

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

Las prácticas de enseñanza de los
docentes de Educación Secundaria
a través de encuestas.
Un estudio en las provincias de
Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos

República Argentina (2016-2018)

comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de Educación

Serie Mundos escolares

Las prácticas de enseñanza
de los docentes de Educación Secundaria
a través de encuestas.
Un estudio en las provincias de Córdoba,
Buenos Aires y Entre Ríos

República Argentina (2016-2018)



Ferreira, Horacio Ademar

Las prácticas de enseñanza de los docentes de educación secundaria a través de encuestas : un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos : República Argentina 2016-2018 / Horacio Ademar Ferreira ; Adriana Di Francesco. - 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Córdoba : Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2019.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-602-418-1

1. Educación Secundaria. I. Di Francesco, Adriana II. Título

CDD 373.07

De la presente edición:

Copyright © EDUCC, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreira

Coordinación de la serie Perspectivas ampliadas:

Laura Cecilia Bono

Martha Judith Kowadlo

Arte de tapa y diseño de interior:

Fabio Viale

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina.

Todos los derechos reservados. Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723.

ISBN: 978-987-602-418-1

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Director:

Horacio Ademar Ferreyra

Codirectora:

Adriana Di Francesco

Sistematización, compaginación y puesta en texto: Ana Rúa

Categorización y análisis de las respuestas de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades: Adriana Di Francesco, Alicia Eugenia Olmos, Ana Colombres, Ayelén Sargiotto, Carolina Goñi, Claudia Maine, Diego Lungo, Georgia Blanas, Gabriela Alessandroni, Graciela Colazo, Gustavo Demarchi, Jacinta Eberle, José Luis Tortosa, Laura Bono, Lorena Páez, María de los Ángeles Cignoli, Mariana Carranza, Mariana Claudia Zidarich, Mariano Oscar Acosta, Marilín Moras, Micaela Álvarez, Mónica Fernández, Roberto Alfredo Ortiz, Silvana Bacchi y Tania Lorena Martos, con la coordinación de Silvia María Fumero.

Categorización y análisis de las respuestas de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales: Adriana Di Francesco, Ariel Zecchini, Azucena Amaya, Carina Gattone, Cecilia Beatriz Mohn, Clarisa Grosso, Claudia Brain, Claudia Reartes, Fabiana Márquez, Fernando Omodei, Gerardo Britos, Irene Cavallari, Mónica Binimelis, Lucila Carolina Chávez, María Candelas Ferrarassi, María de los Ángeles Cignoli, María Elena Sörenson, María Julia Borri, Marta Fontana, Marta Tenutto, Mónica Fernández, Mónica Binimelis, Rodolfo Durango, Sandra Molinolo y Stella Maris González, con la coordinación de Laura Bono.

Categorización y análisis de las respuestas de los docentes de Lenguajes y Comunicación: Adriana Di Francesco, Carolina Longo, Cinthia Carcavilla, Fernando Moyano, Gabriela Pelosso, Gustavo Pelassa, Ingrid Blank, Ivana Torri, Joaquín Raviolo, Jorgelina Yapur, Juan Parada Silva, Liliana López, Manuela Vázquez, María José Audisio, María Sofía Caturelli Kuran, María de los Ángeles Cignoli, María Inés Cola, María Cristina Lerda, Marta Cannizzo, Marta Fontana, Marcela Rosales, Nicolás Scheifler Grieve, Noemí García García y Silvia Vidales, con la coordinación de Liliana Traverzaro.

Lectura crítica: Silvia Noemí Vidales y Horacio Ademar Ferreyra

Asistencia operativa: Héctor Romanini

Índice

Presentación	5
1. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	
1.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	6
1.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza	16
1.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	30
2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales	
2.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	38
2.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza	44
2.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	56
3. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Lenguajes y Comunicación	
3.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	64
3.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza	74
3.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	89
4. Concurrencias y divergencias	
4.1. Consolidado de información y primeras tendencias	98
4.2. Vuelta al marco teórico de la investigación	107
4.3. Otras tendencias generativas	109
Referencias bibliográficas	125
Anexo. Muestra: Caracterización	126

Presentación

El plan de trabajo de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)* prevé la realización de encuestas virtuales a docentes como uno de los procedimientos de producción de evidencia empírica, asociado con foros y reuniones de trabajo, entrevistas, observación de clases, recopilación de narrativas y otros materiales producidos por los educadores. La encuesta que se retoma en este documento fue implementada durante junio de 2017 y respondida por 2819 docentes. La representatividad en cuanto a pertenencia de los docentes¹ –escuelas rurales y urbanas, de gestión estatal y privada, Ciclo Básico y Orientaciones, espacios curriculares/asignaturas a cargo–, edad y formación se ajusta a la población total considerada y respeta las proporciones definidas en el plan de trabajo (Ferreyra, 2016).²

A partir de esa encuesta, el informe que se presenta responde a los propósitos de:

- Identificar regularidades que permiten sostener generalizaciones respecto de las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria.
- Destacar testimonios que, por su riqueza, operan como *estampas de situación* (Stake, 2006, p. 149).
- Señalar tendencias que plantean alertas educativos respecto de las prácticas de enseñanza.

El texto ha sido estructurado en cuatro partes:

1. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades.
2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales.
3. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Lenguajes y Comunicación.
4. Concurrencias y divergencias.

Las tres primeras partes se corresponden con el campo de contenidos que los docentes enseñan. En cada una de ellas se explicitan los resultados de las encuestas, organizados en tres apartados: las prácticas de enseñanza vinculadas con la planificación, las que se corresponden con gestión de la enseñanza y aquellas que permiten la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. La cuarta parte de este informe retoma rasgos generales y propone una vuelta al marco teórico de la investigación, para detenerse en el interjuego de componentes clave de la base empírica y las conceptualizaciones desde las que fueron indagados.

¹ Se usa el masculino plural *los docentes* como genérico, para abarcar tanto a los docentes varones como a las docentes mujeres, sin sesgo sexista.

² Para ampliar sobre la configuración de la muestra, véase Anexo.

1. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades

La encuesta fue respondida por 958 docentes, a cargo de Historia, Geografía, Psicología, Ciudadanía y Participación/Política, Filosofía, Derecho, Sociología, Antropología, Economía y Administración (Recursos Humanos, Sistemas de Información Contable, Responsabilidad Social de las Organizaciones, Organizaciones Turísticas, Economía y Gestión de la Producción) y otras asignaturas/espacios curriculares: Ambiente, desarrollo y sociedad; Formación para la Vida y el Trabajo, Patrimonio Histórico.

Un 92% de los profesionales encuestados cuenta con título de profesor: 56% obtenido en una institución de Nivel Superior No Universitario y 36%, en una universidad; 8% de los docentes son graduados de instituciones de formación técnico-profesional: 6% de Nivel Superior No Universitario y 2% de Nivel Superior Universitario. Del total de los docentes de Educación Secundaria encuestados, un 14% tiene título de posgrado y/o postítulo: 6%, obtenido en carreras universitarias y 8%, en carreras de Educación Superior No Universitaria.

1.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación

Las tareas de planeamiento que llevan adelante los docentes de Educación Secundaria son indagadas a través de siete aspectos abarcados por la encuesta:

- 1.1.1. Contextualización de la planificación en normas jurisdiccionales y acuerdos institucionales.
- 1.1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.
- 1.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.
- 1.1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.
- 1.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
- 1.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.
- 1.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.

En un 93%, los educadores encuestados sostienen que *siempre* (67%) o *casi siempre* (26%) planifican su asignatura –espacio curricular, materia o unidad curricular, según la jurisdicción educativa de pertenencia– teniendo en cuenta el diseño curricular de

referencia, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y los acuerdos de su área de pertenencia y de los Departamentos docentes que integran (**Aspecto 1.1.1**):

“... planifico a partir del diseño curricular los contenidos prioritarios, teniendo en cuenta el perfil del egresado al que aspira la institución.”³

“La selección de contenidos se realiza según el currículo de la asignatura, aunque siempre se hacen adecuaciones teniendo en cuenta la realidad específica del grupo y la institución, y de acuerdo con la posición del docente.”

En el espacio abierto que acompaña a cada ítem de la encuesta, los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades manifiestan la necesidad de que haya coherencia entre el desarrollo de sus prácticas en cada espacio curricular, el área y la institución, y que en este marco común se requiere una actitud reflexiva sobre qué contenidos enseñar y cuáles son relevantes para el estudiante. Los educadores de este grupo mayoritario sostienen que concretan esta reflexión en reuniones de área y departamentales en las que se llevan adelante revisiones curriculares generales. Asimismo, que el haber participado en la realización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) les permite identificar la necesidad de orientar la propuesta curricular de modo contextualizado.

Un 6 % de los docentes manifiesta que *algunas veces* ajusta su plan de enseñanza a esos acuerdos institucionales y un 1 %, que *nunca* lo hace. Entre las razones respecto de por qué se prescinde total o parcialmente de este marco aparecen con preeminencia:

“Desconozco el proyecto institucional (no está a la vista).”

“El proyecto institucional se encuentra en proceso de elaboración.”

“... sólo en algunas oportunidades se tiene en cuenta el PCI (por ejemplo, en esta institución desapareció y muchos docentes no conocen cuál es el perfil del egresado).”

“[El PCI] no está definido institucionalmente para la materia.”

“El PCI no responde a los intereses de los alumnos, por lo que no se puede planificar exclusivamente en función de él.”

“... el PEI está obsoleto.”

“[En] el departamento hay poco diálogo ya que los docentes trabajan en tres escuelas.”

“... al no tener horas asignadas (pagas) en las instituciones se torna complejo planificar...”

³ Todos los testimonios que se incluyen en este informe corresponden a citas textuales de los docentes encuestados quienes aceptan que sus palabras se socialicen, con resguardo de su identidad. El equipo a cargo de la sistematización de encuestas agradece los datos de realidad tan generosamente provistos.

Los docentes de Educación Secundaria que en el ítem abierto expresan desconocimiento de los acuerdos institucionales (7 %) resaltan un aspecto de la dinámica institucional a rever: cómo estos documentos producidos por los profesionales de una escuela circulan entre ellos, cuál es la estrategia para socializar el documento con los educadores que ingresan a la institución, si los equipos directivos promueven que PEI y PCI resulten un marco para las planificaciones de asignatura, si todos las asignaturas están representadas en estos documentos, si son sometidos a revisiones estratégicas.

Respecto de los objetivos de su planificación de asignatura (**Aspecto 1.1.2**), un 92 % de los docentes expresa que *siempre* (63 %) o *casi siempre* (29 %) procura que estos enunciados expliciten los avances que espera de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las capacidades previstas y a la apropiación de determinados saberes específicos de la asignatura:

“... sin claridad en los objetivos, sin que éstos sean conocidos y compartidos por los alumnos, las capacidades esperadas no se desarrollan ni los saberes se apropian.”

Este grupo de docentes valora la coherencia como presupuesto indispensable para alcanzar capacidades y saberes:

“... [Para saber] si estoy logrando que mis alumnos alcancen los conocimientos esperados.”

“[Si bien] los objetivos expresan lo que se espera que los estudiantes aprendan y realicen en general y en cada unidad, a veces es difícil que (...) atiendan a todas las habilidades a desarrollar.”

Un 5 % de los docentes reconoce que *algunas veces* se preocupa por que sus objetivos resulten la expresión clara de los logros de los estudiantes y cerca de un 3 % que *nunca* lo intenta o lo logra. Respecto de los objetivos, este grupo de docentes manifiesta:

“Algunas veces no se especifica con claridad las capacidades que se espera que desarrollen los estudiantes.”

“... a veces los objetivos se plantean de una forma y luego se deben cambiar sobre la marcha.”

Un 92% de los docentes de escuela secundaria están indicando que la expresión de los objetivos no representa para ellos una dificultad y que pueden plantear estos enunciados de modo tal de integrar las capacidades de los estudiantes con los saberes socialmente relevantes definidos en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Sin embargo, las respuestas abiertas parecen dar cuenta de que el componente vertebrador de los objetivos es la apropiación de contenidos y no la promoción de capacidades de los estudiantes:

“No siempre he formulado los objetivos en torno a las capacidades, sino a los saberes que deben apropiarse.”

Del total, un 92 % de los docentes encuestados afirma que *siempre* (69 %) o *casi siempre* (23 %) selecciona y secuencia los contenidos de su planificación teniendo en cuenta, simultáneamente, la lógica interna de los contenidos y las características de cada grupo de estudiantes (**Aspecto 1.1.3**):

“... si no los adapto es imposible que aprendan. O en todo caso no aprenderían y la instancia del aula sería solo formal o ficticia.”

“... es necesario conocer al grupo clase al que me voy a dirigir, sus intereses, motivaciones, inquietudes, reconociendo sus limitaciones y respetando sus tiempos.”

En este mismo grupo, los docentes argumentan que planifican los aprendizajes de una manera secuenciada porque:

“... no puedo profundizar sin antes haber enseñado los conceptos básicos. Necesariamente [el proceso de aprendizaje] debe ser constructivo y significativo.”

“... de esta manera no se fragmenta el tema que está dentro del eje.”

“La selección es necesaria para un ordenamiento de contenidos acorde a un contexto reconocido.”

Un 8 % de los educadores encuestados plantea que *algunas veces* (5 %) o *nunca* (3 %) logra esta integración:

“Sólo puedo dar lo indicado en el currículum, con poco tiempo para pensar en secuenciar y seleccionar contenidos.”

Asimismo, que es complejo prever la conciliación entre contenidos curriculares y las particularidades del grupo de estudiantes en una planificación y hasta en su concreción en el trabajo cotidiano de la clase:

“Con la gran cantidad de alumnos y de escuelas es difícil lograr conocer a cada grupo independiente del resto.”

Respecto de las actividades incluidas en la planificación, la casi totalidad de los docentes de escuela secundaria encuestados (92 %) manifiesta utilizar estrategias de enseñanza que guardan coherencia con la relación que pretenden promover entre los estudiantes y el contenido (**Aspecto 1.1.4**).

Un 55 % de los educadores de Ciencias Sociales y Humanidades *siempre* concreta esta coherencia y un 37 % la logra *casi siempre*.

“Se trata de (...) [lograr coherencia] entre los objetivos y las actividades que promueven los estudiantes sobre la realidad social.”

“Se plantean actividades que busquen motivar a los estudiantes (...), su contribución para el aprendizaje de los contenidos.”

“El éxito y buen desarrollo del curso dependen de implementar estrategias, recursos y objetivos reales y factibles de ser cumplidos.”

“Diseñar no significa lo mismo que poder hacerlo totalmente. A veces la dinámica escolar hace que se modifique el diseño por atender situaciones emergentes.”

Como parte de este gran grupo, algunos educadores sostienen que la vinculación entre estrategias docentes y aprendizajes de los estudiantes se encuentra resguardada, aun cuando el objetivo no llegue a concretarse:

“... la enseñanza es un intento de transmitir un contenido. O sea que puedo decir que una actividad se puede clasificar de enseñanza porque ese es mi propósito, aunque el contenido no se logre. Es decir que puede haber enseñanza sin que se produzca el aprendizaje, o que éste se produzca parcialmente. Sólo se puede enseñar a alguien que acepta aprender. Para ello debemos involucrar al alumno como sujeto cognitivo y tender puentes entre sus conocimientos previos y lo que queremos enseñar.”

Otros docentes de Ciencias Sociales y Humanidades argumentan que es tan importante el diseño de actividades como la reflexión constante sobre su coherencia:

“No sólo las diseño sino que reflexiono sobre ellas, teniendo en cuenta que (...) deben ser explícitas y coherentes; tanto las que desarrollo como docente como las que los estudiantes van a desarrollar.”

Los educadores entre cuyos propósitos no se encuentra esta coherencia entre tareas, contenidos y objetivos de la planificación didáctica (8 %: un 5 % planifica una estructura compacta *algunas veces* y un 3 % *nunca* llega a esa coherencia en su plan de espacio curricular/asignatura), ya sea porque no se lo plantean como requerimiento o porque proponiéndoselo no lo logran, explicitan sus razones:

“Hasta que no se comienza a trabajar con los estudiantes no se sabe cómo va a ser su participación.”

“Se intenta proponer actividades y proyectos que propicien el aprendizaje y crecimiento de los estudiantes, aunque con el paso del tiempo se vuelve recurrentemente a las actividades tradicionales.”

“Se plantean actividades que busquen motivar a los estudiantes sin valorar su contribución para el aprendizaje de los contenidos...”

Avanzando hacia la inclusión de precisiones sobre la evaluación en las planificaciones de asignatura, los docentes encuestados expresan que en sus planes prevén criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación (**Aspecto 1.1.5**), los que

les permiten realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes para valorar sus avances y dificultades (90 %).

Entre quienes *siempre* concretan esta explicitación se halla un 66 % de los docentes:

“el hacer explícitos los criterios, procedimientos e instrumentos ha sido clave en la mejora de los aprendizajes y resultados (...) para que luego de la devolución [los estudiantes] puedan autoevaluarse.”

“... he aprendido que, en la medida en que más claros y explícitos sean los criterios y procedimientos de evaluación, menor es el margen de confrontación y desconfianza de los estudiantes...”

“Establecer de forma clara los instrumentos pero sobre todo los criterios de evaluación es fundamental para hacer una valoración del trabajo realizado, recabar información, ver el avance y aprendizaje de los estudiantes pero sobre todo permite evaluarnos a nosotros mismos. De esta manera, si consideramos a la evaluación como proceso, podremos modificar constantemente nuestra práctica y reflexionar sobre ella...”

“Sería imposible determinar con alguna precisión si los aprendizajes son reales si no estuvieran absolutamente claros los criterios, instrumentos y modos de evaluación que se utilizan para mensurarlos –incluidos y especialmente, todos aquellos destinados a la autoevaluación–. Además de este proceso, se retroalimenta en forma permanente el trabajo áulico...”

En algunas instituciones los criterios de evaluación se construyen en el Departamento o en el Área que agrupa a los docentes:

“Además de socializarlos, los dejamos por escrito, para que los estudiantes incorporen en sus tareas los valores de formación pedagógica. [La explicitación de criterios] deja claro desde el inicio las formas, el proceso e instancias de evaluación.”

Al respecto, algunos colegas expresan posibilidades de mejora en los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación incluidos en su planificación:

“... sólo en el momento de la evaluación explícito lo que quiero lograr. Es decir, no comparto los objetivos de la planificación con los estudiantes. Eso sería bueno.”

“... los estudiantes tienen dificultades para comprender los criterios de evaluación o para poder ver su concreción en las evaluaciones realizadas. Intento realizar devoluciones en función de esos criterios para que vayan adquiriendo esa práctica; pero, en general, en los colegios los criterios no se explicitan...”

“Éste es un punto en el que debo atender más, forma parte de una debilidad.”

“... a veces cometo el error de pensar la evaluación una vez que se desarrolló un contenido...”

“... el autodiagnóstico y situaciones de ampliación de evaluación no son frecuentes en mis planificaciones.”

Asimismo, dificultades:

“Creo firmemente en la autoevaluación (...) Los instrumentos de evaluación son imprescindibles para ver en dónde está cada alumno. El trabajo con rúbrica me permite realizar un seguimiento en caso de tener pocos alumnos; cuando tenemos cursos con muchos alumnos se complica (...) se requiere un esfuerzo mayor por parte de los docentes.”

Un 24 % de los docentes establece criterios de evaluación *casi siempre*:

“[Aunque sé] que es indispensable seguir un criterio de evaluación...”

“... siempre que los imprevistos me lo permitan.”

En la respuesta a la encuesta, se señala una circunstancia en la que para el profesor resulta preferible no prever criterios:

“... la autoevaluación debe ser realizada sin presiones, de manera libre (...) La evaluación tendrá dos aspectos: uno para ver si se alcanzan los objetivos y otro permanente durante la clase. Si esto se produce, se podrán producir los ajustes necesarios, los cuales siempre deben hacerse por lo imponderable de la labor docente...”

Un 8 % de los encuestados indica que *algunas veces* su planificación de asignatura incluye especificaciones acerca de la evaluación; en general, los educadores explicitan oralmente a los estudiantes los criterios de aprobación, así como los instrumentos de evaluación que se utilizan, pero no puntualizan estos componentes en la planificación anual.

Dentro de este grupo, un 4 % considera que en la planificación:

“... se establecen los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación pero no siempre se ponen en práctica...”

“Los espacios productivos son muy breves (...) podrían emplearse otros medios como los virtuales [para la especificación de criterios] pero no se utilizan, se requiere de más tiempos institucionales para esto...”

Las respuestas que manifiestan que la planificación de asignatura *nunca* integra criterios, procedimientos ni instrumentos de evaluación y autoevaluación son expresadas por un 2 % de docentes de Educación Secundaria. En estas respuestas es posible advertir que la especificación de previsiones respecto de la evaluación no es frecuente como sí lo es la planificación de contenidos o de estrategias de enseñanza, pero ninguno de los planteos

permite concluir que se trata de un componente didáctico innecesario para los docentes encuestados.

Los porcentajes se repiten a modo de constante cuando los docentes de Educación Secundaria son consultados respecto de los rasgos de esa planificación: un 92 % de los profesionales encuestados expresa que planifica su asignatura de modo flexible (**Aspecto 1.1.6**), preparando actividades y condiciones (recursos personales y materiales, tiempos, espacios, agrupamientos...) que no se constituyen en una restricción sino en un marco de acción que guía sus prácticas sin resultar opresivo. De este porcentaje, un 55 % de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades expresa que *siempre* logra esa flexibilidad y un 37 % de los educadores declaran que puede sostenerla *casi siempre*.

“... las actividades del cronograma escolar están atravesadas por prioridades institucionales que exigen flexibilidad en el desarrollo de los contenidos (...) los intereses de los estudiantes irrumpen en lo planificado provocando modificaciones y ajustes sobre la marcha (...) el ausentismo de los estudiantes hace que tenga que ser muy flexible y recuperar los contenidos permanentemente.”

“La tensión existente entre teoría y práctica debe tenernos atentos y preparados para modificar lo necesario, atendiendo los conflictos, cambios y/o situaciones que surjan.”

“[La flexibilidad está dada por] las necesidades e intereses de los alumnos, no por el Proyecto institucional; es lo que permite mantenerlos atentos y hacer que la materia les interese.”

“La diversidad de alumnos con los que cuento, algunos alumnos integrados y este año un estudiante con discapacidad determinan que mis clases sean flexibles con variabilidad de actividades, recursos y estrategias.”

Un 8 % de las respuestas da cuenta de la dificultad o de la imposibilidad de diseñar una planificación de asignatura flexible: el 5 % de los docentes expresa que *algunas veces* lo logra y 3 %, que *nunca* puede hacerlo:

“... recortar temas e incluir otros, siempre teniendo en cuenta la edad, el curso, el año en el cual se trabaja. Respeto las necesidades de los estudiantes siempre y cuando sea para bien y no porque quieran perder el tiempo.”

“[La planificación] debiera ser flexible pero al no serlo y... tener que presentarla un mes después de comenzadas las clases las adaptaciones que realizo son sobre los contenidos que trabajamos en clases.”

En ninguno de los testimonios de los colegas encuestados se plantea a la flexibilidad del plan de asignatura como un desvalor ni al sostenimiento férreo de lo planificado como un rasgo positivo en sí mismo; sí se registran aportes respecto de dificultades para manejarse con los márgenes de flexibilidad que la planificación encierra:

“La flexibilidad se aprende con la experiencia y es sumamente necesaria. A veces se tendrá en cuenta el currículum, otras el proyecto de la escuela y más de una vez serán más importantes las necesidades e intereses de los estudiantes. Tener un equilibrio es tarea difícil.”

Aspecto		Grupo	
		Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	
1.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	1.1.1. Contextualización de la planificación en normas institucionales y jurisdiccionales.	SIEMPRE	67 %
		CASI SIEMPRE	26 %
		ALGUNAS VECES	6 %
		NUNCA	1 %
	1.1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.	SIEMPRE	63 %
		CASI SIEMPRE	29 %
		ALGUNAS VECES	5 %
	NUNCA	3 %	
1.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.	SIEMPRE	69 %	
	CASI SIEMPRE	23 %	
	ALGUNAS VECES	5 %	
	NUNCA	3 %	
1.1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.	SIEMPRE	55 %	
	CASI SIEMPRE	37 %	
	ALGUNAS VECES	5 %	
	NUNCA	3 %	
1.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.	SIEMPRE	66 %	
	CASI SIEMPRE	24 %	
	ALGUNAS VECES	8 %	
	NUNCA	2 %	
1.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.	SIEMPRE	55 %	
	CASI SIEMPRE	37 %	
	ALGUNAS VECES	5 %	
	NUNCA	3 %	
1.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.	SIEMPRE	24 %	
	CASI SIEMPRE	32 %	
	ALGUNAS VECES	34 %	
	NUNCA	10 %	

TABLA 1. LAS PRÁCTICAS INVOLUCRADAS EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN

Los porcentajes dominantes hasta aquí cambian –como se muestra en la tabla anterior– al requerirse a los docentes encuestados precisiones respecto de si planifican su asignatura de forma coordinada con otros docentes (**Aspecto 1.1.7**) –colegas de espacios

curriculares simultáneos o sucesivos al propio, del ciclo, del área o departamento, equipo directivo, equipo interdisciplinario de apoyo–: un 24 % de los encuestados responde que *siempre* lo hace; un 32 %, que *casi siempre* concilia su plan con otros colegas; un 34 %, que *a veces* efectúa este trabajo colaborativo y un 10 %, que *nunca* planifica en equipo.

Las respuestas que destacan que los planes *siempre* son resultado del trabajo colaborativo remiten a que:

“... se comparten espacios de la misma área o departamento de trabajo por lo que la planificación debe ser conjunta.”

“[Valoro] el trabajo interdisciplinario como posibilidad de poder verse uno mismo en la tarea docente y evaluarse con el fin de reformular la práctica pedagógica.”

“Planifico con los docentes del departamento (...) esta planificación muchas veces sólo queda en los papeles.”

En este 24 %, un 2 % de docentes refiere a planificaciones compartidas, específicamente:

“... con docentes del área TIC.”

“[respecto de] temas transversales, ej. ESI [Educación Sexual Integral].”

Los profesores expresan que se comunican por correos electrónicos, *whatsapp* o personalmente. En general, valoran:

“... poder conciliar temas y tiempos.”

Un 32 % de los educadores encuestados indica que *casi siempre* coordina tareas de planificación con sus colegas; aun con la convicción de que es importante hacerlo, estos docentes señalan limitaciones recurrentes:

“... la distribución horaria en escuelas diferentes o la simple falta de predisposición para reunirse.”

“Cada profe es un mundo.”

“Los docentes de secundaria somos individualistas (...) de prácticas aisladas.”

Como parte de las razones de por qué un 34 % de docentes de Educación Secundaria sólo *a veces* efectúa este trabajo de planificar colaborativamente, aparecen:

“... no hay una motivación del equipo de gestión...”

“El modo individual de trabajo es el estilo (...) que el equipo directivo fomenta.”

“No planificar conjuntamente es una debilidad institucional.”

“[Sólo se planifican en conjunto] los temas relevantes.”

La respuesta relacionada con una planificación de asignatura que *nunca* se diseña de modo conjunto (10 %) es acompañada de ampliaciones:

“No es posible encontrarse con los colegas por atender más a otro trabajo que a éste de docente...”

“Soy nueva en la escuela y no encuentro ocasiones de vínculo con otros docentes.”

“En la escuela recurrimos a una editorial y todos los docentes del Departamento seguimos sus propuestas.”

Es de destacar que ninguna de las respuestas abiertas desestima los procesos reflexivos y resolutivos llevados adelante por grupos de docentes abocados a una planificación conjunta, sino que los testimonios plantean situaciones de dificultad o de imposibilidad para llevar adelante este proceso colaborativo, para asumir las tareas de planificación de asignaturas asociadas, debido a tensiones entre el trabajo colectivo en la actividad docente y la realidad de los tiempos personales e institucionales.

1.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza

La encuesta focaliza en diez aspectos constituyentes de la gestión de la enseñanza:

- 1.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.
- 1.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.
- 1.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.
- 1.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.
- 1.2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.
- 1.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.
- 1.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.
- 1.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.
- 1.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.
- 1.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.

Como parte de la motivación inicial de los estudiantes, los profesores de Educación Secundaria de Ciencias Sociales y Humanidades suelen comenzar sus clases presentando un plan de tareas (**Aspecto 1.2.1**) que explica el sentido de las acciones que van a desarrollarse: un 52 % lo hace *siempre*; un 31 %, *casi siempre*; un 14 % de los profesores encuestados lo hace *algunas veces* y un 3 % no lo hace *nunca*.

“[Presento] los temas y una introducción de los objetivos que se persiguen con esas temáticas, dicto los temas a desarrollar y luego, en cada clase, al iniciarla,

realizo introducciones vinculadas a lo concreto y a situaciones vivenciadas y cotidianas a los estudiantes, ya que la materia lo permite.”

“Al comienzo de (...) cada contenido siempre me resultó productivo explicar con ítems sobre el material y contenido a trabajar. Es una manera más organizada de llevar adelante las clases, genera un clima de expectativa y también sirve para detectar posibles temas que no se tuvieron en cuenta a la hora de planificar y que resultan de interés para los alumnos.”

“... trabajo en la modalidad de jóvenes y adultos; no imagino otra manera de motivar a los estudiantes sino haciéndolos protagonistas de su propio proyecto de enseñanza-aprendizaje.”

“Procuro conectar el tema con la unidad, con el programa del espacio curricular, con otra disciplina para tender puentes interdisciplinarios.”

Esta denominación genérica de *plan de tareas* incluye: visión sumaria de objetivos, pautas de trabajo, metodología, actividades o explicaciones acerca de cuál es la importancia de los contenidos a aprender.

Aun cuando un grupo del 17 % de los docentes manifiesta que comparte esta visión panorámica *algunas veces* o no lo hace *nunca*, estos profesionales consideran importante que los estudiantes sepan qué y para qué van a aprender.

Un 93 % de los docentes plantea a los estudiantes situaciones introductorias (**Aspecto 1.2.2**), las cuales permiten una primera aproximación a saberes y capacidades y operan como momento previo al contenido nuevo que se va a tratar en la clase. Un 56 % *siempre* utiliza esta estrategia para la problematización inicial y un 37 % de los educadores la implementa *casi siempre*.

Estas situaciones están vinculadas a experiencias vivenciadas, cotidianas para los estudiantes o de la realidad lejana, y refieren al sentido visible de utilidad de los contenidos a desarrollar para desentrañarlas:

“Si el alumno no ve la importancia de un contenido para su vida es probable que no le interese aprender ese tema, por lo que en todo momento hay que relacionar contenidos y actividades con sus intereses. Los contenidos se estructuran en función de requerimientos sociales actuales, tanto en lo laboral como en lo tecnológico...”

“... busco que (...) no sean lejanos, sino que de alguna manera atraviesen sus vidas familiares, grupales y de la comunidad.”

“... debemos lograr un conflicto cognitivo pero también valorativo en los alumnos. Deben darle un valor a lo que aprenden, para aplicarlo a su realidad inmediata, para entender procesos, para poder aplicarlo a nuevas situaciones.”

Complementando este 93 %, un 7 % de las respuestas pone de manifiesto que los educadores utilizan situaciones codificadas *algunas veces*.

El 96 % de los docentes promueve la relación entre estas situaciones iniciales y los conocimientos que los estudiantes han construido con anterioridad (**Aspecto 1.2.3**); de este total, un 61 % de los encuestados lo hace *siempre* y un 35 % lo hace *casi siempre*. Un 4 % de los educadores que provee testimonio expresa no movilizar *nunca* la explicitación de lo que los estudiantes ya saben respecto de los contenidos de la clase, para recuperar e integrar ese conocimiento previo a los nuevos contenidos.

Entre los testimonios mayoritarios se destacan:

“Los conocimientos previos deben ser relacionados con lo nuevo para brindar anclajes necesarios que posibiliten los nuevos aprendizajes.”

“Siempre contextualizo los contenidos a desarrollar para que los estudiantes puedan integrarlos a los conocimientos previos y puedan reconocer la intencionalidad. Por lo general, parto de situaciones disparadoras que lleven a los estudiantes a reflexionar y actualizar los conocimientos previos y a aproximarse a los nuevos.”

No se cuenta con información ampliatoria que dé razones acerca de por qué los docentes no acuden a los conocimientos que los estudiantes ya han construido para entamar con los contenidos por aprender.

Como respuesta al ítem de la encuesta que indaga cómo es el primer contacto entre los nuevos saberes y los estudiantes (**Aspecto 1.2.4**), un 37 % de las respuestas refiere a que los docentes *siempre* acercan a su grupo una visión general del contenido a aprender, como modo de aportar un panorama introductorio de los nuevos contenidos:

“La estructura a través de esquemas y mapas conceptuales habilita maneras diferentes de ingresar y consolidar nuevos conocimientos.”

“Trabajo con los alumnos (...) cuadros y formas de apropiación de los contenidos. Es importante generar el asombro en los alumnos.”

“De manera constante utilizo mapas conceptuales y cuadro de síntesis para explicarles a los alumnos los diferentes temas y promuevo que ellos mismos puedan construir los suyos.”

