrecer una única actividad para que sus estudiantes puedan aproximarse al conocimiento. Estas respuestas,

funcionan, en este caso, como motor de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias que el Profesor E implementa para respetar los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes?, ¿le otorga una mayor cantidad de tiempo a aquellos alumnos que lo necesitan?, ¿qué hace con aquellos que terminan antes?, ¿les propone otras actividades? A pesar de que no se indagó acerca de estas cuestiones en el instrumento, es posible suponer que el Profesor E implementa estrategias que respetan la heterogeneidad del alumnado.

Con relación a la participación que, según los encuestados, tienen los estudiantes en las decisiones acerca del uso del tiempo, los profesores coinciden en que todos manifiestan hacerlo en algunas oportunidades. En relación con esta cuestión, es posible inferir que los docentes otorgan a sus alumnos un similar protagonismo y herramientas para el desarrollo de su autonomía.

Las respuestas obtenidas nos permiten inferir que los profesores hacen, en alguna medida, uso del tiempo de manera conjunta con sus estudiantes (Rojas Porras, 1993). A pesar de que son los docentes quienes toman las decisiones finales acerca de cómo distribuir y administrar el tiempo durante sus clases, tener en cuenta las necesidades de los alumnos y otorgarles la posibilidad de organizar y decidir los tiempos de trabajo, son, tal como se mencionó en el capítulo anterior, indicios de que, tanto profesores como estudiantes, tienen un lugar protagónico en el manejo del tiempo.

5.6. Sistematización preliminar

En este último apartado se recopilan, a la luz de lo planteado, los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza de los profesores de Lengua y Literatura del ciclo básico que trabajan en la escuela secundaria de élite.

En relación con la planificación, los docentes afirman programar su enseñanza de manera que en esta pueda identificarse un inicio, un desarrollo y un cierre y modificarla de acuerdo a las circunstancias, a cómo perciben que comprenden sus estudiantes. En relación con los diferentes tipos de planificaciones, los profesores coinciden en que programan su enseñanza anual y mensualmente. Además, los Profesores C y D afirman planificar, también, por tema de enseñanza; los Profesores C y E por trimestre; los Profesores D y E diariamente; y el Profesor D semanalmente.

En segundo lugar, en relación con la forma en la que los profesores trabajan a la hora de planificar sus clases, los encuestados coinciden en que todos trabajan solos. Además, los Profesores C y D afirman, también, colaborar con otros; los Profesores C y

E recurrir a la opinión de sus colegas; y el Profesor D revisar sus planificaciones con el encargado/a de su departamento.

En tercer lugar, en relación con las intenciones educativas, los docentes coinciden en la relevancia que conlleva compartir los objetivos con sus estudiantes: los Profesores C y E dicen visibilizar los objetivos de la asignatura y la unidad; los Profesores D y E los de la actividad; y el Profesor D los de la clase y sus propios objetivos.

En cuarto lugar, en relación con los recursos con los que los estudiantes cuentan durante sus clases y, por ende, también los profesores a la hora de diseñar sus clases, los encuestados coinciden en que sus estudiantes cuentan con manuales escolares, cuadernos/carpetas, celulares con acceso a internet y cartucheras con útiles. Además, los Profesores C y D afirman que sus estudiantes tienen, también, computadoras/tablets con acceso a internet.

En quinto y último lugar, los profesores coinciden en que, durante sus clases, promueven, en mayor o menor medida, espacios para que los alumnos puedan elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo, hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más. Sin embargo, a partir de las diferentes respuestas obtenidas, inferimos que los Profesores D y E son quienes se posicionan como aquellos que describen, en mayor medida que el Profesor C, situaciones de enseñanza con estas características.

En relación con las tareas, los encuestados señalan proponer a sus estudiantes diversos tipos, entre ellos, todos coinciden en la resolución de ejercicios. Además, los Profesores C y D afirman proponer, también, tareas en las que sus estudiantes deben responder preguntas, aprender y aplicar procedimientos; los Profesores C y E formular preguntas sobre temas/problemas; los Profesores D y E completar fotocopias de actividades; el Profesor D analizar situaciones/casos; y el Profesor E memorizar conceptos centrales y realizar una escritura creativa y académica.

En segundo lugar, en relación con la significatividad de las propuestas de enseñanza, los profesores coinciden en trabajar, junto con sus estudiantes, para ir construyendo el conocimiento significativo.

En tercer lugar, en relación con la diversidad en los estilos de aprendizaje, los Profesores C y E manifiestan que, al momento de diseñar las actividades para sus clases, piensan en una misma actividad con el propósito de asegurarse que todos aprendan lo mismo. En cambio, el Profesor D, afirma que, durante ese momento, piensa diferentes

propuestas que les permitan a sus alumnos elegir y, al mismo tiempo, acercarse a un mismo contenido de diversas maneras.

En cuarto lugar, en relación con la diversidad en los intereses y preocupaciones de los estudiantes, los Profesores C y D coinciden en estar completamente de acuerdo con tenerlos en cuenta durante sus configuraciones didácticas, mientras que el Profesor E manifiesta estar poco de acuerdo con esto. Sin embargo, los encuestados coinciden en que vinculan, en muchas de las oportunidades, la vida de sus estudiantes con sus propuestas de enseñanza, aunque el Profesor E en mayor medida que el resto.

En quinto lugar, los profesores manifiestan promover estrategias de enseñanza indirectas como, por ejemplo, la investigación como medio para aproximarse a este. Sin embargo, el Profesor E afirma sentirse identificado con dicha estrategia de enseñanza en mayor medida que los Profesores C y D, respectivamente.

En sexto lugar, los encuestados coinciden estar, en mayor o menor medida, de acuerdo en torno al compromiso que, desde la perspectiva de los docentes, asumen los estudiantes con respecto a las actividades propuestas en el día.

En séptimo y último lugar, en relación con la autonomía que los estudiantes tienen a la hora de resolver las diferentes tareas, los profesores coinciden en que sus estudiantes necesitan de un mediano acompañamiento. Por otro lado, en relación con la forma en que los alumnos colaboran, desde la perspectiva de los encuestados, entre ellos para resolver sus dudas, el Profesor E afirma que lo hacen siempre, el Profesor D la mitad del tiempo y el Profesor C pocas veces.

En relación con los tipos de agrupamientos, los profesores coinciden en que implementan diversos marcos organizativos: instancias de trabajo individual, de parejas, grupos de más de tres personas y un único grupo conformado por la totalidad de los miembros de la clase. Sin embargo, la frecuencia con la que los docentes manifiestan implementar estos tipos de agrupamientos varía, a excepción del grupo conformado por el total de la clase que, en todos los casos, los encuestados afirman eventualmente conformarlo.

En segundo lugar, en relación con los criterios de agrupamiento utilizados por los profesores, todos coinciden en que dejan, en reiteradas oportunidades, que sus estudiantes decidan cómo quieren agruparse y que la decisión aleatoria es, para todos los encuestados, la menos elegida a la hora de conformar los diferentes agrupamientos.

En tercer y último lugar, los docentes coinciden en intentar promover, en mayor o menor medida, propuestas de trabajo colaborativo y la posibilidad de que sus estudiantes puedan elegir con quiénes quieren trabajar.

En relación con el uso del espacio, los profesores coinciden, por un lado, en que las condiciones de sus aulas son, en términos generales, bastante propicias para generar aprendizajes significativos y, por otro lado, en que cambian frecuentemente la organización del espacio. Sin embargo, se identifican ciertas diferencias en torno a la organización de los bancos más frecuente: mientras que los Profesores C y E señalan que los organizan en mesas grupales, el Profesor D lo hace en forma de 'U'.

