

Fortalecimiento de la Investigación
en los Ministerios de Educación

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FEDERAL **2022**

Investigaciones jurisdiccionales sobre la escolaridad obligatoria

VOLUMEN **3**



Ministerio de Educación
Argentina

AUTORIDADES

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Ing. Agustín Oscar Rossi

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretario de Evaluación e Información Educativa

Dr. Germán Lodola

Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación

Mg. Gladys Kochen

Secretaría de Evaluación e Información Educativa

Investigaciones jurisdiccionales sobre la escolaridad obligatoria /
Investigación Educativa Federal 2022 / Vol. 3

Editores: Schoo, S.; Hirsch, D. y Hirsch, M. (eds)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Libro Digital, PDF, Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1806-7

1. Investigación. 2. Ciencias de la Educación



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.
Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.
Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

2023, Ministerio de Educación de la Nación
Pizzurno 935, CABA
República Argentina

**Material producido por el
Ministerio de Educación de la Nación**

**Referente Nacional y Coordinadora General
Coordinación de Investigación y Prospectiva**
Susana SCHOO

Equipo Nacional

Lucía CLESSI - Investigadora
Dana HIRSCH – Investigadora
Mercedes HIRSCH - Investigadora

Equipo Editorial

Juan DOBERTI
Elías PRUDANT
Juan RIGAL
Florencia ABSATZ

Editores

Susana SCHOO
Dana HIRSCH
Mercedes HIRSCH

Diseño y Diagramación

Karina ACTIS
Coralia VIGNAU

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FEDERAL **2022**

Investigaciones jurisdiccionales sobre la escolaridad obligatoria

VOLUMEN **3**

Índice

Investigación Educativa Federal 2022 6

Resúmenes de las investigaciones provinciales 14

Entre Ríos

“Escuelas Nina 2012-2022”. Informe técnico sobre la política pública educativa de doble jornada en la provincia de Entre Ríos 15

La Pampa

Experiencias educativas en el nivel secundario en la provincia de La Pampa en 2022. Acciones para favorecer la vinculación pedagógica considerando el escenario al finalizar 2021 49

Jujuy

La interdisciplinariedad de la enseñanza en el marco de las prescripciones curriculares del ciclo orientado de la educación secundaria en la provincia de Jujuy 71

Río Negro

Las trayectorias escolares reales en la ESRN. Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro 98

Chaco

Evaluando las evaluaciones en el nivel primario.
Las prácticas evaluativas en la provincia de Chaco “bajo la lupa” 116

Tucumán

Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación educativa en escuelas secundarias estatales de Tucumán 134

Investigación Educativa Federal 2022

Equipo Nacional⁶

Susana Schoo / Referente Nacional y Coordinadora General

Lucía Clessi / Investigadora

Dana Hirsch / Investigadora

Mercedes Hirsch / Investigadora

Introducción publicación IEF 2022

En esta publicación se incluyen los resultados del trabajo realizado por los equipos jurisdiccionales en el marco de la Investigación Educativa Federal (IEF) 2022. Tal como en 2021, esta línea de trabajo aportó a la conformación/consolidación de áreas de investigación en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa (RedInvest), propiciando que cada equipo jurisdiccional desarrollara una investigación sobre temas de agenda de política educativa nacional y jurisdiccional.

A continuación, se sistematizan los antecedentes de esta línea de trabajo para luego avanzar en una caracterización del trabajo realizado en el marco de la IEF 2022.

Un poco de historia

En 2008, desde la entonces Área de Investigación y Evaluación de Programas,⁷ se convocó a las áreas de Investigación e integrantes de las de Planeamiento de las jurisdicciones para compartir la situación de la investigación en cada una de ellas. Producto del intercambio, surgió la propuesta de realizar encuentros periódicos, conformando la Red Federal de Investigación Educativa. Desde entonces, se realizó una reunión federal anual donde, a partir de un tema común, se presentaron los resultados de investigaciones realizadas por los equipos provinciales y por el equipo nacional.

Asimismo, a partir del año 2012 se comenzó a desarrollar una línea de trabajo orientada a la realización de investigaciones en forma conjunta entre distintas jurisdicciones, con la coordinación del equipo nacional. Esta propuesta se diseñó con una doble función: por un lado, generar conocimiento sobre una temática de interés para la política educativa concertada en forma federal; y por otro, promover y fortalecer a las áreas y equipos de investigación jurisdiccionales.

⁶ El equipo nacional IEF se organiza desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación.

⁷ La actual Coordinación de Investigación y Prospectiva fue formalmente reconocida dentro de la estructura del Ministerio de Educación en agosto de 2020 bajo la Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación. En febrero de 2021 (Decreto 346/2021) la Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación pasó a depender de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. La coordinación encuentra sus antecedentes en los años noventa cuando se creó el Proyecto de Investigación para la Transformación Educativa, en el ámbito de la Dirección General de Investigación y Desarrollo. En el año 2000 se creó la Unidad de Investigaciones Educativas, con dependencia directa de la Subsecretaría de Educación Básica. En el año 2002 se integró la investigación a otras áreas de producción de conocimiento sobre las escuelas como la información estadística y la evaluación en el marco de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Entre 2006 y 2015 se denominó Área de Investigación y Evaluación de Programas y, entre 2016 y 2019, Área de Investigación y Seguimiento de Programas.

En 2012 la investigación interjurisdiccional estuvo vinculada a las “Tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI)”.⁸ Participaron equipos de investigación de las provincias de Corrientes, La Rioja y Misiones. En 2017, se realizó la segunda convocatoria para la investigación interjurisdiccional denominada “Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas”, en la que intervinieron los equipos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, y Río Negro.⁹

El gran desafío para la investigación interjurisdiccional fue encontrar, definir y diseñar instrumentos de recolección de datos y dimensiones de análisis que permitieran tanto abordar cada política jurisdiccional con su particularidad como atender al eje vertebrador y común del proyecto y a su problema de investigación. Estas experiencias constituyen antecedentes importantes dado que implicaron un trabajo colaborativo en aspectos teórico-metodológicos, sistematización, análisis y en la elaboración conjunta de informes de investigación.