“... rescato la importancia de la utilización de los esquemas en todo momento: tanto al inicio como al final, tanto para mostrar la temática como para profundizar.”

Un 41 % de los encuestados expresa que *casi siempre* presenta estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal; un 21 % de los docentes promueve esa visión general *algunas veces* y un 1 % no lo hace *nunca*.

Luego de esa situación inicial movilizadora de los recursos cognitivos de los estudiantes y de una presentación básica de los contenidos que van a trabajarse en esa y en próximas clases, los docentes de Educación Secundaria encuestados describen que ponen en marcha distintas estrategias de facilitación para el desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes (**Aspecto 1.2.5**). Un 59 % de los educadores *siempre* intercambia preguntas aclaratorias con su grupo, expone, sintetiza, ejemplifica, acerca material de lectura, entre otras actividades. Un 38 % lo hace *casi siempre* y un 3 % de los profesionales *algunas veces* provee esas ayudas didácticas. No se registran testimonios que expliciten que los docentes *nunca* ponen en marcha algún dispositivo didáctico de facilitación:

“Es fundamental la claridad en la forma de explicar los diversos temas y no dar por sobreentendido que los alumnos comprendan lo que decimos, ya que su vocabulario debe ser ampliado constantemente y difiere mucho con el utilizado por los textos escolares y los docentes. (Ejemplo: «Profesora, ¿qué es *facto*? Porque acá dice que durante la presidencia de *facto* y antes no lo nombra...».)”

Entre las estrategias de facilitación puestas en marcha por los educadores a modo de apoyo se encuentran *instrucciones, aclaraciones y orientaciones* a las tareas de los estudiantes. Un 94 % de los profesionales encuestados expresa que se asegura de que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar haciendo preguntas o solicitándoles que verbalicen en qué consiste tal actividad; de este total, un 53 % de los profesores *siempre* integra orientaciones a su tarea de enseñanza y un 46 % lo hace *casi siempre*. El 6 % de los docentes *algunas veces* proporciona ayudas de este tipo:

“Durante las explicaciones, permanentemente realizo preguntas para cerciorarme que hayan comprendido, como así también, mientras desarrollan las actividades y al finalizar (...) En algunos casos, realizo explicaciones individualizadas o trabajo conjuntamente con ellos, para favorecer su proceso.”

“Si la educación es un acto que nos compromete con el otro, estas cuestiones no pueden estar ausentes.”

“El acompañamiento de los alumnos frente a las actividades es constante: a veces con explicaciones, otras con aclaraciones, otras con pistas, pequeños comentarios, indagaciones... de manera que no se transforme en no dejarles resolver las dificultades. En esto también hay que lograr un equilibrio: acompañarlos todo lo que sea necesario sin hacer las cosas por ellos, sin restarles posibilidades de generar una estrategia propia.”

En muchas ocasiones, estas orientaciones implican que el docente enseñe estrategias de aprendizaje a los estudiantes: cómo buscar fuentes de información, cómo tomar apuntes, cómo organizar su carpeta, cómo encarar el tratamiento sistemático de un problema, cómo planificar un escrito, cómo organizar el tiempo de estudio, cómo preparar un examen. Un 57 % de los docentes manifiesta que *siempre* se ocupa de la enseñanza de estas estrategias de estudio, un 37 % que lo hace *casi siempre* y un 6 % que enseñar a aprender lo ocupa *algunas veces*.

En este mismo sentido orientador, un 60 % de los docentes *siempre* aporta ayudas adicionales a los estudiantes, un 31 % asume estas orientaciones personalizadas *casi siempre* y un 9 % de los profesionales *algunas veces* aporta apoyos extra a los estudiantes que lo necesitan:

“He habilitado varias vías de contacto además del tiempo [del aula]: compartimos un grupo en Facebook y allí comparto videos producidos por mí que les sirven de cierre/repaso de la asignatura.”

“Considero importante revisar en forma constante lo que van aprendiendo, elaborando conclusiones, desempeñando un papel de mediador entre los alumnos y el conocimiento, ofreciendo una ayuda ajustada...”

“Nuestra tarea es la de sostener un seguimiento de nuestros alumnos. Hoy tenemos muchos medios para poder realizarlo. Tampoco debemos olvidar nuestro rol de guías, aunque debemos aprender a soltar.”

“El monitoreo parcial no sólo favorece a que los estudiantes realicen cierres puntuales de los temas que se trabajan sino que también enriquece a los profesores para la futura toma de decisiones.”

“No trabajo con comprobación sino con seguimiento de la tarea de aprendizaje, desde el diálogo y un trabajo de ida y vuelta permanente. Cada alumno tiene una ficha de seguimiento del trabajo cotidiano y de las instancias evaluativas.”

En ocasiones (2 %), las ayudas extra son provistas por otros estudiantes:

“Tema por tema es desarrollado con explicación teórica donde el alumno escucha la explicación del docente y realiza consulta de dudas, luego se realizan ejemplos, luego se realizan preguntas para observar el entendimiento del tema y muchas veces cuando un alumno no entiende la explicación se la da otro alumno.”

En un 7 % de los casos, los educadores encuestados explicitan dificultades para proveer orientaciones personalizadas:

“Tiendo a realizar estas tareas, pero el trabajo está atravesado por los tiempos institucionales y las realidades propias de aulas con 40 estudiantes.”

Durante la tarea, un 42 % de los colegas encuestados manifiesta su preocupación por mantener *siempre* el interés de los estudiantes, como forma de asegurar su motivación a lo largo del proceso de aprendizaje (**Aspecto 1.2.6**); para esto, los profesores destacan que utilizan diferentes estrategias ya que con una sola propuesta no les resulta posible asegurar el compromiso de los miembros del grupo ni atender a todas las individualidades que es necesario involucrar en la tarea:

“Si no lo hacemos, el alumno adolescente tiende a desmotivarse y perder el interés por lo que se le está proponiendo, por lo que tenemos que estar predispuestos a motivar y despertar sus intereses por lo propuesto.”

Las respuestas dan cuenta de lo complejo que resulta que la motivación de los estudiantes se mantenga:

“En todo momento y a partir de la formulación de las diferentes actividades intento mantener la motivación de los estudiantes mediante actividades diferenciadas, utilizando el análisis de situaciones cotidianas, para que puedan reconocer la funcionalidad de los contenidos; sin embargo, es muy difícil lograrlo.”

“La intencionalidad de mantener el interés de los estudiantes es constante. Es muy complejo mantener el interés (...) me esfuerzo en que lo sea. En mi caso particular, la mayoría de los alumnos trabaja y tienen mucha carga horaria, por lo que están cansados.”

“La cuestión del interés es un desafío cada clase. Con adolescentes es un problema de cada clase: si durmieron bien, si trajeron los materiales, si hicieron las lecturas o tareas sugeridas; por lo general, la clave es variar las dinámicas, pero puede depender de muchas cosas: a veces los problemas interpersonales los afectan tanto que ni pueden trabajar en equipos o hay problemas institucionales que les interesan en ese momento.”

“En este espacio curricular, generalmente, los alumnos se encuentran motivados porque trabajamos de manera articulada con el espacio curricular de Lengua y Geografía; entonces es muy valioso todo lo que se realiza. Además, diseñan y ponen en práctica diversos proyectos de intervención sociocomunitaria solidarios, según los intereses de cada equipo de trabajo.”

Un 50 % de los docentes de Educación Secundaria de Ciencias Sociales y Humanidades convocados expresa que *casi siempre* se preocupa por que la motivación de los estudiantes no decaiga y un 8 % plantea que *algunas veces* asume el sostenimiento del interés de sus alumnos por la tarea. No se registran respuestas que expresen que los docentes *nunca* se encargan de mantener el involucramiento de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

Un grupo del 63 % de docentes considera que *siempre* resulta importante que los estudiantes conozcan el sentido de lo que se les enseña y cuál es su funcionalidad y transferencia real, por lo que lo verbalizan constantemente a lo largo de las clases. Un 31 % de los docentes manifiesta que *casi siempre* resulta motivador para los estudiantes conocer la relevancia de lo que están aprendiendo y un 6 % que *algunas veces* se moviliza el compromiso proveyendo esta información.

Respecto de los tipos de actividades que los docentes proponen a los estudiantes en su proceso de construcción de aprendizajes (**Aspecto 1.2.7⁴**), un 40 % de los encuestados

⁴ Este aspecto se desagrega en:

1.2.7.1. Coherencia con los objetivos.

1.2.7.2. Equilibrio entre tareas de predominio individual y de predominio grupal.

1.2.7.3. Equilibrio entre tareas a cargo del docente y tareas a cargo de los estudiantes.

expresa que *siempre* presenta tareas variadas; un 48 %, que *casi siempre* lo hace y un 12 %, que *algunas veces* cumplimenta tal diversidad de estrategias didácticas:

“La variedad de actividades es importante para mantener la motivación; por eso propongo diversos dispositivos: de exposición individual, grupal, de trabajo colaborativo, de aplicación (por ejemplo, visitamos un Jardín de Infantes para realizar las pruebas de Piaget, etc.). A veces propongo cerrar la unidad con alguna actividad de síntesis; por ejemplo, cuando vemos la personalidad les pido escribir un diario personificando una tipología.”

“Distintas estrategias facilitan a algunos estudiantes más que a otros; por ejemplo, hay estudiantes que trabajan mucho mejor en grupos y otros individualmente; algunos tienen mejores resultados con un tipo de evaluación que con otra; algunos temas se prestan más para trabajar con bibliografía y guías de estudios y otros con reflexión y relación con conocimientos previos, etc.”

“En las propuestas de actividades intento cubrir lo mejor posible todas las perspectivas. Identifico mayor fortaleza en las de introducción, desarrollo, síntesis, recuperación y evaluación. Debería reforzar las de autodiagnóstico y ampliación. Los alumnos, por lo general, producen mejor en forma grupal, aunque trato de fortalecer los logros individuales.”

“... se busca la dinámica de preguntas problemáticas hacia los estudiantes que lleven a la reflexión constante, el diálogo, la conformación de la actitud crítica y visible en cada posicionamiento del conocimiento.”

Al respecto, los docentes sostienen que las actividades deben ser variadas porque posibilitan la comprensión, alejan la monotonía, mantienen la motivación, permiten reorientar la clase cuando no se observa el logro esperado, entre otras razones planteadas en el espacio de respuestas abiertas de este ítem.

Un 48 % de las respuestas da cuenta de que los docentes *siempre* plantean actividades que responden a los objetivos planificados (**Aspecto 1.2.7.1**) y un 49 % que *casi siempre* las eligen con ese criterio:

“Es fundamental responder a los objetivos previstos en la planificación elaborada a comienzo de año. Aunque muchas veces esos objetivos pueden ser reelaborados porque durante el ciclo lectivo aparecen circunstancias que nos obligan a replantear nuestra práctica.”

1.2.7.4. Previsión de distintos agrupamientos de estudiantes para estas tareas.

1.2.7.5. Consideración de las diferencias entre estudiantes para la concreción de estos agrupamientos.

1.2.7.6. Reunión con otros docentes para decidir acerca de los agrupamientos entre estudiantes.

1.2.7.7. Provisión de una devolución o retroalimentación a los estudiantes.

1.2.7.8. Desarrollo de tareas extra en caso de aprendizajes insatisfactorios.

“Las actividades persiguen los objetivos planteados en la planificación aunque muchas veces descubro que los alumnos realizan conexiones que me sorprenden y me sacan del esquema.”

Un 2 % de los docentes expresa que la articulación entre actividades y objetivos resulta su preocupación *algunas veces* y un 1 %, que *nunca* prevé ese recaudo de ajuste entre uno y otro componente didáctico.

En las actividades que propone el 40 % de los encuestados *siempre* se resguarda el equilibrio entre tareas individuales y tareas grupales (**Aspecto 1.2.7.2**). Un 42 % de los educadores cuida la proporción *casi siempre* y el equilibrio es mantenido *algunas veces* por el 18 % de los docentes:

“Para mantener la motivación creo que es fundamental variar las estrategias de apropiación de los contenidos así como también alternar las actividades grupales e individuales. No siempre es posible lograrlo (depende mucho de la respuesta del grupo).”

“Sí debe existir un equilibrio; en los trabajos grupales se considera la participación individual de cada integrante, a los alumnos se los califica individualmente en el trabajo grupal.”

“Trabajo mucho más en equipo que individualmente por entender que cada uno aportará lo necesario para que el alumno aprenda en equipo.”

“Si no se tiene en cuenta cada grupo con sus características propias, que no son ni mejores o peores que la de otros cursos sino diferentes, y si no aceptamos la diferencia, entonces fracasaremos seguramente y hasta seremos sectarios.”

En esta tipología de propuestas didácticas, un 88 % de los educadores de escuela secundaria sostiene que organiza la enseñanza previendo un equilibrio entre las tareas a su cargo y las que asumen los estudiantes (**Aspecto 1.2.7.3**); un 38 % resguarda *siempre* ese equilibrio y *casi siempre* un 50 %:

“El equilibrio es necesario para mantener el interés. Si la balanza se inclina hacia la tarea docente los alumnos se distraen y no valoran el proceso. Si se inclina hacia las actividades de los alumnos se pierde el proceso de organizar, contextualizar, explicitar. Estas tareas el docente las debe ir intercalando de manera cuidadosa y en los momentos justos.”

“El alumno construye el aprendizaje. Como docente realizo el andamiaje necesario para ayudarlo en la tarea...”

“En este espacio curricular [*Formación para la Vida y el Trabajo*] es así: las tareas son generalmente a cargo de los estudiantes, como docente intervengo acompañando, guiando.”

“En este sentido, la función mía como profesor-orientador es la de discernir los aspectos más relevantes que se pueden recuperar de lo que investigan los estudiantes.”

“Es fundamental que el docente intervenga y acompañe pero las producciones deben ser propias de los alumnos.”

“... depende de la complejidad del tema. Hay contenidos muy densos que necesitan más intervención mía; otros, de los que hay más materiales para trabajar, se abordan de manera más independiente.”

“Planifico mis clases por segmentos, tratando de dar diferentes espacios a la explicación dialogada, al trabajo de los alumnos, la lectura, la utilización de las TIC, tratando de utilizar diferentes recursos y tiempos para mantener la motivación de mis alumnos.”

“Trato que los estudiantes aporten lo que aprendieron, materiales (...) que los saberes sean construidos por quien enseña y por quien aprende.”

“Trato de equilibrar mis intervenciones con las actividades, pero a veces hay un mayor predominio de mis intervenciones o de las actividades que propongo; depende de las temáticas y el interés que manifiesten los estudiantes.”

“Durante la clase (...) suele existir más tiempo de explicación que de trabajo de los estudiantes, que realizan muchas actividades en su casa.”

“La organización de tareas a cargo de docente y de alumnos las organizo intercaladas, aunque algunos grupos requieren más acompañamiento docente.”

Los docentes que proveen testimonios manifiestan que el balance entre tareas de los estudiantes y tareas propias requiere de su monitoreo constante para evitar la concentración en su persona:

“A veces me paso con el uso de mi rol explicador y dejo poco margen a los estudiantes.”

Un 11 % de los colegas *algunas veces* balancea tareas de mayor protagonismo personal y de mayor protagonismo estudiantil, y un 1 %, no lo hace *nunca*:

“Las clases son totalmente expositivas o totalmente prácticas. Cuando quiero combinar ambas cosas en una misma clase nos quedamos cortos de tiempo.”

“Como dije anteriormente, planteo clases organizadas para lograr el control áulico...”

En general, los docentes valoran el hecho de poder combinar sus propias acciones con propuestas de actividades para los estudiantes; las respuestas a la encuesta informan que esta distribución no es azarosa: está planificada en función de que los estudiantes generen autonomía y aprendan a tomar decisiones.

Para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza y de aprendizaje un 83 % de los docentes encuestados opta por distintos agrupamientos de estudiantes (**Aspecto 1.2.7.4**): 38 % lo hace *siempre* y 45 %, *casi siempre*:

“Así como el grupo es un importante dispositivo de sostén en las trayectorias escolares, un clima favorable de trabajo es fundamental para que eso funcione. Si fomentamos siempre las mismas formas de agrupamiento impedimos a los estudiantes tener posibilidades de acercamiento a algunos compañeros con quienes quizás sólo comparten el horario escolar.”

La mayoría de las respuestas (62 %) afirma que los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades permiten que los estudiantes realicen libremente los agrupamientos:

“El agrupamiento de los alumnos lo realizan ellos mismos en función de su afinidad, en grupo de pares.”

“Los agrupamientos son en función de la temática y las tareas a realizar.”

“... la única condición es la cantidad, que suele también ser variable.”

“... siempre busco que (...) sean heterogéneos, para favorecer los intercambios y, por lo tanto, los aprendizajes, pero compatibles entre sí. Los agrupamientos son libres en general.”

“Pocas veces he tenido que armar los grupos de trabajo; en general se agrupan por afinidad y el clima de trabajo es favorable para la apropiación de saberes e intercambio de pareceres entre los estudiantes.”

“Todo es importante en la clase: como *entre quiénes*.”

“Trabajo sobre las relaciones que establecen los estudiantes cuando forman equipos de trabajo.”

Otro número importante de docentes (38 %) reconoce que interviene en la conformación de los agrupamientos en función de contenidos, momentos, características de los estudiantes, tipo de tareas a realizar:

“Los grupos los voy armando según las características de los alumnos, rotándolos en cada unidad o trimestre para que se acostumbren a compartir con sus compañeros, pero nunca de manera inflexible (...) existen movimientos en los grupos de acuerdo a cercanías, comodidades, etc.”

“Los grupos los elaboro yo para que a lo largo del año todos los estudiantes compartan espacios de trabajo.”

En relación con qué aspectos son favorecidos por la variación y flexibilidad de agrupamientos, los profesionales encuestados sostienen que resultan fortalecidos el clima de trabajo y las innovaciones.

En aquellos casos en que se intentan diversos agrupamientos y no se logran, las dificultades suelen estar centradas en la resistencia de los propios estudiantes:

“Generalmente los hago trabajar en grupos de a dos o tres. Ellos mismos seleccionan su grupo. Cuando quiero armar grupos distintos se oponen.”

Un 12 % de educadores *algunas veces* propone distintos agrupamientos de estudiantes y un 5 %, *nunca* insta a la variedad para la conformación de grupos durante sus clases.

En estos agrupamientos, un 49 % de los docentes de Educación Secundaria encuestados manifiesta que *siempre* tiene en cuenta las diferencias en las capacidades de los estudiantes y sus fortalezas y, en función de ellas, adecua los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (**Aspecto 1.2.7.5**). Un 45 % considera estas diferencias *casi siempre* y un 6 % de los docentes las atiende *algunas veces*:

“Sería adecuado enseñar de acuerdo a las capacidades individuales; lo intento permanentemente pero a veces el tiempo y la cantidad de alumnos en el curso no lo permiten.”

“Es simple: si no se tienen en cuenta las posibilidades de aprendizajes es un problema; si se intenta es oportunidad y nuevos sentidos de estar en la escuela.”

“Las capacidades de los alumnos las tengo siempre en cuenta ya que en el aula reina la diferencia y la diversidad debe ser la regla y no la excepción.”

“Hoy es imposible plantearse cualquier escenario educativo que no atienda y trabaje con la diversidad, atendiendo a las complejidades y desafíos que cada uno de nuestros estudiantes plantea al trabajo áulico (...) Si bien para el logro de estos propósitos el trabajo interdisciplinario y colectivo es lo ideal, no siempre se logra conciliar las distintas individualidades y miradas para poder «hacer campo en el sujeto» y verlo realmente.”

Para concretar estas adecuaciones de contenidos, actividades y recursos a las distintas características de aprendizaje, un 37 % de los docentes encuestados expresa que *siempre* se reúne con otros profesionales: coordinador de curso, integrantes del Departamento, tutores, miembros de equipos interdisciplinarios de apoyo, facilitadores TIC (**Aspecto 1.2.7.6**):

“La docencia no es la tarea de un iluminado, es una labor de equipo, respetando la diversidad y los enfoques de cada docente. El trabajo mancomunado es fundamental; se ahorran esfuerzos, tiempos y se pueden reforzar inquietudes de manera colectiva. Aparte, permite saber cómo es cada alumno en otras asignaturas y así poder tener una visión holística y poder ayudarnos entre todos.”

“El compartir con otros docentes enriquece la tarea con las diferentes experiencias de cada uno, y siempre debemos tener en cuenta a la hora de trabajar

con un grupo de alumnos las particularidades (...) para poder plantear distintas formas de abordar un contenido respetando las capacidades de cada alumno.”

Un 29 % de los docentes refiere que *casi siempre* acuerda criterios de intervención con otros integrantes de la comunidad de profesionales; un 29 %, lo hace *algunas veces* y un 5 % no concreta *nunca* estas consultas o reuniones de intercambio:

“Resulta complicada la coordinación de acciones con otros profesores y con maestras integradoras debido a la falta de tiempo; pero, en general, la mayoría de las veces los objetivos se logran.”

“Las condiciones en que se trabaja en las escuelas limitan los campos de acción.”

Las tareas de los docentes de Educación Secundaria incluyen el proporcionar información al estudiante y a los grupos de estudiantes sobre cómo han sido realizadas las tareas y cómo pueden mejorarse a partir de procesos de autoevaluación y coevaluación (**Aspecto 1.2.7.7**). Un 51 % de los docentes encuestados realiza *siempre* estas acciones de retroalimentación del desempeño: un 39 % las asume *casi siempre*, un 9 % de los educadores *algunas veces* efectúa esta devolución de la actividad de los estudiantes y un 1 % *nunca* comparte sus apreciaciones acerca de cómo advierte que está desarrollándose el proceso de aprendizaje de cada estudiante o de un grupo.

En caso de objetivos insuficientemente alcanzados, un 43 % de los educadores *siempre* propone nuevas actividades que faciliten su logro (**Aspecto 1.2.7.8**), un 40 % lo hace *casi siempre* y un 17 % *algunas veces*. En este proceso de vuelta atrás sobre lo aprendido hay dificultades:

“... la necesidad de avanzar con el desarrollo del programa impide una mayor profundización.”

Un 46 % de las respuestas remite a que los educadores *siempre* utilizan recursos didácticos (**Aspecto 1.2.8**) como modo de contribuir a la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Un 36 % integra esos materiales de enseñanza *casi siempre*:

“Se utilizan distintos recursos didácticos como textos, audiovisuales, documentales, películas, mapas, recortes periodísticos, búsqueda de información en Internet, etc.”

“Siempre utilizo medios alternativos que despierten mayor interés, motivación y capacidad de asombro, que lleven a la apropiación de saberes.”

“Utilizo recursos variados en función de las actividades que propongo.”

“La dinámica del aula y el uso de diversos recursos didácticos es la clave de la motivación.”

“No dejo de utilizar la tiza y el pizarrón, pero sumo libros, proyector, diferentes videos documentales (...) películas, extractos de películas.”

Un 18 % de las respuestas refiere que la integración de recursos didácticos se concreta *algunas veces*:

“Con respecto a los recursos, utilizo muy poco los audiovisuales; por lo general me baso en la interacción personal, la oralidad y visuales.”

No se detectan testimonios que refieran a que el educador *nunca* aporta materiales de enseñanza para el desarrollo de sus clases.

Algunos docentes (7 %) dicen tener dificultades en la posibilidad de acceso a los recursos digitales por no disponer de ellos en la escuela. Un número menor (3 %) manifiesta no utilizar todos los recursos que desearía.

En términos generales, los docentes expresan que en sus clases se preocupan por establecer vínculos constructivos con los estudiantes y por promover relaciones adecuadas, fluidas, de respeto mutuo (**Aspecto 1.2.9⁵**). Un 61 % de los encuestados lo intenta *siempre*, un 35 % *casi siempre* y un 4 % *algunas veces*.

Con la certeza de que el desarrollo de la afectividad es parte de la educación de los estudiantes, un 80 % de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades genera situaciones que facilitan la construcción de vínculos (**Aspecto 1.2.9.1**): 65 % lo hace *siempre* y 25 % *casi siempre*; un 19 % de los profesionales consultados se ocupa *algunas veces* de la educación afectiva de los estudiantes y un 1 % no lo hace *nunca*.

En un 65 %, los docentes manifiestan favorecer la elaboración de normas de convivencia con la aportación de los estudiantes (**Aspecto 1.2.9.2**). Un 27 % lo hace *casi siempre*, un 7 % *algunas veces* y un 1 % *nunca*.

Un 72 % de las respuestas corresponde a docentes que *siempre* integran las sugerencias y aportes de los estudiantes para la organización de las clases (**Aspecto 1.2.9.3**). Un 26 % refiere que esta inclusión de propuestas se registra *casi siempre*, mientras que un 2 % de los colegas expresa que *algunas veces* se ocupa explícitamente de poner en práctica lo planteado por los estudiantes.

Un 55 % de los profesionales encuestados revisa y corrige constantemente los contenidos seleccionados, las actividades propuestas –dentro y fuera del aula–, la adecuación de los tiempos, los agrupamientos y los materiales utilizados (**Aspecto 1.2.10**). Un 39 % lo hace *casi siempre* y este replanteo es efectuado *algunas veces* por un 6 % de los educadores de Ciencias Sociales y Humanidades.

⁵ De este aspecto centrado en la preocupación de los docentes por promover vínculos, se derivan:
1.2.9.1. Generación de situaciones que promuevan vínculos sociales y afectivos constructivos.
1.2.9.2. Favorecimiento de normas de convivencia y establecimiento de ellas.
1.2.9.3. Integración de sugerencias de los estudiantes para la organización de las clases.

Aspecto	Grupo	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	
1.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza	1.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.	SIEMPRE	52 %
		CASI SIEMPRE	31 %
		ALGUNAS VECES	14 %
		NUNCA	3 %
	1.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.	SIEMPRE	56 %
		CASI SIEMPRE	37 %
		ALGUNAS VECES	7 %
		NUNCA	0 %
	1.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE	61 %
		CASI SIEMPRE	35 %
	ALGUNAS VECES	0 %	
	NUNCA	4 %	
1.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.	SIEMPRE	37 %	
	CASI SIEMPRE	41 %	
	ALGUNAS VECES	21 %	
	NUNCA	1 %	
1.2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.	SIEMPRE	59 %	
	CASI SIEMPRE	38 %	
	ALGUNAS VECES	3 %	
	NUNCA	0 %	
1.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.	SIEMPRE	42 %	
	CASI SIEMPRE	50 %	
	ALGUNAS VECES	8 %	
	NUNCA	0 %	
1.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.	SIEMPRE	40 %	
	CASI SIEMPRE	48 %	
	ALGUNAS VECES	12 %	
	NUNCA	0 %	
1.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.	SIEMPRE	46 %	
	CASI SIEMPRE	36 %	
	ALGUNAS VECES	18 %	
	NUNCA	0 %	
1.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.	SIEMPRE	61 %	
	CASI SIEMPRE	35 %	
	ALGUNAS VECES	4 %	
	NUNCA	0 %	
1.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.	SIEMPRE	55 %	
	CASI SIEMPRE	39 %	
	ALGUNAS VECES	6 %	
	NUNCA	0 %	

TABLA 2. LAS PRÁCTICAS INHERENTES A LOS PROCESOS DE GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

1.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Las prácticas de evaluación de los docentes de Ciencias Sociales y Humanidades son indagadas por la encuesta a través de siete aspectos:

- 1.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.
- 1.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.
- 1.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.
- 1.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.
- 1.3.5. Devoluciones a los estudiantes.
- 1.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.
- 1.3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.

Un 90 % de los educadores encuestados incluye los dispositivos de evaluación en su planificación de asignatura (**Aspecto 1.3.1**); 66 % de ellos los prevé *siempre* y un 24 %, *casi siempre*:

“En la planificación se deja en claro y se lo comenta a los alumnos para estimularlos para que ellos puedan alcanzar los objetivos que se proponen.”

Un 8 % de los docentes indica que *algunas veces* su planificación incluye especificaciones acerca de la evaluación y un 2 %, que estas precisiones *nunca* están previstas al comienzo del año:

“Es más importante lo que sucede en el aula que lo planificado.”

“Lo que tiene que ver con evaluaciones grupales y/o individuales es acordado con los alumnos.”

En algunos testimonios (2 % del total de encuestados) predomina el componente prescriptivo por sobre la idea de evaluación como herramienta, ya que esta planificación de la evaluación se efectúa:

“... según lo establece la normativa y de acuerdo a los cambios que constantemente se sugieren desde la superioridad.”

En un 96 % de los testimonios, los docentes de escuela secundaria expresan que estos dispositivos de evaluación se enmarcan en los diseños curriculares y en los acuerdos institucionales (**Aspecto 1.3.2**⁶); en un 53 % de los casos este ajuste se registra *siempre* y en un 43 % *casi siempre*:

⁶ Este aspecto de ajuste de los dispositivos de evaluación a normas jurisdiccionales y pautas acordadas en la institución educativa se especifica en:

1.3.2.1. Inclusión de criterios de evaluación acordados institucionalmente.

“Siempre tengo en cuenta para evaluar a los estudiantes lo ya dispuesto (...) las instrucciones dadas por los directivos del colegio.”

El 4 % de los profesionales encuestados *nunca* registra esta concordancia:

“Los acuerdos, al ser generales, no son aplicables en todos los casos.”

“A veces hago acuerdos particulares con el grupo intentando contemplar realidades que viven los alumnos.”

“La institución no cuenta con un proyecto curricular.”

“Lo burocrático conspira contra el aprendizaje.”

Formando parte de estos dispositivos de evaluación acordados institucional y jurisdiccionalmente, los educadores prevén *criterios de evaluación* (**Aspecto 1.3.2.1**). Un 48 % de la muestra expresa que los profesores *siempre* especifican criterios y un 41 % *casi siempre* los incluye:

“Los criterios de evaluación se dan a conocer a principio del año.”

“Establezco previamente los criterios de evaluación para que sea un proceso objetivo y flexible.”

“No existe otra manera de evaluar procesos.”

“Es un derecho del estudiante saber cómo se lo va a calificar.”

“Que el estudiante note hacia dónde pretendemos que se dirija.”

“Los criterios de evaluación son una herramienta para poder tener claro qué vamos a evaluar.”

“Es una de las sugerencias del Equipo Directivo.”

Este grupo de profesionales encuestados expresa que el consenso sobre criterios de evaluación para toda la escuela resguarda el derecho del estudiante a conocer anticipadamente las *reglas del juego*, estables para todos los profesores.

Algunos argumentos referidos a por qué esos criterios son propios del docente y no necesariamente surgen de acuerdos institucionales, manifiestan:

“Evalúo aplicando distintos criterios en función de cada actividad (...) La evaluación de cada alumno debe estar acorde a sus capacidades y esa es la referencia que voy a tomar como docente.”

Un 10 % de educadores explicita criterios de evaluación *algunas veces* y un 1 % *nunca* considera su enunciación. Las explicaciones respecto de la ausencia de criterios de evaluación y calificación están asociadas a considerarlos una tarea burocrática, a

interpretar que el establecimiento de criterios impide considerar la heterogeneidad en el aula y a la falta de condiciones institucionales para lograr consensuarlos o acordarlos:

“Evalúo [sin criterios], sin comparación de uno con otro; cada alumno es un universo.”

“No es necesario [establecer criterios de evaluación].”

Respecto de los momentos en ese dispositivo, un 55 % de los colegas *siempre* realiza una evaluación inicial a comienzos del año lectivo con finalidad diagnóstica (**Aspecto 1.3.3⁷**), abarcando los aprendizajes centrales construidos por los estudiantes en asignaturas vinculadas con la propia; un 25 % de los encuestados realiza *casi siempre* esa evaluación:

“... para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta el informe final del profesor anterior, el de otros profesores y otros actores escolares.”

“Realizo evaluación a los fines de tener un diagnóstico sobre mis alumnos, al comienzo del año y después de obtener y analizar los resultados, analizo los informes precedentes.”

“Es una batería de actividades con recursos variados, no tanto pensando en el profesor anterior sino pensando en lo que los alumnos necesitarán básicamente para desarrollar el DC del año que cursaremos. Esto permite ver qué probabilidades tenemos de tener éxito con lo planificado o cuánto debo ajustarlo para adaptarlo a las posibilidades generales del grupo.”

“[La evaluación diagnóstica a comienzos de año se realiza] por sí misma, no (...) se califica.”

Complementariamente, un 14 % de los educadores de la muestra lleva adelante *algunas veces* esa primera evaluación y un 6 % opta por no concretarla *nunca*. En la fundamentación de la elección, este grupo del 20 % expresa que dialoga con los profesores de años anteriores para poder programar o planificar las clases de todo el curso. Un 3 % de docentes plantea que:

“Es un error no hacerlo y (...) debería mejorar en ese aspecto.”

Un grupo menor al 0,5 % expresa que:

“... no es necesario por ser una materia única al final del cursado de los estudiantes.”