En segundo lugar, en relación con los espacios de la escuela utilizados para dar clase, los docentes coinciden en que aprovechan tanto el aula como la biblioteca, pero no el gabinete psicopedagógico ni tampoco el laboratorio. Además, los Profesores C y D manifiestan utilizar, también, la sala de usos múltiples y los Profesores D y E el *flexi room*.

Finalmente, en relación con el uso del tiempo, los encuestados coinciden, por un lado, sentirse, en mayor o menor medida, identificados con tener en cuenta la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes y, por otro lado, en hacer partícipes, en algunas oportunidades, a sus alumnos en el uso que se hace del tiempo durante sus clases.

CAPÍTULO 5: Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos intentado caracterizar los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza, desde la perspectiva de los profesores de Lengua y Literatura, en una escuela secundaria en contexto de pobreza y otra de élite. Para ello, nos hemos propuesto analizar, a la luz de las respuestas obtenidas, los componentes presentes en toda estructura de clase: la planificación, los tipos de tareas, los tipos de agrupamientos, el uso del espacio y el uso del tiempo.

En este último capítulo, se recopilan las respuestas obtenidas por parte de los diferentes profesores con el objetivo de identificar similitudes y diferencias entre los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de diverso nivel socioeconómico. Además, se plantean algunas de las limitaciones de esta investigación para, posteriormente, abordar las reflexiones finales que han surgido a lo largo de este trabajo.

5.1. Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de diverso nivel socioeconómico

A la luz de lo desarrollado en los capítulos anteriores, es posible identificar algunas similitudes y diferencias en torno a los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en las escuelas bajo análisis.

Con relación a la planificación, es posible identificar, en primer lugar, que los encuestados manifiestan programar su enseñanza de manera que en esta pueda identificarse un inicio, un desarrollo y un cierre. Además, todos afirman modificarla de acuerdo a las circunstancias, a cómo perciben que comprenden sus estudiantes. Dichas similitudes nos permiten suponer, por un lado, que los profesores comprenden la relevancia que conlleva planificar sus prácticas de enseñanza y, por otro lado, que conciben la programación como una herramienta flexible que guía pero no determina su tarea dentro del aula. En relación con la estructura de sus planificaciones, nos preguntamos, sin embargo, acerca de cuáles son las estrategias que implementan los docentes para diferenciar las distintas etapas entre sí.

En segundo lugar, los encuestados coinciden en que afirman diseñar diferentes tipos de planificaciones. Aunque la información obtenida da cuenta de que no hay ningún tipo que sea elaborado por todos los profesores, es posible realizar una diferenciación entre los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza de acuerdo a la institución en la

que los docentes trabajan. Por un lado, los profesores de la Escuela 1 coinciden en que manifiestan programar su enseñanza semanalmente, mientras que solamente uno de los docentes de la Escuela 2 dice elaborar este tipo de planificaciones. Por otro lado, los profesores de esta última institución coinciden en que afirman diseñar su enseñanza anualmente, mientras que en la escuela en contexto de pobreza se registran respuestas diversas.

En tercer lugar, los encuestados coinciden en que, durante sus planificaciones, recurren a la opinión de sus colegas y/o colaboran con ellos. A pesar de que la información obtenida da cuenta de que la modalidad de trabajo con otros puede adoptar diferentes formas, es posible suponer que todos los profesores la consideran valiosa. Por otro lado, a pesar de la relevancia que conlleva, según Davini (2008), trabajar de manera conjunta con las autoridades de la escuela, la mayoría de los encuestados afirma no hacerlo. En relación con esta última cuestión, cabe mencionar que, en el caso de la escuela en contexto de pobreza, ninguno de los encuestados manifiesta acudir al encargado/a de su departamento para revisar sus planificaciones. Frente a estas respuestas, nos preguntamos: ¿Existe este cargo? A pesar de que no es factible responder a esta pregunta, es posible suponer que, en la escuela de élite, dicho cargo sí existe.

Suponiendo que dicho cargo existiera en ambas instituciones, nos preguntamos: ¿Por qué los docentes no recurren a este? A pesar de que la perspectiva de un otro permite enriquecer nuestras prácticas y, además, reflexionar acerca de estas, Davini (2008) afirma que, en muchas oportunidades, el asesoramiento por parte del equipo directivo no suele ser entendido como un aporte valioso, sino como una tarea que obstaculiza la enseñanza. Teniendo en cuenta la observación realizada por la autora, consideramos pertinente reflexionar en torno a las estrategias que desarrollan las instituciones para que los profesores acudan al encargado/a de su departamento: ¿Ofrecen su colaboración? ¿Proponen instancias de encuentro? ¿Realizan algún seguimiento?

En cuarto lugar, los encuestados coinciden en la relevancia que conlleva compartir los objetivos con sus estudiantes. En términos generales, los objetivos de la asignatura, la unidad, las actividades y la clase se encuentran entre las principales intenciones educativas que los docentes deciden compartir con sus alumnos. Sin embargo, no es posible identificar uno que sea compartido por todos los encuestados. Mientras que los profesores de la Escuela 1 coinciden en que afirman compartir los objetivos de la asignatura, la unidad y los de la clase, en la Escuela 2 se registran respuestas diversas.

En relación con la cantidad de objetivos que los diferentes encuestados manifiestan compartir con sus estudiantes, es posible decir que los docentes comparten entre 2 a 4 objetivos. En términos comparativos, los profesores de la Escuela 1 comparten, en promedio, una mayor cantidad de objetivos que los de la Escuela 2. Sin embargo, más allá de las intenciones que los encuestados visibilizan, consideramos que sería oportuno indagar, en una próxima instancia, acerca de los momentos en que los profesores comparten los diferentes objetivos para, luego, poder examinar en mayor profundidad los rasgos que adoptan sus prácticas de enseñanza.

En quinto lugar, los encuestados coinciden en que sus estudiantes cuentan con cartucheras con útiles y cuadernos/carpetas durante sus clases. Además, identificamos que la mayoría de los profesores, a excepción de uno que trabaja en la Escuela 1, afirma utilizar manuales escolares para el dictado de sus clases. En relación con esta cuestión, nos preguntamos: ¿Por qué se presenta esta diferencia hacia el interior de una misma institución?, ¿será consecuencia de la escasez de recursos materiales que caracteriza a una escuela en contexto de pobreza? A pesar de que no es posible responder a dichos interrogantes, cabe preguntarse acerca del impacto que conlleva la implementación (o no) de este tipo de recursos, por un lado, en la formación de los estudiantes y, por otro lado, en la enseñanza de los profesores.

Asimismo, para quienes afirman que sus estudiantes utilizan manuales escolares durante sus clases, cabe también preguntarse: ¿Se apegan estrictamente a este o adecúan las actividades de acuerdo a las características de su alumnado? ¿Proponen únicamente actividades extraídas del libro o diseñan otras? A pesar de que no es posible responder a estas preguntas, consideramos relevante mencionar que, en algunos casos, los manuales escolares pueden facilitar como, también, obstaculizar los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, identificamos que, en términos comparativos, los profesores de la escuela de élite coinciden en que sus alumnos tienen a su disposición diversos dispositivos tecnológicos con acceso a internet, mientras que los de la escuela en contexto de pobreza afirman que los suyos no. Ante esta diferencia, nos preguntamos acerca del impacto que tiene la ausencia de estos recursos, por un lado, en la enseñanza de los docentes y, por otro lado, en la formación de los estudiantes. A pesar de que no se indagó acerca de esta última cuestión, es posible pensar que tanto profesores como alumnos tienen, en el caso de la escuela en contexto de pobreza, únicamente acceso a las ventajas que conlleva trabajar en un aula tradicional, mientras que los diferentes actores educativos

de la escuela de élite tienen, además, la posibilidad de acceder a los beneficios que supone trabajar y estudiar en un aula virtual y/o híbrida.