La IEF en el marco de la formalización de la RedInvest

En el XII encuentro de la Red Federal de Investigación Educativa de 2019 se logró realizar un acta acuerdo sobre puntos nodales que permitirían afianzar este espacio de trabajo. Producto de estos intercambios, en 2021 se logró la formalización de la Red Federal de Investigación Educativa mediante la Resolución CFE N° 401. Dicha resolución recoge el trabajo realizado y fija una serie de funciones y condiciones para el funcionamiento de la RedInvest:

- Desarrollo de líneas de investigación, propuestas de capacitación, espacios de socialización, circulación de información y asistencia técnica interjurisdiccional, en el marco de las líneas de trabajo específicas de las jurisdicciones (art. 3^º).
- Promoción de acciones que tiendan a la creación y/o consolidación de las áreas de Investigación o su equivalente en las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de acuerdo con las particularidades de cada jurisdicción. El Ministerio de Educación de la Nación brindará recursos y apoyo técnico para el desarrollo de investigaciones a propuesta de las jurisdicciones (art. 4^º).
- Implementación anual de la Investigación Educativa Federal (IEF), con el objetivo de ampliar la producción de evidencias que contribuyan a la planificación educativa a nivel jurisdiccional y federal. Los recursos necesarios para esta investigación serán aportados por el Ministerio de Educación de la Nación (art. 5^º).

La IEF, como línea de trabajo dentro de la Red Federal de Investigación Educativa, sobre la base de las investigaciones interjurisdiccionales previas, se propuso lograr un mayor alcance y continuidad al fomentar la institucionalización de áreas de investigación en aquellas provincias donde aún no las hubiere, así como colaborar en el fortalecimiento de las existentes. Con esta línea de trabajo se logró una mayor envergadura de contratos para investigación, con continuidad a lo largo del tiempo, cuestión inédita para nuestras áreas de trabajo.

⁸ Dirié, Cristina; Fernández, Beatriz y Landau, Mariana (coord.) (2015). Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones. Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación. DiNIECE. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>

⁹ Landau, Mariana; Morello Paula y Santos Souza, Alejandra (coord.) (2019). Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018. Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación. DIIE. Ministerio de Educación.

Además, la IEF fue incluida en el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022, aprobado por Resolución CFE N° 396/21, como uno de los componentes que servirían para producir, sistematizar, valorar y difundir evidencias sobre la situación de la educación primaria en Argentina en el contexto de excepcionalidad que impuso la pandemia. En este marco, se propuso que el foco de los estudios estuviera puesto en el nivel primario, conformándose así la Investigación Educativa Federal 2021 - Los procesos de escolarización/experiencias educativas en el nivel primario en el contexto de pandemia -, quedando a definición de cada equipo provincial el problema a investigar.

El alcance de esta línea de trabajo superó las expectativas iniciales dado que se organizaron equipos de investigación en 18 provincias. Los resultados se encuentran publicados en tres volúmenes de esta Serie y fueron presentados durante los primeros meses del año 2022 en un ciclo de reuniones virtuales a nivel federal en el que se estableció un rico intercambio entre los equipos provinciales que participaron de la IEF.

En 2022 la IEF se enmarcó en las orientaciones establecidas desde la Secretaría de Evaluación e Información Educativa en el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022. En este sentido, se propuso avanzar en el desarrollo de investigaciones sobre la educación secundaria que recuperaran los diagnósticos construidos en los "Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad" (Res. CFE N° 423/22).

Como forma de avanzar en ello, y siguiendo los acuerdos federales, se propuso un conjunto de temas a investigar:

- Los problemas de permanencia en la escuela secundaria: ingreso, permanencia y terminalidad de la educación secundaria.
- Los problemas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario (focalizando en Prácticas del Lenguaje y Matemática).
- La especificidad de estos problemas en la Educación Técnico Profesional en la educación secundaria.
- Los vínculos entre educación secundaria y formación para el trabajo: la formación profesional.

Asimismo, se contempló la posibilidad de que los equipos provinciales continuaran con la producción de investigaciones en torno a la educación primaria, de manera de profundizar y ampliar los resultados de investigación obtenidos a partir de la IEF 2021, tal como quedó especificado en el Plan Educativo Anual (Resolución Ministerial 840/2022). En este caso, los temas prioritarios fueron aquellos que permitieran repensar las problemáticas de la escuela primaria como un modo de fortalecer la transición y el tránsito por el nivel secundario:

- Posibilidades de mejora de los aprendizajes en el nivel primario: dispositivos y estrategias de ampliación de la jornada escolar.
- Problemas en torno a la promoción en el nivel primario que inciden en la repetencia: los procesos de enseñanza en general, y los aprendizajes en Lengua y Matemática en particular.
- Dificultades para la transición al nivel secundario: estrategias de articulación entre el último año del nivel primario y el primero del nivel secundario.

A partir de estos lineamientos, se logró que a los 18 equipos que habían participado en 2021 se sumaran dos más, avanzando así en los objetivos propuestos por la RedInvest y por la IEF.

A lo largo del desarrollo de la IEF 2022 se sostuvieron reuniones de intercambio entre cada uno de los equipos jurisdiccionales participantes y el equipo nacional, así como también entre varias jurisdicciones para discutir los diseños de investigación, la preparación del trabajo de campo y los avances preliminares de los proyectos. Además, el equipo nacional organizó dos ateneos de formación en metodología de la investigación y apoyó el proceso de elaboración y revisión de los informes finales de investigación de cada provincia a los fines del armado de la presente compilación.