Además de esa evaluación diagnóstica coincidente con el comienzo de clases, un 60 % de los profesores presenta actividades que cumplen con esta finalidad descriptiva al

⁷ De este aspecto se deriva:

1.3.3.1. Inclusión de actividades de diagnóstico al comienzo de una unidad, secuencia o clase.

comienzo del tratamiento de un contenido, de una unidad o secuencia didáctica e, incluso, al retomar la tarea cada clase (**Aspecto 1.3.3.1**):

“Siempre al inicio de los temas, aunque sea brevemente, se realiza una evaluación a través de torbellino de ideas, de análisis de un texto, para saber desde dónde vamos a partir.”

De este total, un 35 % de los docentes encuestados manifiesta hacerlo *siempre* y un 25 %, *casi siempre*. La mayoría de los docentes encuestados considera que este tipo de tareas permite indagar los conocimientos o saberes previos. Las estrategias para esta evaluación son, generalmente, orales: expresión informal de ideas, posicionamientos personales o análisis de textos breves.

Las respuestas que refieren a que *algunas veces* los docentes de escuela secundaria de Ciencias Sociales y Humanidades llevan adelante evaluaciones diagnósticas previas a la enseñanza y al aprendizaje de un contenido nuevo constituyen un 35 %:

“Dependiendo del contenido a desarrollar, no siempre es necesario; algunas veces se dificulta por cuestiones de tiempo.”

El 5 % de los profesionales encuestados manifiesta que *nunca* integra evaluaciones diagnósticas al comenzar una secuencia, unidad didáctica o clase.

En un 46 % de casos, los docentes de escuela secundaria encuestados *siempre* utilizan procedimientos e instrumentos variados para la recolección de la información (**Aspecto 1.3.4**) que va a permitir evaluar el aprendizaje de los estudiantes:

“Pondero todo lo que puedo respecto del trabajo de los alumnos: registro de trabajo clase a clase, todos los trabajos que me llevo a casa (mayoritariamente, construcción de mapas con criterios específicos acordados), participación en clase: preguntas, dudas, aportes, información de actualidad que gusten comentar en relación al tema, materiales de trabajo, orden en las carpetas, colaboración con los compañeros. Intento observar al alumno en su ser integral.”

“Son más productivas las construcciones individuales y grupales que nacen de la lectura comprensiva, en las que queda claro el concepto para ser aplicado en la vida cotidiana. Estas me permiten ver el avance no sólo cognitivo sino el desempeño social dentro del aula.”

“Depende qué información estoy buscando. Siempre utilizo una planilla para registrar la participación y cumplimiento de tareas, o quien se ausentó; ese registro es semanal. Carpeta del alumno ocasionalmente porque cuando realizan actividades recojo las hojas y las reviso cada clase, es decir que al final de unidad esa carpeta está visada.”

“Reviso quincenalmente carpetas, trabajos de tareas, trabajos de aula, etc.; y de ello escribo en mi cuaderno sus progresos o no.”

“... también, un portafolio de actividades y trabajos prácticos. Una ficha de seguimiento de exposiciones orales y cuestionarios.”

“Plantearse como docentes la elección de métodos variados o de diversos instrumentos para la recolección de información sobre los aprendizajes de los estudiantes y sobre todo para replantear nuestras prácticas es un tema importante; por ejemplo: si queremos que los estudiantes lean más podemos pedirles que anoten bibliografías para escribir una redacción extensa o que seleccionen información sobre un tema particular para que luego ésta sea seleccionada; esto más allá de los métodos tradicionales de la prueba escrita, oral, la carpeta completa, etc.”

“Algunas propuestas de trabajo individual en clase con distintos recursos (textos, mapas, gráficos, imágenes, etc.) sobre los cuales resolver consignas. También solicito presentaciones como power point, prezi, documentos de Word, murales, carteleras, posters, etc.”

Algunos docentes de este grupo mayoritario (6 %) expresan que la variedad de instrumentos de evaluación depende, en algunos casos, de los tiempos disponibles tanto para planificarlos y diseñarlos como para luego realizar la corrección de tareas:

“[Es] un problema a resolver por tiempo, desconocimiento, exceso de tareas.”

Un 34 % de los educadores de Ciencias Sociales y Humanidades de la muestra expresa que esta variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación se registra *casi siempre* en sus clases; *algunas veces* hay pluralidad de instrumentos en un 17 % de los casos y *nunca* en un 3 %.

Esta diversidad de procedimientos y de instrumentos de evaluación se despliega en función de la heterogeneidad de estudiantes, de las particularidades del espacio curricular y de la variedad de los contenidos. Un 69 % de los profesores *siempre* contempla estos condicionantes múltiples al evaluar y un 21 % lo hace *casi siempre*; el 8 % expresa que *algunas veces* prevé mecanismos plurales para evaluar capacidades distintas y el 2 % *nunca* los considera:

“... al no tener las mismas formas de aprender, ni los mismos intereses, ni facilidad con las mismas formas de comunicar lo que piensan/entienden, es importante la utilización de diversas estrategias para identificar qué y cómo entendieron, básicamente, el contenido seleccionado.”

“Esta decisión suele producir ciertos conflictos en el aula puesto que no siempre es bien entendida por todos los estudiantes.”

“Decido (...) los instrumentos en conjunto con los mismos estudiantes.”

En estas tareas de evaluación de los aprendizajes, los docentes implementan distintos procedimientos: corrigen, comentan, retroalimentan los trabajos y actividades de los es-

tudiantes y acercan pautas para la mejora de sus aprendizajes (**Aspecto 1.3.5⁸**). Un 94 % de la muestra realiza *siempre* (67 %) o *casi siempre* (27 %) estas devoluciones:

“Es muy importante la devolución diaria de las tareas, evaluaciones, seguimientos, puntos de vista, logros, como también momentos de meseta que se presentan en los grupos o alumnos, estancos en la dinámica de trabajo individual o en grupo.”

“Suelo marcar el error y que corrijan la evaluación; pero, algunas veces, digo qué pautas [seguir] para mejorar. Me parece que la autocorrección es una manera para que vea sus errores; de igual modo al corregir lo marco con color para que [el estudiante] visualice el concepto erróneo.”

“... implica el ejercicio de diálogo argumentativo, al hacer la puesta en común y/o debate; contraste con la participación pertinente y así evalúo.”

“Siempre, ya que es el modo en que los estudiantes pueden rehacer y lograr mejores entregas.”

“... los puntos en dudas son aclarados para mejorar el próximo trabajo o evaluación.”

El 5 % de los profesores de la muestra *algunas veces* retroalimenta las tareas de los estudiantes y el 1 % *nunca* integra este componente del proceso de evaluación.

La consideración de las respuestas de un 5 % de docentes de la muestra permite detectar que las devoluciones a los estudiantes constituyen ocasiones para la mejora del proceso de enseñanza ya que proveen información que les permite revisar sus prácticas en forma continua para ajustarlas de acuerdo con los resultados:

“... es una instancia de aprendizaje tanto para los estudiantes como para nosotros mismos.”

Dentro de los procedimientos de evaluación y de retroalimentación del desempeño de los estudiantes, aparecen la autoevaluación y coevaluación (**Aspecto 1.3.6**) como aquellos que favorecen el involucramiento de los estudiantes en la mejora de sus capacidades y en la de sus pares. Un 36 % *siempre* promueve la auto y la coevaluación; un 31 % lo hace *casi siempre*, un 29 % *algunas veces* y un 4 % *nunca* integra estos procedimientos evaluativos a sus clases.

⁸ Este aspecto es considerado también por el ítem 2.7.7: Provisión de una devolución o retroalimentación a los estudiantes, como *reaseguro de confiabilidad* de la encuesta, registrándose consistencia entre los resultados en uno y otro.

Aspecto		Grupo	
		Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	
1. 3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	1.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.	SIEMPRE	66 %
		CASI SIEMPRE	24 %
		ALGUNAS VECES	8 %
		NUNCA	2 %
	1.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.	SIEMPRE	53 %
		CASI SIEMPRE	43 %
		ALGUNAS VECES	0 %
	NUNCA	4 %	
1.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.	SIEMPRE	55 %	
	CASI SIEMPRE	25 %	
	ALGUNAS VECES	14 %	
	NUNCA	6 %	
1.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.	SIEMPRE	46 %	
	CASI SIEMPRE	34 %	
	ALGUNAS VECES	17 %	
	NUNCA	3 %	
1.3.5. Devoluciones a los estudiantes.	SIEMPRE	67 %	
	CASI SIEMPRE	27 %	
	ALGUNAS VECES	5 %	
	NUNCA	1 %	
1.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.	SIEMPRE	36 %	
	CASI SIEMPRE	31 %	
	ALGUNAS VECES	29 %	
	NUNCA	4 %	
1.3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.	SIEMPRE	44 %	
	CASI SIEMPRE	25 %	
	ALGUNAS VECES	25 %	
	NUNCA	6 %	

TABLA 3. LAS PRÁCTICAS COMPRENDIDAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Como se ha mostrado en la tabla, un 44 % de los docentes *siempre* implementa diferentes medios para informar a las familias (**Aspecto 1.3.7**) acerca de los procesos y productos logrados; lo hace a través del boletín de información, cuaderno de comunicaciones, reuniones colectivas, entrevistas individuales; con menor frecuencia, mediante llamadas telefónicas, envío de mensajes por correo electrónico y anotaciones en las carpetas de clases. Otro 25 % de los educadores encuestados comunica *casi siempre* cómo se desenvuelve el proceso de aprendizaje de cada joven a su familia.

El 25 % lo hace *algunas veces* y 6 % *nunca* comparte resultados con padres o tutores:

“Los medios en la institución están. Pero por cuestiones de tiempo este año no pude detallar mi seguimiento a los alumnos.”

“... la falta de tiempo para informar y/o realizar el seguimiento de los alumnos.”

“Las fechas de evaluaciones se comunican a los padres con un tiempo preestablecido de anticipación, pautado por la institución.”

Un 12 % de los profesionales encuestados se comunica con las familias en situaciones puntuales que requieren particular atención, para recomendar apoyo del equipo interdisciplinario o la asistencia a clases extra y tutorías que brinda la institución.

2. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales

La encuesta fue respondida por 949 docentes, a cargo de Matemática, Ciencias Naturales, Biología, Física, Química y otras asignaturas/espacios curriculares: Ciencias de la Tierra; Ciencia, Tecnología y Ética; Electricidad, Sistemas Agroambientales, Industrias Alimentarias, Educación para la Salud, Materiales y Ensayos, Metodología de la Investigación, Ecología).

Respecto de su formación, el 63 % de los profesionales encuestados cuenta con título de profesor: 32 % obtenido en una institución de Nivel Superior No Universitario y 31 %, en una universidad; 37 % de los docentes son graduados de instituciones de formación técnico-profesional: 13 % de Nivel Superior No Universitario y 24 % de Nivel Superior Universitario. Un 11 % de los docentes encuestados completó estudios de posgrado y/o postítulo: 6 %, en carreras de la Educación Superior No Universitaria y 5 % en carreras universitarias.

2.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación

Para indagar en las tareas de planeamiento que llevan adelante los docentes de Educación Secundaria de Matemática y Ciencias Naturales, la encuesta focaliza en los siguientes aspectos:

- 2.1.1. Contextualización de la planificación en normas jurisdiccionales y acuerdos institucionales.
- 2.1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.
- 2.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.
- 2.1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.
- 2.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
- 2.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.
- 2.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.

Un 96 % de las respuestas a la encuesta da cuenta de que *siempre* (70 %) o *casi siempre* (26 %) los docentes planifican su asignatura/materia/espacio curricular/unidad curricular en concordancia con el diseño curricular de referencia, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y los acuerdos concretados en los Departamentos de los que son parte **(Aspecto 2.1.1)**:

“Si pretendo enseñar a mis alumnos los contenidos que fueron pensados para las competencias y capacidades cognitivas propias de su edad, debo atenerme a los diseños curriculares.”

“Si la planificación no se corresponde con el currículo (...) cada curso se transforma en una isla, lo atenta con la calidad educativa.”

“Trabajar en una institución educativa, implica acordar con el proyecto institucional, compartido y acordado en conjunto.”

“Se hace una planificación consensuada entre profesores en forma vertical, horizontal y acorde al diagnóstico inicial hecho individualmente.”

“[Sin estos acuerdos se] expone a los alumnos a una fragmentación pedagógica.”

“Sería trabajar fuera de sintonía, a contramano de lo que todos pensamos o acordamos.”

“El proyecto no está definido; sí el carisma de la institución.”

Al respecto, los docentes de Matemática y Ciencias Naturales encuestados caracterizan al PCI como un documento base que contempla los acuerdos necesarios para planificar, una especificación elaborada a partir de un diseño curricular común. Asimismo, plantean que los acuerdos de Área/Departamento ayudan a construir la visión y misión de la escuela y que estos acuerdos requieren de permanente revisión.

En la mayoría de las fundamentaciones –planteadas en el espacio abierto que acompaña cada ítem de la encuesta– se hace alusión a la dimensión ética involucrada en estos acuerdos:

“... los acuerdos institucionales son importantes para darles a los chicos (...) un ejemplo del trabajo cooperativo...”

“Considero que es importante respetar los aspectos que la enunciación plantea; porque no hacerlo, es romper con los acuerdos institucionales y fundamentalmente el trabajo en equipo que debe ser primordial en toda escuela...”

Esta dimensión ética se registra tanto respecto de la presencia de acuerdos institucionales como de su ausencia:

“ Lo realizo, a pesar que la experiencia me indica que no siempre se cumple al interior de las instituciones escolares.”

Completando la muestra de docentes encuestados, un 3 % de los profesionales manifiesta que *algunas veces* ajusta su plan de enseñanza a esos acuerdos institucionales y a la prescripción jurisdiccional, y un 1 % que *nunca* lo hace; en este grupo, se registran planteos de aquellos educadores para quienes la concordancia de la planificación con el PCI y los acuerdos de Área/Departamento no debe ser estricta, para dejar un margen en

la toma de decisiones que permita considerar las características especiales de los estudiantes, con la finalidad de lograr motivarlos y darles mayor participación en la construcción del conocimiento:

“... debemos tornar la experiencia de aprender en algo significativo para el alumno, que lo motive y deje en él un recuerdo imborrable y que no siempre está atado a lo que ha sido planificado.”

En este grupo del 4 % de docentes que enfatiza que *a veces* o *nunca* se ocupan de la concordancia entre su planificación y los documentos oficiales –jurisdiccionales e institucionales– aparecen razones como:

“Es difícil el acuerdo entre docentes del área.”

“A veces el grupo de alumnos no lo permite.”

“Hay contenidos y objetivos propios de cada materia y año que no son contemplados en los acuerdos institucionales.”

Con referencia a si los objetivos incluidos en la planificación de asignatura abarcan tanto las capacidades que han de desarrollar los estudiantes como los saberes que han de apropiarse (**Aspecto 2.1.2**), un 96 % de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales encuestados expresa que *siempre* (70 %) o *casi siempre* (26 %) contempla esta conjunción:

“Se tiene en cuenta siempre el perfil del egresado que deseamos: contenidos y capacidades siempre de la mano.”

Un 3 % de los educadores plantea que *algunas veces* sus objetivos resultan la expresión clara de los logros de los estudiantes en coordinación con los contenidos a aprender por ellos, y cerca de un 1 % que *nunca* procura o logra concebirlos de manera integrada:

“No dejo explícitas las capacidades que pretendo desarrollar.”

“Muchas veces la planificación se realiza antes de realizar las reuniones de áreas.”

“No las incorporo [a las capacidades] debido a tiempo de planificación, debido a la carga horaria y mi vida personal.”

Una mayoría de respuestas valora la claridad en el planteamiento de los objetivos:

“La formulación clara de los objetivos permite que se los pueda tener como guía todo el tiempo y no perderlos de vista. Verdad es que no siempre es posible alcanzarlos, al menos con todos [los estudiantes], por mil causas; pero necesariamente deben estar definidos con precisión y sin ambigüedades.”

“Si desconozco a dónde llegar difícilmente encontraré un hilo conductor en el desarrollo de la secuenciación didáctica que desencadene un aprendizaje significativo.”

“Siempre trato de expresarlos lo más claramente posible; pero no siempre actualizo [la formulación de objetivos] para el grupo que cursa ese año.”

“... debo reconocer que en las últimas planificaciones han sido mejorados considerablemente aunque aún no considero que expresen realmente el sentido que les quiero dar...”

“... intentamos que los objetivos sean lo más concretos y reales, no compartimos esos que son ideales, que adornan las planificaciones y a la realidad no se logran bajar.”

Asimismo, es destacada la ocasión de reflexión desencadenada por objetivos que integran capacidades y saberes:

“El poder reflexionar nos va a permitir tomar buenas decisiones, estrategias de planificación que permitan llegar al logro de estos objetivos propuestos como así también el desarrollo de capacidades previstas.”

“Con los nuevos conocimientos adquiridos durante la carrera de Profesorado Universitario puedo ahora darme cuenta que a veces no era tan coherente con el enunciado de mis objetivos.”

“... soy consciente de que es una herramienta flexible que la puedo ir modificando, teniendo en cuenta las características y expectativas de mis estudiantes a lo largo del ciclo lectivo.”

También se plantea la utilidad que tiene para los estudiantes el poder conocer esos objetivos:

“... para lograr que los alumnos puedan adquirir los conocimientos propuestos y que conozcan el sentido y la importancia de trabajar con ellos y de aprenderlos.”

Respecto de la selección y secuenciación de los contenidos que componen la planificación (**Aspecto 2.1.3**), 97 % de los testimonios plantea que *siempre* (65 %) o *casi siempre* (32 %) el docente considera, en simultáneo, la lógica interna de los contenidos y las características de cada grupo de estudiantes. La muestra se completa con educadores que plantean que *algunas veces* (2 %) o *nunca* (1 %) logran esta integración.

Un 99 % de los testimonios refiere que la planificación de estrategias de enseñanza guarda coherencia con las capacidades que se intenta promover en los estudiantes y con el contenido (**Aspecto 2.1.4**). Un 58 % de los educadores *siempre* concreta esta concordancia y un 41 %, la logra *casi siempre*. Un 0,5 % de los docentes de escuela secundaria que responde la encuesta *algunas veces* planifica de este modo integrado y un 0,5 % *nunca* resguarda ese ajuste de componentes didácticos en su plan de espacio curricular/asignatura.

Las planificaciones de un importante número de los docentes encuestados incluyen procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación (**Aspecto 2.1.5**). Entre quienes *siempre* concretan esta explicitación se halla un 65 % de los docentes:

“Es fundamental que [las precisiones atinentes a la evaluación] sean especificadas o definidas claramente al comienzo del ciclo lectivo, que los estudiantes formen parte de su construcción y que sean coherentes con los contenidos a enseñar y aprender.”

Un 28 % de profesionales establece criterios de evaluación *casi siempre* y un 6 % de los encuestados indica que *algunas veces* su planificación de asignatura incluye especificaciones acerca de qué se prioriza al evaluar.

Las respuestas que manifiestan que la planificación de asignatura *nunca* integra criterios, procedimientos ni instrumentos de evaluación y autoevaluación son expresadas por un 1 % de docentes de Educación Secundaria; los motivos predominantes:

“Es una tarea difícil, pero la tengo presente como algo en lo que debo trabajar.”

Un 94 % de los profesionales encuestados manifiesta que planifica su espacio curricular/asignatura concibiéndolo como una formulación flexible (**Aspecto 2.1.6**), entendiendo que los rasgos previstos no conforman limitaciones a otras posibilidades que la práctica puede plantearles, sino un encuadre que va ajustándose al implementarse. De este porcentaje, un 55 % de los docentes expresa que *siempre* logra esa flexibilidad y un 39 % de los educadores testimonia que puede sostenerla *casi siempre*. Un 6 % de los docentes de escuela secundaria plantea la dificultad o la imposibilidad de diseñar una planificación de asignatura flexible: el 5 % expresa que *algunas veces* lo logra y 1 %, que *nunca* puede hacerlo:

“... resulta más cómodo tener toda la clase o tema ya planificado, pero a veces tomo en consideración temas de interés de los estudiantes para generar diferentes capacidades, desde la creatividad o el trabajo en equipo...”

“En algunos encuentros surgen situaciones que atender, las cuales pueden modificar la gestión de las actividades [planificadas]. Por ejemplo: problemas de convivencia.”

Al momento de dar cuenta respecto de si los docentes de Matemática y Ciencias Naturales planifican su asignatura de forma coordinada con otros docentes (**Aspecto 2.1.7**) –colegas de espacios curriculares, del ciclo, del Área o Departamento, equipo directivo, equipo interdisciplinario de apoyo– surgen planteos como:

“[Planifico en] conjunto con otros colegas del Departamento y esto sirve para aunar criterios así como para tener diversas perspectivas sobre la asignatura. También valoro la planificación conjunta con profesores de otras áreas (...) Pero, cuesta tener tiempos de encuentro ya que esto no está previsto por la gestión de la escuela. La articulación de contenidos todavía es una tarea no lograda en mi

institución aunque mantengo una actitud de apertura hacia la posibilidad de poder planificar con otros docentes.”

Aspecto		Grupo	
		Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	
2.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	2.1.1. Contextualización de la planificación en normas institucionales y jurisdiccionales.	SIEMPRE	70 %
		CASI SIEMPRE	26 %
		ALGUNAS VECES	3 %
		NUNCA	1 %
	2.1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.	SIEMPRE	70 %
		CASI SIEMPRE	26 %
		ALGUNAS VECES	3 %
	NUNCA	1 %	
	2.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.	SIEMPRE	65 %
		CASI SIEMPRE	32 %
		ALGUNAS VECES	2 %
		NUNCA	1 %
	2.1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.	SIEMPRE	58 %
		CASI SIEMPRE	41 %
		ALGUNAS VECES	0,5 %
		NUNCA	0,5 %
	2.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.	SIEMPRE	65 %
		CASI SIEMPRE	28 %
		ALGUNAS VECES	6 %
		NUNCA	1 %
	2.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.	SIEMPRE	55 %
		CASI SIEMPRE	39 %
		ALGUNAS VECES	5 %
		NUNCA	1 %
	2.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.	SIEMPRE	34 %
		CASI SIEMPRE	29 %
		ALGUNAS VECES	33 %
		NUNCA	4 %

TABLA 4. LAS PRÁCTICAS INVOLUCRADAS EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN

Como se ha mostrado en la tabla, un 34 % de los docentes encuestados responde que *siempre* concilia su planificación de asignatura con otros colegas; un 29 %, que *casi siempre* lo hace; un 33 %, que *a veces* efectúa este trabajo colaborativo y un 4 % que *nunca* planifica en equipo.

En este último subgrupo de respuestas se aportan razones:

“Los tiempos y espacios institucionales con los que se cuenta para reunión, intercambio, acuerdos y reflexión, suelen generar dificultades.”

“... falta de interés o predisposición de algunos colegas, reacios al trabajo en grupo (...) muestran un perfil individualista al momento de trabajar, aunque sus discursos propongan el trabajo en equipo y la integración.”

“Son muy pocos los tiempos posibles de trabajo colaborativo ya que el sistema casi no los contempla. Eso requiere esfuerzos personales que muchas veces se transforman en un peso no reconocido por el resto. Aún no está contemplado efectivamente, en el sistema, el valor que tiene el trabajo conjunto. La condición del trabajo docente por horas es un factor limitante directo en este aspecto.”

“Nunca hay tiempo de encuentro; siempre es hablado en los espacios de jornada institucional, aunque trabajar en equipo garantiza mejores resultados.”

En ninguna de las respuestas abiertas los docentes de Matemática y Ciencias Naturales desestiman los procesos colegiados que se llevan adelante para planificar en conjunto o en consulta.

2.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza

Los aspectos convergentes en la enseñanza considerados en este estudio son:

- 2.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.
- 2.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.
- 2.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.
- 2.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.
- 2.2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.
- 2.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.
- 2.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.
- 2.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.
- 2.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.
- 2.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.

Los docentes de Matemática y Ciencias Naturales encuestados expresan que, al comenzar sus clases, presentan a los estudiantes un plan de tareas (**Aspecto 2.2.1**) que plantea el sentido de las acciones a desarrollar: un 47 % de los docentes lo hace *siempre*; un 32%, *casi siempre*; un 17 % de los profesores encuestados lo hace *algunas veces* y un 4 % no lo hace *nunca*:

“Siempre presento la unidad explicando los propósitos de su presencia en el currículo, los temas a estudiar y la manera de evaluar.”

“Se plantean los contenidos a desarrollar de manera general y luego, a medida que se desarrollan, se van profundizando con explicaciones y marco teórico.”

Aun cuando un grupo del 21 % de los docentes manifiesta que comparte esta visión panorámica *algunas veces* o no lo hace *nunca*, estos profesionales consideran importante que los estudiantes sepan qué y para qué van a aprender.

Un 56 % de los docentes *siempre* plantea situaciones problemáticas a los estudiantes (**Aspecto 2.2.2**) como estrategia para lograr un primer vínculo entre el grupo y los contenidos por aprender; un 37 % de los educadores implementa *casi siempre* esta estrategia didáctica:

“Procuro problematizar y analizar hechos de la vida cotidiana desde el conocimiento escolar, aplicarlos y modificar comportamientos y actitudes. También resolución de situaciones problemáticas y su posterior análisis...”

“[Integro] noticias de diarios que tengan que ver con los temas a tratar.”

Complementando este 93 %, un 7 % de las respuestas a la encuesta pone de manifiesto que los educadores utilizan situaciones codificadas *algunas veces*. Entre los docentes de este último subgrupo, se plantea que la apertura a través de una situación problemática:

“... depende del contenido a ser desarrollado...”

“En Ciencias Naturales se busca que los contenidos se relacionen con los fenómenos estudiados, no con cuestiones prácticas.”

“... no es necesaria porque los estudiantes no están motivados.”

La casi totalidad de los docentes (97 %) promueve la relación entre estas situaciones iniciales y los conocimientos que los estudiantes han construido con anterioridad (**Aspecto 2.2.3**); de este total, un 57 % de los encuestados lo hace *siempre* y un 40 % lo hace *casi siempre*:

“Planteo actividades donde se expongan las ideas previas y a partir de ellas comenzar, además de proponer actividades motivadoras que produzcan el interés por aprender.”

“Los estudiantes deben relacionar el nuevo conocimiento con los previos.”

“Poder relacionar los contenidos con los intereses de los estudiantes nos asegura que el proceso de apropiación sea más efectivo...”

“... para motivarlos, en primer lugar; [para] revisar saberes previos y contenidos previos e identificar dificultades. También para disminuir la ansiedad de los adolescentes.”

“En Matemática la mayor parte de los contenidos se relaciona con alguno o anterior; por lo tanto, se hace constante la relación...”

Un 3 % de los educadores que provee testimonio expresa no movilizar *nunca* la explicitación de lo que los estudiantes ya saben respecto de los contenidos de la clase, para recuperar e integrar ese conocimiento previo a los nuevos contenidos; ninguno de los docentes explica por qué no recupera los conocimientos que los estudiantes ya han construido para enlazar con los contenidos por aprender.

Un 40 % de las respuestas refieren que los docentes *siempre* acercan a su grupo una visión general del contenido a aprender, como modo de aportar un panorama introductorio de los nuevos contenidos (**Aspecto 2.2.4**); un 38 % de los encuestados expresa que *casi siempre* presenta este primer panorama de contenidos:

“Se intenta desarrollar en los estudiantes una mirada global, holística o integrada del conocimiento.”

“El uso de la pizarra es valioso en el inicio de la presentación y se retoma al final para hacer el cierre al momento de la recapitulación donde se aclaran dudas, se remarcan conceptos relevantes.”

En esta aproximación inicial de los estudiantes a los contenidos se integran organizadores visuales de información como los recursos didácticos más frecuentes:

“Los esquemas conceptuales se convierten en un gran aliado para organizar los contenidos.”

“Es de suma importancia la inclusión de esquemas y mapas que jerarquizan y clarifican la complejidad de los contenidos, a la vez que les proporcionan herramientas [a los estudiantes] para acercarse a nuevos contenidos de una forma más accesible.”

Un 19 % de los docentes promueve *algunas veces* esta aproximación general de los contenidos nuevos a los estudiantes y un 3 % no lo hace *nunca*.

Desde esa situación problemática inicial que activa los conocimientos con que los estudiantes cuentan y a partir de un primer acercamiento a los contenidos que van a enseñarse y aprenderse, los docentes implementan diferentes estrategias de enseñanza (**Aspecto 2.2.5**) para propiciar el aprendizaje. Un 57 % de los educadores *siempre* pone en práctica algún tipo de estrategia docente facilitadora. Un 37 % lo hace *casi siempre* y un 6% de los profesionales *algunas veces* provee ayudas didácticas:

“La pregunta y repregunta siempre están presentes en mis clases. La discusión sobre cada tema promueve el aprendizaje.”

“Muestro imágenes, acerco ideas que estudiantes de otros años aportaron respecto del mismo problema, presento respuestas erróneas, acerco bibliografía en tensión...”

No se han registrado testimonios que expliciten que los docentes *nunca* ponen en marcha algún dispositivo didáctico de ayuda para que los estudiantes desarrollen las capacidades previstas.

Los educadores acompañan con *instrucciones, aclaraciones y orientaciones* las tareas de los estudiantes; estas acciones constituyen, entonces, un grupo específico de estrategias del que la encuesta da cuenta. El 94 % de los docentes reconoce la integración de este tipo de indicaciones en sus clases:

“El estudio de la Biología requiere que el estudiantado realice, observaciones, comparaciones, registros, etc. por lo que es fundamental que los docentes además de planificar actividades que permitan la puesta en práctica de dichas habilidades, comprueben que las instrucciones son claras, observen el desempeño de cada alumno y brinden el apoyo que cada uno requiera.”

Un 64 % de los profesores *siempre* acerca orientaciones a los estudiantes y un 30 % lo hace *casi siempre*. El 5 % de los docentes *algunas veces* proporciona ayudas de este tipo y un 1 % *nunca* lo hace.

Además de estas estrategias de orientación general, un 62 % de los docentes *siempre* aporta explicaciones adicionales personalizadas, específicas, a los estudiantes que parecen necesitarlas; un 33 % asume este asesoramiento individual *casi siempre* y un 5 % de los profesionales *algunas veces* aporta ayudas extra:

“Siempre monitoreo el trabajo de mis alumnos (...) La posibilidad de realizar [una ayuda individualizada] es el bajo número de alumnos en el curso: es un curso pequeño y la atención es personalizada.”

En ocasiones, este apoyo incluye la enseñanza de heurísticos de aprendizaje a los estudiantes: cómo encarar el tratamiento sistemático de una situación problemática, cómo considerar todas las dimensiones del problema sin sesgarlo, cómo obtener datos e información, cómo tomar apuntes, cómo desarrollar un informe científico... Un 58 % de los docentes manifiesta que *siempre* se ocupa de la enseñanza de estas estrategias de estudio, un 36 % que lo hace *casi siempre* y un 6 % expresa que enseñar a aprender lo ocupa *algunas veces*.

Los docentes de Matemática y Ciencias Naturales encuestados manifiestan su preocupación por mantener el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de construcción de capacidades (**Aspecto 2.2.6**):

“... hay temas que los atrapan más y otros presentan más dificultad.”

“[El interés se mantiene] a partir de cuestiones que tengan que ver con la vida cotidiana.”

“La motivación y el acompañamiento (...) [son] la clave para un buen aprendizaje.”

“Soy una docente dinámica; me muevo constantemente dentro del aula.”

Un 41 % se encarga de sostenerlo *siempre*; un 49 % de los docentes expresa que *casi siempre* se preocupa por que la motivación de los estudiantes no decaiga; un 9 %, plantea que *algunas veces* asume el sostenimiento del interés de sus alumnos por la tarea y un 1 %, que *nunca* lo efectúa.

Atravesando cada uno de los cuatro subgrupos de respuestas se expresa lo complejo que resulta contar con el involucramiento sostenido de cada integrante del grupo:

“... resulta difícil mantener el interés de los estudiantes durante todas las clases debido a que las realidades de los estudiantes son infinitamente diferentes y muchas veces, las situaciones de cada uno impiden que los saberes resulten de interés (no les atrae la temática, ya la conocen, etc).”

“No encuentro los recursos necesarios para poder mantener el interés de los estudiantes aunque trato de que, al menos, la clase sea amena.”

“Se trata de mantener la motivación; pero la respuesta depende de cada grupo de alumnos.”

“... la posibilidad de hacerlo se vincula con la cantidad de alumnos.”

En un 63 % los docentes consideran que *siempre* resulta importante que los estudiantes entiendan cuál es el sentido de los contenidos que se encuentran aprendiendo y cómo estos pueden ayudarlos a comprender cuestiones de su realidad. En un 28 % manifiestan que *casi siempre* resulta motivador para los estudiantes conocer la relevancia de lo que están aprendiendo y un 9 % que *algunas veces* se moviliza el compromiso sabiendo el para qué de un contenido.

“El despertar la curiosidad por conocer, dónde se encuentra o qué se hace con lo adquirido, ayuda al dictado de clases dinámicas y, muchas veces, divertidas.”

En general, las actividades que los docentes proponen a los estudiantes para su formación (**Aspecto 2.2.7**) son variadas:

“... para no llegar a la monotonía o rutina en la clase. Trabajo con: autodiagnóstico, preguntas orientadoras, situaciones problemáticas, diseño de actividades, lectocomprensión, investigación y elaboración de productos, entre otras.”