Dado el actual contexto mundial, consideramos oportuno reflexionar también acerca de cómo dicha diferencia pudo haberse agudizado a raíz del cierre de los establecimientos educativos. Teniendo en cuenta que partimos de la crisis que atraviesa la escuela secundaria como institución, hoy, a partir de la pandemia, nos preguntamos: ¿Se profundizaron los desafíos anteriormente identificados? A pesar de que no es nuestro objetivo responder, al menos en este trabajo, a dicho interrogante, es posible anticipar que, según CEPAL-UNESCO (2020) y Díaz Langou et al. (2020), la brecha educativa se ha acentuado, sobre todo, en las poblaciones más vulnerables.

En sexto y último lugar, los encuestados coinciden en que, durante sus clases, promueven, en mayor o menor medida, espacios en los que sus alumnos puedan elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo, hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más. A pesar de que se observan ciertas diferencias en torno a la frecuencia con la que cada uno de los profesores manifiesta implementar este tipo de situaciones, Barreda Gómez (2012) afirma que dichas estrategias resultan fundamentales a la hora de intentar promover un buen clima dentro del aula.

En relación con las tareas, los encuestados coinciden en que proponen a sus estudiantes diversos tipos. Responder preguntas, formular preguntas sobre temas/problemas, aprender y aplicar procedimientos se presentan, de acuerdo a las respuestas obtenidas, como los principales tipos de tareas propuestos a los alumnos. Asimismo, el análisis de situaciones/casos, la escritura creativa y académica y la memorización de conceptos centrales se encuentran entre las tareas menos elegidas por los docentes. Dado que, según Doyle (s.f., 1995), las tareas estructuran la cognición de los estudiantes, es posible inferir, en términos comparativos, que los profesores que enseñan en la escuela de élite proponen tareas que exigen un mayor nivel cognitivo. Esto se observa, por ejemplo, en tareas como el análisis de situaciones/casos y la escritura creativa y académica.

En segundo lugar, los encuestados coinciden en que sistemáticamente trabajan, de manera conjunta con sus estudiantes, para ir construyendo el conocimiento significativo. Esta similitud nos permite inferir que las propuestas de enseñanza de los profesores promueven, a partir de consignas desafiantes, un rol activo que facilita el desarrollo de un pensamiento complejo en sus estudiantes (Laguna, 2018; Stigliano y Gentile, 2014). Sin embargo, ante esta última cuestión nos preguntamos: ¿Qué estrategias implementan los

docentes?, ¿de qué manera promueven el protagonismo en sus alumnos?, ¿cómo intervienen en la construcción de sentido?

En tercer lugar, en relación con la diversidad en los estilos de aprendizaje, encontramos que no es posible identificar una respuesta común a todos los encuestados. Sin embargo, en términos comparativos, es posible inferir que los profesores de la Escuela 1 priorizan, a la hora de diseñar las actividades para sus clases, tener en cuenta diferentes propuestas que les permitan a sus alumnos elegir y, al mismo tiempo, acercarse a un mismo contenido de diversas maneras. En cambio, los docentes de la Escuela 2 priorizan, a excepción de uno de los encuestados, pensar en una única actividad que les permita a todos sus alumnos aprender lo mismo.

Estas respuestas nos permiten inferir, por un lado, que los profesores de la escuela en contexto de pobreza conciben a su alumnado como un grupo diverso que necesita aproximarse al conocimiento de diferentes formas (Anijovich et al., 2014), mientras que los docentes de la escuela de élite lo conciben como un colectivo más homogéneo. Sin embargo, tal como se mencionó en el capítulo “Los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria en contexto de pobreza”, cabe preguntarse: ¿Con qué frecuencia lo hacen? ¿Tienen en cuenta el mismo grado de dificultad para todas las actividades?, ¿pueden resolverse en la misma cantidad de tiempo? ¿Cuáles son las habilidades que deben poner en juego los alumnos? ¿Son consignas desafiantes?

Por otro lado, los docentes de la Escuela 1 manifiestan ofrecer a sus alumnos la posibilidad de elegir de qué manera quieren aproximarse al saber en cuestión, mientras que los de la Escuela 2 afirman, en su mayoría, no hacerlo. Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, es posible inferir que los profesores de la escuela en contexto de pobreza implementan, al menos en este caso, estrategias para que sus estudiantes puedan otorgarle sentido a las actividades que resuelven y, al mismo tiempo, promover en ellos una mayor autonomía (Anijovich et al., 2014).

En cuarto lugar, identificamos que, en relación con los intereses y preocupaciones de los estudiantes, no es posible establecer generalizaciones. En ambos casos, se identifican profesores que manifiestan tenerlos en cuenta y otros que afirman no hacerlo. Esta diferencia, nos permite suponer que, quienes afirman tenerlos en cuenta, promueven aprendizajes más significativos en sus estudiantes. Sin embargo, tal como se mencionó en los últimos dos capítulos, cabe recordar que la responsabilidad del docente no radica únicamente en elaborar propuestas de enseñanza vinculadas con los intereses y

preocupaciones de los estudiantes, sino, también, en ayudarlos a descubrir y construir nuevos intereses (Anijovich y Mora, 2009, como se citó en Laguna y Cappelletti, 2018).

En quinto lugar, identificamos que todos los encuestados coinciden en que, en mayor o menor medida, tienen en cuenta la vida de los alumnos durante su enseñanza. Tal como se mencionó en los últimos dos capítulos, estas estrategias promueven el desarrollo de la autonomía y, al mismo tiempo, permite a los estudiantes construir aprendizajes significativos que no se reduzcan únicamente al ámbito escolar, sino que puedan trasladarse, posteriormente, a los diferentes ámbitos de la vida cotidiana (Anijovich et al., 2004). Sin embargo, cabe mencionar que, para saber qué es lo que sucede efectivamente dentro del aula, resulta necesario complementar estos datos con observaciones de clases.

En sexto lugar, los encuestados coinciden en que, en mayor o menor medida, intentan promover estrategias de enseñanza indirectas como, por ejemplo, la investigación como medio para aproximarse al conocimiento. Su búsqueda, se presenta como un ejemplo de lo que Finkel (2008) denomina como “Dar clase con la boca cerrada”. Estas estrategias de enseñanza, según Anijovich y Mora (2009) y Tomlinson y McTighe (2007), permiten al estudiante descubrir y, al mismo tiempo, construir por sí mismo el conocimiento en cuestión, promoviendo, de esta manera, una mayor autonomía (Anijovich et al., 2004). A pesar de las diferencias que es posible encontrar en el grado de identificación de los profesores frente a dicha premisa, es posible pensar que los encuestados buscan, en mayor o menor medida, poner a sus alumnos en actividad y, como consecuencia, suscitar en ellos el deseo de aprender (Meirieu, 2016).

En séptimo lugar, identificamos que, en relación con el compromiso que, desde la perspectiva de los encuestados, asumen los estudiantes con las actividades del día, no es posible establecer generalizaciones. Sin embargo, en términos comparativos, es posible observar que los profesores que trabajan en la escuela de élite afirman, en mayor o menor medida, estar de acuerdo con que sus alumnos se comprometen con las actividades, mientras que los que trabajan en la escuela en contexto de pobreza ofrecen respuestas diversas.