Los equipos provinciales ponderaron positivamente el desarrollo de la IEF 2021 y 2022 dado que posibilitó:¹⁰

- Financiar investigaciones sobre el nivel primario, nivel que ha sido poco estudiado en los últimos años.
- Contribuir a organizar áreas de investigación en algunas provincias y, en otras, ampliar y consolidar a los equipos de trabajo ya existentes, así como incorporar nuevos perfiles como especialistas en temáticas relacionadas con las investigaciones.
- Un aporte en términos de formación, construcción y unificación de criterios para la tarea de investigación.
- Dar mayor visibilidad a la importancia de la investigación en los ministerios provinciales.
- Favorecer el diálogo con direcciones de nivel y otros actores dentro de los ministerios de educación provinciales para la definición del problema a investigar y también para socializar y reflexionar sobre los resultados de investigación.
- Generar un espacio de encuentro federal mediante intercambios con otros equipos provinciales sobre temáticas afines, que propició la reflexión sobre la propia tarea.
- Compilar en una publicación común investigaciones sobre distintas problemáticas del sistema educativo con una mirada federal, sobre preocupaciones comunes, y encontrar hallazgos que pueden orientar al diseño de las políticas educativas venideras.

¹⁰ Esta información se reconstruyó a partir del análisis de encuestas realizadas a los equipos provinciales a principios de los años 2022 y 2023.

Aportes de la IEF 2022

A partir del encuadre general de la propuesta de la IEF 2022, los equipos provinciales definieron sus temas de investigación, y los resultados de los proyectos se presentan en tres volúmenes de esta Serie. Cada uno de los volúmenes se organiza en función de las temáticas formuladas en cada investigación de manera que se puedan entablar discusiones conceptuales entre ellas. Otras dimensiones de los objetos estudiados, como los niveles educativos o las características de las escuelas que se eligen mirar, los contextos o sus abordajes metodológicos, darán lugar a otros posibles agrupamientos que cada lector podrá realizar cruzando las producciones de los tres volúmenes.

El **primer volumen** de la publicación agrupa a las investigaciones jurisdiccionales que se centraron en diversos aspectos de las **prácticas de enseñanza en el área de Lengua y/o Matemática**. De modo general, las investigaciones se proponen profundizar el análisis respecto de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas en función de las preocupaciones locales de cada jurisdicción. Para ello, construyeron problemas de indagación que abordan temáticas diversas. Un grupo de trabajos se centra en la relación entre las propuestas de los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas situadas, mientras que otros se focalizan en cómo son experimentadas y significadas las prácticas de enseñanza disciplinares por docentes y/o estudiantes; o también en el interjuego de recontextualizaciones entre las definiciones de las políticas y las prácticas de los actores escolares. Un punto a destacar es la relevancia que en varias de estas investigaciones adquiere la reflexión respecto de las prácticas de enseñanza en un sentido que desborda al aula. Se problematiza el trabajo colegiado a nivel institucional, tanto en lo que respecta a nivel de la gestión escolar como en el trabajo conjunto de distintos docentes. En lo que respecta a los referentes empíricos, algunos trabajos se centran en una o en las dos áreas disciplinares y focalizan, o bien en el nivel primario, o en el secundario.

El **segundo volumen** de esta publicación compila los informes de investigación de aquellas jurisdicciones que comparten como foco de preocupación algún aspecto vinculado con la **trayectoria escolar de las y los estudiantes**. Por un lado, son cuatro los trabajos que se proponen, con diversas preguntas y estrategias de indagación, identificar qué momento del tránsito escolar resulta más problemático y/o cuáles son las razones que inciden en las dificultades para permanecer y terminar los estudios secundarios (y primarios en el caso de una jurisdicción). Si bien los estudios se sirven de la información estadística descriptiva disponible, muchas veces complementan sus análisis con un abordaje cualitativo.

Por otro lado, dos jurisdicciones se focalizaron en un momento crucial de las trayectorias escolares: la **transición de las y los estudiantes entre el nivel primario y el nivel secundario**. En un caso, se caracterizan los factores que dificultan el pasaje efectivo entre un nivel y el otro a partir de una estrategia metodológica cuantitativa. En otro caso, se proponen relevar y analizar las estrategias institucionales de articulación y acompañamiento de las y los estudiantes, que los establecimientos de nivel primario pudieran estar desarrollando a partir de un abordaje principalmente cualitativo.

El **tercer y último volumen** que compone la publicación agrupa los trabajos que versaron sobre diversas manifestaciones del **cambio en el formato escolar y las formas tradicionales que asumen las prácticas pedagógicas**. La mayoría de ellos parten de una preocupación que recupera las transformaciones acaecidas en el contexto de la pandemia en las escuelas, pero en algunos casos, también responden a preocupaciones previas con respecto a la discontinuidad de trayectorias escolares, la diversificación de las prácticas de enseñanza o a relevamientos de políticas previas. Es por esto que, tanto en el nivel primario como en el secundario y a partir de abordajes cualitativos, cuantitativos o mixtos, indagan en torno de la resignificación de temporalidades, espacialidades y de la organización institucional; también de las prácticas de enseñanza interdisciplinares, los andamiajes utilizados para reconstruir lo

vincular y favorecer los aprendizajes, las percepciones de distintos actores escolares respecto de dichas transformaciones, así como sobre los cambios propuestos desde las distintas políticas y sus apropiaciones locales.

Esta tercera entrega de la compilación presenta los trabajos de investigación de Entre Ríos, Jujuy, Rio Negro y La Pampa, en torno a diversas transformaciones en las formas tradicionales de organización del formato escolar y las prácticas pedagógicas. También, los trabajos de Chaco y Tucumán sobre las prácticas de evaluación educativa.

El trabajo de la provincia de **Entre Ríos** ofrece un análisis de la política educativa de extensión de la jornada escolar en el nivel primario a partir de un relevamiento de la implementación de las escuelas Nina desde el año 2012. En particular, se propone caracterizar la estructura organizacional, administrativa y pedagógica de las 135 escuelas que integran esta propuesta. El informe integra análisis documental, normativo y bibliográfico, así como también análisis de estadística descriptiva sobre los recursos con los que cuentan las escuelas y el comportamiento de la matrícula, componiendo un material valioso para realizar un balance de los diez años de su puesta en marcha de la política. Incluye también un relevamiento de las propuestas pedagógicas en formato de taller definidas institucionalmente y reflexiones con respecto a estas propuestas de enseñanza en las escuelas con mayor tiempo escolar podrían habilitar el trastocamiento de las reglas organizativas tradicionales del formato escolar.