“Casi siempre [son variadas] ya que llevan al aprendizaje significativo.”

“Las actividades que propongo a los alumnos (...) atienden a los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. A veces (...) se pierde mucho tiempo ordenando a los alumnos y se saltean algunas actividades, obviamente en detrimento de los aprendizajes.”

“... según la temática abordada se realizan más [actividades] de desarrollo o de consolidación, para luego dar cierre con actividades de recuperación.”

“Explico varias veces hasta que los alumnos demuestren haber entendido, realizando también control de carpetas, prácticos, ejercicios y tareas. Utilizo variedad de estrategias para la explicación de los temas.”

“[Análisis de videos], salidas didácticas, laboratorios, explicaciones, aclaraciones, dando ejemplos, etc.”

“Se trabaja mucho con guías de estudio, exposición de informes, trabajos prácticos de laboratorio, investigación bibliográfica.”

“Hoy en día necesitan de propuestas innovadoras y superadoras para captar su atención.”

“Sobre todo realizo de manera conjunta el cierre de cada tema con un mapa conceptual en el pizarrón con los aportes de los estudiantes.”

“[Implemento el] intercambio grupal del conocimiento y su posterior puesta en común.”

“En muy pocas ocasiones he puesto a consideración esquemas sobre la organización y relación de los contenidos, los estudiantes no logran interpretar dichas relaciones, porque la enseñanza es muy atomizada.”

Un 40 % de los encuestados expresa que *siempre* logra esta variedad, un 44 % que *casi siempre* puede garantizarlo, un 15 % que *algunas veces* concreta tal diversidad de estrategias didácticas y un 1 % que *nunca* lo logra.

Respecto del ajuste entre actividades y objetivos (**Aspecto 2.2.7.1**), la encuesta permite advertir que un 53 % de los docentes *siempre* plantea actividades que responden a los objetivos planificados; un 43 %, que *casi siempre* las selecciona cuidando este ajuste y un 4 % expresa que *a veces* su criterio para definir las tareas se encuentra en correspondencia con los objetivos:

“... surgen de esos objetivos pero a veces no se cumplen porque el interés de los estudiantes direcciona la clase hacia otro lado.”

“Los objetivos cambian por lo observado durante el proceso y esto hace modificar las actividades.”

Un 36 % de los encuestados *siempre* resguarda el equilibrio entre tareas individuales y tareas grupales (**Aspecto 2.2.7.2**) y un 40 % de los educadores cuida la proporción *casi siempre*:

“Las actividades individuales y grupales se van alternando en función de los objetivos planteados.”

“Según la complejidad de la actividad trabajamos individualmente o en grupo. Prefiero [tareas] grupales.”

“Es necesaria la presencia de actividades individuales y grupales y además las actividades de diagnóstico, desarrollo, cierre, etc.”

“Algunas comienzan siendo individuales para luego ser grupales con el fin de intercambiar posturas, opiniones y conocimientos que luego, al ser seleccionados y acordados, se exponen al resto de los compañeros.”

El equilibrio entre actividades individuales y actividades grupales es mantenido *algunas veces* por el 22 % de los docentes y un 2 % considera que *nunca* se ocupa de este balance.

Los docentes de Matemática y Ciencias Naturales afirman que organizan la enseñanza previendo, además, un equilibrio entre las tareas a su cargo y las que asumen los estudiantes (**Aspecto 2.2.7.3**): un 39 % de los educadores resguarda *siempre* esa proporción y *casi siempre* lo hace un 47 %; un 14 % de los colegas *algunas veces* cuida este balance entre tareas con mayor protagonismo personal y aquellas con mayor protagonismo estudiantil:

“La intervención docente está presente en todo momento para corroborar la comprensión de la tarea; si es necesario se vuelven a dar las explicaciones pertinentes.”

“Es fundamental que el estudiante sea el protagonista principal en su aprendizaje y el docente sea el guía de ese proceso.”

Un 76 % de los docentes encuestados plantea distintos agrupamientos de estudiantes según las tareas a encarar (**Aspecto 2.2.7.4**): 43 % lo hace *siempre*; 33 %, *casi siempre*; 15 % de educadores *algunas veces* propone agrupamientos de estudiantes y un 9 % *nunca* integra tareas que requieren la conformación de equipos de estudiantes.

Para efectuar estos agrupamientos, un 56 % de los docentes de Educación Secundaria expresa que *siempre* tiene en cuenta la heterogeneidad de capacidades de los estudiantes (**Aspecto 2.2.7.5**); un 36 %, considera *casi siempre* esta multiplicidad y un 8 % de los docentes la atiende *algunas veces*.

En la tarea de definir e implementar estas adecuaciones de contenidos, actividades y recursos para que respondan a las distintas características de aprendizaje de los estudiantes, un 33 % de los docentes encuestados deja en claro que *siempre* se reúne con otros profesionales: coordinador de curso, integrantes del Departamento, tutores, miembros de equipos interdisciplinarios de apoyo (**Aspecto 2.2.7.6**):

“El trabajo en equipo desde la institución facilita la tarea y potencia las trayectorias escolares de los estudiantes.”

“La presencia de estudiantes con adaptaciones curriculares determina/condiciona un trabajo coordinado con otros profesionales y de respeto al ritmo de aprendizaje de todos ellos.”

“Se trabaja con las divisiones conflictivas de manera conjunta con las coordinadoras de curso y las maestras integradoras (...) Es un tanto complicado acompañar y adecuar los procesos (...) Sería fundamental contar con un gabinete que asesore a los docentes en estos casos y acompañe a la institución en el seguimiento de las trayectorias. No todos los coordinadores de cursos poseen formación para esta tarea.”

Un 33 % de los docentes refiere a que *casi siempre* decide sus intervenciones luego de una consulta colegiada; un 30 %, lo hace *algunas veces* y un 4 % no concreta *nunca* estas deliberaciones. Aun cuando la discusión con otros educadores es valorizada como necesaria para tomar las mejores decisiones respecto de la heterogeneidad de capacidades de los estudiantes, los docentes encuestados expresan dificultades:

“Es lo ideal, aunque no estamos muy capacitados para realizar las integraciones. Hay escuelas que no cuentan con los equipos necesarios.”

“... los facilitadores TIC no se involucran con estas temáticas [de adecuación de estrategias didácticas a las necesidades educativas particulares].”

“Sólo nos podemos juntar fuera del aula. No tenemos un espacio de diálogo tranquilo para pensar; es corriendo entre los recreos o vía web en casa, o fin de semana. No existen espacios de reunión durante el trabajo.”

Un 56 % de los docentes encuestados realiza *siempre* acciones de retroalimentación del desempeño a lo largo de las actividades, proporcionando información al estudiante y a los grupos de estudiantes sobre cómo están siendo realizadas las tareas y cómo pueden mejorarse (**Aspecto 2.2.7.7**). Un 34 % las asume *casi siempre*; un 9 % de los educadores *algunas veces* efectúa esta devolución y un 1 % *nunca* comparte comentarios referidos a cómo considera que está concretándose el proceso de desarrollo de capacidades de los miembros del grupo:

“Siempre estoy monitoreando el desempeño de los jóvenes y acercándoles comentarios acerca de cómo va su proceso de aprendizaje.”

“Hay poco tiempo y no siempre se puede lograr con algunos estudiantes, por lo que se llega a instancias de recuperatorio.”

Cuando el desempeño de los estudiantes pone en evidencia que los objetivos están insuficientemente alcanzados, un 49 % de los educadores *siempre* propone nuevas actividades que posibiliten que la capacidad sea construida (**Aspecto 2.2.7.8**) y un 32 % lo hace *casi siempre*:

“... me permiten revisar y comprender sus procesos de aprendizaje.”

“La evaluación continua es fundamental para conocer cómo va el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para los alumnos como para el docente.”

“Explico tantas veces como sea necesario y los ayudo a que puedan visualizar aquello en lo que se han equivocado...”

Un 18 % de las respuestas manifiesta que esta práctica docente de fortalecer capacidades endebles se efectúa *algunas veces* y un 1 % de los docentes plantea que *nunca* lo hace. Las explicaciones predominantes respecto de por qué no se retoma lo que los estudiantes no han aprendido de manera satisfactoria son:

“Propongo nuevas actividades sólo si valoro que el estudiante ha puesto constancia de su parte.”

“... saltan las carencias y se hacen mucho más visibles: la falta de interés, el desgano, el sueño.”

“Los tiempos burocráticos no me lo permiten.”

“Se presentan algunas dificultades con la carga horaria y la cantidad de estudiantes.”

“No me resulta posible profundizar demasiado en los temas por una cuestión de tiempo; sólo lo hago en los temas que generan mayor interés de su parte.”

“Trato de hacerlo de la mejor manera que puedo; teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes, a veces es un poco tedioso.”

La encuesta provee información acerca de la integración de recursos didácticos a las clases (**Aspecto 2.2.8**); un 42 % de las respuestas remite a que los educadores *siempre* utilizan materiales para favorecer el desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes y que un 34 % los integra *casi siempre*:

“... son motivadores y enriquecedores para el proceso de enseñanza aprendizaje”.

“Debemos utilizar varios recursos para atraer la atención del estudiante.”

“... materiales de lectura en distintos soportes para complementar lo que se va a enseñar.”

Un 22 % de las encuestas refiere que la integración de recursos de enseñanza y de aprendizaje es realizada por los docentes de Educación Secundaria *algunas veces* y que un 2 % de los profesionales *nunca* incluye recursos didácticos en sus clases:

“... ante la falta de recursos se hace difícil utilizar desarrollar algunas actividades.”

“El uso de recursos audiovisuales está restringido a la falta de equipamiento y la fallida conexión a Internet.”

Con referencia a los vínculos interpersonales y al *clima* de las clases, las respuestas evidencian la preocupación de los educadores de Matemática y Ciencias Naturales por establecer lazos de respeto, confianza y seguridad con los estudiantes y de los estudiantes entre sí (**Aspecto 2.2.9**). Un 57 % de los profesionales encuestados *siempre* lo asume como responsabilidad; un 29 %, lo hace *casi siempre* y un 14 %, *algunas veces*:

“... si nosotros respetamos a nuestros alumnos, éstos lo harán con nosotros, dándose de esta manera una relación de causa y efecto.”

“En los contextos sociales más vulnerables, en los cuales los estudiantes suelen convivir con situaciones particulares, la escuela es un lugar en donde muchas veces buscan contención, por lo que esto también es un factor que genera vínculos más sólidos con los docentes y pares.”

En relación con esta intención de construir lazos se registran dificultades:

“Sólo con algunos estudiantes existen relaciones fluidas. El respeto por parte de los alumnos no es todos los días; muchos se niegan a trabajar a pesar del acercamiento por parte del profesor.”

“Se intenta establecer relaciones de respeto mutuo pero no siempre se consigue.”

“Resulta complicado que los alumnos permitan que [los docentes] se acerquen a ellos y llegar así a establecer algún tipo de vínculo, así como también lograr el respeto por parte los estudiantes y hacer que trabajen en clases.”

“Es difícil establecer una relación adecuada y fluida dentro del aula debido a la cantidad de alumnos que asisten por curso, especialmente en el ciclo básico.”

A partir de esta intencionalidad sentida respecto de establecer vínculos personales y sociales constructivos, un 63 % de los docentes *siempre* genera situaciones que los promuevan (**Aspecto 2.2.9.1**) y 26 %, *casi siempre* lleva adelante estrategias didácticas de desarrollo de capacidades sociales y afectivas:

“La afectividad es trabajada como parte del programa de su espacio curricular.”

“Trabajo con la inteligencia emocional y sus conceptos, sumamente necesaria en momentos de conflictos e incertidumbres, como el aprender a convivir.”

“... se manifiesta especialmente cuando se realizan trabajos en grupo; ahí se aprende a compartir a respetar la opinión del otro y la responsabilidad con ellos mismos y hacia sus pares.”

“... el desarrollo personal, social e intelectual sucede simultáneamente; no puede ser separado de lo afectivo.”

“Hay que trabajar la afectividad para evitar el conflicto.”

En algunos de estos casos:

“... las estrategias didácticas (...) fallan; estas estrategias quizás sirvieron en otros momentos pero no en la actualidad en donde los estudiantes ya no son los mismos.”

Un 10 % de los profesionales consultados abarca *algunas veces* este componente de la formación social y emocional de los estudiantes en sus propuestas de enseñanza y un 1% no lo hace *nunca*:

“... no genero situaciones de afectividad; se producen de manera no intencional.”

En un 56 %, los docentes manifiestan favorecer la elaboración de normas de convivencia con la aportación de los estudiantes (**Aspecto 2.2.9.2**). Un 35 % lo hace *casi siempre*, un 8% *algunas veces* y un 1 % *nunca*:

“... es necesario trabajar y dejar en claro desde el primer día de clases las normas de convivencia, las cuales van a regir durante todo el año.”

“Cuando sucede una situación problemática se trata de mediar y dialogar pero se solicita el apoyo de otros actores institucionales (coordinador de curso, preceptor, directivos). No siempre se cumplen las normas.”

Un 12 % del total de respuestas manifiesta que:

“Existe mucha resistencia (...) por parte de los alumnos a cualquier direccionamiento ya sea académico o disciplinario.”

Las encuestas plantean que los educadores se ocupan del involucramiento de los estudiantes en sus clases y que aceptan las sugerencias y aportes de los miembros del grupo para la organización de las tareas (**Aspecto 2.2.9.3**). Un 70 % de las encuestas refiere a que esta consideración se registra *siempre* y un 28 % que las sugerencias son tenidas en cuenta *casi siempre*:

“[Se] aceptan sugerencias y propuestas de los alumnos (...) es importante conocer lo que piensan para que estén más motivados y entretenidos.”

“... importancia de escuchar lo que los estudiantes quieren. Esto muchas veces se ve dificultado por problemáticas de conducta.”

Un 1 % de los colegas expresa que *algunas veces* integra lo planteado por los estudiantes a la dinámica del aula y un 1 %, *nunca* considera tales aportes.

A partir de esta información –estudiantes que necesitan orientaciones extra, capacidades que no se desarrollan en los plazos previstos...–, un 62 % de los educadores manifiesta que revisa y corrige constantemente los contenidos seleccionados, las actividades propuestas, la adecuación de los tiempos, los agrupamientos y los materiales utilizados (**Aspecto 2.2.10**) y un 34 % lo hace *casi siempre*. Este rediseño es llevado adelante *algunas veces* por un 3 % de los educadores de Matemática y Ciencias Naturales encuestados y un 1 % *nunca* implementa este replanteo de los componentes didácticos de sus clases:

“Muchas veces se realizan las planificaciones antes de conocer a los alumnos y luego [el profesor] se da cuenta de que lo confeccionado no es apropiado para ellos y así resulta la necesidad de revisar o rehacer.”

“A veces la planificación debe ser revaluada sobre la marcha y el dictado de la clase se torna diferente a lo planificado inicialmente.”

“... las planificaciones no son revisadas de la manera en que considero que debería ser; esta revisión es proporcional a la demanda de los estudiantes y al tiempo con el que cuento.”

Aspecto		Grupo	
		Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	
2.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza.	2.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.	SIEMPRE	47 %
		CASI SIEMPRE	32 %
		ALGUNAS VECES	17 %
		NUNCA	4 %
	2.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.	SIEMPRE	56 %
		CASI SIEMPRE	37 %
		ALGUNAS VECES	7 %
	NUNCA	0 %	
	2.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE	57 %
		CASI SIEMPRE	40 %
		ALGUNAS VECES	0 %
		NUNCA	3 %
	2.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.	SIEMPRE	40 %
		CASI SIEMPRE	38 %
		ALGUNAS VECES	19 %
		NUNCA	3 %
	2.2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.	SIEMPRE	57 %
		CASI SIEMPRE	37 %
		ALGUNAS VECES	6 %
		NUNCA	0 %
	2.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.	SIEMPRE	41 %
		CASI SIEMPRE	49 %
		ALGUNAS VECES	9 %
		NUNCA	1 %
	2.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.	SIEMPRE	40 %
		CASI SIEMPRE	44 %
		ALGUNAS VECES	15 %
		NUNCA	1 %

2.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.	SIEMPRE	42 %
	CASI SIEMPRE	34 %
	ALGUNAS VECES	22 %
2.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.	NUNCA	2 %
	SIEMPRE	57 %
	CASI SIEMPRE	29 %
	ALGUNAS VECES	14 %
2.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.	NUNCA	0 %
	SIEMPRE	62 %
	CASI SIEMPRE	34 %
	ALGUNAS VECES	3 %
	NUNCA	1 %

TABLA 5. LAS PRÁCTICAS INHERENTES A LOS PROCESOS DE GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

2.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Las prácticas de evaluación de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales son indagadas en siete aspectos:

- 2.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.
- 2.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.
- 2.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.
- 2.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.
- 2.3.5. Devoluciones a los estudiantes.
- 2.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.
- 2.3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.

La encuesta permite visibilizar que un 93 % de los docentes de escuela secundaria que ofrecieron su testimonio prevé dispositivos de evaluación en sus planificaciones (**Aspecto 2.3.1**): 65 % de ellos *siempre* los incluye y 28 % lo hace *casi siempre*:

“La elaboración de los momentos y formas de evaluación están relacionados al desarrollo planificado de los contenidos, procurando darles continuidad durante todo el proceso...”

“[En la planificación se incluye una] amplia gama de instancias evaluativas a fin de adecuarse a cada contenido curricular e intereses del grupo.”

“... salvo que por las características del grupo de estudiantes haya modificado el procedimiento.”

Un 6 % de los docentes indica que *algunas veces* su planificación integra especificaciones acerca de la evaluación y un 1 % que éstas *nunca* están previstas al comienzo del año.

En general, estos dispositivos planificados son concretados flexiblemente:

“[Los dispositivos planificados] son para revisar y reformular, mejorar y ampliar.”

“... en la planificación se incorporan formas de evaluar comunes y se deja un margen para ideas o proyectos de los estudiantes no previstos.”

“Más allá que en la planificación anual incorporo formas de evaluar acordes a lo que se requiere de un técnico, trato de dejar un margen para ideas o proyectos de los estudiantes, donde se evalúan las capacidades correspondientes pero que no se tuvieron en cuenta en la planificación anual, [la que] se modifica.”

Un 96 % de los testimonios da cuenta de que los docentes de Matemática y Ciencias Naturales enmarcan los dispositivos de evaluación planificados en los diseños curriculares y en los acuerdos institucionales (**Aspecto 2.3.2**); en un 70 % de los casos, esta disposición anidada se registra *siempre*, y *casi siempre* en un 26 %:

“En todo proceso de implementación del proyecto curricular institucional considero los criterios acordados (...) porque garantizan el trabajo colectivo y el respeto por los acuerdos escolares, departamentales e institucionales.”

“Los criterios de evaluación están establecidos como acuerdo institucional, los cuales fueron establecidos desde el año 2013 entre los docentes, con revisión permanente. Todos los aplicamos y (...) son conocidos por los alumnos.”

“Está prácticamente implícito en la escuela, hacerlo de esta manera (...) No se puede hacer de otra manera, pertenezco a una institución y debo respetarlos.”

“Los criterios de evaluación y calificación son los pautados por el Departamento de Matemática. No conozco la normativa de nuestro PCI al respecto.”

Un 3 % de los profesores expresa que *a veces* coordina sus previsiones para la evaluación con lo prescripto en el diseño curricular y en los proyectos institucionales, y un 1 % de los educadores *nunca* cuida esta concordancia.

Los *criterios de evaluación* son uno de los componentes de la planificación (**Aspecto 2.3.2.1**): 54 % de las respuestas pone de manifiesto que los docentes *siempre* prevén criterios; 39 %, que *casi siempre* los incluyen y 7 %, que los educadores pautan criterios de evaluación *algunas veces*:

“Los criterios de evaluación previstos y aplicados deben estar confeccionados en relación a la normativa, proyecto curricular y programas, para que se pueda reflejar que los aprendizajes del estudiante sean logrados.”

“Se cumple con las propuestas de la planificación y con los criterios planteados a principio de año.”

“Destaco el valor de contar con criterios claros, coherentes y explícitos para revisar y reformular, mejorar o ampliar la práctica diaria y la necesidad de acordar periódicamente con el colectivo docente.”

En ocasiones, esos criterios se reajustan:

“Todos los criterios compartidos explícitamente por la escuela yo los aplico; a veces hay mensajes poco claros respecto de algún estudiante que trato de ver por mi cuenta.”

“Hay muchos ítems para evaluar que muchas veces no se encuentran prescriptos y tampoco se han tomado en cuenta en el Departamento y uno los agrega a los ya acordados.”

“También suelo solicitar a los alumnos con qué criterios realizarían ellos las calificaciones para exponerlos a una situación a las que no suelen estar habituados y que los ubica en una posición distinta a ser evaluados.”

Ese dispositivo de evaluación previsto se desarrolla en el tiempo con particularidades según el momento de la tarea en el que se implementa: 39 % de los docentes *siempre* realiza una evaluación inicial en la apertura del año lectivo (**Aspecto 2.3.3**), considerando los aprendizajes centrales construidos previamente por los estudiantes y 25 % de los encuestados desarrolla *casi siempre* este intercambio con finalidad diagnóstica. Las razones de esta evaluación:

"[Proporciona] una información que permite tomar decisiones para planificar y proyectar."

"... es la que permite realizar los ajustes necesarios, tanto para avanzar como para volver a «mirar» lo que no se pudo aprender."

"Esta materia está en correlación con varias de los años anteriores así que es necesario saber dónde es el punto de partida."

"El diagnóstico situacional permite atender los obstáculos y conocer las fortalezas presentes en el grupo..."

"... durante el primer mes evalúo los conocimientos previos de los alumnos."

"... son grupos muy heterogéneos (...) algunos [estudiantes] demuestran interés y otros no, de esta manera podemos elaborar una planificación pensando en la diversidad."

"Realizo una evaluación inicial a principio de curso (...) para ajustar la programación y trato de estar coordinado con el resto del equipo docente. En [esta evaluación] tengo en cuenta el informe final del profesor anterior, el de otros profesores y otros actores escolares."

Un 21 % de los educadores de la muestra lleva adelante *algunas veces* esa primera evaluación diagnóstica y un 15 % opta por no concretarla *nunca*.

Complementando esta evaluación inicial de comienzo de ciclo lectivo, los docentes encuestados también realizan un diagnóstico de conocimientos al comenzar una unidad didáctica y una clase (**Aspecto 2.3.3.1**):

“Trato de ser flexible y adecuar me a las necesidades y el contexto del curso, contemplando casi siempre otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un contenido, de unidad didáctica.”

“Considero que la recuperación de los conocimientos previos es fundamental en Matemática; sin ellos no se puede avanzar.”

Un 30 % de los educadores manifiesta que *siempre* lleva adelante evaluaciones diagnósticas previas a la enseñanza y al aprendizaje de un contenido y un 30 %, las implementa *casi siempre*; lo hace *algunas veces* un 35 % de los casos y el 5 % de los profesionales encuestados responde que *nunca* integra evaluaciones diagnósticas al comenzar una secuencia, unidad didáctica o clase.

Los docentes de escuela secundaria testimonian que *siempre* utilizan procedimientos e instrumentos variados de evaluación (**Aspecto 2.3.4**) en un 51 %:

“Los instrumentos de evaluación son útiles en la medida que son variados; al igual que las actividades de aprendizaje, ponen en contacto al alumno con propuestas distintas, formas de resolución diferentes, conexiones diversas, traspolación a situaciones cotidianas.”

“La nota cuantitativa de una evaluación es sólo una parte del proceso; el intercambio, la participación, las actividades grupales, la carpeta, me dan una visión más completa del desempeño del alumnos en cuanto a sus aprendizajes. Se suma lo cuantitativo y lo cualitativo.”

“Utilizo evaluaciones teóricas y prácticas, individuales y grupales, escritas u orales, de memoria o carpeta abierta, cuestionarios, cuadros comparativos, situaciones problemáticas, etc.”

“... pruebas escritas de distinto grado de estructuración, defensa oral de un tema.”

“... trabajos prácticos, aportes en clase, con el desempeño grupal e individual.”

“Se tienen en cuenta los contenidos disciplinares, procedimientos, estrategias propios de la ciencia y actitudes hacia la ciencia.”

“... se evalúan capacidades (lectura, escritura, oralidad, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, resolución de problemas); por lo tanto es amplio el campo de observación.”

Un grupo correspondiente al 32 % de los encuestados expresa que esta variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación se registra *casi siempre* en sus clases; *algunas veces* hay pluralidad de instrumentos en un 14 % de los casos y *nunca*, en un 3 %.

Los instrumentos más usados son pruebas escritas, observación de conductas y observación de la carpeta del estudiante. En menor medida: evaluaciones orales, observación con registro en listas de cotejo o rúbricas, actividades prácticas y portafolios.

Un 40 % de los profesores de Matemática y Ciencias Naturales *siempre* contempla que existen condicionantes múltiples al evaluar –diversidad de los estudiantes, particularidades del contenido, especificidad de la capacidad involucrada...– y otro 40 % *casi siempre* lo hace:

“[Justamente] los criterios de evaluación son para animar al alumno y prestar una atención individual con sus capacidades y ritmo de cada uno.”

“No se puede evaluar a todos con los mismos procedimientos e instrumentos; se trata de evaluar de acuerdo a las potencialidades de cada uno, el objetivo es verificar que cada uno haya logrado apropiarse de los saberes.”

El 17 % de los profesionales que provee testimonio expresa que *algunas veces* prevé mecanismos plurales para evaluar capacidades y el 3 % *nunca* lo concreta:

“No siempre es tenido en cuenta esto ya que se desconocen algunas problemáticas personales de los alumnos.”

Como parte de sus intervenciones en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y más allá del diseño y la implementación de un instrumento o de una estrategia particular, los docentes llevan a cabo distintas acciones: corrigen, comentan, retroalimentan los trabajos y las actividades de quienes aprenden a su lado y acercan pautas para la mejora de sus aprendizajes (**Aspecto 2.3.5**):

“La corrección por la corrección misma no posee valor alguno. Cuando corrijo no pretendo sólo darle al alumno la noticia de que lo realizado está bien o mal sino que pretendo una reflexión a partir de lo corregido en relación con: *¿Por qué lo hice bien? ¿Por qué lo hice mal? ¿Qué puedo mejorar? ¿Cómo puedo hacerlo? ¿Qué sería bueno considerar para no volver a cometer este error? ¿Me confundo siempre en lo mismo? ¿Habrá alguna estrategia que puedo aplicar para no confundirme? Etc.*”

“[Destaco la importancia de] ver, compartir y hacerles ver a los alumnos el error como un elemento del aprendizaje.”

“... son importantes las devoluciones que se les realiza. Las devoluciones de las actividades diarias a los alumnos suelen ser de manera oral y con el grupo clase. En ocasiones son personalizadas. Existe también una devolución escrita en cada evaluación o trabajo presentado.”

Un 67 % de los docentes que componen la muestra realiza *siempre* este acompañamiento y un 29 % *casi siempre*, mientras que el 4 % de los docentes *algunas veces* acerca devoluciones a las tareas de los estudiantes. Ninguno de estos últimos grupos considera la retroalimentación como un desvalor pero sí se señalan las dificultades para contar con el tiempo necesario para realizarla:

“Corrijo, comento, retroalimento (...) en función de los tiempos disponibles, los trabajos y actividades de los alumnos y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.”

“... lo hacemos rápido para no perder tiempo y [para evitar que los estudiantes] pierdan el interés en el tema.”

“Se explican sólo los errores.”

“La profundidad de la devolución es proporcional a la demanda de la institución de cumplir con el programa...”

“Es engorrosa de implementar porque hay resistencias, porque son grupos grandes...”

Formando parte de los procedimientos de evaluación se encuentran la autoevaluación y la coevaluación entre estudiantes (**Aspecto 2.3.6**):

“Se trata de poner la mirada sobre la propia producción y la de los pares (...) favorece notablemente los progresos de aprendizaje.”

“Los momentos de puesta en común son propicios para que los estudiantes se evalúen a sí mismos y a sus compañeros. Para eso se establecen criterios claros sobre qué significa evaluar, cómo realizar una devolución, etc.”

“La corrección de actividades en el pizarrón permite recuperar y debatir las diferentes estrategias de resolución que emplearon los alumnos.”

“Trato de dialogar con los alumnos y escuchar críticas que aporten y sean constructivas Y para ello siempre uso estrategias y procedimientos de (...) evaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.”

“... me ayuda en la evaluación de proceso y también les proporciono a los estudiantes diferentes modelos de registro para que ellos puedan efectuar los propios...”

“Para no bajar la autoestima de los alumnos (...) se les sugiere que ellos mismos se califiquen.”

Un 25 % de los docentes de Matemática y Ciencias Naturales encuestados *siempre* promueve la auto y la coevaluación; un 27 %, lo hace *casi siempre*; un 40 % de los docentes

implementa estos procedimientos *algunas veces* y un 8 % *nunca* integra tales dispositivos evaluativos a sus clases.

Para socializar con las familias (**Aspecto 2.3.7**) los procesos y productos logrados por los estudiantes, un 42 % de los educadores de Matemática y Ciencias Naturales que proveen testimonio manifiesta acercar *siempre* información a través de boletín de información, cuaderno de comunicaciones, reuniones colectivas, entrevistas individuales. Otro 19 % de los educadores encuestados comunica *casi siempre* a la familia cómo se desenvuelve el proceso de aprendizaje de cada joven:

“... se realizan reuniones con los familiares para informar sobre su rendimiento, especialmente si no es el esperado.”

“... por medio de un sistema de *Autogestión de Notas*.”

“[Destaco] la importancia que la familia esté informada sobre el aprendizaje de sus hijos; es una forma de mejorar la calidad educativa, haciéndola partícipe.”

“Utilizo diferentes medios para informar a las familias, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectivas, entrevistas individuales, asambleas de clase...). Además, al comienzo del ciclo lectivo cada alumno lleva a su hogar el contrato didáctico de la asignatura para su conocimiento aceptación y/o rechazo y/o evaluación colectiva.”

El 32 % lo hace *algunas veces* y 7 % de los docentes *nunca* comparte información acerca del proceso de aprendizaje con las familias de los estudiantes.

Aspecto		Grupo	
		Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	
2.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	2.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.	SIEMPRE	65 %
		CASI SIEMPRE	28 %
		ALGUNAS VECES	6 %
		NUNCA	1 %
	2.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.	SIEMPRE	70 %
		CASI SIEMPRE	26 %
		ALGUNAS VECES	3 %
	NUNCA	1 %	
2.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.	SIEMPRE	39 %	
	CASI SIEMPRE	25 %	
	ALGUNAS VECES	21 %	
	NUNCA	15 %	
2.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.	SIEMPRE	51 %	
	CASI SIEMPRE	32 %	
	ALGUNAS VECES	14 %	
	NUNCA	3 %	
2.3.5. Devoluciones a los estudiantes.	SIEMPRE	67 %	
	CASI SIEMPRE	29 %	
	ALGUNAS VECES	4 %	
	NUNCA	0 %	
2.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.	SIEMPRE	25 %	
	CASI SIEMPRE	27 %	
	ALGUNAS VECES	40 %	
	NUNCA	8 %	
2.3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.	SIEMPRE	42 %	
	CASI SIEMPRE	19 %	
	ALGUNAS VECES	32 %	
	NUNCA	7 %	

TABLA 6. LAS PRÁCTICAS COMPRENDIDAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

3. Las prácticas de enseñanza de los docentes de Lenguajes y Comunicación

La encuesta fue respondida por 912 docentes, a cargo de Lengua y Literatura, Lenguas extranjeras (Inglés, Portugués, Francés, Italiano), Comunicación, Artes (Artes Visuales, Música, Teatro, Danza), Educación Física y otras asignaturas/espacios curriculares (Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sistemas Digitales de Información, etc.).

La formación de grado de los docentes de Lenguajes y Comunicación encuestados se distribuye de este modo:

- Cuenta con título de profesor un 61 % del total; este título ha sido obtenido en una institución de Nivel Superior No Universitario por un 37 % de ellos y un 24% es graduado universitario.
- Cuenta con título técnico-profesional un 39 % de los docentes de Educación Secundaria encuestados; en un 12 % de los testimonios, el título corresponde a una institución de Nivel Superior No Universitario y en un 27 % a una de Nivel Superior Universitario.

Un 12 % del total de los docentes de Educación Secundaria encuestados tiene estudios de posgrado y/o postítulo completos: 6 % de ellos en carreras universitarias y 6 % en carreras correspondientes a la Educación Superior No Universitaria.

3.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación

La encuesta indaga en aspectos que desagregan las tareas de planeamiento que llevan adelante los docentes de Educación Secundaria de Lenguajes y Comunicación:

- 3.1.1. Contextualización de la planificación en normas jurisdiccionales y acuerdos institucionales.
- 3.1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.
- 3.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.
- 3.1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.
- 3.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
- 3.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.
- 3.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.