Estas respuestas, como mencionamos anteriormente, no responden necesariamente al compromiso que los estudiantes asumen con las actividades, sino a la concepción que los profesores tienen acerca de esta cuestión. No obstante, como señalan Appleton et al. (2008), existen ciertos indicios que podrían dar cuenta del compromiso que asumen los alumnos como, por ejemplo, el grado de profundidad con el que cada uno aborda sus tareas, el cumplimiento y los tiempos de entrega de las actividades, entre otros.

Asimismo, Appleton et al. (2008) señalan que el compromiso por parte de los alumnos está intrínsecamente relacionado con el vínculo que estos tienen con la institución. Teniendo esto en consideración, es posible identificar ciertos factores que podrían explicar la diferencia registrada entre las respuestas de los profesores según la institución en la que trabajan.

Por un lado, es posible pensar que las condiciones de vulnerabilidad socioeconómicas en las que se encuentran los estudiantes que asisten a la escuela en contexto de pobreza pueden influir negativamente en el vínculo que estos establecen con la institución. En relación con esta cuestión, los profesores de la Escuela 1 afirman que más del 50% de los alumnos se encuentran en estas condiciones, mientras que los de la Escuela 2 manifiestan que menos del 10% se encuentran en esta situación.

Por otro lado, los profesores de la escuela en contexto de pobreza coinciden en que, las condiciones de vida de sus estudiantes, es uno de los principales problemas que dificulta su aprendizaje, mientras que, para la mayoría de los docentes que trabajan en la escuela de élite, este no lo es. En base a estas respuestas, es posible inferir que el trabajo, tanto el remunerado como el que no lo es, puede ser, sobre todo para la población estudiantil de contextos vulnerables, un factor que obstaculiza el compromiso que los alumnos asumen con sus tareas.

Por último, es posible observar que los profesores que trabajan en la escuela en contexto de pobreza conciben al ausentismo como una problemática, mientras que para los que enseñan en la escuela de élite este no lo es.

En octavo lugar, los encuestados coinciden en que, en términos generales, sus estudiantes necesitan de un mediano acompañamiento durante sus clases. Ante estas respuestas, nos preguntamos: ¿Por qué lo necesitan? Las actividades propuestas, ¿son lo suficientemente claras? ¿De qué manera intervienen los profesores?, ¿les indican a sus estudiantes qué es lo que deben hacer o participan de su proceso de aprendizaje con el andamio necesario?

Más allá de la manera en que pueden (o no) intervenir los docentes, consideramos pertinente preguntarnos acerca del rol que tiene el profesor de una escuela secundaria en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes: ¿En qué medida puede un docente, durante las horas cátedras que tiene asignadas, desarrollar esta facultad en sus alumnos? Dado que los estudiantes que asisten a cada uno de los establecimientos comparten un capital social, económico y cultural similar (Bourdieu, 1987), es posible inferir que la

autonomía de los alumnos no solo se ve influenciada por las intervenciones de sus profesores, sino, también, por su biografía escolar.

En noveno, identificamos que, en relación con la frecuencia con la que los alumnos colaboran entre ellos para resolver sus dudas, no es posible realizar generalizaciones. En este último caso, identificamos que los profesores de la escuela en contexto de pobreza coinciden en que sus estudiantes suelen colaborar entre ellos, mientras que las respuestas obtenidas por parte de los docentes de la escuela de élite son diversas. Ante estas respuestas, nos preguntamos: ¿Qué actividades proponen los profesores para promover la colaboración entre sus estudiantes? ¿De qué manera intervienen los encuestados cuando sus alumnos tienen dudas?

En relación con los tipos de agrupamientos, los encuestados coinciden en que afirman implementar diversos marcos organizativos: instancias de trabajo individual, de parejas y un único grupo conformado por la totalidad de los miembros de la clase. Estos, según Anijovich et al. (2014), favorecen el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

Sin embargo, en relación con los agrupamientos conformados por más de tres personas, se observa, en términos comparativos, que los profesores de la Escuela 1 afirman implementarlo, mientras que, en el caso de los docentes de la Escuela 2, las respuestas son heterogéneas. A pesar de que las interacciones, tanto entre iguales como con los profesores, permiten a los estudiantes, por ejemplo, pensar en voz alta, contrastar ideas, discutir, evaluarse, elaborar una nueva forma de pensar y enseñar a los que tienen mayores dificultades (Hammond, 2001), estas pueden, tal como se mencionó en los capítulos anteriores, enriquecer y potenciar el aprendizaje como, también, obstaculizarlo (Davini, 2008). Además, consideramos pertinente mencionar que se registran ciertas diferencias en torno a la frecuencia con la que los profesores afirman implementar los distintos tipos de agrupamientos.

En segundo lugar, los encuestados coinciden en que, a la hora de conformar los diferentes agrupamientos, deciden teniendo en cuenta algún criterio específico o dejando que sus alumnos elijan cómo quieren agruparse. Tal como se mencionó en los últimos dos capítulos, Anijovich et al. (2004), Davini (2008) y Laguna y Cappelletti (2018) recomiendan la variación de criterios, para la conformación de los grupos, de acuerdo a los objetivos planteados por cada docente. La alternancia en las decisiones por parte de los profesores permite, según Davini, evitar la rutina y el trabajo automatizado, facilitar la interacción con otros compañeros y aprovechar las capacidades de los diferentes individuos.

Por otro lado, observamos que las agrupaciones aleatorias son las menos implementadas por los profesores. Asimismo, consideramos pertinente mencionar que es posible identificar, también, diferencias en torno a la frecuencia con la que los docentes manifiestan implementar cada uno de los criterios.

En tercer y último lugar, los encuestados coinciden en que afirman intentar promover, en mayor o menor medida, instancias de trabajo colaborativo en las que sus estudiantes pueden elegir con quiénes quieren trabajar. Teniendo en cuenta que, para hablar de este tipo de trabajo, es necesario agrupar a los alumnos, en grupos de tres a seis integrantes, considerando algún criterio específico o permitiendo que ellos decidan cómo quieren agruparse, es posible inferir que los profesores de la Escuela 1 entienden por trabajo colaborativo una propuesta pedagógica similar a la desarrollada en nuestro Marco Teórico. En cambio, en el caso de la Escuela 2, es posible suponer que no todos los encuestados comparten la misma perspectiva.

En relación con el uso del espacio, encontramos que no es posible establecer generalizaciones en torno a cómo es la organización de los bancos durante las clases o a la manera en que los profesores modifican el espacio. Sin embargo, es posible inferir que los docentes buscan, en términos generales, que la atención de los estudiantes no esté puesta en la figura del profesor. Además, es posible suponer que, en la mayoría de los casos, el mobiliario es flexible y/o dispuesto de una manera diferente al de un aula tradicional (organizado en filas en frente del pizarrón).

En segundo lugar, los encuestados coinciden en que manifiestan aprovechar tanto el aula como la biblioteca para dar clase, pero no el gabinete psicopedagógico. Además, la sala de usos múltiples es, en términos generales, otro de los espacios elegidos por varios de los profesores. Dado que los docentes manifiestan utilizar diferentes lugares para el dictado de sus clases, es posible inferir que estos comparten una noción del espacio que no se reduce únicamente a la enseñanza dentro del aula. Por el lado contrario, las respuestas obtenidas nos permiten suponer que se trata de una noción más extendida en la que entiende a la escuela como un “todo espacio de aprendizaje” (Anijovich et al., 2014). Sin embargo, cabe mencionar que, dentro de esta noción extendida del espacio que comparten los profesores, es posible identificar similitudes y diferencias en torno a los lugares que son empleados por cada uno de ellos.