La investigación de la provincia de **Jujuy** también analiza el desarrollo de una política jurisdiccional que transforma aspectos clásicos de la forma escolar, pero en el nivel secundario, a partir de dos iniciativas. Por un lado, el plan “Secundaria Viva” es una propuesta provincial enmarcada en los lineamientos de la política de la “Secundaria 2030” para implementar cambios en la organización de los aprendizajes, del trabajo docente y del régimen académico, además de cambios en la formación y acompañamiento de docentes y equipos técnicos para su puesta en marcha. Por otro lado, el proceso de modificación curricular incorpora el trabajo interdisciplinario en proyectos integrados para potenciar los aprendizajes. El objetivo del trabajo es relevar el desarrollo de ambas propuestas a tres años de su implementación, principalmente en lo que concierne a los cambios operados en la organización del trabajo docente y en la organización de los aprendizajes. Precisamente en la relación de ambas cuestiones reside el aporte del trabajo. No solo ofrece una sistematización de la estructura organizativa y administrativa que transforma la organización del trabajo docente, sino que también atiende a las condiciones institucionales existentes y al modo en que esto incide, favoreciendo y obstaculizando el desarrollo de los proyectos escolares, el trabajo interdisciplinario y, en definitiva, el aprendizaje significativo.

En una línea similar se inscribe el informe de investigación de la provincia de **Río Negro**, que analiza la implementación de la “Nueva Escuela Secundaria” desde el año 2015. Esta propuesta constituye un interesante ejemplo de transformaciones en las formas escolares clásicas, sobre todo por su integralidad (aborda tanto una reorganización institucional y del trabajo docente como así también del formato escolar y el régimen académico), pero también por su escala (se desarrolló en todas las escuelas de la provincia). El trabajo sistematiza las principales líneas de la política y se centra en documentar, a partir de la voz de los docentes, las acciones que se implementaron en la organización institucional y sobre las prácticas de la enseñanza en las áreas de la formación general del ciclo orientado en seis escuelas de la provincia para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares en el contexto de la postpandemia. No obstante, el registro de dichas prácticas permite también echar luz sobre las tensiones que emergen a partir de los cambios en las formas del trabajo docente, por ejemplo, las formas de contratación, los nuevos roles y el trabajo interdisciplinario, como así también sobre las dificultades para el acompañamiento de múltiples y diversas trayectorias estudiantiles.

La provincia de **La Pampa** centra su investigación en las experiencias pedagógicas que de un modo u otro desestructuran la organización escolar clásica de la escuela secundaria, pero con foco en el momento de tránsito de la escolaridad virtual a la escolaridad presencial como producto de la pandemia por Covid-19. El informe releva una serie de prácticas que se desarrollaron como propuestas para restablecer el vínculo pedagógico con los estudiantes que lo habían discontinuado de forma parcial o total y acompañar sus trayectorias escolares, en el marco del programa “Escuela de Verano” durante febrero del año 2022. A partir de entrevistas y encuestas dirigidas a equipos directivos y asesores pedagógicos, el estudio sistematiza y caracteriza una diversidad de propuestas: desde actividades para recuperar/intensificar saberes en los espacios curriculares, propuestas de aprendizaje basados en problemas que integran contenido, espacios de tutorías, diseño de trayectos específicos para concretar la terminalidad educativa, hasta experiencias recreativas, expresivas, artísticas y/o deportivas.

La pregunta central que recorre el trabajo de la provincia de **Chaco** es en qué se parecen y en qué no se parecen la evaluación escolar de la evaluación y la evaluación estandarizada. Más aún, si existen y a qué se deben las diferencias en los resultados de desempeño de las y los estudiantes. Para ello, el estudio se propuso contrastar el nivel de las capacidades de comprensión lectora y resolución de problemas de las y los estudiantes del sexto año de nivel primario en las pruebas escolares y en las pruebas estandarizadas a nivel nacional del año 2021. Los resultados del operativo Aprender es información de fácil acceso para la comunidad educativa y para quienes tienen inquietudes de producción de conocimiento y de incidencia en el desarrollo de la política pública, mas no así los resultados de las evaluaciones escolares. En este caso, el equipo de investigación provincial accedió a los resultados de las pruebas sobre “saberes escolares priorizados” que se realizaron en la provincia para promover el desarrollo de estrategias pedagógicas para la continuidad pedagógica y el fortalecimiento de los aprendizajes en el contexto de la pandemia. El ejercicio resulta de lo más interesante porque permite esbozar hipótesis y formular preguntas con respecto a las diferencias entre las formas que asumen ambas prácticas evaluativas, en particular, sobre el tipo de dispositivo de evaluación implementado y las concepciones sobre la evaluación que implican, así como a la relación entre estos formatos disímiles y los, también disímiles, resultados en el rendimiento de las y los estudiantes.

La investigación de **Tucumán** ofrece una sistematización y problematización de las transformaciones en los procesos de evaluación estudiantil en el nivel secundario a partir de la interrupción de las clases presenciales a raíz de la pandemia por COVID-19 y la progresiva vuelta a las aulas. El trabajo documenta las regulaciones nacionales y provinciales en torno a los cambios en las prácticas de evaluación entre el año 2020 y el año 2022 y releva testimonios sobre la experiencia de docentes y estudiantes en tres momentos cronológicos: antes de la pandemia, durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio y en la vuelta a la escolaridad presencial. Un punto fuerte del estudio es dar cuenta tanto del “referente epistemológico”, o los posicionamientos ideológicos en torno a la práctica de evaluación, como del “referente pedagógico”, o el modo en que se materializan las decisiones sobre la práctica de evaluación en la experiencia áulica. Registrar el modo en que el ida y vuelta entre presencialidad y virtualidad transformó las actividades, instrumentos y escalas de evaluación y abrir la pregunta respecto a la posibilidad de integrar paradigmas de evaluación tradicionalmente escindidos constituyen otros importantes aportes de la investigación.