Un primer aspecto enfocado por las encuestas indaga si las planificaciones de asignaturas –espacios curriculares, materias u unidades curriculares, según la jurisdicción educativa de pertenencia– se efectúan a partir de lo prescrito en el diseño curricular, de lo acordado en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución y/o de las previsiones conciliadas por el Departamento que reúne a los docentes que enseñan un campo común de conocimientos (**Aspecto 3.1.1**). Un 69 % de los profesionales que enseña Lenguajes y Comunicación encuestados plantea que *siempre* encuadra sus planes en documentos jurisdiccionales e institucionales, un 26 % que *casi siempre* lo hace. En el espacio abierto que acompaña a cada ítem de la encuesta, estos grupos de docentes manifiestan:

“Es un requisito obligatorio en nuestra institución realizar la planificación en base al PCI y a lo acordado en el área. Para ello, tenemos reuniones previas y/o periódicas a fin de realizar los ajustes correspondientes.”

“La planificación debe realizarse teniendo en cuenta lo que solicita el gobierno y la institución, sin olvidarse de las necesidades del alumno.”

“A principio de año se reúne el Departamento y revisamos con el grupo de profesores los contenidos dados, bibliografía, proyecto curricular y material a trabajar para mejorar la calidad del aprendizaje.”

“A inicios de febrero de cada año recibimos por e-mail los recordatorios para realizar las planificaciones, junto con los acuerdos a los que se llegó el año anterior. En base a su lectura y análisis junto con los compañeros del área se fijan criterios generales para armar la planificación.”

En menor medida, se explicitan otros marcos de la planificación de asignatura: capacitaciones y distintos documentos generados en la escuela:

“Incluso (...) se puso en consideración el perfil de egresado al que apunta la institución.”

“Uso acuerdos hechos en reuniones de Departamento o capacitaciones institucionales.”

Complementariamente a estos profesionales, un 4 % de educadores plantea que su programación didáctica *algunas veces* remite al diseño curricular jurisdiccional y a acuerdos institucionales y un 1 % de los profesionales encuestados que esto *nunca* sucede. Las explicaciones predominantes:

“El PCI no se actualiza tanto como mi planificación.”

“No se halla ningún PCI en la institución.”

“Somos un grupo de profesores numeroso y se dificulta la planificación del área; cuando logramos un acuerdo lo hacemos con los lineamientos curriculares de la provincia.”

“Suelo agregar elementos a los acordados en el área.”

También aparece con contundencia que este ajuste a los marcos de referencia provinciales e institucionales es una cuestión deseable, pendiente de concreción:

“Estoy tratando de adecuarme a los lineamientos y sentidos que determinan las políticas educativas, y en consonancia con los avances y difusión de los equipos y documentos curriculares sobre lo que es relevante promover en las experiencias educativas situadas y a nivel macro del sistema educativo.”

“Hasta no hace mucho me manejé con el libro de Inglés como referente.”

“Siempre pensé que en Artes era difícil ceñirse a un currículum (...) pero luego de un análisis más atento me di cuenta que no implicaba ninguna restricción. Es un documento amplio; cada vez lo voy considerando más.”

En el último subgrupo de respuestas que refiere que la planificación *nunca* se diseña considerando los documentos curriculares ni los acuerdos institucionales (1 %) se plantean aspectos como:

“Las planificaciones son elaboradas en realidad por la Jefa [de área].”

“... me gusta mucho improvisar o planificar en el momento, según la motivación del día.”

En cuanto a cómo están planificados los distintos componentes didácticos, 69 % de los docentes expresa que *siempre* procura que los objetivos de su planificación de asignatura expresen logros de los estudiantes tanto en lo que respecta al desarrollo de las capacidades previstas como a su apropiación de determinados saberes específicos de la asignatura (**Aspecto 3.1.2**); complementariamente, un 27 % de ellos cuida *casi siempre* que los objetivos contengan esa doble información concordante y un 4 % de los docentes manifiesta que *algunas veces* sus objetivos resultan la expresión integrada de, a la vez, capacidades de los estudiantes y de contenidos.

Respecto de los objetivos, además de su inclusión de capacidades y saberes, los docentes de Lenguajes y Comunicación encuestados manifiestan mayoritariamente:

“No siempre se cumplen; pero los objetivos apuntan siempre al desarrollo de capacidades.”

“Los objetivos los saco del Diseño Curricular. Se espera que los alumnos avancen, pero no se sabe cuánto lo harán.”

“Los objetivos que planteo a principio de año tienen como referencia los logros del año anterior; eso me permite, luego de la etapa de diagnóstico, formular objetivos viables en relación a los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes.”

Asimismo, su preocupación por que los objetivos sean conocidos por los estudiantes:

“Es importante que los objetivos estén claros para que los alumnos sepan qué se espera de ellos y qué van a poder lograr en el año escolar.”

“Incluso si bien en la versión escrita utilizo expresiones que los estudiantes pueden no comprender, cuando comparto con ellos los objetivos uso un vocabulario más accesible.”

Los docentes expresan que *siempre* (61 %) o *casi siempre* (31 %) seleccionan y secuencian los contenidos que integran su planificación teniendo en cuenta, simultáneamente, la lógica interna de los contenidos y las características de cada grupo de estudiantes (Aspecto 3.1.3):

“Si bien la formulación tiene relación con la secuencia lógica de la construcción del conocimiento a partir de experiencias que van de lo más conocido a lo nuevo, de lo que les gusta a lo que significa mayor esfuerzo, teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes, no puedo asegurar que esa selección realizada sea a medida de cada uno. A partir del diálogo y evaluación voy adecuando la progresión para cada estudiante; pero, aun esforzándome, siento que hay variables que no permiten desarrollar totalmente la lógica interna. Entre ellas se encuentra la cantidad de estudiantes por grupo, el ausentismo, feriados, paros, talleres docentes...”

“Cuando pierdo de vista las particularidades de cada grupo intento volver a ellas y tenerlas en cuenta nuevamente; esto es algo esencial en la práctica docente.”

“Con respecto a la lógica interna del conocimiento sí puedo lograr progresión previa pero a los alumnos los tengo y conozco luego de los plazos de planificación.”

“Suelo seguir la secuencia, pero algunas veces resulta oportuno y enriquecedor tomar los emergentes de los estudiantes o articular con otras asignaturas.”

“... al ser una escuela técnica, el vocabulario [de Inglés] está orientado a ese fin.”

Un 7 % de ellos reconoce que *algunas veces* los contenidos son elegidos y articulados contemplando este doble recaudo y un 1 % de los educadores de escuela secundaria no lo considera *nunca*:

“Luego de una aproximación al grupo planifico de manera que considero apropiada; encadeno contenidos en función de su relación conceptual y/o complejidad pero dejo abierta la posibilidad de cambios en el momento de aplicarlos.”

“Los contenidos son seleccionados y secuenciados de acuerdo al interés y las características del grupo. En Educación Artística es una cuestión esencial.”

“La secuencia de contenidos muchas veces responde más a requisitos institucionales como seguir un proyecto interno que a las necesidades de los educandos.”

“Al realizar la planificación, la realidad es que aún no conocemos concretamente a los grupos de estudiantes. Por lo tanto eso hace que la planificación se vaya reconstruyendo a medida que el año avanza. La planificación se va replanteando en general en función de lo ocurrido con el grupo anterior, del año previo. Y sobre el desarrollo del año en curso, se redefine y se reconstruye sentando las bases de la nueva planificación. Probablemente en la teoría no es así porque se habla de planificar en base a diagnósticos y grupos concretos. En la práctica, es así.”

En un subgrupo del 4 % del grupo total se expresan testimonios que van más allá de una consideración de contenidos en función de criterios lógicos y psicológicos:

“Lo que me parece importante es categorizar estos contenidos, dado que, si se produce la pérdida de clases frente al alumno, ellos puedan aprender lo central de estos saberes.”

“[Realizo el] seguimiento de un libro.”

En la consideración de un tercer componente didáctico en las planificaciones *-las actividades-* la casi totalidad de los docentes de escuela secundaria encuestados (96 %) manifiesta utilizar estrategias de enseñanza que guardan coherencia con la relación que pretenden promover entre los estudiantes y el contenido (**Aspecto 3.1.4**). Un 57 % *siempre* concreta esta coherencia y un 39 % de los docentes la logra *casi siempre*:

“Si me propongo que los estudiantes se vinculen creativamente con los contenidos de Música, debo generar actividades que promuevan esa creatividad. Es obvio.”

“Diseño estrategias de enseñanza-aprendizaje considerando los contenidos, cuáles objetivos de aprendizaje se quieren lograr en cada etapa de la asignatura, según lo ya estudiado y lo que se verá a futuro.”

“Las actividades se diseñan en función de los propósitos de enseñanza, entre ellas: comprensión, verbalización, de repaso, de focalización y expresión corporal.”

“Las estrategias están a mitad de camino entre el contenido y el alumno que debe aprenderlo. La actividad debe siempre favorecer la comprensión, la apropiación y la reproducción del contenido. Si el alumno no lo entiende, no lo puede aprender. Y si no lo aprende no lo va a utilizar más tarde.”

“Las estrategias están direccionadas a cumplir los objetivos y con ellas busco generar situaciones de aprendizaje significativas que movilicen a los estudiantes con propuestas que los interpelen en la relación con el medio ambiente, por ejemplo (...) Con alto grado de participación activa y entusiasta.”

“Desde hace algunos años he intentado darle fuerte protagonismo a dos actores educativos: los estudiantes, ya que hay una unidad abierta en la que ellos pueden elegir qué leer, y a mis propios intereses en cuanto a Literatura, siempre respetando la edad de los alumnos.”

“Me esfuerzo por que los estudiantes creen composiciones progresivamente más personales.”

Como parte de este gran grupo, los educadores de Lenguajes y Comunicación sostienen que, aun cuando la planificación se realiza en función de esta coherencia estrategias-contenidos-capacidades, no siempre es posible concretarla:

“Este año a través de un proyecto *De la imagen... a la palabra* y de las actividades que implica: observación de lo inmediato (el aula), observación del paisaje cotidiano (recorrida por el lugar), se buscaba ampliar el vocabulario –que los estudiantes dejen de decir solamente *lindo* o *feo*-. [Pero] no estoy logrando que cuenten con fluidez el proceso de lo que hicieron.”

“La mayoría de las veces las actividades responden a lo pretendido pero hay muchos factores y/o variables intervinientes que hacen que una actividad no sea la más adecuada para ese momento (cantidad de elementos disponibles, factores climáticos, estado de motivación de los alumnos, espacios disponibles, etc.)”

“... es por una cuestión de tiempos de entrega; [la planificación] se hace para cumplir con una reglamentación y no se desarrolla tan bien como se debiera.”

“El vértigo del clase a clase, curso a curso, los tiempos exiguos, a veces impiden sentarse como corresponde a diseñar con fundamento esas estrategias.”

Los educadores que *algunas veces* se ocupan de esta coherencia entre tareas planificadas, contenidos y capacidades por lograr en los estudiantes constituyen un 4 % de la muestra y expresan, por ejemplo:

“Más que en los propósitos suelo enfocarme en los recursos y el entorno con el que cuento –soy profesora de Estudios Interculturales–; en base a ellos defino mis actividades y líneas de acción.”

Los docentes encuestados plantean que en sus planes prevén criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación (**Aspecto 3.1.5**), los que les permiten hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes para valorar sus avances y dificultades. Entre quienes *siempre* concretan esta explicitación se halla un 54 % de los docentes y 27 % de los profesionales manifiesta que *casi siempre* incluye estas especificaciones en su plan de asignatura:

“[En el plan de asignatura] están enunciados brevemente; luego los desagrego ya en la clase.”

“En la institución hay un arduo trabajo en torno a los criterios de evaluación; éstos se comparten en las guías, se anuncian [en un momento] previo a las diferentes instancias de evaluación y en cada evaluación, sea oral o escrita, se explicitan.”

En cuanto a la utilidad de incluir precisiones sobre evaluación en el plan anual, expresan:

“Es necesario, como cuando uno plantea las reglas de juego [en las clases de Educación Física] que todos conozcan cómo y cuáles son los instrumentos de evaluación.”

“El año pasado cometí el error de sólo (...) enunciar los contenidos y los objetivos a trabajar. Los criterios de evaluación los reservé, no desde una actitud celosa sino por descuido.”

Completando la muestra, un 17 % de los docentes expresa que *algunas veces* incluye estas especificaciones referidas a la evaluación en su plan de asignatura y 2 % que *nunca* precisa criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación en su plan. Las razones:

“La masividad de estudiantes en cada grupo hace muy difícil establecer pautas que en cada evaluación rescaten las capacidades de cada estudiante; sin embargo, la evaluación de seguimiento es constante a través de los trabajos prácticos.”

“Los criterios, en la mayoría de los casos, son establecidos con los alumnos.”

“Cuanto más clara [resulte la planificación acerca de la] evaluación y autoevaluación tanto para mí como para los estudiantes y para sus padres, menor grado de conflictividad y margen de error habrá.”

En un porcentaje del 15 % del grupo total de docentes encuestados se aclara que esta planificación de la evaluación se reemplaza por su enunciación oral durante las clases:

“Se explicitan los criterios y procedimientos de la evaluación ante los alumnos previamente a su desarrollo.”

“Se les aclara a los alumnos antes de cada trimestre cómo se evaluarán los diferentes contenidos.”

“Al ser [Educación Física] una materia práctica es muy importante dejar en claro el criterio de evaluación desde el principio con los alumnos, ya que no es en formato papel.”

“Lo he hecho de manera oral o detallándolos en la pizarra, pero quizás el año próximo envíe rúbricas de evaluación a los padres, sistematizando los criterios.”

“... jamás establecí de manera escrita mis criterios de autoevaluación. Esa es una actividad que realizo sobre la marcha de la clase y después (cuando estoy tranquila en casa); pero fallo en no sistematizarlos y luego me veo, en clase, cometiendo viejos errores.”

El 2 % de docentes de Lenguajes y Comunicación que no incluye criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación en su plan anual, expresa:

“No considero necesario hacerlo cada vez que evalúo, pues hay cosas dentro de la música que son plenamente cuantitativas y no pertenecen a la subjetividad; por lo tanto ya de antemano está claro qué es lo que se evalúa.”

“No tengo incorporada la evaluación en mi planificación. La armo en función de cada etapa, de cada curso, de cada alumno. Trato de que sean variadas: escritas, orales, de producción, de preguntas y respuestas. de interpretación de textos. Trabajo mucho con lo paratextual. Sobre todo que el instrumento evaluativo sea conocido por ellos y que la evaluación misma sea un aprendizaje de algo nuevo.”

Cuando los docentes son consultados respecto de los rasgos de su planificación de asignatura, un 93 % de los profesionales expresa que planifica de modo flexible – *hipotético, tentativo, condicional, sujeto a cambios, revisable...* las palabras con que expresan este rasgo son diferentes– (**Aspecto 3.1.6**) y que cada componente didáctico incluido en ella es revisado con el correr de las clases y puede ser rediseñado. Un 62 % de los testimonios expresa que *siempre* se maneja con la certeza de que el plan es un intento de previsión y un 31 % que puede sostener *casi siempre* esa provisoriedad:

“Siempre planifico las clases como un instrumento a rever constantemente, ante distintas situaciones que pudieren surgir, sea del tiempo, otras actividades fuera de la asignatura, cambios que se requieran por otras prioridades por parte de los alumnos.”

“... no puede ser una *caja negra*; debe ser permeable y debe ser atravesada por los intereses de aquellos que desean ser enseñados...”

“Es una tarea muy exigente la nuestra; podés tener un plan de tareas para la clase pero, de pronto, un chico plantea una idea interesantísima, en la que yo ni siquiera había pensado. Ojo... no estoy hablando de una distracción para perder el tiempo. No, no, no... hablo de un buen planteo, rico, al que yo como profesora tengo que darle cabida en la clase. Y ahí tenés que rediseñar todo.”

“En Educación Física, tenemos una propuesta atravesada por proyectos institucionales que por sus características de salidas educativas, nos exige que organicemos de manera flexible el cronograma y poder retomar cada eje de trabajo sin que los estudiantes se sientan perdidos.”

“Siempre hay un plan B y C por las dudas de que A no funcione.”

“Si bien siempre hay que tener en cuenta la cuadrícula anual de temas, a veces por diferentes razones o circunstancias no se logra cubrir; por esto es vital tener varios planes para que los alumnos se beneficien siempre de lo que los docentes quieren enseñar.”

Complementando a este subgrupo, un 7 % de las encuestas da cuenta de una planificación de asignatura que sólo *algunas veces* es entendida como tentativa, porque:

“En la institución se hace un seguimiento muy detallado de la planificación de cada docente, incluyendo además del contenido, formato, tipología, tiempo de entrega, etc.”

“En cursos de 45 alumnos no es fácil acomodarse...”

Otros rasgos que se expresan respecto de la planificación son: *instrumental, herramental, auxiliar, guía, punto de partida, previsión* que no debe anular la espontaneidad ni las iniciativas y que no da cuenta de toda la riqueza de los sucesos del aula sino sólo los esboza.

En ninguno de los casos se registra la consideración del plan como carente de utilidad.

Finalmente, al consultar a los docentes encuestados acerca de si planifican su asignatura de forma coordinada con otros docentes (**Aspecto 3.1.7**), un 35 % responde que *siempre* lo hace y un 24 % que *casi siempre* concilia su plan con otros colegas. Las razones:

“El trabajo en equipo maximiza resultados. Es importante trabajar con los demás docentes, entre ciclos, institucionalmente. Debe desterrarse la idea del *cada maestrillo con su librillo*.”

“Con el equipo de docentes de Inglés (...) coincidimos en la planificación anual y en los programas anuales de cada curso. Después cada una es libre de trabajar y utilizar las actividades que crea conveniente con el curso que le corresponda, pero siempre siguiendo el programa y la planificación anual que se realizó a principio de año.”

“Las planificaciones de Música suelen ser soporte de temas tratados en otras áreas curriculares y se trabaja en proyectos que colaboran con el Proyecto Institucional relacionado con el Medio Ambiente.”

“En general participo de actividades con otros docentes, aunque éste es un aspecto que tengo que fortalecer en mis prácticas, pues muchas veces esta participación no se produce de manera planificada y sistemática sino por necesidades que van expresando los estudiantes o los docentes.”

Componiendo el total de respuestas, un 35 % de educadores expresa que *a veces* efectúa este trabajo colaborativo:

“En las reuniones de Departamento de Comunicación acordamos la coordinación de los temas por curso y año. Las reuniones por Departamento son cuatro por año.”

“Trabajo en esencia con los programas y planificaciones de otros docentes y en ocasiones puedo interactuar con ellos en vista de seguir un proceso; pero la

estructura organizativa de espacio y tiempo se presentan como una barrera difícil de saltar ante la necesidad de un trabajo más consensuado y unificado.”

“Los docentes del área de Lengua nos reunimos alguna vez en el año y articulamos. Con las demás áreas trabajo otros aspectos, como los instrumentos de lectura. No hago casi trabajos de integración.”

Y un 6 % de docentes de Educación Secundaria responde que *nunca* planifica con otros colegas porque, a pesar de que hay acuerdos e iniciativas para trabajar articuladamente, se suelen presentar dificultades:

“El trabajo articulado con otros docentes no está facilitado por la estructura de la escuela. Mi manera de coordinar con los otros sucede en los recreos, en la sala de profesores mientras se intercalan temas de coordinación y temas personales. La escuela no ofrece esos espacios y uno siente que transgrede si entra al aula para distraer un profesor para coordinar algo.”

“Institucionalmente no se propicia este trabajo.”

“Cuando me he propuesto trabajar en consonancia con los otros docentes, las articulaciones y planificaciones han sido vagas, de impacto reducido, difíciles de sostener.”

“No siempre es posible encontrar docentes que estén dispuestos a trabajar en equipo; por eso, a pesar de mi buena voluntad, no siempre se puede concretar por el nivel de interés de otros docentes.”

“Aunque debería ser más frecuente, algunos docentes tenemos costumbres, recelo, inseguridad y –por qué no...– miedo de trabajar con otros...”

En muy pocos casos (2 %) se desconoce utilidad a la tarea de planificar en conjunto:

“Mi planificación no fue compartida con nadie. Formulé los objetivos como aprendí a hacerlo en la Facultad; no sé si están perfectamente formulados pero me sirvieron de guía.”

O se concibe el trabajo colaborativo como una norma institucional con cierto grado de obligatoriedad:

“Esto me ha pasado en muy contadas ocasiones y generalmente viene de la mano de una orden expresa de la dirección.”

Grupo		Docentes de Lenguajes y Comunicación	
Aspecto			
3.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	3.1.1. Contextualización de la planificación en normas institucionales y jurisdiccionales.	SIEMPRE	69 %
		CASI SIEMPRE	26 %
		ALGUNAS VECES	4 %
		NUNCA	1 %
	3.1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.	SIEMPRE	69 %
		CASI SIEMPRE	27 %
		ALGUNAS VECES	4 %
	NUNCA	0 %	
3.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.	SIEMPRE	61 %	
	CASI SIEMPRE	31 %	
	ALGUNAS VECES	7 %	
	NUNCA	1 %	
3.1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.	SIEMPRE	57 %	
	CASI SIEMPRE	39 %	
	ALGUNAS VECES	4 %	
	NUNCA	0 %	
3.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.	SIEMPRE	54 %	
	CASI SIEMPRE	27 %	
	ALGUNAS VECES	17 %	
	NUNCA	2 %	
3.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.	SIEMPRE	62 %	
	CASI SIEMPRE	31 %	
	ALGUNAS VECES	7 %	
	NUNCA	0 %	
3.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.	SIEMPRE	35 %	
	CASI SIEMPRE	24 %	
	ALGUNAS VECES	35 %	
	NUNCA	6 %	

TABLA 7. LAS PRÁCTICAS INVOLUCRADAS EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN

3.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza

Un segundo apartado de las encuestas indaga en aspectos convergentes en la gestión de la enseñanza de los profesores de Lenguajes y Comunicación que se lleva a cabo en las clases de la escuela secundaria, según:

- 3.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.
- 3.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.
- 3.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.
- 3.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.
- 3.2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.
- 3.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.
- 3.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.
- 3.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.
- 3.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.
- 3.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.

Los profesores de Educación Secundaria encuestados suelen comenzar sus clases presentando un plan de tareas a los estudiantes (**Aspecto 3.2.1**), el que sucintamente incluye las acciones de enseñanza y de aprendizaje a desarrollar, así como su sentido formativo: un 63 % de los profesionales lo hace *siempre* y un 27 % *casi siempre*.

En este momento inicial:

“... se da a conocer qué vamos a hacer, por qué lo vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer.”

“Intento cada vez más revisar la planificación del curso involucrando a los estudiantes.”

“Es parte de la tarea del profesor enseñarle al alumno la relevancia de contar con este conocimiento.”

“Cada unidad comienza con explicitación de propósitos, finalidad y sentido de los contenidos.”

“Creo muy importante ubicar al alumno en el contexto a estudiar.”

“Primeramente se presenta (...) la importancia de adquirir los contenidos planificados como cultura general y, las competencias propias del uso, en múltiples situaciones comunicativas de la lengua escrita.”

Un 7 % de los profesores de Lenguajes y Comunicación encuestados *algunas veces* presenta ese plan de tareas y un 3 % no lo hace *nunca*.

“En realidad los alumnos no saben cuándo comienza una unidad y termina otra. Eso sólo lo sé yo. Para ellos todo es un continuum. Se usa lo que ya se venía haciendo y se lo integra a lo nuevo, se va trabajando el año como las capas de la cebolla...”

En un 10 % de las respuestas totales se homologa el *plan de trabajo* con el *tema* de la clase:

“Siempre explico el tema a ver, con una breve introducción o lectura.”

Además de plantear un plan de trabajo, los docentes encuestados presentan situaciones de realidad a los estudiantes (**Aspecto 3.2.2**) –noticias del periódico, problemas de la vida cotidiana, expresiones que se escuchan frecuentemente, obras artísticas, anécdotas...- como punto de partida contextualizado que va a posibilitar comenzar el aprendizaje de nuevos contenidos. Un 53 % de los educadores *siempre* utiliza esta estrategia de enseñanza y aprendizaje situados para la problematización inicial y un 35 % la implementa *casi siempre*:

“Entiendo que no hay apropiación de un saber o conocimiento (...) si no lo puede relacionar o aplicar a su vida y a su entorno. La educación, para mí, debe ser para mejorar la calidad de vida individual y colectiva.”

“Siempre se hace una introducción al tema planteando un problema que puede explicarse con el tema a abordar, se indaga acerca de las ideas previas cuando intentan explicar el problema. Luego de explica el tema en cuestión estableciendo relaciones entre conceptos y otros temas del espacio curricular para darle organicidad e integración a los contenidos. Se anticipa la organización de la clase, los conceptos centrales y los secundarios utilizando mapas conceptuales [aunque estos recursos visuales] no siempre ayudan a entender a algunos alumnos que requieren el soporte con imágenes.”

“Cuando utilizamos ejemplificaciones logramos que los estudiantes se apropien de los contenidos (...) advirtiéndolo que éstos son relevantes.”

“Parto de sus lenguajes, sus códigos comunicativos para, con el correr del tiempo, instalar nuevos discursos.”

Algunos docentes utilizan estas situaciones en otros momentos de la clase:

“Al finalizar la clase indago con ejemplos los conocimientos adquiridos de los alumnos.”

“Constantemente busco que establezcan relaciones entre contenidos y con la realidad social.”

Complementando este 88 %, un 10 % de las encuestas da cuenta de que *algunas veces* los educadores presentan situaciones de realidad codificadoras de los contenidos por aprender y un 2 % de profesionales docentes *nunca* las integra a sus clases de Lenguajes y Comunicación.

En un 30 % de los testimonios los docentes encuestados manifiestan la utilización de recursos audiovisuales para la presentación de estas situaciones.

El 98 % de los educadores promueve la relación entre estas situaciones iniciales y los conocimientos que los estudiantes han construido con anterioridad (**Aspecto 3.2.3**); de este total, un 65 % de los encuestados lo hace *siempre* y un 33 % *casi siempre*:

“Siempre es importante que el alumno establezca relaciones entre el conocimiento nuevo y sus conocimientos previos e intereses, dependiendo de la clase y actividad.”

“No solamente propongo relaciones con conocimientos previos sino también con contenidos de otros espacios curriculares, sobre todo cuando trabajamos con Literatura: Historia, Religión, Geografía, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología para producir materiales audiovisuales.”

Un 2 % de los educadores que provee testimonio expresa no movilizar *nunca* esos recursos cognitivos que los estudiantes poseen y que permitirían vínculos de significatividad con los nuevos contenidos; no explicitan por qué.

Un cuarto ítem de la encuesta pregunta cómo es el primer contacto entre los nuevos saberes y los estudiantes (**Aspecto 3.2.4**). Las respuestas permiten conformar el siguiente panorama: 34 % de los docentes *siempre* acerca a su grupo una presentación general del nuevo contenido, como modo de aportar un panorama introductorio y de situar a los estudiantes en una estructura completa que supere la linealidad; un 43 %, *casi siempre* provee esta presentación global de contenidos; un 21 % de los docentes promueve esa visión general *algunas veces* y un 2 % no lo hace *nunca*.

“Tengo una idea espiralada de los contenidos que enseño; por esto es importante presentar brevemente todos los contenidos al comienzo del trimestre y, luego, ir avanzando en su profundización.”

“... se produce más fácilmente un aprendizaje significativo cuando los nuevos conceptos o significados conceptuales se engloban en otros conceptos más amplios, más inclusivos. La estructuración de los contenidos en mapas conceptuales o esquemas es de gran importancia al momento de la interacción enseñanza-aprendizaje.”

Algunas razones se alejan de estas respuestas predominantes:

“Es un modo de garantizar que al menos todos están formando parte del proceso de enseñanza aprendizaje intentando establecer algún eje o relación con el contenido abordado.”

“Trato generalmente de que los estudiantes relacionen los temas entre sí; no siempre lo logro.”

Desde esa situación inicial movilizadora de los recursos cognitivos de los estudiantes y a continuación de un acercamiento global a los contenidos que van a trabajarse en esa y en próximas clases, la encuesta deja ver que los docentes ayudan a los estudiantes a construir conocimientos a partir de distintas estrategias: explican, muestran, proveen ejemplos, recomiendan material de lectura, solicitan y proporcionan argumentos, entre otras formas de andamiaje directamente vinculadas con los contenidos (**Aspecto 3.2.5**). Un 58 % de los educadores *siempre* provee este acompañamiento; un 36 %, lo hace *casi*

siempre y un 6 % de los profesionales *algunas veces* provee ayudas didácticas para la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes. No se han registrado respuestas de educadores que *nunca* ponen en marcha algún tipo de estrategia de facilitación del encuentro entre los estudiantes y los nuevos contenidos por aprender.

Otro grupo de estrategias de ayuda y acompañamiento que los educadores implementan en sus clases está referido ya no a los contenidos que los estudiantes están apropiándose sino a las tareas que están desarrollando, y consisten en *instrucciones, aclaraciones y orientaciones*. El 66 % de los profesionales encuestados expresa que *siempre* integra orientaciones destinadas a que los estudiantes realicen una actividad, el 30 % lo hace *casi siempre* y el 4 % de los docentes *algunas veces* proporciona ayudas de este tipo.

Un tercer grupo de estrategias de acompañamiento en el que indaga la encuesta *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria...* está constituido por la enseñanza de cómo aprender; a través de ellas, los docentes ayudan a los estudiantes a ser ordenados en el tratamiento de un problema, a proveerse de información antes de arribar a una conclusión, a diseñar un plan de escritura, a registrar en sus carpetas los contenidos que van abarcándose en la clase, a armar un portafolios con sus producciones, a organizar el tiempo de estudio, a preparar un examen o una presentación. Las respuestas dadas permiten apreciar que un 62 % de los docentes *siempre* se ocupa de la enseñanza de estas estrategias de estudio, que un 28 % lo hace *casi siempre* y que a un 10 %, enseñar a aprender lo ocupa *algunas veces*.

En este mismo sentido orientador, un 66 % de los docentes *siempre* aporta explicaciones o indicaciones adicionales a los estudiantes que las requieren o cuando advierte que los integrantes de su clase están necesiéndolas; un 26 %, encara estas orientaciones personalizadas *casi siempre* y un 8 % de los profesionales *algunas veces* aporta ayudas extra a estudiantes que parecen. En el espacio de respuestas abiertas vinculado con este ítem, la totalidad de docentes expresa el valor de este asesoramiento particular; sin embargo, los obstáculos que ponen de manifiesto son muchos:

“Me parece muy importante hacerlo así; a veces lo que no alcanza son los tiempos.”

“Muchas veces los grupos son numerosos y no se alcanza a verbalizar por parte de toda la clase, pero es común organizar repasos antes de las evaluaciones de tipo escrito.”

“En este sentido, muchas veces juega en contra el tiempo, ya que los horarios de las materias no siempre están bien organizados y el corte continuo cada 40 minutos juega en contra para una mejor organización...”

Respecto de las estrategias, otro ítem de la encuesta (**Aspecto 3.2.6**) indaga si los docentes mantienen la motivación de los estudiantes a lo largo de la clase. Un 42 % de los testimonios plantea su preocupación por contar *siempre* con el interés de los estudiantes para asegurar su motivación a lo largo del proceso de aprendizaje; un 48 % de los docentes de Educación Secundaria convocados expresa que *casi siempre* se preocupa por

que la motivación de los estudiantes no decaiga y un 9 % explicita que *algunas veces* asume el sostenimiento del interés de sus alumnos por la tarea:

“La ardua tarea de motivar a los alumnos no siempre es posible de mantenerse; pero siempre se pone empeño en lograrla por la mayor cantidad de tiempo. Los alumnos conocen desde el primer día la finalidad de sus aprendizajes y están involucrados en la planificación, por lo que esto favorece la motivación por mayor cantidad de tiempo.”

“Los chicos siempre preguntan «por qué» deben aprender lo que se les enseña. La respuesta suele ser también un recurso para el interés.”

“Relacionar lo cotidiano permite mantener el interés de los alumnos y la importancia de los aprendizajes a adquirir.”

Las estrategias didácticas que se ponen en juego en la clase para mantener el involucramiento de los estudiantes en los contenidos y las tareas no siempre son exitosas. La mayoría de los encuestados sostiene que no es tarea fácil mantener la motivación de los estudiantes a lo largo del tiempo. Muchos de los docentes adjudican este hecho a la edad de los integrantes de sus grupos y sostienen que al tratarse de jóvenes y adolescentes pierden rápidamente su capacidad de atención, se aburren y dispersan con facilidad:

“Se plantean actividades que busquen motivar a los estudiantes tratando de valorar su contribución para el aprendizaje de los contenidos, aunque no siempre los alumnos están predispuestos a responder las propuestas del docente. “

“No todos los grupos de alumnos son aptos para plantear este nivel de diálogo y reflexión. Los programas están armados y fundamentados con criterios claros y bien definidos, pero no siempre hay voluntad de los alumnos en escuchar los planteos del docente.”

En algunos casos (7 % del total de respuestas), la motivación o la promoción del interés son entendidos por los docentes como momentos introductorios al tratamiento de un nuevo contenido, no como resguardo que atraviesa toda la clase:

“La motivación y el planteo dependen (...) del tema. No siempre es necesario ya que es continuación de otra clase.”