Finalmente, en relación con el uso del tiempo, los encuestados coinciden en que, en mayor o menor medida, hacen partícipes a sus alumnos en el uso que se hace del

tiempo durante sus clases. Además, concuerdan en que tienen en cuenta la diversidad de los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes en las diferentes actividades que proponen.

Estas respuestas nos permiten inferir que los encuestados conciben a su alumnado como un colectivo diverso y no homogéneo. Desde una perspectiva de trabajo en aulas heterogéneas, es posible suponer que las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes facilitan, por un lado, el desarrollo de la autonomía de sus alumnos (Anijovich y Mora, 2009; Razo Pérez, 2016) y, por otro lado, la gestión de un adecuado clima del aula (Barreda Gómez, 2012). Sin embargo, frente a esta inferencia, nos preguntamos: ¿Cuáles son las estrategias que implementan los profesores para respetar los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes?, ¿le otorgan una mayor cantidad de tiempo a aquellos alumnos que lo necesitan?, ¿qué hacen con aquellos que terminan antes?, ¿les proponen otras actividades?

Las respuestas obtenidas nos permiten inferir, también, que los profesores definen, junto con sus estudiantes, la manera en que se utiliza el tiempo durante la clase (Rojas Porras, 1993). A pesar de que son los docentes quienes toman las decisiones finales acerca de cómo distribuir y administrar el tiempo, tener en cuenta las necesidades de los alumnos y otorgarles la posibilidad de organizar y decidir los tiempos de trabajo, son, tal como se mencionó en los últimos dos capítulos, indicios de que, tanto profesores como estudiantes, tienen un lugar protagónico en el manejo que se hace del tiempo.

5.2. Limitaciones del estudio

Antes de mencionar las principales conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo, consideramos pertinente tener en cuenta algunas de las limitaciones que es posible identificar en esta investigación.

Primero, consideramos relevante mencionar que, para poder caracterizar los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de diverso nivel socioeconómico, resulta indispensable, por un lado, observar las clases de los profesores y, por otro lado, aumentar la cantidad de casos indagados. La observación de las prácticas pedagógicas, como instrumento de recolección de información, nos permitiría complementar las respuestas obtenidas a partir de la encuesta y, a su vez, comprobar si las prácticas declaradas coinciden con lo que efectivamente sucede dentro del aula. Por otro lado, aumentar el tamaño de la muestra nos permitiría elaborar conclusiones más generalizadas acerca de cómo es la enseñanza de Lengua y Literatura en escuelas secundarias en contextos de pobreza y de élite.

Segundo, es posible identificar algunas limitaciones presentes en el formulario que enviamos a los diferentes encuestados. Por un lado, es posible pensar que, al darles la posibilidad de elegir un número entre 1 y 5, los docentes han elegido, en algunos de los casos, un parámetro intermedio. A pesar de que esto no nos impide caracterizar los rasgos que adoptan las prácticas de enseñanza, consideramos que esto puede impactar en la rigurosidad de su descripción y análisis.

Dada la complejidad de dichas prácticas, es posible decir, por otro lado, que los diferentes rasgos podrían haber sido analizados en mayor detalle. Teniendo en cuenta que contamos con una extensión determinada, priorizamos abordar la mayoría de los rasgos, aunque esto implique no hacerlo de manera exhaustiva. Además, es posible observar que algunos han sido analizados en mayor detalle que otros. Por esta razón, consideramos que es necesario, en una próxima oportunidad, profundizar, por ejemplo, en el uso que los profesores hacen del tiempo y del espacio.

Por último, identificamos que algunas de las preguntas presentes en el formulario podrían, desde una perspectiva filosófica, clasificarse como “falacias de pregunta compleja”. Este tipo de razonamiento se caracteriza por ser inválido dado que la premisa incluye más de una pregunta, mientras que la respuesta es solamente una. Frente a este tipo de falacias suele suceder que, quien contesta, da una única respuesta pero, al mismo tiempo, contesta todas las preguntas incluidas en la premisa. En lo que respecta a la encuesta, esto se observa, por ejemplo, cuando se les consulta a los docentes acerca de la frecuencia con la que promueven, en sus situaciones de enseñanza, espacios para que sus estudiantes puedan elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo, hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más. Al intentar abordar el análisis de una falacia de pregunta compleja, nos surge la siguiente inquietud: ¿Realizan todas esas cuestiones con la misma frecuencia o la opción elegida corresponde a una respuesta más general?

A pesar de las limitaciones que presenta este estudio, consideramos importante mencionar que su elaboración ha sido significativa, por un lado, como una herramienta de aprendizaje en el área de la investigación y, por otro lado, como puerta a un campo que, aún, no ha sido indagado.

5.3. Reflexiones finales

A la luz de lo desarrollado en este trabajo, es posible identificar cuatro grandes diferencias entre las prácticas de enseñanza de los profesores de Lengua y Literatura de acuerdo a la escuela en la que trabajan.

En primer lugar, identificamos diferencias en torno al acceso que tienen los actores educativos a los diversos recursos materiales. Por un lado, en relación con los recursos tecnológicos, encontramos que los estudiantes que asisten a la escuela de élite tienen a su disposición algún tipo de dispositivo con acceso a internet, mientras que los que asisten a la escuela en contexto de pobreza no cuentan con ninguno de ellos.

La disponibilidad o ausencia de estos recursos no solo da cuenta de los elementos con los que los alumnos cuentan durante sus clases, sino, también, acerca de los andamios o facilitadores que tienen a disposición los profesores a la hora de diseñar las diferentes configuraciones didácticas. Esta diferencia, nos permite inferir que los actores educativos de la escuela de élite pueden aprovechar las ventajas que conlleva enseñar y aprender en un aula híbrida, mientras que los de la escuela en contexto de pobreza únicamente los de un aula tradicional.

Dado el actual contexto mundial, consideramos oportuno reflexionar acerca de cómo dicha diferencia pudo haberse agudizado a raíz del cierre de los establecimientos educativos. Teniendo en cuenta que partimos de la crisis que atraviesa la escuela secundaria como institución, hoy, a partir de la pandemia, nos preguntamos: ¿Se profundizaron los desafíos anteriormente identificados? A pesar de que no es nuestro objetivo responder, al menos en este trabajo, a dicho interrogante, es posible anticipar que, según CEPAL-UNESCO (2020) y Díaz Langou et al. (2020), la brecha educativa se ha acentuado, sobre todo, en las poblaciones más vulnerables.

Por otro lado, en relación con el uso de manuales escolares, identificamos que en la escuela de élite los estudiantes cuentan con este tipo de recursos, mientras que en la escuela en contexto de pobreza no todos lo hacen. A pesar de que esta diferencia puede deberse a las decisiones que toman los profesores que se encuentran a cargo de la asignatura, consideramos factible que, la escasez de recursos materiales que caracteriza a una escuela en contexto de pobreza, puede ser, también, una razón por la cual se menciona que, en este último establecimiento, no todos disponen de este recurso.

Esta misma inferencia, puede pensarse en relación con las fotocopias que los profesores ofrecen (o no) a sus estudiantes a la hora de resolver una tarea. En este caso, se observa que en la escuela de élite los profesores ofrecen este tipo de propuestas, mientras

que los que trabajan en la escuela en contexto de pobreza no lo hacen. A pesar de que, como se mencionó anteriormente, esta diferencia puede deberse a decisiones individuales, consideramos que la escasez de recursos materiales de la escuela en contexto de pobreza puede influir, también, en el tipo de tarea que los docentes ofrecen a sus alumnos.