A continuación, invitamos a la lectura de los trabajos, fruto del esfuerzo por consolidar equipos de investigación desde los ministerios de educación y de seguir armando red para la producción de conocimiento de cara al fortalecimiento de la política educativa.

VOLUMEN I

Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur: La organización de las prácticas de enseñanza y de evaluación en el segundo ciclo del nivel primario: articulaciones al interior del nivel y acuerdos pedagógicos interciclo.

La Rioja: La implementación de la Propuesta de Alfabetización Inicial en el marco de las políticas de alfabetización en el primer ciclo de la educación primaria en escuelas públicas de gestión estatal de la jurisdicción de La Rioja. Primera etapa -fase inicial- 2022.

Santiago del Estero: Estrategias de enseñanza en el nivel secundario ante las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes de 3^º año en el ámbito urbano y rural.

Córdoba: Aportes para pensar la enseñanza de la Matemática en escuelas secundarias orientadas de Córdoba.

Corrientes: Perspectivas de profesores y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en la escuela secundaria.

Buenos Aires: La enseñanza de la Matemática y las Prácticas del Lenguaje en el nivel secundario.

VOLUMEN II

Catamarca: Desafíos para la inclusión educativa: las trayectorias escolares en el nivel secundario de Catamarca (cohorte 2013/2021).

Misiones: Acompañamiento a las trayectorias y desgranamiento escolar. Perspectivas de los actores de las secundarias misioneras acerca del ingreso, permanencia y egreso.

San Juan: Terminalidad y acreditación del nivel secundario: problemáticas en contexto de pandemia 2020-2021 en la provincia de San Juan.

Salta: Aproximación a las trayectorias escolares de estudiantes del nivel secundario de la provincia de Salta (2020-2022). Aportes para el análisis desde la dimensión institucional.

San Luis: Estrategias institucionales de articulación y acompañamiento de estudiantes en su transición del nivel primario al nivel secundario.

Mendoza: Interrupción de trayectorias educativas en la transición entre nivel primario y secundario en las escuelas de gestión estatal en la provincia de Mendoza. Análisis cuantitativo de factores asociados.

VOLUMEN III

Entre Ríos: "Escuelas Nina 2012-2022". Informe técnico sobre la política pública educativa de doble jornada en la provincia de Entre Ríos.

La Pampa: Experiencias educativas en el nivel secundario en la provincia de La Pampa en 2022. Acciones para favorecer la vinculación pedagógica considerando el escenario al finalizar 2021.

Jujuy: La interdisciplinariedad de la enseñanza en el marco de las prescripciones curriculares del ciclo orientado de la educación secundaria en la provincia de Jujuy.

Río Negro: Las trayectorias escolares reales en la ESRN. Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro.

Chaco: Evaluando las evaluaciones en el nivel primario. Las prácticas evaluativas en la provincia de Chaco "bajo la lupa".

Tucumán: Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación educativa en escuelas secundarias estatales de Tucumán.

Resúmenes de las investigaciones provinciales

Entre Ríos

La Pampa

Jujuy

Río Negro

Chaco

Tucumán

Entre Ríos

“Escuelas Nina 2012-2022”. Informe técnico sobre la política pública educativa de doble jornada en la provincia de Entre Ríos

Equipo IEF⁶

Lorena Colignón / Investigadora responsable

Maria Florencia Gareis / Investigadora

Jimena García Fernández / Investigadora

Mariana Blanco / Investigadora

Lorena Romero / Colaboradora

Dora Luján “Kuky” Coria / Asesora

1. Introducción

El presente informe forma parte de un Estudio Federal establecido desde la Secretaría de Información y Evaluación en el marco del Plan Nacional de Evaluación Educativa 2021-2022 (Res. CFE N° 396/21). En 2022 la propuesta se focalizó en el desarrollo de investigaciones sobre la educación secundaria y se contempló la posibilidad de que los equipos provinciales, tal como se hizo aquí, pudieran continuar con la producción de investigaciones en torno a la educación primaria, a los fines de profundizar y ampliar los resultados de investigación obtenidos a partir de la Investigación Educativa Federal (IEF) 2021.

La Ley de Educación Nacional (L.E.N.) N° 26.206 del año 2006 marca una nueva etapa en el desarrollo de políticas educativas centradas en la extensión de la jornada escolar, con acciones que se articularon con las distintas jurisdicciones provinciales. En su Artículo N° 28 establece que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”. En concordancia, las provincias elaboraron pautas administrativas, organizativas y pedagógicas para transitar espacios institucionales de extensión de la jornada escolar con nuevas experiencias formativas. La extensión del tiempo escolar es pensada como un medio para desarrollar un vasto espectro de experiencias de aprendizaje, lo que transforma a la extensión de la jornada en un proyecto de renovación pedagógica de las instituciones y sus prácticas.

A diez años de la implementación de las Escuelas Nina, se considera relevante realizar un estudio descriptivo de la política educativa de extensión de jornada. En este sentido, este trabajo se propuso como **objetivo general describir el estado de situación de las Escuelas Nina como política pública educativa de extensión de la jornada escolar en la provincia de Entre Ríos en el período 2012 - 2022** y, como **objetivos específicos, explorar en el Relevamiento anual (RA)**

⁶ El equipo se organizó desde la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa que depende de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento del Consejo General de Educación (C.G.E) y el equipo de trabajo estuvo conformado por integrantes del Área de investigación.

2012-2022 las variables que permitan dar cuenta, de los principales indicadores relacionados al estado de situación de la política pública bajo estudio y analizar la estructura organizativa y pedagógica de las unidades educativas en función de los principales componentes que las caracterizan.

Las escuelas que extendieron su tiempo escolar en Entre Ríos adoptaron diversos formatos que replican encuadres normativos distintos, respondiendo a una organización curricular diferente. Actualmente, las escuelas primarias suman un total de 1.270, estatales y privadas. A continuación, se presenta, en primer lugar, una breve caracterización de los distintos formatos de escuelas con más tiempo en la provincia, luego, se desarrolla un apartado con el enfoque de la investigación y sus aspectos teórico metodológicos, seguidamente, los resultados principales a los que se ha llegado (caracterización de los establecimientos y matrícula) y reflexiones finales.

a. Escuelas de jornada completa y jornada completa anexo albergue

El proyecto nació en nuestro país en la década de los 60, procurando responder a las necesidades contextuales y epocales, producto de una profunda crisis socioeconómica. Desde entonces, fue un desafío para docentes y comunidades, atendiendo a una formación integral de niñas y niños en situaciones de mayor vulnerabilidad.