Y en un 1 % de las respuestas los docentes consideran que el involucramiento de los estudiantes en la tarea de aprender *nunca* les compete:

“En general los temas vistos en la asignatura no son de interés de los alumnos; sí algunas actividades como, por ejemplo, la observación de videos o películas.”

Formando parte de la consulta sobre el involucramiento de los estudiantes, un grupo del 68 % de docentes considera que *siempre* resulta importante que los integrantes de sus grupos conozcan la relevancia personal y social de los contenidos que están siendo

enseñados y aprendidos en la clase, así como cuál es su transferencia extraescolar; por esto destacan estos factores constantemente a lo largo de las clases. Un 27 % de los docentes manifiesta que *casi siempre* resulta motivador para los estudiantes conocer la posibilidad de transferencia de lo que están aprendiendo y un 5 % que *algunas veces* se moviliza el compromiso con estas posibilidades de encontrar un para qué a lo que se está siendo estudiando.

Respecto de las actividades que los docentes proponen a los estudiantes en su proceso de construcción de aprendizajes (**Aspecto 3.2.7**), las tareas que son enumeradas por los docentes de Educación Secundaria encuestados –de mayor a menor frecuencia– son: espacio abierto de análisis y de consultas, indagación en textos, análisis de respuestas generadas por preguntas disparadoras, provisión y consideración de ejemplos y casos, observación y análisis de las propias conductas y obras y las de sus pares, participación en situaciones comunicativas orales, conformación de un portafolios de trabajos, recomendación de páginas web, recomendación de consulta de material de biblioteca, visionado o lectura de obras artísticas de autores reconocidos, asistencia a conferencias, síntesis de lo trabajado a partir de un dibujo, técnicas de memorización de palabras –en Lengua Extranjera: Inglés–, parafraseo de lo que tienen que hacer, resolución de actividades estructuradas –indicar una opción entre varias, colocar *verdadero* o *falso*–.

Al respecto, los porcentajes muestran que un 36 % de los educadores encuestados manifiesta que *siempre* presenta tareas variadas a los estudiantes y un 45 % que *casi siempre* lo hace:

“Usar diferentes estrategias es generalmente el mejor recurso. En muchos casos es un tema de prueba y error hasta dar con el recurso o estrategia adecuada...”

“Mi trabajo no es enseñar. Es que los demás aprendan. Siempre se deben articular los medios y las personas para poder cumplir con mi tarea como docente.”

“Retomar los conocimientos previos, generar debates y reflexiones y proponer diversas puertas de acceso a los contenidos permite una llegada mayor y de mejor calidad al grupo de alumnos.”

“Trato de implementar actividades variadas; no siempre es posible, porque en 5° año se complica romper estructuras, pero a veces lo logro.”

“Las actividades deben ser distintas para no tornar monótonas las clases.”

Un 18 % de los integrantes de la muestra explicita que *algunas veces* concreta tal diversidad de estrategias didácticas y un 1 % que *nunca* lo hace. En estos subgrupos de respuestas los docentes enfatizan que la diversidad de estrategias no garantiza la apropiación de contenidos ni la construcción de capacidades por parte de los estudiantes.

Un porcentaje similar de docentes de la muestra (19 %) manifiesta que sus innovaciones en las estrategias de enseñanza para que éstas ganen en variedad no siempre constituye un logro didáctico:

“Planteo actividades que considero interesantes para mis alumnos, aunque a veces fracaso.”

“Considero que lo hago; pero soy consciente de que no siempre lo logro. “

Transversalmente a todos los subgrupos se detecta un 2 % de respuestas que aluden al uso disciplinador de algunas actividades:

“A veces, me supera el tema de la conducta y apelo a copiar en el pizarrón como una forma de control.”

Un 68 % de las respuestas da cuenta de que los docentes *siempre* plantean actividades que responden a los objetivos planificados (**Aspecto 3.2.7.1**) y un 32 % que *casi siempre* las eligen con ese criterio.

El 43 % de los profesionales de la educación encuestados responde que *siempre* mantiene equilibrio entre tareas individuales y tareas grupales (**Aspecto 3.2.7.2**); el 35 %, *casi siempre* cuida esta proporción:

“La producción grupal e individual es esencial en el aula. Si bien el trabajo en equipo cuesta en los cursos más bajos, cuando llegan a cuarto año los alumnos van definiendo sus roles según sus capacidades.”

“Utilizo mucho el trabajo colaborativo ya que incluye lo individual y lo grupal.”

“Las actividades propuestas requieren mayor tiempo de interacción entre el docente y cada alumno (...) son siempre grupales y culminan con una síntesis individual o en pareja de aprendizaje.”

“El trabajo en equipo es fundamental para desarrollar capacidades fundamentales.”

La distribución equivalente de tareas grupales e individuales es resguardada *algunas veces* por el 22 % de los docentes de Lenguajes y Comunicación encuestados:

“No suelen ser frecuentes las actividades en grupo ya que las individuales evitan los conflictos en el aula.”

“No siempre puedo lograr el equilibrio en las actividades, depende de cada curso y año lectivo. En las planificaciones están las actividades diversas pero no siempre he podido llevarlas a cabo.”

“Se me suelen dificultar las actividades grupales si no planteo un tiempo de resolución específico.”

“El trabajo en grupo suele ser [una buena estrategia] pero en ocasiones no resulta efectivo (...) no siempre es factible o eficaz.”

Un subgrupo del 39 % de los educadores de escuela secundaria sostiene que *siempre* desarrolla sus prácticas de enseñanza incluyendo tareas a su cargo y tareas que asumen los estudiantes, en partes relativamente equilibradas (**Aspecto 3.2.7.3**); el 51 % de los colegas *algunas veces* balancea tareas de mayor protagonismo personal y de mayor protagonismo estudiantil, y un 10 % expresa no preocuparse *nunca* por esta distribución.

A lo largo de cada período de clases e, incluso, en una misma clase, un 43 % de los docentes encuestados opta *siempre* por distintos agrupamientos de estudiantes (**Aspecto 3.2.7.4**) y un 38 % lo hace *casi siempre*:

“Es importante que el liderazgo sea distribuido y que todos los estudiantes tengan ocasión de dirigir en algún momento de la práctica.”

“Es asombroso cómo va cambiando el desempeño de un estudiante cuando tiene la posibilidad de participar de un proyecto en un rol distinto del que se ubica habitualmente por inercia.”

“La diversidad que se presenta en el aula nos obliga a repensar el tema antes de darlo. Lo mismo con la manera de evaluar.”

Un 16 % de educadores *algunas veces* propone variedad de agrupamientos a sus estudiantes y un 3 % *nunca* insta a los alumnos a formar parte de grupos distintos durante el desarrollo de su asignatura:

“Son pocos alumnos, por lo que no hay variantes para intercambiar grupos.”

“En Música no es necesario realizar agrupamientos distintos; los grupos son estables.”

“Como el proyecto de comunicación social nos ocupa todo el año, no es conveniente cambiar de grupos.”

En estos agrupamientos –sean estables o móviles– los docentes de Educación Secundaria encuestados tienen en cuenta las diferencias en las capacidades de los estudiantes y sus fortalezas (**Aspecto 3.2.7.5**); el 63 % considera *siempre* esta diversidad, el 31 % *casi siempre* y el 6 % de los educadores *algunas veces* promueve agrupamientos en función de estos criterios de heterogeneidad.

Para conocer más acerca de las capacidades de los estudiantes y contar con elementos de juicio para promover agrupamientos diversos según las distintas características de aprendizaje de los miembros de la clase, un 39 % de los docentes encuestados expresa que *siempre* se reúne con otros profesionales: coordinador de curso, integrantes del Departamento, preceptores, tutores, miembros de equipos interdisciplinarios de apoyo, facilitadores TIC (**Aspecto 3.2.7.6**). Un 26 % de los docentes refiere a que *casi siempre*

comparte reuniones con otros integrantes de la comunidad de profesionales de la escuela para analizar los rasgos cognitivos y sociales de los estudiantes:

“Siempre se trabaja en comunión con la dirección, preceptores, gabinete psicopedagógico, pero más que todo entre pares.”

“El compartir con otros docentes enriquece la tarea con las diferentes experiencias de cada uno, y siempre debemos tener en cuenta a la hora de trabajar con un grupo de estudiantes que es necesario ajustar con ellos nuestras estrategias de enseñanza.”

“Fundamentalmente con los tutores de curso se trabaja muy fluidamente.”

“... me reúno con tutores, asesora pedagógica, vicerrectora para avanzar en la integración de quienes tienen problemas de adaptación, aprendizaje y/o disciplina.”

“Contamos con la ayuda de acompañantes y de la coordinadora de curso.”

“Es necesaria la comunicación fluida con gabinetes y especialistas que estén trabajando con los alumnos.”

Las explicaciones acerca de las dificultades que el trabajo de interconsulta encierra son planteadas en estos términos:

“No tanto como quisiera para optimizar los procesos de aprendizaje; [hay] escasa articulación con colegas de áreas curriculares afines para acordar criterios y estrategias de enseñanza ajustadas a cada joven en particular.”

“Me parece importante, en la medida de mis posibilidades, acompañar a cada estudiante, en sus posibilidades (...) me resulta muy difícil encontrar docentes que quieran trabajar más allá de la hora de clase.”

El 29 % de las respuestas a la encuesta plantea que el educador *algunas veces* coordina tareas con otros profesionales que integran la comunidad institucional y un 6 % no concreta *nunca* estas consultas o reuniones de intercambio referidas a los rasgos personales de los estudiantes como sujetos que aprenden:

“No tenemos gabinete dentro de la institución. Tenemos chicos con capacidades diferentes y tratamos de coordinar con el gabinete municipal estrategias que faciliten la comprensión y la ayuda... A veces las familias no colaboran mucho en este aspecto pero el intento se hace realmente.”

Entre las tareas de enseñanza, un 46 % de los docentes encuestados realiza *siempre* acciones de retroalimentación del desempeño de los estudiantes compartiendo con ellos cómo va desarrollándose su aprendizaje (**Aspecto 3.2.7.7**); un 45 % las asume *casi siempre*, un 8 % de los educadores *algunas veces* comparte con los estudiantes sus apreciaciones respecto de cómo los integrantes de su grupo van construyendo

conocimientos y capacidades, y un 1 % *nunca* se ocupa de proveer esta información de seguimiento:

“Llevo un registro que los alumnos pueden ver (...) dialogo con los alumnos para ayudarlos a discernir su propio avance o retroceso, las dificultades que tienen y cómo resolverlas.”

“.. les doy la pauta de cómo van, qué falta, qué lograron, qué no logré que comprendieran.”

“Estas prácticas hacen que la tarea docente se resignifique; funcionan como un desafío...”

Plantear esta retroalimentación no siempre es sencillo:

“Las devoluciones son fundamentales para que el alumno se comprometa y pueda progresar en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, reconozco que puedo hacerlo con cierto nivel de profundidad y de detenimiento gracias a que no poseo todavía el máximo de horas (actualmente tengo 15) y los cursos no son tan numerosos. Un docente con el máximo de horas seguramente no puede corregir con el mismo nivel de profundidad.”

El 51 % de los educadores *siempre* propone nuevas actividades a los estudiantes que no logran evidenciar desempeños acordes con lo esperado (**Aspecto 3.2.7.8**); un 37 % lo hace *casi siempre* y un 12 %, *algunas veces*.

Este proceso de incluir tareas personalizadas extra no siempre puede ser concretado:

“A veces me canso de tanto solicitar que tomen lo que se les ofrece.”

“... percibo que remo contra la corriente y ellos [los estudiantes] entienden mi accionar como invasivo.”

“Lo intento pero no puedo asegurar que lo haya logrado y que ese plus de tareas cumpla su cometido.”

En un subgrupo del 6 % de encuestados, estas nuevas actividades se ofrecen sólo a partir del requerimiento de los estudiantes:

“... busco constantemente la interacción entre alumnos, alumnos-profesora para evacuar dudas (...) preguntar con confianza lo que no han entendido.”

Otro subgrupo del 14 % manifiesta que proporciona tareas extra a aquellos estudiantes que logran construir capacidades de lenguaje y comunicativas sin mayor dificultad:

“... ofrecer actividades de profundización a los alumnos más rápidos o más competentes.”

“También me ocupo de los chicos que siempre quedan *a la espera de los demás*.”

Completando los componentes de la clase, la encuesta indaga respecto de los materiales de enseñanza y de aprendizaje. Acerca de los recursos didácticos (**Aspecto 3.2.8**) que se integran a las clases de la Educación Secundaria, el 44 % de los profesionales encuestados adhiere a la opción de caracterizarlos como *siempre* presentes y variados:

“[Propongo] medios visuales como afiches y audiovisuales (...) las TIC para el aprendizaje de los alumnos en todo momento.”

“A mí me gusta sorprender a mis alumnos (...) llevo flashcards que son unas tarjetas grandes, llevo posters, empleamos el celular para que consulten el traductor o escuchen la pronunciación de algún término para que no solamente se acostumbren a mi voz, tengo un minicañón en donde les proyecto publicidades para que ellos vean cómo se promociona el turismo a nivel internacional...”

“Siempre trabajo con medios tecnológicos aunque también utilizo la lectura y poslectura con análisis de casos.”

“La dinámica del aula y el uso de diversos recursos didácticos son la clave de la motivación.”

“La utilización de variados recursos didácticos da fluidez y dinamismo a la materia.”

“... los profesores de Inglés de esta institución [de educación técnica] elaboramos un cuadernillo anual en donde todas las actividades están orientadas a las distintas especialidades.”

El 38 % de los docentes *casi siempre* presenta diversos recursos didácticos a los estudiantes para favorecer sus aprendizajes. El 17 % de las respuestas a la encuesta remite a que *algunas veces* el educador provee distintos materiales de trabajo en sus clases y el 1 % que *nunca* lo hace o que los materiales son los mismos en cada clase.

Un 15 % del total de docentes se refiere, específicamente, a los recursos didácticos digitales:

“Tengo que animarme a usar más recursos digitales, perder el miedo y aprovechar al máximo estas herramientas tan importantes con las cuales convivimos todos los días.”

“La organización del trabajo en el aula requiere creatividad y, en mi caso particular, son escasos los recursos disponibles.”

Un porcentaje pequeño de educadores de Lenguajes y Comunicación (2 %) explicita que lo acotado del tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje restringe el uso de recursos didácticos:

“En cuanto a la organización de la enseñanza, a veces el tiempo previsto para cada actividad se extiende, incluso para las explicaciones del docente. Los

recursos para la presentación del contenido dependen de la disponibilidad de tiempo...”

Considerando cómo es la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes (**Aspecto 3.2.9**), los docentes encuestados plantean que uno de sus propósitos es establecer relaciones adecuadas, fluidas y de respeto mutuo: un 69 % de los profesores expresa que ésta *siempre* es su intención; un 25 %, que lo es *casi siempre* y un 6 %, que *algunas veces* organiza sus clases considerando también esta perspectiva:

“La relación que me une a los alumnos es muy buena por lo que no me resulta difícil establecer pautas de respeto.”

“Desde el mismo instante que entro al aula fomento un clima de trabajo favorable marcando pautas claras.”

“Hoy, más que nunca, es importante ver al alumno de manera integral, por eso es primordial enseñar en valores.”

“Literatura es una disciplina especialmente permeable para generar este tipo de vínculos. Creo que son fundamentales, no sólo para que el grupo pueda relacionarse con los contenidos, sino también para generar un espacio de trabajo común ameno y fortalecer los valores (pluralidad, respeto, escucha, discusión fundamentada, etc.).”

“La educación emocional me parece siempre importante, pero también respetar las individualidades; como cuando un estudiante no quiere expresar sus trabajos u opiniones, en una materia como ésta que toca la intimidad o las fibras íntimas.”

“La afectividad se trabaja con y desde el afecto.”

“El respeto debe ser mutuo y paciente.”

A partir de estos propósitos, un 71 % de los docentes *siempre* concreta propuestas de enseñanza y de aprendizaje que facilitan la construcción de vínculos (**Aspecto 3.2.9.1**) y un 22 % las implementa *casi siempre*; un 6 % de los profesionales consultados *algunas veces* promueve actividades para permitir a los jóvenes desarrollar capacidades vinculadas con la socialidad y la afectividad y un 1 % no lo hace *nunca*.

En un 70 %, los docentes *siempre* propician la elaboración de un sistema de pautas de convivencia para sus clases (**Aspecto 3.2.9.2**). Un 23 % se ocupa *casi siempre* de instar a los estudiantes a la explicitación de estos acuerdos; un 6 % los promueve *algunas veces* y un 1 %, *nunca*:

“El aspecto social y afectivo también debe ser tenido en cuenta a la hora de desenvolvemos en el aula, siempre basado en el respeto por las normas que establece la sociedad y la escuela, como también la igualdad de oportunidades y condiciones, y la no discriminación.”

“Por estos días no siempre lo que uno plantea en el aula hace a las buenas relaciones y buenos climas. Los alumnos están muy violentos (muchas veces los adultos también) y esto altera las relaciones y los climas. Pero en todo momento se acuerdan normas (...) En otras ocasiones es necesario ponerlas desde los adultos como fundamentales; como por ejemplo: *En el aula se trabaja.*”

“Ajedrez es el mejor ámbito para lograrlo.”

“Los cursos son numerosos y con frecuentes problemas de disciplina, lo que dificulta el normal desenvolvimiento de la clase.”

Grupo		Docentes de Lenguajes y Comunicación	
Aspecto			
3.2. Las prácticas inherentes a los procesos de gestión de la enseñanza	3.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.	SIEMPRE	63 %
		CASI SIEMPRE	27 %
		ALGUNAS VECES	7 %
		NUNCA	3 %
	3.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.	SIEMPRE	53 %
		CASI SIEMPRE	35 %
		ALGUNAS VECES	10 %
	NUNCA	2 %	
3.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE	65 %	
	CASI SIEMPRE	33 %	
	ALGUNAS VECES	0 %	
	NUNCA	2 %	
3.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.	SIEMPRE	34 %	
	CASI SIEMPRE	43 %	
	ALGUNAS VECES	21 %	
	NUNCA	2 %	
3.2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.	SIEMPRE	58 %	
	CASI SIEMPRE	36 %	
	ALGUNAS VECES	6 %	
	NUNCA	0 %	
3.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.	SIEMPRE	42 %	
	CASI SIEMPRE	48 %	
	ALGUNAS VECES	9 %	
	NUNCA	1 %	
3.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.	SIEMPRE	36 %	
	CASI SIEMPRE	45 %	
	ALGUNAS VECES	18 %	
	NUNCA	1 %	

	3.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.	SIEMPRE	44 %
		CASI SIEMPRE	38 %
		ALGUNAS VECES	17 %
		NUNCA	1 %
	3.2.9. Conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.	SIEMPRE	69 %
		CASI SIEMPRE	25 %
		ALGUNAS VECES	6 %
		NUNCA	0 %
	3.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.	SIEMPRE	64 %
		CASI SIEMPRE	33 %
		ALGUNAS VECES	3 %
		NUNCA	0 %

TABLA 8. LAS PRÁCTICAS INHERENTES A LOS PROCESOS DE GESTION DE LA ENSEÑANZA

En un subgrupo pequeño (3 %), se pone de manifiesto la imposibilidad del docente para lograr que esos acuerdos de convivencia se cumplan:

“Si bien se trabaja promoviendo el respeto y el establecer vínculos saludables, en algunas oportunidades la organización de las clases se ve supeditada a las características del grupo, más teniendo en cuenta los entornos sociales en donde se desenvuelve el alumnado, teñidos de violencia y agresividad en todos los ámbitos públicos y familiares.”

Un 82 % de las respuestas totales representa a educadores que *siempre* aceptan las sugerencias y aportes de los estudiantes para la organización de las clases (**Aspecto 3.2.9.3**). Un 17 % de los educadores refiere a que su aceptación se registra *casi siempre*, mientras que un 1 % de los colegas expresa que *algunas veces* se ocupa explícitamente de poner en práctica los aportes de sus estudiantes:

“Diálogo permanente y apertura a críticas y sugerencias, tanto de manera anónima y escrita, como oral de manera grupal. El clima es de confianza y respeto y los alumnos se animan a plantear sus inquietudes de manera personal, sabiéndose respetados y tenidos en cuenta. Cuando surgen conflictos de convivencia se dialoga con cada uno dando lugar a la palabra, realizando luego un acuerdo en base a valores que queremos sostener.”

“... entiendo y hago entender que si el estudiante no supera a su maestro, falla el estudiante, y peor aún, falla el maestro.”

Finalmente, en este proceso de llevar al aula las propuestas planificadas, un 64 % de los profesionales encuestados revisa y corrige constantemente los contenidos seleccionados, las actividades propuestas -dentro y fuera del aula-, la adecuación de los tiempos, los agrupamientos y los materiales utilizados (**Aspecto 3.2.10**). Un 33 % lo hace *casi siempre* y este replanteo es efectuado *algunas veces* por un 3 % de los educadores.

3.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

En la encuesta, las prácticas de evaluación que desenvuelve el docente de Lenguajes y Comunicación son indagadas a través de:

- 3.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.
- 3.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.
- 3.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.
- 3.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.
- 3.3.5. Devoluciones a los estudiantes.
- 3.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.
- 3.3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.

Un 54 % de los docentes responde que en su planificación anual *siempre* prevé criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación (**Aspecto 3.3.1**); un 27 % *casi siempre* incluye estas especificaciones en su plan de asignatura; un 17 % de los docentes expresa que *algunas veces* integra precisiones referidas a la evaluación y 2 % que *nunca* lo hace.

Los docentes de escuela secundaria encuestados expresan que estos dispositivos de evaluación se enmarcan en los diseños curriculares y en los acuerdos institucionales (**Aspecto 3.3.2**): en un 60 % de los casos este ajuste se registra *siempre*; en un 34 %, *casi siempre*; *algunas veces* en un 5 % de las encuestas y *nunca*, en un 1 %:

“Considero importante no apartarse de lo dispuesto por la Institución, el Departamento Lengua o por el mismo Diseño Curricular; nosotros, los docentes hemos construido esas pautas y debemos respetarlas. Esto no significa que las evaluaciones que son una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje no tengan siempre la creatividad o la dinámica deseadas.”

Los subgrupos menos numerosos se corresponden con explicaciones como:

“Los acuerdos institucionales sobre la evaluación aún necesitan trabajarse.”

Los *criterios de evaluación* forman parte de estos dispositivos de evaluación (**Aspecto 3.3.2.1**). Un 39 % de los docentes de Educación Secundaria *siempre* prevé criterios y un 51 % *casi siempre* los considera:

“Es muy importante que el estudiante sepa de qué manera es evaluado para así comprender de dónde surgen las notas que el docente le coloca.”

“Resulta apremiante que los estudiantes conozcan la procedencia de las notas y que haya un trabajo mancomunado con los colegas en aras a intercambiar técnicas y herramientas exitosas de trabajo en el aula y de evaluación.”

“... primordial hacer conocer a los estudiantes y pedirles que anoten cuáles van a ser los criterios de evaluación adoptados.”

“La disciplina contempla varios aspectos de la persona, por lo que la valoración incluye aspectos emocionales, conductas sociales, además de los contenidos específicos de la disciplina.”

“Es necesario estar en contacto con el docente anterior para informarse sobre el grupo de estudiante a trabajar, así como también para intercambiar (...) criterios de evaluación.”

Algunos profesionales encuestados (un subgrupo del 27 % de este grupo del 90 % que *siempre o casi siempre* prevé criterios de evaluación) expresan que estas explicitaciones acerca de a qué ha de prestarse atención al evaluar el desempeño de los estudiantes no necesariamente surgen de acuerdos institucionales:

“Los criterios dependen del grupo de estudiantes. Utilizo diferentes criterios de evaluación, ya que me encuentro con realidades cognitivas variadas en el aula y habilidades dispares.”

“Suelo considerar ciertas situaciones que se presentan (...) no son criterios rígidos.”

“[Los criterios de evaluación] prestan atención al alumno y su realidad.”

“Yo corrijo de manera relativa: según desde qué punto de partida salió cada alumno: qué sabía antes, qué aprendió. Y me pregunto: ¿Se esforzó? ¿Trabajó para aprenderlo? ¿Le interesó el tema? ¿Hoy sabe algo que ayer no sabía? Hoy, el que menos sabe, ¿comparte un código de conocimientos comunes con el resto? ¿Accedió culturalmente a algún contenido que le servirá en su vida futura, laboral, como adulto, como ciudadano? Y otras preguntas por el estilo. Pero siempre desde la relatividad de cada uno, de sus capacidades. Y sobre todo valoro la cultura del trabajo y del esfuerzo.”

Un 9 % de educadores expresa y comparte criterios de evaluación *algunas veces* y un 1 % de los educadores *nunca* considera su enunciación y su socialización con los estudiantes de su clase.

El dispositivo de evaluación que los docentes de escuela secundaria llevan adelante se desarrolla en distintos momentos. Un 51 % de los colegas *siempre* realiza una evaluación inicial (**Aspecto 3.3.3**) a comienzos del año lectivo con finalidad diagnóstica, abarcando los aprendizajes centrales construidos por los estudiantes en asignaturas vinculadas con la propia; un 29 % de los encuestados realiza *casi siempre* esa evaluación:

“El diagnóstico es fundamental, aunque muchas veces no contamos, lamentablemente, con la visión del profesor anterior que trabajó con el grupo de alumnos en cuestión.”

"... para conocer conocimientos previos que trae el alumno y, a partir de allí, poder continuar el recorrido posterior."

"Es una tarea muy importante, inclusive si uno mismo ha sido el profesor del curso anterior."

"Es para que la tarea sea objetiva y no nos quedemos en: me parece."

"... es necesario para poder situar y contextualizar la práctica y las decisiones que debo tomar sobre contenidos, actividades, seguimiento, evaluación. Somos pocos profesores; a veces resulta más productivo charlar personalmente con el docente del año anterior."

"Prefiero considerarla una reflexión, no una evaluación."

Complementariamente, un 14 % de los educadores de la muestra lleva adelante *algunas veces* esa primera evaluación y un 6 % de los docentes encuestados opta por no concretarla *nunca*:

"No en todos los espacios curriculares es necesaria una evaluación inicial. En Arte no lo es."

"Esta evaluación inicial es de rutina, y recordada desde los mismos directivos en las reuniones de febrero. Son la rutina."

"Prefiero encontrarme con un curso nuevo librado de otras miradas que suelen ser prejuiciosas."

Integradas con este diagnóstico de comienzos del año, un 24 % de los docentes encuestados manifiesta que *siempre* efectúa evaluaciones al iniciar la consideración de un nuevo contenido (**Aspecto 3.3.3.1**) y un 31 % que lo hace *casi siempre*:

"Al comienzo de una clase repasamos lo ya aprendido –es una forma de monitoreo– tratando siempre de que no sea algo estructurado sino flexible."

"Antes de presentar un tema sondeo si tienen algún conocimiento previo (...) obtengo de los alumnos qué nociones previas poseen."

"Procuró aclarar que este diagnóstico no es para sancionar o calificar negativamente al alumno, sino que resulta útil para detectar necesidades de aprendizaje (...) me permite mejores intervenciones."

"[Evalúo] desde la información que brinda la postura corporal frente a las situaciones nuevas hasta las posibilidades que demuestran los estudiantes para comenzar a interactuar con los contenidos de esa clase. Es importante este feedback."

Las respuestas que refieren a que *algunas veces* en sus clases los docentes de escuela secundaria llevan adelante evaluaciones diagnósticas previas a la enseñanza y al

aprendizaje de nuevos saberes constituyen un 33 %; un 12 % de los profesionales encuestados manifiesta que *nunca* integra evaluaciones diagnósticas al comenzar una secuencia o unidad didáctica, o una clase:

“Como enlace unidades, considero innecesaria una instancia de evaluación inicial. Se evalúa cuando los contenidos ya fueron estudiados y apropiados.”

“Esto depende más de cada tema y cada momento del año. En algunas oportunidades por falta de tiempo o por diversas razones resulta imposible. No es mi estilo evaluar lo que no enseño... Pero, sí es necesario evaluar si van integrando el conocimiento previo. Lo hago de manera muy general y no con instrumentos precisos; no lo realizo tan formal y explícitamente como el diagnóstico inicial [de principios de año].”

“El programa está muy organizado, no hace falta...”

“No necesariamente, ya que puedo utilizar otras estrategias y tiempos para recopilar esa información.”

“Se realiza pero a veces no se hace registro escrito .”

Los docentes de escuela secundaria encuestados utilizan distintos procedimientos e instrumentos de evaluación (**Aspecto 3.3.4**). Un 48 % de ellos manifiesta que *siempre* son variados, un 32 % que logra heterogeneidad *casi siempre*, un 16 % que sus prácticas de evaluación *algunas veces* son diferentes entre sí y un 4 % que *nunca* son distintas unas de otras:

“... puede ser a través de trabajos prácticos, exposiciones, debates, evaluaciones escritas de manera individual o colectiva, entre otras (...) considerando no sólo el resultado sino también el proceso. [Las evaluaciones se realizan] de forma integral, acorde a cada alumno.”

“Oral, escrita, grupal, individual, teórica, práctica, para responder a las diferentes maneras de desenvolvimiento de cada alumno.”

“Los instrumentos son acordes a los temas a evaluar y variados; pueden ser: las carpetas, el pizarrón, medios digitales, trabajos manuales, fichas de trabajo, registros de calificaciones y seguimiento, que permitan mostrar la participación, las fortalezas y debilidades de los alumnos, sabiendo que el proceso evaluativo es permanente y que las evaluaciones escritas no son suficientes.”

“... una evaluación integral; esto implica variedad de formato y ser acorde al ritmo y tiempo del educando y a las diversidades que se registran en el aula.”

“La recolección de información debe ser de diferentes fuentes para observar fortalezas y debilidades.”

“El examen no es la única manera de evaluar. Hay que desterrar esta representación que tienen los alumnos, sus padres y, lamentablemente, también algunos docentes.”

Una de las razones para la implementación de esta variedad de procedimientos y de instrumentos de evaluación se corresponde con las particularidades de la asignatura/ espacio curricular/ materia/ unidad curricular y la variedad de los contenidos (85 % de las respuestas); en menor medida, se plantea que la diversidad en la evaluación resulta una respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes en su construcción de capacidades (18 % del total de encuestados hace mención a este factor):

“Trato de poner mínimos peldaños para evaluar, de este modo todos pueden ir alcanzando los objetivos de manera más gradual”.

“Busco otorgar oportunidades ya que no todos poseen las mismas capacidades y hay que explotarlas.”

“En su mayoría los criterios establecidos son amplios para que puedan ser alcanzados por alumnos con distintas trayectorias.”

Un 54 % de los profesores *siempre* contempla esta diversidad de condicionantes al evaluar y un 27 % lo hace *casi siempre*:

“Se utilizan diferentes instrumentos de evaluación según las situaciones, de la misma manera en que se debe enseñar de diferentes formas según las particularidades de los alumnos.”

“Si bien no son tantos los instrumentos, la observación es permanente.”

Un 16 % de los testimonios plantea que *algunas veces* los docentes prevén pluralidad de dispositivos para evaluar las capacidades construidas por los estudiantes y el 3 %, que *nunca* considera tal diversidad:

“Son pocas las situaciones en que he utilizado diferentes instrumentos de evaluación. Produce tensión entre los estudiantes esa diferenciación.”

“Resulta difícil personalizar instrumentos cuando los cursos son numerosos.”

La evaluación encierra desafíos pendientes de concreción para un 47 % de los educadores de Lenguajes y Comunicación encuestados:

“Podría ser más creativa y tener en cuenta más variables: a través de trabajos áulicos individuales y grupales, evaluaciones escritas, exposiciones, defensa de trabajos, entre otros.”

“... desearía implementar otras formas de evaluación en un futuro próximo. Tengo que repensar el tema.”

“[Tengo que] aprender a ser más flexible en la manera de evaluar y tratar de innovar.”

A lo largo de sus tareas de evaluación de los aprendizajes, los docentes implementan distintos procedimientos: corrigen, comentan, retroalimentan los trabajos y actividades de los estudiantes y acercan pautas para la mejora de sus aprendizajes (**Aspecto 3.3.5**). Siempre realiza estas tareas complementarias a la evaluación un 59 % de los docentes de la muestra; un 35 % las desarrolla *casi siempre* y *algunas veces*, un 6 %:

“En Inglés empleo un sistema de sellos que les van indicando el progreso o su falta (...) Cuando un alumno no avanza a veces no se da cuenta sino hasta la nota del examen; pero, si en la carpeta el alumno ve que la profesora ha hecho referencia con un ícono a una falta de progreso presta más atención y pide ayuda.”

“No sólo evaluó mucho, sino que les permito recuperar mucho. Me refiero a que si el alumno logró esto esta semana, pero la próxima presenta algo mejor, lo dejo. El proceso es personal, uno pone fechas y estipula plazos pero no siempre estamos listos en ese momento, lo que no implica que en una próxima ocasión no lo hagan mejor y ellos mismos queden más conformes.”