En segundo lugar, identificamos diferencias en torno a las tareas que proponen los profesores de acuerdo al nivel socioeconómico de la institución educativa en la que enseñan. Dado que, a diferencia de la escuela en contexto de pobreza, los estudiantes que asisten a la escuela de élite deben analizar situaciones/casos y elaborar escrituras creativas y académicas, es posible pensar que, en este último establecimiento, los docentes proponen a sus alumnos tareas de mayor exigencia cognitiva y, por ende, promueven ellos un pensamiento avanzado (Stigliano y Gentile, 2014).

En tercer lugar, identificamos diferencias en torno al seguimiento que realizan las autoridades de cada institución. Mientras que en la escuela de élite se menciona la planificación de manera conjunta con el encargado del departamento de Lengua y Literatura, en la escuela en contexto de pobreza esto no se registra. A pesar de que, como mencionamos anteriormente, pueden existir diferentes razones por las cuales los profesores deciden no acudir a esta persona, consideramos relevante preguntarnos: ¿Qué estrategias desarrolla cada uno de los establecimientos para promover esta forma de trabajo?, ¿ofrecen explícitamente su colaboración?, ¿proponen instancias de encuentro?, ¿Realizan algún seguimiento de las prácticas de enseñanza de los profesores?, ¿cómo lo hacen?

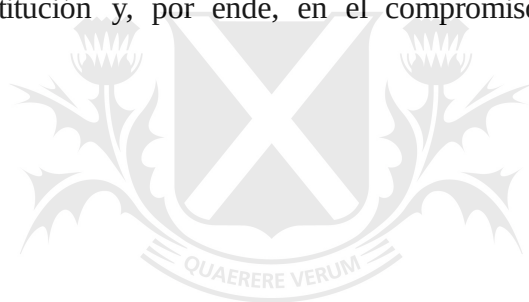
En cuarto lugar, identificamos diferencias en torno al compromiso que asumen, desde la perspectiva de los profesores, los estudiantes con las actividades del día. Mientras que en la escuela de élite los encuestados afirman que sus alumnos muestran un elevado nivel de compromiso, en la escuela en contexto de pobreza se registra lo contrario. Dado que, según Appleton et al. (2008), el compromiso por parte de los estudiantes está intrínsecamente relacionado con el vínculo que estos tienen con la institución, es posible pensar en ciertos factores que podrían explicar la diferencia identificada entre los casos bajo análisis.

Por un lado, es posible pensar que las condiciones de vulnerabilidad socioeconómicas en las que se encuentran los estudiantes de la escuela en contexto de pobreza pueden influir negativamente en el vínculo que estos establecen con la institución a la que asisten. En relación con esta cuestión, los profesores que trabajan en este establecimiento afirman que más del 50% de los alumnos se encuentran en estas

condiciones, mientras que los que asisten a la escuela de élite son, de acuerdo con los encuestados, menos del 10%.

Asimismo, los docentes que trabajan en la escuela en contexto de pobreza coinciden en que, las condiciones de vida de sus estudiantes, es uno de los principales problemas que dificulta su aprendizaje. En cambio, en la escuela de élite, no es posible identificar este consenso. En base a estas respuestas, es posible inferir que el trabajo, tanto el remunerado como el que no lo es, puede ser, sobre todo para la población estudiantil de contextos vulnerables, un factor que obstaculiza el compromiso que los alumnos asumen con sus tareas.

Por último, es posible pensar que el ausentismo, identificado como una problemática por los profesores que trabajan en la escuela en contexto de pobreza, puede ser, también, otro factor que influye negativamente en el vínculo que los estudiantes establecen con la institución y, por ende, en el compromiso que asumen con las actividades del día.



Universidad de
San Andrés

REFERENCIAS

- Abdala, F. (14 de octubre de 2000). *Los excluidos del sistema educativo argentino: Resultados preliminares de una investigación*. Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Acosta, F. M. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 30(87), 217-246.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/123063/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Acosta, F. M. (2011). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. XI Jornada Interescuela de la Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-108/233>
- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M. E., Razquin, P. y Warnes, P. E. (2016). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina. *Desarrollo económico*, 56(218), 3-31.
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11960/1/%5BP%5D%5BW%5D%20doc123.pdf>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). El espacio que habla, muestra y enseña. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Antelo, E. (2009). *¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?* Conferencia de cierre del Congreso Educativo y Popular, Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
<https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Atlas del Conurbano Bonaerense (2016). *Vicente López*. Programa de Estudios del Conurbano.
<http://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=324>
- Barreda Gómez, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* [Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria].

- Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogr , P. (2011).  Por qué no est n en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 15(3), 139-147.
<https://core.ac.uk/download/pdf/25587901.pdf>
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control: II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. AKAL.
- Boniolo, P. y Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30, 217-247.
<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.121349>
- Bottinelli L. y Sleiman, C. (2015). Educación privada. Aportes para la discusión sobre las subvenciones públicas. *Sociales en debate*, (9).
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3273>
- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
<https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Braslavsky, C., Acosta, F., Dussel, I., Gvirtz, S., Pineau, P., Poggi, M., Suasnábar, C. y Tiramonti, G. (2019). *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPE.
- Braslavsky, C., Azevedo, J., Filho, R. L. B., Caillods, F., Cox, C., Fernández, A. L., Filmus, D., Finocchio, S., Fumagalli, L., Hutchinson, F., Mancebo, M. E., Ortega, E. M. y Tedesco, J. C. (2001). *La educación secundaria.  Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Aula XXI Santillana.
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2019). *Transformar la educación secundaria*. CIPPEC.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abell s, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451015.pdf>
- Cols, E. (2007). *Estilos de enseñanza: Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. * ltima década*, 20(36), 71-95.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100004&script=sci_abstract

- Couto, B. (2018). *Producción y ocupación en el Conurbano Bonaerense. Radiografía de un territorio heterogéneo*. Observatorio del Conurbano Bonaerense.
- Cuenca, A. y Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (32). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/184/1841434023/index.html>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Díaz Langou G., Kessler G., Paolera C. y Karczmarczyk M. (2020). *Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre del 2020*. CIPPEC.
- Dirección de Información y Estadística Educativa (2019). *Educación secundaria. Informe Cuantitativo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Donnet, C. C. (2003). El conocimiento escolar en contextos de pobreza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/522Cabo.pdf>
- Doyle, W. (s.f.). *Trabajo académico*. (Benze, M., Trad.). UBA. (Obra original publicada en 1986).
- Doyle, W. (1995). Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (6), 3-11. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>
- Ducoing Watty, P. y Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy: problemas y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 9-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100009
- Durán, L. I. C. y González, R. C. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (16), 55-72. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/1290>
- Dussel, I. (2015). Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. *Revista Nueva Sociedad*, 258, 65-76. <https://nuso.org/articulo/deudas-y-desafios-de-una-nueva-agenda-en-educacion/>
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Educación, ciencia y cultura (s.f.). *Niveles educativos*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/niveles-educativos>

- Evaluación e Información Educativa (s.f.). *Aprender*. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- Fanfani, E. T., Carvacho, C. B., Levinson, G. M. P., Mauger, G., López, J. S., Terigi, F. y Tiramonti, G. (2012). *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IPE-UNESCO.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 220-236. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/175>
- Ferreira, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Finkel (2008). Dar clase con la boca cerrada. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 49-60. <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2015/09/64RUIZ.pdf>
- Fiorucci, P. y Escalante, M. F. (2021). Educación privada ¿Qué financia el Estado? Un análisis de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Educación*, (23), 125-142. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5090
- Formichella, M. M. y Krüger, N. (2020). *Pandemia y brechas educativas: Reflexiones desde la economía de la educación*.
- Garay, A.; Bervejillo, F.; Valansi, S.; Pugliese, L.; Pintos, P.; Curtit, G.; Lenzi, M.; Lapsenson, M.; Sirolli, J.; Garay, D. y Lanfranchi, G. (2007). *Lineamientos Estratégicos para la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Subsecretaría de Urbanismo y Vivienda de la Provincia de Buenos Aires.
- Gerbaudo, A.; Bombini, G.; Camblong, A. M.; Carrió, C.; Coniglio, D.; Defagó, C.; Domínguez, C.; Fernández, A. S.; Guglielmelli, J.; Holubicki, J.; López, M. L.; Luquez, S.; Meyer, M. E.; Napat, A.; Retamoso, R.; Torres, N. P.; Torti, E. y Viñas, F. (2021). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Litoral.
- Gerosa, S. y Thourte, M. (2017). *Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia: Principales resultados*. UNICEF Argentina.
- Gessaghi, V. (2013). Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”. *RUNA*, 34(1), 73-90.