Actualmente, un total de treinta y ocho escuelas de gestión estatal y seis de gestión privada se incluyen en el formato de Jornada Completa y Jornada Completa con Anexo Albergue y están contempladas bajo la Resolución N° 486/2003 que aprueba su marco pedagógico y normativo. En ella se menciona, que si bien estas escuelas ofrecen una importante contención social a través del comedor escolar, los cuidados en la atención de la salud, mayor tiempo ocupado, lazos interpersonales y hasta albergue en determinados casos, el real sentido de la extensión horaria se relaciona con una mejor propuesta educativa: más completa, profunda y diversificada. La mayor carga horaria habilita profundizar la enseñanza respecto de las áreas curriculares: desarrollar aquellas de menor presencia en la escuela (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Música, Plástica, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana); atender con mayor eficacia los problemas de aprendizaje; encontrar tiempos de reflexión sobre la práctica y problemas institucionales; pensar estrategias comunes ante las problemáticas detectadas; ofrecer otras alternativas de conocimiento y socialización a través de Espacios de Definición Institucional o Talleres; experiencias de investigación, de producción, de expresión, de comunicación, de elección y acuerdos, de relación con el contexto, de conciencia ambiental, de juegos y convivencia; promover otras relaciones con los padres, la comunidad, las organizaciones intermedias, incluyéndolos en las propuestas curriculares.

En la normativa se destaca lo siguiente: si bien hablamos de las funciones específicas de las Escuelas de Jornada Completa tendremos que priorizar un diferente concepto de convivencia institucional, una oferta de talleres flexible, significativa y diversa, y, por último, la institucionalización de espacios de profesionalización docente. En el caso de las Escuelas Albergue, se suma a estas cuestiones la atención cotidiana en todas las facetas de la vida de los niños: contención afectiva, necesidades básicas, tiempo de descanso y de juego. Las Escuelas Albergue no reemplazan a la familia, sino que complementan su función educativa y de crianza (Resolución N° 486/2003, p. 5).

b. Escuelas con jornada extendida

Por Resolución N° 5457 C.G.E. del año 2008 se definió la primera nómina de cuarenta escuelas de EGB 1 y 2 con jornada extendida. El proyecto “tiene como objetivo principal el de ofrecer una mejor educación a través de una escuela más abierta y dinámica, mediante talleres de definición institucional, coordinados por docentes de la escuela o personas idóneas, ampliando el horario de cursado de los alumnos en el contraturno” (p.1). En la normativa se expli-

cita que el principal propósito se relaciona con “revertir problemáticas educativas”, por lo que la Dirección de Educación Primaria realizaría un seguimiento y evaluación de la experiencia y de los resultados de los aprendizajes de estudiantes. Este proyecto se financió con horas cátedra de nivel secundario (de tres a seis horas por taller) que fueron otorgadas a la Dirección de Nivel Primario mediante Ley Provincial N° 9777 y reglamentada por Decreto N° 5005/07 M.G.J.E.O. y S.P. (Ministerio de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicio Públicos). En total, las horas otorgadas a las instituciones que figuran en la nómina son 285. A partir de ese momento, año a año se establecen por resolución las instituciones que extienden su jornada con sus respectivas horas cátedra para cumplimentar la propuesta.

c. Escuelas Nina (doble jornada)

Las Escuelas Nina que extienden la jornada escolar se iniciaron en el año 2012, con una nómina de trece escuelas públicas de gestión estatal en el marco de lo que el Ministerio de Educación de la Nación instaló como política educativa: *más tiempo, mejores escuelas* y que en la provincia se inscribe como el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria “Escuelas Nina”. Sus marcos normativos son las Resoluciones N° 300/12 y N° 355/12 del C.G.E. Actualmente bajo este formato se encuentran 135 escuelas que desde 2012 al 2017 fueron resignificando sus tiempos, espacios y organización.

El nombre es en reconocimiento a la memoria de la investigadora entrerriana Nélida Landreani, quien enmarcó su trabajo en escuelas de nivel primario de la ciudad de Paraná situadas en zonas de vulnerabilidad social, e indagó en las condiciones de trabajo docente, sosteniendo que la producción de conocimiento y las oportunidades educativas son posibilitantes para la formación de un sujeto crítico.

La política educativa de Escuelas Nina presentó rasgos particulares, puesto que desde su creación se establecieron lineamientos generales a nivel provincial para la definición de sus proyectos educativos, tanto en la dimensión pedagógica, administrativa como en la organizativa.

En este contexto, se estableció para la extensión de la jornada de la Escuela Nina una carga horaria semanal de 20 horas distribuidas en 8 horas para los espacios de acompañamiento al estudio en todas las áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); 2 horas para Lengua extranjera y, las restantes 10 horas, de definición institucional, generalmente vinculadas a talleres de Lenguajes artísticos, Educación física, Educación digital, entre otros. Cabe aclarar que las horas de extensión, sumadas a las de la jornada simple, constituyen una jornada de 8 horas diarias en las escuelas, y en la mayoría de las instituciones organizan los talleres en el turno tarde. El mayor tiempo escolar se presenta como una posibilidad de ampliación de derechos de igualdad y de acceso al conocimiento de niñas y niños que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, brindándoles la oportunidad de ampliar su formación a otros campos del saber mediante la participación en talleres, con la mirada puesta en la modificación de la desigualdad, exclusión y discriminación educativa, tal como establece en sus lineamientos generales la Resolución N° 300/2012 del C.G.E.