“No corrijo la carpeta, a veces puedo pedirla a fin de año para asegurarme que tienen los contenidos que se van a evaluar en los coloquios.”

En un 87 % de las ampliaciones que refieren a este proceso de acompañamiento de los docentes que se da con posterioridad a las tareas de evaluación de los estudiantes, se alude al trabajo sobre errores -no sobre logros-.

Los encuestados explicitan (32 % del total) algunas cuestiones que tienen vinculación con el contexto en el cual desarrollan sus prácticas, específicamente la incidencia del “factor tiempo” -tomando palabras de un testimonio- y el número de estudiantes por curso como limitantes a sus posibilidades de comentar, retroalimentar, retomar, sugerir alternativas de mejora...

Las alusiones a los medios de retroalimentación son más frecuentes que los procesos de diálogo con los estudiantes:

“A la hora de comunicar los resultados obtenidos se emplean diversos formatos y materiales de seguimiento, como el cuaderno de comunicación, una ficha académica de trabajo personalizado del alumno, etc.”

Formando parte de los procedimientos de evaluación del desempeño de los estudiantes, un 28 % de los docentes *siempre* promueve auto y coevaluación por pares (**Aspecto 3.3.6**) y un 32 % de los profesionales encuestados lo hace *casi siempre*:

“Es muy común organizar ateneos en los que los estudiantes exponen sus obras y el resto de sus compañeros las comenta.”

“Leemos los escritos producidos por un miembro del grupo, rotativamente, y sus compañeros tienen que señalar aspectos positivos y mejorables del texto.”

“Las ocasiones de efectuar devoluciones a los compañeros son constantes porque nuestro entorno de trabajo son situaciones comunicativas en las que es necesario entender una participación para poder responderla y continuar el diálogo.”

“He avanzado un poco y, en lugar de ser yo quien acerque los criterios de autoevaluación, los conjugamos con los estudiantes.”

“Antes de entregar resultados de las evaluaciones, realizo una asamblea de clase para hablar sobre los resultados obtenidos.”

Un 31 % de los docentes encuestados *algunas veces* insta a acciones de autoevaluación y coevaluación, y un 9 % *nunca* integra estos procedimientos a sus clases para complementar la evaluación a cargo del profesor:

“Los períodos más extensos son los trimestres donde se hace un cierre con una actividad integradora y donde los alumnos también realizan la autoevaluación.”

“En Lenguajes Técnicos es difícil que haya una evaluación que no se ajuste a la normativa (...) nunca uso autoevaluaciones que son subjetivas sino el ajuste a las normas.”

“A veces los tiempos no alcanzan para hacerlo a diario.”

Acerca de la consulta sobre si se informa a las familias (**Aspecto 3.3.7**) respecto de los procesos y productos logrados, un 30 % de los docentes encuestados responde que *siempre* lo hace; en general, las vías son: el cuaderno de comunicaciones –convencional o digital–, reuniones colectivas y entrevistas individuales; con menor frecuencia se registra el envío de mensajes por correo electrónico y teléfono:

“Siempre utilizo diferentes medios para informar a las familias: cuaderno de comunicados, entrevistas individuales de los resultados de la evaluación.”

“[Para esta comunicación] coordino tareas con preceptoría y considero importante trabajar con vicedirección, sabiendo que existe carencia el gabinete psicopedagógico, acorde al número de alumnos.”

Otro 28 % de los educadores encuestados se comunica *casi siempre* con las familias para compartir información referida a la evaluación de los estudiantes, un 29 % lo hace *algunas veces* y 13 % *nunca* socializa esa información más allá del boletín de calificaciones:

“[Utilizo] los cuadernos de disciplina y comunicados donde está el recorrido anual del estudiantes.”

“Sinceramente, no creo que esté dentro de mis funciones y los profesores de secundaria no disponemos de ese tiempo. Sí completo las libretas con las notas

pero nada más. En general, informo a través del cuaderno de comunicados y los invito a conversar personalmente. Contadas veces han venido a conversar conmigo.”

“Falta trabajar en este aspecto (...) Llamo a reuniones pero [los padres] no asisten y envió notas en los cuadernos de comunicación, aunque no vuelven firmadas.”

“Tarea pendiente, no se me ocurrió; los resultados sólo se socializan con los alumnos. Aún las instituciones no otorgan ese espacio docente-padres. Ese tipo de contacto es más aplicado desde la dirección o preceptoría.”

“No es una práctica frecuente en la escuela secundaria el diálogo con las familias de los estudiantes.”

Aspecto	Grupo	Docentes de Lenguajes y Comunicación	
3.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	3.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.	SIEMPRE	54 %
		CASI SIEMPRE	27 %
		ALGUNAS VECES	17 %
		NUNCA	2 %
	3.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.	SIEMPRE	60 %
		CASI SIEMPRE	34 %
		ALGUNAS VECES	5 %
	NUNCA	1 %	
3.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.	SIEMPRE	51 %	
	CASI SIEMPRE	29 %	
	ALGUNAS VECES	14 %	
	NUNCA	6 %	
3.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.	SIEMPRE	48 %	
	CASI SIEMPRE	32 %	
	ALGUNAS VECES	16 %	
	NUNCA	4 %	
3.3.5. Devoluciones a los estudiantes.	SIEMPRE	59 %	
	CASI SIEMPRE	35 %	
	ALGUNAS VECES	6 %	
	NUNCA	0 %	
3.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.	SIEMPRE	28 %	
	CASI SIEMPRE	32 %	
	ALGUNAS VECES	31 %	
	NUNCA	9 %	
3.3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.	SIEMPRE	30 %	
	CASI SIEMPRE	28 %	
	ALGUNAS VECES	29 %	
	NUNCA	13 %	

TABLA 9. LAS PRÁCTICAS COMPRENDIDAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

4. Concurrencias y divergencias

4.1. Consolidado de información y primeras tendencias

Hasta aquí, la información de la base empírica recolectada a través de encuestas, en el marco de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*.

En la consolidación de la información recabada –Tabla 10, Tabla 11 y Tabla 12- es posible reconstruir un patrón de distribución en el que predominan los rangos de respuestas por *siempre* y *casi siempre*, los que abarcan del 81 al 99 % de los testimonios –con un margen de variabilidad de ± 10 %–.

Este patrón es estable respecto de la planificación (Tabla 10) en 6 de los 7 aspectos; se aleja de este *esquema de preeminencia* (ONU, 2004, p. 126) el ítem 1.7 que indaga si el docente se reúne con otros colegas para diseñar su plan de asignatura: a diferencia de los otros, en este aspecto las respuestas mayoritarias son *casi siempre* y *algunas veces*, por lo que va a merecer un análisis diferenciado en unas páginas más, al esbozarse las *Tendencias 17 y 20*.

Respecto de la **planificación**, entonces, es posible delinear tendencias.

Tendencia 1. Se advierte que los docentes de escuela secundaria encuestados elaboran su planificación de asignatura en el marco de los diseños curriculares y documentos jurisdiccionales y de los acuerdos que en su escuela se hayan construido respecto de la enseñanza y del aprendizaje; en esa planificación incluyen: a) objetivos que describen capacidades a construir por los estudiantes y saberes a ser apropiados por ellos, b) contenidos seleccionados y organizados en función de un orden lógico y psicológico, c) estrategias de enseñanza articuladas con esos contenidos y objetivos, y d) criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación. Esta planificación de asignatura es concebida como un instrumento flexible por los docentes quienes, en ocasiones, se reúnen con sus colegas para diseñarla.

Aspecto		Grupo			
		Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación	
1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación	1.1. Contextualización de la planificación en normas institucionales y jurisdiccionales.	SIEMPRE 67 % CASI SIEMPRE 26% ALGUNAS VECES 6% NUNCA 1 %	SIEMPRE 70 % CASI SIEMPRE 26% ALGUNAS VECES 3 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 69 % CASI SIEMPRE 26 % ALGUNAS VECES 4 % NUNCA 1 %	
	1.2. Inclusión de objetivos que expresan avances deseados en cuanto a capacidades y saberes.	SIEMPRE 63 % CASI SIEMPRE 29% ALGUNAS VECES 5 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 70 % CASI SIEMPRE 26% ALGUNAS VECES 3 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 69 % CASI SIEMPRE 27 % ALGUNAS VECES 4 % NUNCA 0 %	
	1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios a la vez lógicos y psicológicos.	SIEMPRE 69 % CASI SIEMPRE 23% ALGUNAS VECES 5 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 65 % CASI SIEMPRE 32% ALGUNAS VECES 2 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 61 % CASI SIEMPRE 31 % ALGUNAS VECES 7 % NUNCA 1 %	
	1.4. Coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y la relación prevista entre los estudiantes y el contenido.	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 37% ALGUNAS VECES 5 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 58 % CASI SIEMPRE 41% ALGUNAS VECES 0,5 % NUNCA 0,5 %	SIEMPRE 57 % CASI SIEMPRE 39 % ALGUNAS VECES 4 % NUNCA 0 %	
	1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.	SIEMPRE 66 % CASI SIEMPRE 24% ALGUNAS VECES 8 % NUNCA 2 %	SIEMPRE 65 % CASI SIEMPRE 28% ALGUNAS VECES 6 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 54 % CASI SIEMPRE 27 % ALGUNAS VECES 17 % NUNCA 2 %	
	1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 37% ALGUNAS VECES 5 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 39% ALGUNAS VECES 5 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 62 % CASI SIEMPRE 31 % ALGUNAS VECES 7 % NUNCA 0 %	

1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.	SIEMPRE 24 %	SIEMPRE 34 %	SIEMPRE 35 %
	CASI SIEMPRE 32%	CASI SIEMPRE 29 %	CASI SIEMPRE 24 %
	ALGUNAS VECES 34 %	ALGUNAS VECES 33 %	ALGUNAS VECES 35 %
	NUNCA 10 %	NUNCA 4 %	NUNCA 6 %

TABLA 10. LAS PRÁCTICAS INVOLUCRADAS EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN

La distribución de respuestas respecto de la gestión de la enseñanza (Tabla 11) también se ajusta, en general, al patrón de preeminencia descrito, aun cuando varios de sus aspectos divergen de ese canon de mayorías focalizadas en las respuestas *siempre* y *casi siempre*. En este patrón de regularidad en la distribución de respuestas, es posible advertir una diferenciación leve en el aspecto 2.1, en el testimonio de educadores de Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales quienes *algunas veces* comunican su plan de trabajo a los estudiantes o no lo hacen *nunca* (17 y 21 %, respectivamente, sumando las dos opciones). Este aspecto didáctico también es el primero en marcar una diferencia entre docentes de los distintos campos de conocimiento, divergencia no manifestada hasta aquí –siempre considerando los márgenes de variabilidad previstos–

Aspecto	Grupo	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación
		2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.	SIEMPRE 52 % CASI SIEMPRE 31 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 47 % CASI SIEMPRE 32 % ALGUNAS VECES 17 % NUNCA 4 %
2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse.	SIEMPRE 56 % CASI SIEMPRE 37 % ALGUNAS VECES 7 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 56 % CASI SIEMPRE 37 % ALGUNAS VECES 7 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 53 % CASI SIEMPRE 35 % ALGUNAS VECES 10 % NUNCA 2 %	
2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE 61 % CASI SIEMPRE 35 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 4 %	SIEMPRE 57 % CASI SIEMPRE 40 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 65 % CASI SIEMPRE 33 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 2 %	
2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.	SIEMPRE 37 % CASI SIEMPRE 41 % ALGUNAS VECES 21 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 40 % CASI SIEMPRE 38 % ALGUNAS VECES 19 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 34 % CASI SIEMPRE 43 % ALGUNAS VECES 21 % NUNCA 2 %	
2.5. Facilitación del desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes.	SIEMPRE 59 % CASI SIEMPRE 38 % ALGUNAS VECES 3 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 57 % CASI SIEMPRE 37 % ALGUNAS VECES 6 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 58 % CASI SIEMPRE 36 % ALGUNAS VECES 6 % NUNCA 0 %	
2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de desarrollo de capacidades.	SIEMPRE 42 % CASI SIEMPRE 50 % ALGUNAS VECES 8 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 41 % CASI SIEMPRE 49 % ALGUNAS VECES 9 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 42 % CASI SIEMPRE 48 % ALGUNAS VECES 9 % NUNCA 1 %	

2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.	SIEMPRE 40 % CASI SIEMPRE 48 % ALGUNAS VECES 12 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 40 % CASI SIEMPRE 44 % ALGUNAS VECES 15 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 36 % CASI SIEMPRE 45 % ALGUNAS VECES 18 % NUNCA 1 %
2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.	SIEMPRE 46 % CASI SIEMPRE 36 % ALGUNAS VECES 18 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 42 % CASI SIEMPRE 34 % ALGUNAS VECES 22 % NUNCA 2 %	SIEMPRE 44 % CASI SIEMPRE 38 % ALGUNAS VECES 17 % NUNCA 1 %
2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.	SIEMPRE 61 % CASI SIEMPRE 35 % ALGUNAS VECES 4 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 57 % CASI SIEMPRE 29 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 69 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 6 % NUNCA 0 %
2.10. Revisión sobre lo hecho y rediseño.	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 39 % ALGUNAS VECES 6 % NUNCA 0 %	SIEMPRE 62 % CASI SIEMPRE 34 % ALGUNAS VECES 3 % NUNCA 1 %	SIEMPRE 64 % CASI SIEMPRE 33 % ALGUNAS VECES 3 % NUNCA 0 %

TABLA 11. LAS PRÁCTICAS INHERENTES A LOS PROCESOS DE GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

La información también pone en evidencia que en los aspectos 2.4: Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal y 2.8: Inclusión de recursos didácticos variados, se registra un corrimiento de respuestas hacia la opción *algunas veces*. Estas cuestiones de organización de los contenidos que se enseñan y de los recursos didácticos que se ofrecen a los estudiantes para la apropiación de contenidos y el desarrollo de capacidades son retomadas en la expresión de las *Tendencias 10 y 18*, respectivamente.

Considerando los aspectos recurrentes de la información obtenida respecto de la gestión de la enseñanza:

Tendencia 2. Se registra que los docentes de escuela secundaria encuestados comienzan sus clases planteando situaciones de la realidad de los estudiantes, las cuales son condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación y permiten activar los recursos cognitivos de quienes están aprendiendo. Cuando los estudiantes han tenido ocasión de movilizar sus conocimientos previos, algunos docentes les comunican su plan de trabajo –qué tareas van a asumir a partir de ese momento– y una

estructura de los contenidos a aprender, para que puedan contar con una mejor comprensión de esa situación inicial. El sentido de estas tareas es facilitar el desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes y mantener su involucramiento a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, conformando vínculos de respeto y apoyo; para lograrlo, los docentes proponen distintos tipos de actividades y muchos de ellos integran recursos didácticos variados, los que revisan y rediseñan frecuentemente.

El patrón de preeminencia resulta menos nítido al considerarse las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Tabla 12) porque son cuatro –de un total de siete– las dimensiones cuyos rangos de respuestas por *siempre* y *casi siempre* se alejan del canon de representar al 81-99 % de los testimonios. Las dimensiones 3.3: Presencia de una evaluación diagnóstica, 3.4: Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación, 3.6: Integración de procesos de auto y coevaluación y 3.7: Comunicación de los procesos y de los resultados evaluados a las familias, si bien registran respuestas mayoritarias en las opciones *siempre* y *casi siempre*, incluyen porcentajes altos y muy altos en las opciones *algunas veces* y *nunca*. En la expresión de las *Tendencias 12* y *20* se plantea información vinculada con estos aspectos.

A partir de las respuestas en cada uno de los aspectos abarcados respecto de la **evaluación** del aprendizaje de los estudiantes, es posible esbozar una descripción general:

Tendencia 3. Los docentes de escuela secundaria encuestados especifican cuestiones referidas a la evaluación en su plan de asignatura, las que se enmarcan en los diseños curriculares y los acuerdos institucionales. Algunos de ellos efectúan evaluaciones diagnósticas, integran instrumentos y procedimientos de evaluación variados –por ejemplo, de auto y coevaluación–, así como devoluciones a los estudiantes y comunicación de los procesos y los resultados a las familias.

Aspecto		Grupo		Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación	
3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.	SIEMPRE	66 %	SIEMPRE	65 %	SIEMPRE	54 %
		CASI SIEMPRE	24 %	CASI SIEMPRE	28 %	CASI SIEMPRE	27 %
		ALGUNAS VECES	8 %	ALGUNAS VECES	6 %	ALGUNAS VECES	17 %
		NUNCA	2 %	NUNCA	1 %	NUNCA	2 %
	3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.	SIEMPRE	53 %	SIEMPRE	70 %	SIEMPRE	60 %
		CASI SIEMPRE	43 %	CASI SIEMPRE	26 %	CASI SIEMPRE	34 %
	ALGUNAS VECES	0 %	ALGUNAS VECES	3 %	ALGUNAS VECES	5 %	
	NUNCA	4 %	NUNCA	1 %	NUNCA	1 %	
3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.	SIEMPRE	55 %	SIEMPRE	39 %	SIEMPRE	51 %	
	CASI SIEMPRE	25 %	CASI SIEMPRE	25 %	CASI SIEMPRE	29 %	
	ALGUNAS VECES	14 %	ALGUNAS VECES	21 %	ALGUNAS VECES	14 %	
	NUNCA	6 %	NUNCA	15 %	NUNCA	6 %	
3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.	SIEMPRE	46 %	SIEMPRE	51 %	SIEMPRE	48 %	
	CASI SIEMPRE	34 %	CASI SIEMPRE	32 %	CASI SIEMPRE	32 %	
	ALGUNAS VECES	17 %	ALGUNAS VECES	14 %	ALGUNAS VECES	16 %	
	NUNCA	3 %	NUNCA	3 %	NUNCA	4 %	
3.5. Devoluciones a los estudiantes.	SIEMPRE	67 %	SIEMPRE	67 %	SIEMPRE	59 %	
	CASI SIEMPRE	27 %	CASI SIEMPRE	29 %	CASI SIEMPRE	35 %	
	ALGUNAS VECES	5 %	ALGUNAS VECES	4 %	ALGUNAS VECES	6 %	
	NUNCA	1 %	NUNCA	0 %	NUNCA	0 %	
3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.	SIEMPRE	36 %	SIEMPRE	25 %	SIEMPRE	28 %	
	CASI SIEMPRE	31 %	CASI SIEMPRE	27 %	CASI SIEMPRE	32 %	
	ALGUNAS VECES	29 %	ALGUNAS VECES	40 %	ALGUNAS VECES	31 %	
	NUNCA	4 %	NUNCA	8 %	NUNCA	9 %	

3.7. Comunicación a las familias de los procesos y los resultados de la evaluación.	SIEMPRE 44 %	SIEMPRE 42 %	SIEMPRE 30 %
	CASI SIEMPRE 25%	CASI SIEMPRE 19%	CASI SIEMPRE 28 %
	ALGUNAS VECES 25 %	ALGUNAS VECES 32 %	ALGUNAS VECES 29 %
	NUNCA 6 %	NUNCA 7 %	NUNCA 13 %

TABLA 12. LAS PRÁCTICAS COMPRENDIDAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Los porcentajes que se muestran en las tablas permiten destacar otras tendencias:

Tendencia 4. En la mayoría de los componentes de las macrodescripciones que constituyen las tres primeras tendencias de este estudio no se registran diferencias sustantivas entre los campos de contenidos enseñados por los docentes.

Las respuestas de los docentes también son estables -con los márgenes de variabilidad previstos- respecto de:

- su pertenencia a establecimientos educativos de gestión estatal, gestión privada, gestión cooperativa y gestión social;
- sus horas de trabajo semanal,
- su antigüedad.

La *Tendencia 21* va a ocuparse de los márgenes de coincidencia de las respuestas expresadas por los docentes que cuentan con título de profesor y de los docentes que no lo poseen, también altos pero con algunas diferenciaciones que se destacan.

Tendencia 5. El esquema de preeminencia no marca diferencias entre las jurisdicciones educativas de pertenencia de los docentes encuestados.

Respecto de las jurisdicciones abarcadas en este estudio -C: Córdoba, B: Buenos Aires y ER: Entre Ríos-, en la Tabla 13 se presentan dos aspectos tomados al azar para ilustrar la invariancia:

Grupo Aspecto	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación
1.1. Contextualización de la planificación en normas institucionales y jurisdiccionales.	SIEMPRE 67 % (C: 67 %. B: 68 %. ER: 67 %) CASI SIEMPRE 26 % (C: 25 %. B: 25 %. ER: 27 %) ALGUNAS VECES 6 % (C: 7 %. B: 7 %. ER: 5 %) NUNCA 1 % (C: 1 %. B: 0 %. ER: 1%)	SIEMPRE 70 % (C: 71 %. B: 70 %. ER: 70 %) CASI SIEMPRE 26 % (C: 26 %. B: 25 %. ER: 26 %) ALGUNAS VECES 3 % (C: 4 %. B: 4 %. ER: 3 %) NUNCA 1 % (C: 1 %. B: 1 %. ER: 1%)	SIEMPRE 69 % (C: 69 %. B: 69 %. ER: 70 %) CASI SIEMPRE 26 % (C: 26 %. B: 26 %. ER: 25 %) ALGUNAS VECES 4 % (C: 5 %. B: 4 %. ER: 4 %) NUNCA 1 % (C: 0 %. B: 1 %. ER: 1%)
3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.	SIEMPRE 55 % (C: 58 %. B: 51 %. ER: 57 %) CASI SIEMPRE 25 % (C: 25 %. B: 27 %. ER: 24 %) ALGUNAS VECES 14 % (C: 15 %. B: 16 %. ER: 10 %) NUNCA 6 % (C: 2 %. B: 6 %. ER: 9 %)	SIEMPRE 39 % (C: 37 %. B: 41 %. ER: 40 %) CASI SIEMPRE 25 % (C: 28 %. B: 21 %. ER: 25 %) ALGUNAS VECES 21 % (C: 20 %. B: 19 %. ER: 23 %) NUNCA 15 % (C: 15 %. B: 19 %. ER: 12 %)	SIEMPRE 51 % (C: 50 %. B: 50 %. ER: 52 %) CASI SIEMPRE 29 % (C: 34 %. B: 29 %. ER: 25 %) ALGUNAS VECES 14 % (C: 11 %. B: 17 %. ER: 15 %) NUNCA 6 % (C: 5 %. B: 4 %. ER: 8 %)

TABLA 13. DOS ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SEGÚN JURISDICCIÓN EDUCATIVA

Tendencia 6. Los docentes encuestados dan testimonio unánime de reflexión sobre sus prácticas de enseñanza. A lo largo de sus respuestas es posible advertir sus procesos de análisis y de cuestionamiento, coincidentes con la idea de *conciencia profesional* (Perrenoud, 2007, p. 151) que forma parte del marco teórico de la investigación.

4.2. Vuelta al marco teórico de la investigación

En esta promisorio caracterización de cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria encuestados es posible rastrear algunas situaciones de “desajuste, elisión e ilusión” (Kemmis, 1996, p. 34). Para detectarlas y tomarlas como puntos de partida para procesos de mejora educativa, esta cuarta parte del material se propone, a continuación:

- Vincular la información recopilada con el marco teórico de la investigación (Ferreya y Rúa, 2016⁹).
- Puntualizar respuestas que, si bien no son respaldadas por porcentajes mayoritarios, plantean llamados de atención educativos, así como ocasiones generativas de indagación y de intervención.

En el marco teórico de la investigación con el que va a contrastarse la información provista por las encuestas, se define el campo del estudio en estos términos:

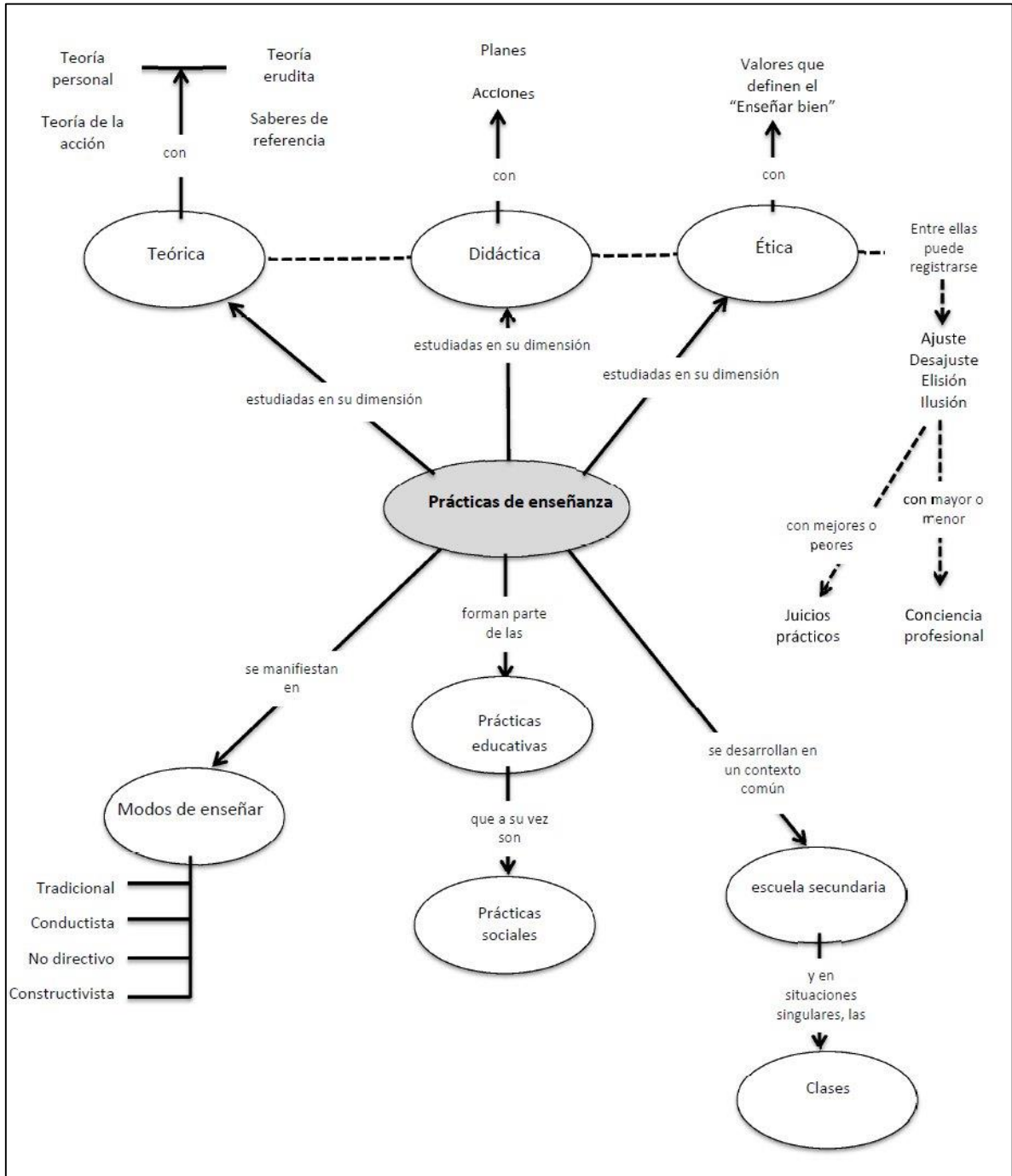
Las prácticas de enseñanza son acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas; están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos que definen su intención: ayudar, del mejor modo posible, a que un estudiante aprenda y, de este modo, comprenda qué sucede en su realidad. Cualquiera de estos componentes que permanezca opaco, distorsiona la comprensión del campo que se indaga: suponer que las prácticas en enseñanza son sólo acciones –qué tal explica ese profesor, cuál es la calidad de los exámenes que acerca a los estudiantes...- o sólo razones –qué es para ese colega ser un buen educador- va a conducir a consideraciones parciales de las prácticas de enseñanza. Para evitar este sesgo, las tres dimensiones de las prácticas de enseñanza consideradas en esta investigación son:

- **dimensión didáctica**, que estudia qué tipo de previsiones y de acciones lleva adelante el docente en sus clases,
- **dimensión teórica**, que investiga por qué el educador planifica de esa manera su tarea y cuáles son sus fundamentos para desarrollar esas acciones al enseñar, y cuáles son sus supuestos y convicciones respecto de su actuación en la clase y de la enseñanza en general, y

⁹ Puede leerse una versión abreviada en: Ferreyra, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. En *Revista Educación y Humanismo*, 20 (34), 128-141. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2861>. Fecha de consulta: 28/01/2018.

- **dimensión ética**¹⁰, que indaga qué es para ese profesional una «buena enseñanza» y cuál es la finalidad de las propias acciones en función de este compromiso por realizar su tarea del mejor modo posible, acortando la distancia entre lo que hace y lo que considera que sería correcto hacer (p. 5).

Así, las prácticas de enseñanza corresponden a docentes que piensan, hacen y valoran.



ESQUEMA 1. CONCEPTOS QUE CONFORMAN EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

¹⁰ Se reconoce que la dimensión ética es también una dimensión teórica, pero se opta por diferenciar una de otra para destacar la decisiva importancia de los componentes valorativos abarcados en las prácticas de enseñanza.

Ahora bien: suele ser frecuente encontrar fricciones, tensiones y hasta rupturas entre las tres dimensiones que conforman las prácticas de enseñanza.

Para detectarlas, el equipo a cargo del análisis de la información ha retomado los veinticuatro aspectos considerados en la base empírica, discriminado en ellos las tres dimensiones constitutivas –didáctica, teórica y ética– y en cada dimensión ha considerado ajustes, desajustes, elisiones e ilusiones a través de una lectura longitudinal de todas las respuestas dadas por cada profesional encuestado, para detectar estos quiebres de consistencia, omisiones y distorsiones entre los testimonios.

Y éstos fueron efectivamente encontrados:

- **desajustes**¹¹; en estos casos, los docentes encuestados no mantienen una idea a lo largo de sus respuestas, lo que lleva a los investigadores a hipotetizar qué pudo haber ocasionado esa falta de coherencia;
- **elisiones**; en sus respuestas –tomadas éstas individual o longitudinalmente– algunos de los docentes omiten o sesgan componentes importantes de sus prácticas de enseñanza: información de realidad, componentes de la *teoría erudita* (Camilloni, 2007, p. 41) o *saberes de referencia* (Perrenoud, 1994, p. 4);
- **ilusiones**; algunos de los profesores encuestados expresan lo que a juicio de los investigadores es una interpretación distorsionada de lo que sucede en sus clases, ya no omitiendo componentes –como en la elisión– sino sesgándolos o sobredimensionándolos.

A continuación se recuperan desajustes, elisiones e ilusiones y se plantean líneas de análisis respecto de ellos.

4.3. Otras tendencias generativas

Esta nueva organización de la información –ya no centrada en rasgos concurrentes ni mayoritarios sino en respuestas específicas de grupos de docentes– permite arribar a otro cuerpo de tendencias, muchas de las cuales pueden constituirse en puntos de partida generativos para políticas de formación docente y de mejora educativa. Son las que a continuación se expresan.

Tendencia 7. Realizando un seguimiento longitudinal de las respuestas, se advierten faltas de consistencia respecto del modo de enseñar; se preconizan estrategias constructivistas –que son las que enmarcan a los diseños curriculares de las tres

¹¹ En este informe centrado en la sistematización de encuestas no se consideran los desajustes entre lo que el docente piensa (dimensión teórica) y lo que el docente hace en sus clases (dimensión didáctica), los que sí se abarcan a través del instrumento de observación de clases, detallado en otro de los informes de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*.

jurisdicciones educativas abarcadas en el estudio- y, al mismo tiempo, se dejan en evidencia estrategias tradicionales para la enseñanza.

Así, un docente que plantea:

“Es imprescindible conocer cuáles son los saberes previos de los estudiantes porque el nuevo conocimiento se construye sobre lo que los estudiantes traen a clase”.

también afirma que su tarea central consiste en exponer, para que los alumnos:

“... reciban con precisión y nitidez el concepto a aprender.”

El predominio de modos tradicionales de enseñar queda de manifiesto en otras expresiones de los docentes encuestados, como:

“Una buena clase consiste en la exposición del docente completada, luego, con una ejercitación a cargo de los estudiantes.”

“Al finalizar la clase indago con ejemplos los conocimientos adquiridos de los alumnos.”

Asimismo, en testimonios en los que se caracterizan las prácticas de enseñanza como de dación (5 %):

“La intervención docente está presente en todo momento para corroborar la comprensión de la tarea; si es necesario se vuelven a dar las explicaciones pertinentes.”

“No siempre cuento con la atención necesaria al presentar un nuevo concepto.”

“La diversidad que se presenta en el aula nos obliga a repensar el tema antes de darlo...”

U homologando *aprender* con *ver*:

“Siempre explico el tema a ver...”

“Parece mentira pero, de un año a otro, los estudiantes me dicen que no vieron un tema -que yo estoy seguro que expliqué porque fui su profesor el año anterior-.”

En la expresión de los porqués de la integración de mapas y redes conceptuales, y otros organizadores visuales de la información también se destaca recurrencia en la idea de que *ver* implica *aprender*:

“Siempre presento esquemas conceptuales para que los estudiantes aprecien la vinculación entre contenidos. Éstos nos acompañan a lo largo de los temas y siempre volvemos a ellos a medida que avanzamos.”