<https://doi.org/10.34096/runa.v34i1.563>

Gessaghi, V. (2015). "Ser sencillo, ser buena persona": clasificaciones morales y procesos de distinción en las experiencias educativas de la "clase alta" argentina. *Pro-Posições*, 26(2), 33-50.

https://www.researchgate.net/publication/281615876_Ser_sencillo_ser_buena_persona_clasificaciones_morales_y_procesos_de_distincion_en_las_experiencias_educativas_de_la_clase_alta_argentina

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Aique.

González, L.M; Falcón, M. C.; Galassi, G.; Gómez, P.S.; Huergo, J. y Rojas Herrero, M. C. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Editorial Copiar.

Gothelf (2003). *Planifico, luego improviso. La planificación de actividades educativas como herramienta de trabajo*. Mimeo.

Guevara, B. (2016). Educación secundaria en contextos de pobreza: experiencia cotidiana y estrategias de escolarización de las familias. *Cuadernos de Educación*, 14, 1-13.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71033>

Hammond, L. D. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Ariel.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de educación*, 298, 31-53.
<http://hdl.handle.net/11162/70344>

Insua, I. y Larsen, M. (2020). *La gestión escolar en contextos de pobreza: El caso de una escuela del conurbano bonaerense*. [Tesis de Grado, Universidad de San Andrés].
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18229/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu%20Insua,%20In%C3%A9s.pdf>

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Jaramillo, J. y Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(2), 10-29.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/746>

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPEE-UNESCO.

- Krichesky, M., Ceresani, V., Canizzo, M., Orazio, G. D., Dabate, G., Garbarini, M., Greco, M. Rondinoni, S. y Toribio, D. (2013). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*. UNIPE.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.
https://www.researchgate.net/publication/266203005_La_segmentacion_educativa_argentina_reflexiones_desde_una_perspectiva_micro_y_macro_social
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: Segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-47722014000200010&script=sci_abstract&tlng=es
- Labate, H. y Roisenstraj, A. (2018). *Cambios curriculares en la escuela secundaria argentina: de las reformas parcializadas a una concepción sistémica*. OIE-UNESCO.
- Laguna, M. y Cappelletti, G. (2018). *Enseñanza y diversidad: Abordajes teóricos*. [Tesis de Grado, Universidad de San Andrés].
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/15996/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu.%20Laguna.%20Mar%C3%ADa.pdf>
- Ley 13.047 de 1947. Estatuto para el personal de los establecimientos privados de enseñanza. 22 de Octubre de 1947. D.O. No. 15895.
- Ley 22.847 de 1983. Ley de Convocatoria Electoral. 14 de Julio de 1983. D.O. No. 25214.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. D.O. No. 31062.
- López, C. P. y Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, (25), 133-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>
- López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 7(14), 29-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747117>
- López, N., Acosta, F., Correa, J. B., Garnier, L., Magni, G., Operti, R., Perusia, J. C., Tawil, S y Tamez, C. V. (2019). *Desafíos de la educación secundaria en América Latina. Ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas 2018*. IPE-UNESCO.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

- Mezzadra, F. y Rivas, A. (2010). *Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires*. CIPPEC.
- Morales, J. L., Quiroz, J. M., Órdenes, M. Z. y Cortez, F. Z. (2015). *Coherencia entre los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre de la clase que realizan los docentes en función de la comprensión de textos en alumnos de segundo ciclo básico en la evaluación docente del año 2009 en Chile*. [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso].
- Narodowski, M., Moschetti, M., y Gottau, V. (2017). El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas. *Cadernos de pesquisa*, 47, 414-441.
<https://doi.org/10.1590/198053143853>
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 24(44), 109-131.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- Observatorio de Políticas Sociales (2020). *El Municipio de San Isidro. Breve caracterización en base a indicadores socio educativos y sanitarios*. Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz de San Isidro.
- Observatorio Metropolitano (s.f.-a). *Partido de San Isidro*. Consejo profesional de arquitectura y urbanismo.
<https://observatorioamba.org/planes-y-proyectos/partidos-rmba/san-isidro>
- Observatorio Metropolitano (s.f.-b). *Partido de Vicente López*. Consejo profesional de arquitectura y urbanismo.
<https://observatorioamba.org/planes-y-proyectos/partidos-rmba/vicente-lopez>
- Paolera, C. D., Biondi, A. y Petrone, L. (2019). *Un camino para reducir la pobreza en Argentina. Políticas y recomendaciones*. CIPPEC.
- Páucar, M. A. V. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.
http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922010000100007&script=sci_abstract
- Pinto, M. F. (2020). *Pobreza y Educación: Desafíos y Políticas*. CEDLAS-UNLP.
- Plan de acción (2019). *Municipalidad de Vicente López*. Red Global de Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores de la OMS.
- Propiedades (26 de febrero de 2005). Florida: virtudes de un barrio tradicional. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/propiedades/florida-virtudes-de-un-barrio-tradicional-nid682861/>

- Puga, M. F. (2020). *El protagonismo del estudiante en la escuela secundaria: análisis de un caso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16624/2/TFLACSO-2020-MFP.pdf>
- Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini, R. A. C. (2018). Nivel socioeconómico y brecha entre educación secundaria pública y privada en Argentina. Los datos de PISA 2015. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 79-97. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/9972>
- Ravela, P. (14 de agosto de 2004). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay*. Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Razo Pérez, A. E. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395011.pdf>
- Reinoso, J. (2010). Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 135-154. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151008.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC.
- Rojas Porras, M. (1993). Hacia la construcción de un concepto de uso eficiente del tiempo en el aula. *Revista Educación*, 17(1), 47-54. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12823>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL.
- Rubia, F. A. (octubre de 2014). Juan Carlos Tedesco: “la educación es la condición necesaria de la justicia social”. *Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 13, 36-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352756>
- Sacristán, J. G. (1991). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2016). *Aprender 2016. Informe de Resultados*. Ministerio de Educación y Deportes.

- Secretaría de Evaluación Educativa (2018). *Aprender 2018. Informe Nacional de Resultados. 6° año nivel primario*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Ministerio de Educación Argentina.
- Secretaría de Integración Socio Urbana (2021). *Educación y pandemia en barrios populares. Cómo fue el ciclo lectivo 2020 durante el aspo en los barrios populares*. Ministerio de Desarrollo Social Argentina.
- Silva, R. A., Stern, B., Herrera, A., Reynoso, M. E. S. y Estel, P. P. (2019). *Gobernanza Metropolitana: índice de capacidad institucional*. Estudios Económicos Urbanos.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2014). *Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El aprendizaje cooperativo en acción*. Homo Sapiens.
- SUMMA (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*.
- TECHO (2016). *Relevamiento de asentamientos informales*.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47.
<https://doi.org/10.35362/rie550524>
- Terigi, F. (28-30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tomlinson, C. A. y McTighe, J. (2007). *Integrando comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación*. Paidós.
- UNESCO-OEI (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*.