d. Nueva escuela primaria

En el año 2022 el Consejo Federal de Educación, mediante Resolución N° 426, compromete a la Nación, a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a “implementar todas las acciones necesarias para avanzar con la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias” (Artículo N° 1) para cumplir con un mínimo de veinticinco horas semanales. En la provincia de Entre Ríos, y en el marco de esta normativa, se aprueba la propuesta educativa de “Nueva escuela primaria: Ampliación de la jornada escolar” a implementarse gradualmente a partir del 1 de agosto de 2022, según Resolución N° 2828/2022, focalizando en la enseñanza de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y, complementariamente, Cultura Digital e Idioma Extranjero. En el anexo III de dicha Reso-

lución se encuentra la nómina de las 188 escuelas que se incorporaron en la primera etapa. Asimismo, por Resolución N° 3266/22, se incorporaron los 5^{tos} y 6^{tos} grados pendientes de las 188 escuelas de la primera etapa y, posteriormente, los 1^{ros} y 2^{dos} grados de estas mismas escuelas que obran en el Anexo I y II de dicha Resolución. A partir de septiembre de 2022 la norma también previó el desarrollo de la segunda etapa, incorporándose 460 escuelas que figuran en su Anexo III. Finalmente, por Resolución N° 3870 C.G.E., a partir del mes de octubre se integraron, como parte de la tercera etapa, 152 instituciones que se mencionan en el Anexo III. Cabe destacar que esta propuesta cuenta con un Marco Pedagógico, que es el que regirá la propuesta educativa, aprobado por Resolución N° 3100/22 C.G.E.

2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

2. 1 Enfoque teórico-metodológicos

Como se anticipó, este informe está enfocado en la extensión de la jornada escolar, particularmente, el caso de las 135 Escuelas Nina que existen en nuestra provincia. Esta elección implicó un proceso de problematización de la temática, mediante el que se delimitó el alcance y los objetivos del trabajo y, a la vez, se planificaron los diferentes momentos del quehacer colectivo. Se trata de un estudio de carácter cuantitativo, que busca describir el estado de situación de la política pública educativa, a diez años de su implementación.

Cabe destacar que las cuestiones referidas a la confiabilidad y validez de la información utilizada está sustentada en los criterios conceptuales y metodológicos del Relevamiento Anual (RA)⁷, basados en las “Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas” (MECyT, 2003) y en su actualización, “Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo” (MECyT, 2011), y en la “Ficha metodológica de los indicadores” (MEyD, 2017), en el marco del Plan estratégico nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende. Esto implica la predeterminación de las dimensiones conceptuales y operacionales sobre la base de las cuales se produjeron los datos y, en consecuencia, de las decisiones sobre las técnicas e instrumentos utilizados para su recolección.

Por lo antedicho, la producción del estudio se desarrolló en tres momentos:

1. Análisis documental, bibliográfico, contextual y normativo a nivel nacional y provincial, centrando la atención en las particularidades de las Escuelas Nina.
2. Análisis estadístico descriptivo, a partir de la delimitación del conjunto de variables que conforman el campo empírico de este estudio.
3. Presentación e interpretación de los resultados a partir de la integración de los mencionados momentos.

En el primer momento del desarrollo del plan de trabajo, se priorizó el análisis documental, bibliográfico y de normativas. En el segundo momento, se realizó un procesamiento y análisis de datos a partir de distintas fuentes, tales como: Relevamiento Anual, datos proporcionados por la Dirección de Educación Primaria, la Dirección de Infraestructura Escolar, el Departamento de Información Educativa del C.G.E., con el objeto de caracterizar las unidades educativas Nina (cantidad, distribución geográfica, sector de pertenencia, recursos con los que cuentan, cargos y horas docentes, financiamiento, entre otras) y la composición de su matrícula,

⁷ El Relevamiento Anual es un operativo de carácter censal que recolecta datos de las instituciones educativas de todo el país al 30 de abril de cada año. Posee criterios conceptuales y metodológicos consensuados por la Red Federal de Información Educativa a Nivel Nacional. Para este informe se incluyeron los datos de Escuelas Nina desde el año 2013 al 2021, puesto que en el momento de elaboración del documento se estaba cerrando la carga correspondiente al año 2022.

mostrando algunos datos vinculados a la repitencia, sobre-edad, promoción, egreso, salidos sin pase. Es oportuno aclarar que, con relación a los datos de trayectorias de estudiantes, se ha calculado la proporción⁸ de promoción y de repitencia. No se calculó abandono, ya que el cálculo de este indicador supone la cantidad de estudiantes que se reinscriben cada año, dato con el que no se dispone en el área afín.

3. Principales resultados

Como fue planteado anteriormente, este informe se centró en describir el estado de situación de las Escuelas Nina como política pública educativa de extensión de la jornada escolar en la provincia de Entre Ríos en el período 2012-2022.

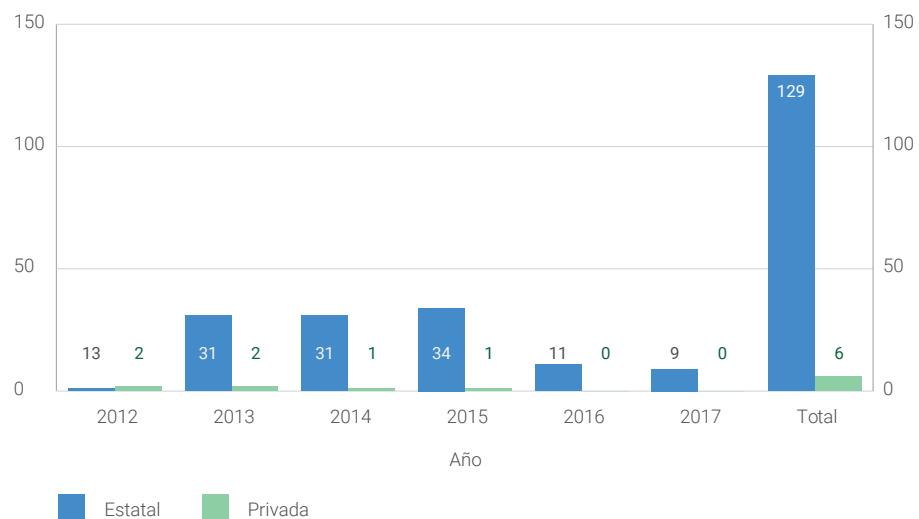
3.1 Caracterización de los establecimientos

En este apartado se describe la cobertura de Escuelas Nina, su distribución territorial, el equipamiento con el que cuentan y cuestiones respecto de la infraestructura escolar; algunos de estos datos se analizan desagregados por ámbito y sector.