“Para que los estudiantes adviertan cómo unos contenidos se vinculan con otros.”

También es posible detectar resabios conductistas en desajuste con respuestas de docentes que, en otros ítems, sostienen principios constructivistas:

“... ejercicio tipo, corrección, ejercicio tipo, corrección, y así todas las veces que sean necesarias (...) es la forma de que los alumnos sean competentes.”

“... es imprescindible proveer modelos de desempeño. Mis clases intentan eso: mostrar a los estudiantes cómo deben hacerlo.”

“Sería imposible determinar con alguna precisión si los aprendizajes son reales si no estuvieran absolutamente claros los criterios, instrumentos y modos de evaluación que se utilizan para mensurarlos”.

En este último testimonio se homologa evaluación con medida, aun cuando en una respuesta anterior el colega se refiere a una enseñanza que: “... respeta la diversidad de los estudiantes, entendida a partir del principio de «aula heterogénea»”.

Por supuesto, cabe hipotetizar que se trate sólo de una cuestión de palabras, de un desajuste entre el sentido académico de un término y del sentido personal que el docente le da. En este marco, la encuesta provee abundantes testimonios de clichés: palabras planteadas como *vulgata pedagógica* (Meirieu, 2016, p. 25), ilusiones en cuanto a qué quiere decir el término de moda, en desajuste con su conceptualización curricular o académica.

Entre todos los términos *pseudoeruditos* (Camilloni, 2007, p. 41) detectados predomina la ilusión respecto del sentido del concepto de *significatividad*:

“... no puedo profundizar sin antes haber enseñado los conceptos básicos. Necesariamente [el proceso de aprendizaje] debe ser constructivo y significativo.”

“... debemos tornar la experiencia de aprender en algo significativo para el alumno, que lo motive y deje en él un recuerdo imborrable...”

Las actividades “casi siempre [son variadas] ya que llevan al aprendizaje significativo.”

Sólo en un 23 % de los testimonios que utilizan el término, la alusión a *significatividad* remite al sentido constructivista original de construcción de un sentido nuevo para un contenido a través de cambios en los conocimientos que los estudiantes ya tienen.

Tendencia 8. Se registran posicionamientos docentes por completo tradicionales.

3 % del total de respuestas abiertas expresa convicciones tradicionales en la metodología de enseñanza de los educadores encuestados, quienes describen sus prácticas en estos términos:

“Tema por tema es desarrollado con explicación teórica donde el alumno escucha la explicación del docente y realiza consulta de dudas, luego se realizan ejemplos, luego se realizan preguntas para observar el entendimiento del tema y muchas veces cuando un alumno no entiende la explicación se la da otro alumno.”

“Soy considerado un muy buen profesor por mis alumnos (...) Mi mejor estrategia es explicar bien los contenidos.”

“Explico tantas veces como sea necesario...”

“[Realizo el] seguimiento de un libro.”

“La nuestra es una tarea bastante sencilla; se trata de pasar información a los estudiantes. Los problemas comienzan cuando ellos no están de acuerdo con la parte de la tarea que les toca (...) escuchar y aprender.”

En estos casos, consideradas longitudinalmente todas las respuestas de docente, domina una concepción tradicional de la enseñanza –ya no desajustada de otras respuestas, como se ha planteado en la tendencia precedente, sino firme–.

También se detectan explicaciones centradas en la predilección de los estudiantes por estas estrategias, elidiendo razones de esta situación:

“Los estudiantes quieren que dicte (...) no saben trabajar por problemas.”

Asimismo, un corrimiento hacia la metodología tradicional en razón de que los estudiantes no demuestran motivación frente a un contenido:

“... dicto si ellos no participan...”

“No puedo contar con el compromiso de los estudiantes; estoy obligada a que lean el libro durante las clases.”

O cuando un contenido parece imponerla:

“En el currículum hay contenidos que exigen que los expongas; no hay otra forma de trabajarlos que con una clase magistral.”

“... son contenidos que de ningún modo pueden enseñarse a través de lo que se llama «aprendizaje activo».”

Unos y otros testimonios –los que se centran en la falta de motivación y los que refieren a rasgos intrínsecos de determinados contenidos curriculares– eliden otros componentes de la realidad de la clase.

Un 0,3 % de respuestas –incluido en el 3 % de testimonios de encuadre tradicional– alude al uso disciplinador de algunas actividades:

“A veces, me supera el tema de la conducta y apelo a copiar en el pizarrón como una forma de control.”

“Exigir que presten atención a una explicación es mi forma de mantener una clase ordenada.”

No se trata ya de prácticas de enseñanza que pueden caracterizarse como *tradicionales* – sólo exponer, sólo requerir la memorización de los estudiantes...– sino de un desajuste de la concepción tradicional con la ilusión de que las estrategias implementadas –dictar, copiar el contenido en el pizarrón para que los estudiantes lo registren en sus carpetas, preocuparse exclusivamente por el orden de la clase...– permiten enseñar y permiten aprender.

Tendencia 9. Aun cuando se expresa que la prioridad de la enseñanza está puesta en el desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes, se registran testimonios en los que se soslaya la importancia de tales desempeños y se da un lugar central a la apropiación de contenidos.

En los espacios abiertos de la encuesta se lee, entonces:

“... enseñó contenidos.”

“Lleva muchísimo tiempo lograr que los estudiantes sean capaces de transferir contenidos a su realidad. No siempre disponemos de esos márgenes generosos.”

“Entiendo que mi tarea es proveer conocimientos; la tarea de aplicarlos es responsabilidad de los alumnos.”

Estos testimonios reflejan que, aun cuando los porcentajes analizados en las tres primeras partes de este informe respecto de la enseñanza y el aprendizaje centrados en el desarrollo de capacidades son por completo favorables, es necesario considerar algunos desajustes en ellos.

Tendencia 10. Se advierten expresiones que parecen dar cuenta de una secuenciación lineal de los contenidos que se enseñan y se aprenden en las clases de la Educación Secundaria.

Un 7 % de los docentes que han participado de la encuesta provee indicios que permiten suponer que concibe a los contenidos que enseña como una recta –sucesión en la que no se vuelve atrás ni se retoma lo aprendido– y no helicoidalmente –los contenidos son profundizados y extendidos a lo largo del año escolar–:

“Es casi imposible prever [en la planificación] hasta qué contenido vamos a llegar.”

“... la necesidad de avanzar con el desarrollo del programa impide una mayor profundización.”

“Si bien siempre hay que tener en cuenta la cuadrícula anual de temas, a veces por diferentes razones o circunstancias no se logra cubrir...”

Vinculadas con esta organización de los contenidos es posible señalar apelaciones a la desmemoria de los estudiantes y a su imposibilidad de conectar contenidos pasados – aprendidos en asignaturas de cursado anterior o en la misma asignatura en unidades previas– con los presentes.

Tendencia 11. En la selección de contenidos no es posible reconocer que se asuman aspectos controvertidos de la realidad, ideas en pugna, tensiones, modelos antinómicos para comprender el sentido de las cuestiones analizadas, conflictos....

Tendencia 12. Se advierten resabios de evaluación tradicional.

Al respecto, es interesante comparar los porcentajes de apelación a los conocimientos previos de los estudiantes –que es muy alta– con la implementación de una evaluación diagnóstica –que registra un corrimiento de preeminencia hacia las opciones *algunas veces* y *nunca*–:

Grupo / Aspecto	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación
2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE 61 % CASI SIEMPRE 35 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 4 %	SIEMPRE 57 % CASI SIEMPRE 40 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 3 %	SIEMPRE 65 % CASI SIEMPRE 33 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 2 %
3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica [a comienzos de año].	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 6 %	SIEMPRE 39 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 21 % NUNCA 15 %	SIEMPRE 51 % CASI SIEMPRE 29 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 6 %

TABLA 14. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE DAN CUENTA DE DESAJUSTES EN LA IDEA DE EVALUACIÓN

Los aspectos 2.3 y 3.3 presentados en la Tabla 14 están solapados *ex profeso* en el diseño de la encuesta por lo que, si las respuestas fueran por completo ajustadas a lo que el educador piensa y hace, deberían manifestar similares porcentajes de opción.

Al respecto puede hipotetizarse que el principio constructivista de *Partir de los conocimientos de los estudiantes* opera más como enunciado cliché que como auténtica práctica.

En algunos casos (2 %), la evaluación diagnóstica es considerada como una norma institucional sin mayor relevancia:

“Esta evaluación inicial es de rutina, y recordada desde los mismos directivos en las reuniones de febrero. Son la rutina.”

“La hago (...) no utilizo casi los datos de esa primera evaluación.”

“En mi Departamento está indicado efectuarla y así se hace.”

“La hacemos y comparamos con los resultados de la evaluación final del año anterior; hacemos un gráfico de barras...”

Esta exigencia institucional respecto de efectuar una evaluación diagnóstica en el inicio del año lectivo puede explicar los porcentajes distintos (Tabla 15) en comparación con una evaluación diagnóstica continua centrada en qué saben los estudiantes de una situación que está presentándoseles como apertura al aprendizaje de nuevos contenidos:

Aspecto \ Grupo	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación
3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica [a comienzos de año].	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 6 %	SIEMPRE 39 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 21 % NUNCA 15 %	SIEMPRE 51 % CASI SIEMPRE 29 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 6 %
3.3.1. Inclusión de actividades de diagnóstico al comienzo de una unidad, secuencia o clase.	SIEMPRE 35 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 35 % NUNCA 5 %	SIEMPRE 30 % CASI SIEMPRE 30 % ALGUNAS VECES 35 % NUNCA 5 %	SIEMPRE 24 % CASI SIEMPRE 31 % ALGUNAS VECES 33 % NUNCA 12 %

TABLA 15. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA REFERIDAS A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica también es entendida como un procedimiento que puede postergarse:

“En algunas oportunidades por falta de tiempo o por diversas razones resulta imposible.”

“Es difícil hacer un diagnóstico de lo que los alumnos saben.”

O como un quehacer docente que atenta con la dimensión ética de la tarea educativa (0,05 %):

“No es mi estilo evaluar lo que no enseño...”

En este último testimonio, se advierte la idea de evaluación como calificación, propensión que es detectada –a través de distintos indicios– en un 9 % del total de las respuestas abiertas.

Tendencia 13. Se presentan como antinomias excluyentes componentes de la práctica de enseñanza que tienen el rasgo de ser conciliables (planificado/realizado, intereses de los estudiantes/intereses de los educadores, acordado institucionalmente/posicionamiento personal).

Respecto de la planificación, por ejemplo, se encuentran explicaciones (4 %) como:

“Es más importante lo que sucede en el aula que lo planificado.”

“Las clases son totalmente expositivas o totalmente prácticas.”

“Mi trabajo no es enseñar. Es que los demás aprendan.”

Estos planteos parecen elidir componentes de las prácticas de enseñanza, dando supremacía a unos sobre otros.

Algunos testimonios (3 %) plantean, incluso, que existen asignaturas –o algunos de sus contenidos específicos– que posibilitan vínculos con la realidad y otras asignaturas que no.

“... la materia lo permite.”

“[la presentación de una situación problemática] depende del contenido a ser desarrollado...”

“... hay temas que los atrapan más y otros presentan más dificultad.”

O sostienen que la preocupación por la motivación de los estudiantes corresponde exclusivamente al inicio de una clase.

Esta dicotomización corre en paralelo con reducciones de la práctica de enseñanza. Testimonios como:

“Soy una docente dinámica; me muevo constantemente dentro del aula.”

se constituyen en indicios de elisión: la profesión que se desempeña no es entendida de un modo completo ni complejo por algunos testimoniantes (3 %).

Tendencia 14. Si bien se hace referencia continua a los estudiantes como sujetos, se registran expresiones que refieren a tareas del docente para provocar acciones de los estudiantes, como si éstos tuvieran como única tarea la de responder/reaccionar, con escasas alusiones a su condición proactiva.

Esta condición de *hacer para* o de *acción para la reacción* es testimoniada por un docente de modo muy claro al manifestar su oposición a prácticas de enseñanza en las que:

“Se plantean actividades que busquen motivar a los estudiantes sin valorar su contribución...”

Y se confirma en testimonios como:

“A veces me canso de tanto solicitar que tomen lo que se les ofrece.”

“... percibo que remo contra la corriente y ellos [los estudiantes] entienden mi accionar como invasivo.”

En esta caracterización del estudiante como quien responde –o no responde– se registran trazas de etiquetamiento:

“[La presentación de una situación problemática] no es necesaria porque los estudiantes no están motivados.”

“Genero buenas propuestas pero su respuesta es quedarse mudos.”

“A veces me pregunto para qué llevarles un recurso nuevo, una nueva tarea, si su respuesta es nula.”

“En general los temas vistos en la asignatura no son de interés de los alumnos; sí algunas actividades como, por ejemplo, la observación de videos o películas.”

Esta elisión de rasgos positivos en el desempeño de los estudiantes no es frecuente pero sí se manifiesta en un 7 % de los casos.

En este marco de elisión de las contribuciones de los estudiantes al proceso de aprendizaje, se registra en un 7 % de casos –no coincidente con el 7 % anterior– la intención de diversión y de entretenimiento como constituyentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje:

“[Se] aceptan sugerencias y propuestas de los alumnos (...) es importante conocer lo que piensan para que estén más motivados y entretenidos.”

“Las clases son más llevaderas si los estudiantes están entretenidos.”

“El despertar la curiosidad por conocer, dónde se encuentra o qué se hace con lo adquirido, ayuda al dictado de clases dinámicas y, muchas veces, divertidas.”

“Les veo las caras de sorpresa y eso es un buen indicio de que la clase va a resultar entretenida.”

“Las actividades deben ser distintas para no tornar monótonas las clases.”

En un porcentaje pequeño (1 %), la dimensión ética parece distorsionarse y aparecen etiquetamientos lindantes con la *meritocracia*:

“Propongo nuevas actividades sólo si valoro que el estudiante ha puesto constancia de su parte.”

“No todos reciben ayuda de buen grado y yo tampoco doy ayuda a todos.”

“Me pasa sólo una vez esto de intentar acercarme a un chico para darle ayuda y que él la desprecie o la ignore. A partir de ahí espero a que sea él quien se acerque.”

“No todos los grupos de alumnos son aptos para plantear este nivel de diálogo y reflexión. Los programas están armados y fundamentados con criterios claros y bien definidos, pero no siempre hay voluntad de los alumnos en escuchar los planteos del docente.”

En estos testimonios parece advertirse que algunos estudiantes merecen la preocupación y el acompañamiento del docente, y otros no manifiestan méritos suficientes como para que el educador se ocupe de ellos.

Tendencia 15. De modo rotundo y casi unánime, los docentes encuestados reconocen que les resulta difícil desencadenar y mantener el involucramiento de los jóvenes en la tarea:

“En todo momento y a partir de la formulación de las diferentes actividades intento mantener la motivación de los estudiantes (...) sin embargo, es muy difícil lograrlo.”

“La intencionalidad de mantener el interés de los estudiantes es constante. Es muy complejo mantener el interés (...) me esfuerzo en que lo sea...”

“La ardua tarea de motivar a los alumnos...”

Tendencia 16. Se detecta que la concepción de diversidad o de heterogeneidad que sustentan los docentes suele restringirse a la inclusión de estudiantes con necesidades especiales:

“La presencia de estudiantes con adaptaciones curriculares determina/condiciona un trabajo coordinado con otros profesionales y de respeto al ritmo de aprendizaje de todos ellos.”

“Por supuesto, los estudiantes integrados reciben propuestas diferenciadas.”

“En dos ocasiones tuve aulas heterogéneas con presencia de jóvenes integrados (...) Siempre en diálogo con la profesora integradora y con el tutor del curso.”

Así, parecen elidirse otras singularidades o particularidades: en los intereses, en los modos de conocer, en los recursos cognitivos... En estos casos, la homogeneización en las prácticas de enseñanza parece mantenerse intacta aunque con la incorporación ilusoria de términos como *diversidad*, *inclusión* que operan como componentes novedosos en la teoría pero no en la modificación de las acciones de enseñar.

Tendencia 17. Se registra recurrentemente el argumento de que las prácticas de enseñanza serían distintas –mejores, producidas a partir de procesos deliberativos con sus pares y otros educadores y orientadores de la escuela...– si se contara con más tiempo escolar y extraescolar.

El análisis de respuestas permite concluir que los educadores encuestados tienen una idea clara acerca de qué es una buena enseñanza, y que la distancia entre esa idea y sus acciones se expresa en razón del tiempo disponible (23 %):

“No me da el tiempo...”

“Lo haría si...”

“Nos parece importante (...) pero el tiempo es acotado.”

“Sólo puedo dar lo indicado en el currículum, con poco tiempo para pensar en secuenciar y seleccionar contenidos.”

“En cuanto a la organización de la enseñanza, a veces el tiempo previsto para cada actividad se extiende, incluso para las explicaciones del docente. Los recursos para la presentación del contenido dependen de la disponibilidad de tiempo...”

La hipótesis que parece surgir de esta información es que, en términos de Kemmis, podría tratarse de una explicación ilusoria y que mayor disponibilidad de tiempo no parece ser el factor privilegiado –y, menos aún, único– para acortar la distancia entre las prácticas de enseñanza actuales y las que se delinearían como mejores. Señalar al poco tiempo (para la preparación de clases, para la implementación de estrategias didácticas

distintas, para conocer a los estudiantes, para reunirse con los colegas, para seleccionar recursos didácticos...) como la explicación decisiva de cómo se enseña, parece indicar la elisión de otros componentes didácticos sustantivos.

Entre los argumentos referidos a la falta de tiempo hay 6 % de manifestaciones respecto de la inacción del Estado en cuanto a las condiciones laborales docentes y la sobrecarga de tareas prescritas:

“Las tareas diarias son muchas; algunas son razonables porque tienen que ver con la enseñanza pero otras son de puro papeleo.”

“El proceso educativo seguirá resintiéndose en la medida en que cada vez que las autoridades educativas nos asignen más y más tareas que nos dispersan de la central: enseñar para que los estudiantes aprendan.”

“El gobierno sabe que somos buenos y cada vez nos exige más.”

Tendencia 18. Se manifiesta un uso restringido de las TIC en relación con otros recursos didácticos.

Si bien esta tendencia es relativa porque la encuesta no incluye ítems enfocados en la integración de recursos digitales, las respuestas abiertas aluden más a materiales curriculares audiovisuales –que, por supuesto, pueden tener soporte informático– que a otro tipo de *software* no vinculado con la provisión de información multimedia; así, ese uso de TIC converge con la idea de que los estudiantes aprenden viendo y escuchando.

Tendencia 19. Se reconocen argumentos que permiten suponer que están expresados a partir de la obligatoriedad de cumplir pautas de trabajo –jurisdiccionales o institucionales– más que como respuesta a convicciones profesionales.

En un número importante de respuestas (8 %) predomina la presión por cumplir por sobre el compromiso, el juicio práctico profesional o el posicionamiento personal; en estos testimonios, las prácticas pedagógicas se desenvuelven:

“... según lo establece la normativa y de acuerdo a los cambios que constantemente se sugieren desde la superioridad.”

“En la escuela es obligatorio (...) y así se hace.”

“Lo hago siempre (...) está acordado institucionalmente y no puedo tomar decisiones personales distintas.”

“... es por una cuestión de tiempos de entrega; [la planificación] se hace para cumplir con una reglamentación y no se desarrolla tan bien como se debiera.”

“En la institución se hace un seguimiento muy detallado de la planificación de cada docente, incluyendo además del contenido, formato, tipología, tiempo de entrega, etc. (...) Es casi imposible hacer cambios en lo que ya está aprobado.”

Tendencia 20. Se advierte que la conformación de equipos de trabajo es aún una construcción pendiente en la Educación Secundaria.

Los educadores valoran positivamente el trabajo de planificar en equipo, aunque no siempre lo llevan adelante (Tabla 16).

Grupo Aspecto	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación
1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan [de asignatura].	SIEMPRE 24 % CASI SIEMPRE 32 % ALGUNAS VECES 34 % NUNCA 10 %	SIEMPRE 34 % CASI SIEMPRE 29 % ALGUNAS VECES 33 % NUNCA 4 %	SIEMPRE 35 % CASI SIEMPRE 24 % ALGUNAS VECES 35 % NUNCA 6 %
2.7.5. Reunión con otros colegas de la escuela para decidir los agrupamientos de estudiantes.	SIEMPRE 37 % CASI SIEMPRE 29 % ALGUNAS VECES 29 % NUNCA 5 %	SIEMPRE 33 % CASI SIEMPRE 33 % ALGUNAS VECES 30 % NUNCA 4 %	SIEMPRE 39 % CASI SIEMPRE 26 % ALGUNAS VECES 29 % NUNCA 6 %

TABLA 16. PRÁCTICAS DOCENTES QUE IMPLICAN INTERACCIÓN COLEGIADA

Paralelamente con esta vacancia en la reunión y en el sostenimiento de equipos parece detectarse una ilusión respecto de los procesos de reflexión colectiva cuando éstos no van acompañados por la acción. La socialización de la reflexión en jornadas de trabajo y el reconocimiento teórico de la complejidad del proceso de enseñar no resultan suficientes si no tienen concreción en estrategias de intervención compartidas: revisar planificaciones, observar cómo estos planes se implementan en la realidad, evaluar qué dispositivos permiten a los estudiantes aprender mejor, considerar nuevos recursos didácticos... porque la ilusión se extingue cuando se modifica lo que se hace.

Se reconoce, asimismo, que los equipos directivos y las políticas organizacionales han de ser los generadores de tiempos y espacios para lograr estos equipos docentes en deliberación y en acción.

Tendencia 21. Se advierten rasgos de impotencia en un 6 % de las respuestas.

Esta expresión de *no poder hacerlo*, se registra en planteos como:

“Tengo muchas buenas ideas pero termino dictando. No me gusta ser un profesor así pero la indisciplina me saca las ganas.”

“A veces me veo como una profesora que está todo el tiempo retando a los chicos y hago un esfuerzo por vincularme de otro modo pero vuelvo al mismo comportamiento.”

“No encuentro los recursos necesarios para poder mantener el interés de los estudiantes aunque trato de que, al menos, la clase sea amena.”

“Me di por vencida (...) Hoy no puede responderme qué les interesa a los estudiantes y cómo capitalizar eso para mis clases.”

“Planteo actividades que considero interesantes para mis alumnos, aunque a veces fracaso.”

“... soy consciente de que no siempre lo logro.”

Este último grupo de testimonios plantea un interesante caso de desajuste entre la dimensión ética y la didáctica: los educadores saben que no están enseñando bien y, en un doble sentido, eliden otras estrategias de intervención y hacen desvanecer la imagen de buen profesor que tienen.

En este 6 % de respuestas abiertas que transmiten alguna forma de impotencia, se registra una diferencia entre docentes con y sin formación docente de grado: los profesores la expresan en un 1 % y los docentes con título de grado técnico-profesional en un 11 %.

El otro componente didáctico que diferencia en, como mínimo, ± 10 % a los educadores con y sin título de profesores, es la inclusión en el aula de distintos tipos de actividades (aspecto 1.2.7, 2.2.7 y 3.2.7); las respuestas abiertas dan cuenta de un 7 % de educadores encuestados que manifiesta que le gustaría implementar tal variedad, pero que no conoce muchas estrategias didácticas distintas; de ese total, un 1 % corresponde a profesores y un 13 %, a educadores cuya formación de grado es técnica-profesional.

Ninguna de las respuestas a la encuesta permite establecer diferencias entre educadores con formación docente de grado y docentes sin ella en ninguno de los 24 aspectos considerados, aun cuando en el grupo de educadores del campo de Matemática, Ciencias Naturales, Lenguajes y Comunicación que han respondido la encuesta los porcentajes de docentes con título técnico-profesional son considerables:

Grupo \ Título de grado	Docentes de Ciencias Sociales y Humanidades	Docentes de Matemática y Ciencias Naturales	Docentes de Lenguajes y Comunicación
Profesor	92 %	63 %	61 %
Técnico-profesional	8 %	37 %	39 %

TABLA 17. TÍTULOS DE GRADO DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

Tendencia 22. Se registra un pequeño –pero no por esto menos preocupante– porcentaje de respuestas por *nunca*.

Así, hay docentes que *nunca* consideran las normas jurisdiccionales e institucionales para planificar su asignatura, que *nunca* comparten con los estudiantes el plan de tareas a desarrollar, que *nunca* se ocupan por mantener el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que *nunca* realizan devoluciones a los estudiantes...

Hasta aquí la detección de porcentajes, concurrencias y divergencias en los testimonios obtenidos a través de la encuesta para la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*. Todas las tendencias aquí planteadas son trianguladas con la información obtenida a través de la observación de clases y de entrevistas, control que ha de ser socializado en publicaciones de esta misma serie.

El cierre de este documento es a través de las palabras de una docente¹² quien expresa una *estampa* (Stake, 2006, p. 149) coincidente con las razones de este estudio:

“Me va a gustar mucho leer el documento que describa cómo enseñamos (...) A veces, enfrentarnos a datos sobre lo que hacemos es como mirarnos en un espejo que nos muestra a nosotros y a nuestros colegas en nuestro esplendor y en nuestras zonas oscuras y siempre es enriquecedor ese baño de realidad. Por supuesto, podés mirar esos datos con desconfianza y decir que no te representan, pero también podés identificarte y reconocer que sos así y que siempre está abierta la posibilidad de ser mejor profesor y de enseñar mejor (...) para que el sistema educativo no pierda ningún chico –que es lo mismo que decir: para que nuestro país no descuide a ningún argentino–, para que tu aula y tu escuela sean

¹² Este testimonio surge en un grupo de intercambio en línea alrededor del interrogante: *¿Cómo enseño?* De este grupo, reunido en marzo de 2016, participan doce profesores de Educación Secundaria de una de las escuelas involucradas en el estudio, a lo largo de una semana. Los integrantes son convocados de acuerdo con el mismo criterio previsto para la investigación, saben que sus testimonios son utilizados para delinear el marco teórico y aceptan que se hagan públicos con resguardo de anonimato.

inclusivas de verdad y para permitir a todos los estudiantes, a cada estudiante, lograr los mejores aprendizajes.”



Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Ferreira, H. (2016). Plan de trabajo. En *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*. Córdoba, Argentina: UCC, Universidad Católica de Córdoba.

Ferreira, H. y Rúa, A. (2016). Conceptos que dan marco a esta investigación. En *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*. Córdoba, Argentina: UCC, Universidad Católica de Córdoba.

Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En Carr, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (4ª ed.). Barcelona, España: Graó.

Perrenoud, Ph. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Seminario de Formadores. Instituto Universitario de Formación de Maestros. Grenoble, Francia: IUFM.

ONU, Organización de las Naciones Unidas (2004). *Manual de organización estadística* (3ª ed.). Nueva York: Autor.

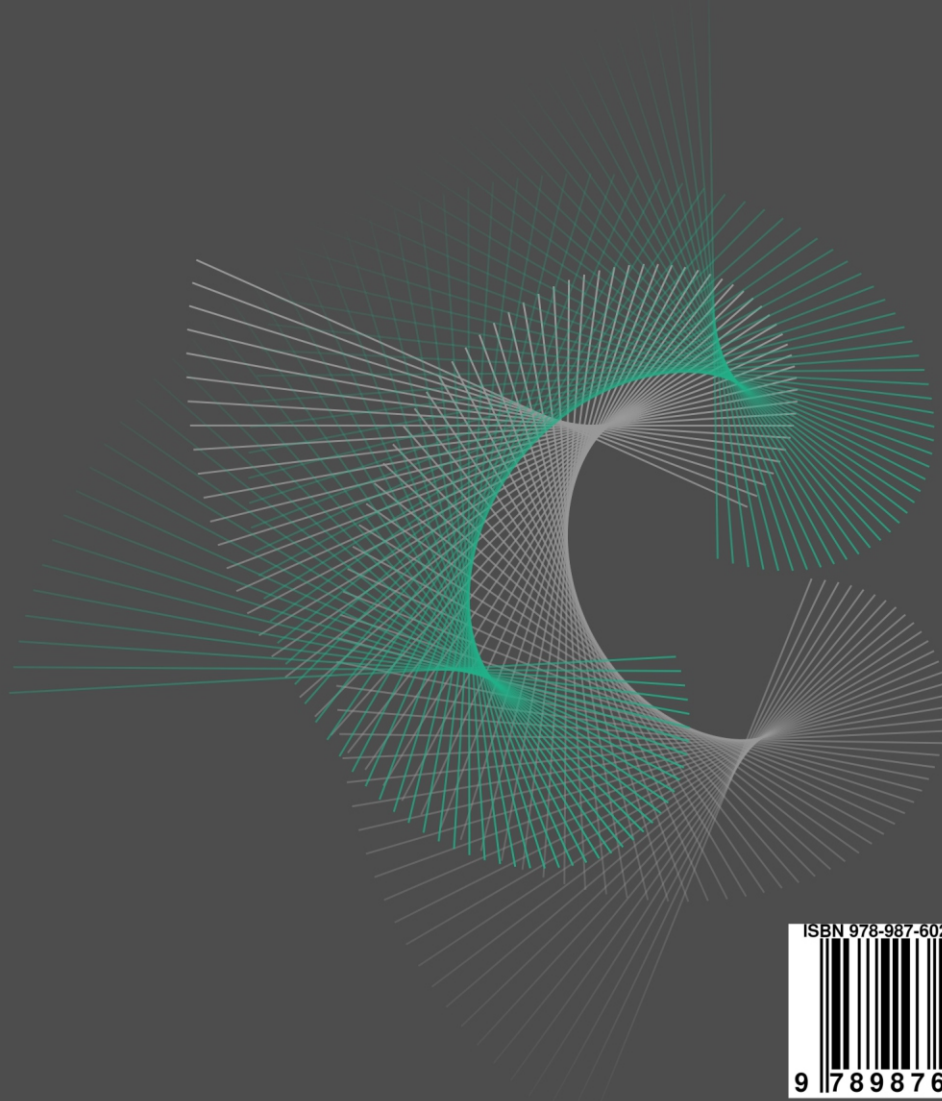
Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.

Anexo.
Muestra: Caracterización

Aspecto	LENGUAJES Y COMUNICACIÓN		MATEMÁTICA Y CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES		RESULTADOS DE LAS TRES ÁREAS	
	Docentes encuestados	Subtotal	Docentes encuestados	Subtotal	Docentes encuestados	Subtotal	Total Docentes encuestados de las tres áreas y por jurisdicción	Total
Provincia	Córdoba	367		391	475		1233	
	Buenos Aires	342		361	380		1083	
	Entre Ríos	188		185	89		462	
	Otras (corresponde a docentes que trabajan también en otras jurisdicciones/provincias del país)	15		12	14		41	
	Total		912		949		958	2819
Sexo	Mujeres	575		521	590		1686	
	Varones	337		428	368		1133	
	Total		912		949		958	2819
Franja etaria	65 y más años	8		10	3		21	
	60 a 64 años	16		19	13		48	
	55 a 59 años	64		76	79		219	
	50 a 54 años	121		143	147		411	
	45 a 49 años	172		153	159		484	
	40 a 44 años	152		170	182		504	
	35 a 39 años	145		161	171		477	
	30 a 34 años	122		122	124		368	

	25 a 29 años	95		76		70	241
	20 a 25 años	17		19		10	46
Antigüedad docente frente a alumnos	Total		912	949		958	2819
	0 - 5	142		108		119	369
	6 -10	95		139		198	432
	11 -15	153		137		161	451
	16- 20	247		194		186	627
	21-25	182		210		182	574
	25	93		161		112	366
	Total		912	949		958	2819
	1 a 50	36		29		49	114
	51-100	95		87		89	271
	101-150	348		347		373	1068
151-200	287		331		316	934	
201-250	98		112		104	314	
251-300	21		27		14	62	
301-350	19		8		4	31	
351-400	6		5		3	14	
401-450	2		3		6	11	
451-500	0		0		0	0	
501 y más	0		0		0	0	
Total		912	949		958	2819	
Cantidad de alumnos que tiene a cargo en el espacio curricular o asignatura por la cual respondió la encuesta	-10	20		14		14	48
	11 15	27		22		21	70
	16-20	51		68		56	175
	21-25	290		262		268	820

	26-30	213	287		949	309		809
	31-35	265	204			198		667
	36-40	29	72			71		172
	41-45	15	18			18		51
	46 +	2	2			3		7
	Total			912	949		958	2819
	Lengua y Literatura	365						365
	Lenguas extranjeras	141						141
	Comunicación	105						105
	Artes	91						91
	Educación Física	96						96
	Otros	114						114
	Total			912				
	Matemática		309					309
	Biología		225					225
	Física		114					114
	Química		87					87
	Ciencias Naturales (No específica)		72					72
	Otros		142					142
	Total				949			
	Historia					210		210
	Psicología					84		84
	Ciudadanía y Participación/Política					142		142
	Geografía					178		178
	Filosofía					46		46
	Derecho					28		28
Espacio Curricular/ asignatura elegida								



comunicarte
Editorial

UCC UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS

Facultad de Educación