- UNICEF (2010). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes.*
- UNICEF (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional.*
- UNICEF (2016). *Estado de la situación de la niñez y la adolescencia en Argentina.*
- UNICEF (2021). *Análisis de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina.*
- Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898059.pdf>
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense.* CIPPEC.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.* UNICEF-CIPPEC.
- Zakaryan, D. (6-8 noviembre de 2013). *El tipo de tareas como oportunidad de aprendizaje y competencias matemáticas de estudiantes de 15 años.* I Congreso de Educación Matemática de América Central y de El Caribe (I CEMACYC), Santo Domingo, República Dominicana.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 73-99). Manantial.
- Ziegler, S. (2007). *Jóvenes, escuela y lazo social: ¿quiénes son los "otros" para la futura clase dominante?* XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México.
- Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 101-123.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a06.pdf>

ANEXO

Anexo 1. Encuesta

Sección 1 de 4

Investigación: enseñanza en escuela secundaria



¡Hola!

Queremos construir conocimiento acerca de la enseñanza en los primeros años de las escuelas secundarias. Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el tema y solicitamos su colaboración para un relevamiento sobre las características de las escuelas y sus propuestas de enseñanza.

Le pedimos que responda todas las preguntas de forma cuidadosa, desde sus propias opiniones y su experiencia personal. La información relevada es confidencial. Estimamos que le llevará 12 minutos completar la encuesta.

¡Agradecemos mucho su colaboración para la realización de esta tarea!

¿Qué asignatura enseña? *

Matemática

Edad *

18 años a 24 años

25 años a 34 años

35 años a 44 años

45 años a 54 años

Más de 55



Universidad de
San Andrés

¿Cuál es su máximo nivel educativo alcanzado? *

- secundario completo
- terciario completo
- grado incompleto
- grado completo
- posgrado incompleto
- posgrado completo
- doctorado incompleto
- doctorado completo

¿Qué título/s docente/s posee? (Por favor marque todas las opciones que correspondan) *

- Profesor/a para la Enseñanza Secundaria (de grado Superior no Universitario) profesorado
- Postítulo docente
- Título docente de grado universitario
- Título docente de posgrado universitario
- No poseo título docente

¿Cuántos años de antigüedad docente tiene usted en la docencia en general? *

Texto de respuesta corta

¿Cuántos años de antigüedad docente tiene usted dictando esta asignatura?

Texto de respuesta corta

¿Cuántos años ha ejercido como docente en esta institución? *

Texto de respuesta corta

Nombre de la escuela donde enseña: *

Texto de respuesta corta

Localidad de la escuela: *

Texto de respuesta corta

¿Trabaja como profesor solamente en esta escuela? *

Si

No

Si contesta no, completar: ¿En qué otra/s?

Texto de respuesta larga

Tipo de gestión de la escuela en la que enseña: *

Privada sin subvención estatal

Privada con subvención estatal

Estatal

Año/grado en el que enseña (Puede seleccionar mas de una opción en caso de ser necesario) *

1er año

2do año

3er año

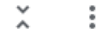
4to año

5to año

6to año



Institucional



Descripción (opcional)

¿Es el único profesor a cargo de la asignatura en el curso? *

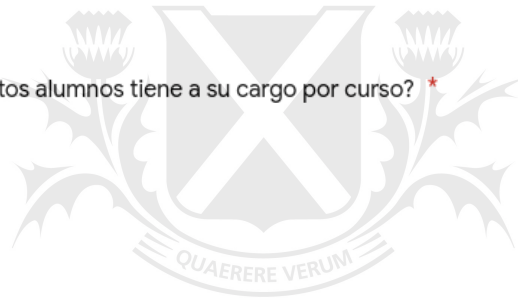
- Si
- No

¿Trabaja en pareja pedagógica o con algún profesor/a? Describir *

Texto de respuesta larga

Aproximadamente, ¿cuántos alumnos tiene a su cargo por curso? *

- 1 - 10
- 11-20
- 21-30
- Más de 30
- Otra...



Universidad de
San Andrés

¿El ausentismo de los estudiantes representa un problema en su escuela?

- Si
- No

⋮

¿Cuáles cree que son las causas principales de las inasistencias de los estudiantes? (seleccione * como máximo TRES opciones más importantes)

- Enfermedad
- Dificultades de acceso al establecimiento
- Baja motivación en el hogar en relación a la escuela
- Baja motivación en la escuela
- Situaciones ligadas a la convivencia escolar
- Tareas de cuidado en el hogar
- Otras razones

En caso de contar con alguno de los siguientes espacios en la escuela, indique su opinión sobre * el estado actual:

	Adecuado	Inadecuado	No posee
Las condiciones edilicias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El/los patios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sala de usos múltiples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gabinete psicopedagógi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Cuales de los espacios con los que cuenta en su escuela utiliza para dar clase: *

- Aula propia para el curso (es decir, no comparte aula)
- Biblioteca
- Laboratorio
- Patio
- Salon de usos múltiples
- Otra...

Sección 3 de 4

Acerca de la enseñanza



Descripción (opcional)

¿Elabora planificaciones para sus clases? *

- Si
- No



Universidad de

San Andrés

¿Qué tipo de planificaciones elabora? (puede marcar más de una opción) *

- Anuales
- Trimestrales
- Mensuales
- Semanales
- Diarias
- Por tema de enseñanza

Al planificar sus clases (puede marcar más de una opción) *

- Trabaja solo/a
- Colabora con colegas
- Recurre a la opinión de sus colegas
- Las revisa con el encargado/a de su departamento

Al momento de llevar a cabo sus clases, y considerando las planificaciones realizadas: *

- Las modifico de acuerdo a las circunstancias, a cómo percibo que comprenden los estudiantes.
- Me ocupo de que no quede ningún contenido ni actividad pendiente, como lo planifiqué.
- Dado que no realizo planificaciones clase a clase, voy viendo qué es lo que sucede y ajusto.

Quando un estudiante realiza una actividad, una tarea, un trabajo práctico o una presentación, usted realiza una devolución: *

	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
A través de la califi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A través de devoluc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediante comentar...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizando rúbricas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para utilizar en clase sus estudiantes cuentan con los siguientes elementos/recursos: (considere para la respuesta a más del 50% de sus estudiantes en estas condiciones) *

- Celular con acceso a internet
- Computadora/tablet con acceso a internet
- Manuales escolares
- Cuadernos y carpetas
- Cartuchera con útiles
- Otra...

Seleccione del 1 al 5 cuán identificado/a se siente con la siguiente frase (siendo 1 "no me siento identificado/a" y 5 "me siento completamente identificado/a") En mis clases... *

	1	2	3	4	5
Se puede identi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priorizo la ense...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priorizo que mi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priorizo ofrecer...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Comparte sus objetivos de enseñanza con sus estudiantes? (pueden marcar más de una opción) *

- Sí, comparto los objetivos de la asignatura
- Sí, comparto los objetivos de la unidad
- Sí, comparto los objetivos de la clase
- Sí, comparto los objetivos de la actividad
- En algunas oportunidades comparto mis objetivos.
- No, no comparto mis objetivos