La implementación de la política de Escuelas Nina en la provincia se inició en el año 2012, a partir de la extensión de la jornada de escuelas ya existentes. Es por esto por lo que se denominan en este estudio como “**escuelas que extendieron la jornada**”, ya que no implicó la creación de nuevas instituciones. La incorporación de escuelas fue incrementándose de forma gradual desde 2012 hasta 2015, siendo este último año el de mayor crecimiento de la oferta. Si bien en 2016 y 2017 se integraron nuevas escuelas (once y nueve, respectivamente), el incremento disminuyó en relación con años anteriores. A partir del año 2017 ya no se sumaron a la política de escuelas Nina en la provincia. Desde esa fecha existen 135 instituciones, de las cuales 129 son de gestión estatal (96,1%) y seis de gestión privada (3,9%), tal como se observa en el gráfico que detalla a continuación las escuelas que extendieron la jornada año a año. Para este estudio se trabajará por cohorte de escuelas ya que se corresponde con el año que comenzaron a extender la jornada (de 2012 hasta 2017). La decisión de analizar por año de conversión de escuelas comunes a Escuelas Nina (denominado aquí “cohorte de escuelas”) se funda en el supuesto de que aquellas escuelas que llevan mayor antigüedad siendo Nina han fortalecido sus espacios específicos de talleres. Además, recibieron distinto acompañamiento por parte del organismo central (por ejemplo, la cohorte 2012 recibió un acompañamiento intensivo por parte del C.G.E., debido a que era la primera que se implementaba como Nina). A partir de esto se infiere que puede haber particularidades en las trayectorias estudiantiles en función de la cohorte de escuelas de la que se trate.

8 Las proporciones miden una situación de momento mientras que las tasas miden una variación de año a año. Se operó con proporciones ya que permite mostrar la distribución y comportamiento de la matrícula en estas escuelas. Se evitó la comparación de las proporciones calculadas de esta población sobre el total para no incurrir en errores metodológicos en tanto es una población pequeña en relación con la cantidad total de escuelas que asciende a 1.266, además de que no todas las escuelas Nina extendieron su tiempo de forma simultánea, sino que fue por cohorte.

Gráfico 1: Cantidad de escuelas que extendieron la jornada por tipo de gestión. 2012-2017



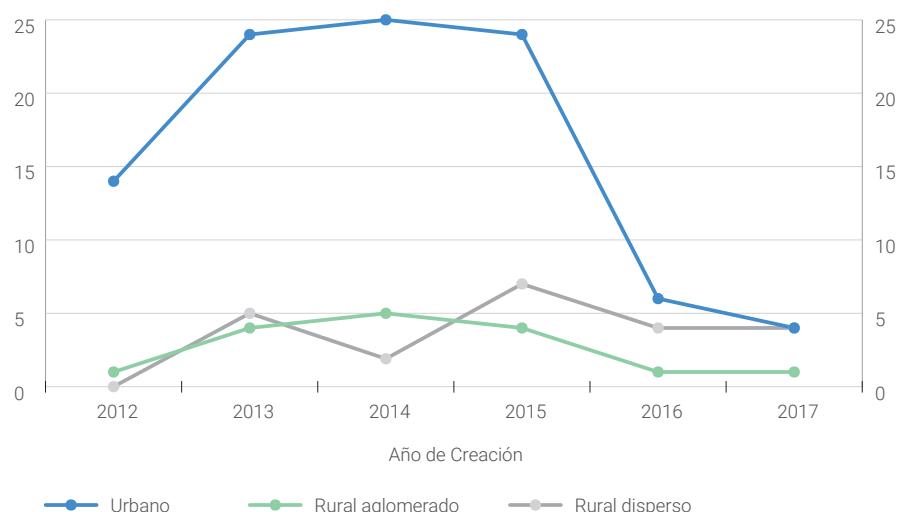
Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Dirección de Educación Primaria del C.G.E.

Con relación con el **ámbito**, es necesario aclarar que en el RA se recogen datos correspondientes a ámbitos urbano, rural aglomerado y rural disperso⁹. El 71,9% del total de Escuelas Nina pertenecen al primero, 11,96% al ámbito rural aglomerado y 16,3%, al ámbito rural disperso. Esto no sigue la tendencia general del nivel primario, que en la provincia de Entre Ríos concentra el 62,45% de unidades educativas en ámbito rural y de islas. No obstante, sí sigue la tendencia del total de unidades educativas de la provincia, ya que 62% se ubican dentro del ámbito urbano y 38% en el ámbito rural (aglomerado y disperso).

En cuanto al **incremento por año de la oferta según el ámbito**, en el año 2014 se incorporó la mayor cantidad de escuelas pertenecientes al ámbito urbano (veinticinco), al ámbito rural aglomerado (cinco), y al ámbito rural disperso (siete). En los años 2013 y 2015 también extendieron su jornada una cantidad importante de escuelas en el ámbito urbano (24). Respecto de las escuelas rurales, en el año 2015 se crearon siete escuelas en ámbito rural disperso, año de mayor creación en ese ámbito. En el año 2012 no se sumó ninguna escuela al ámbito rural disperso.

⁹ Se considera ámbito urbano a aquellas localidades con más de 2.000 habitantes; ámbito rural aglomerado, a localidades o parajes de entre 500 y 2.000 habitantes y, ámbito rural disperso, a localidades o parajes de menos de 500 habitantes. En el Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos publicado por UNICEF-FLACSO se menciona que, en términos demográficos, el ámbito rural se define en función de la cantidad de habitantes, de modo que aquellos territorios que tienen menos de 2.000 habitantes se consideran rurales (INDEC, 2010). A su vez, se identifican como rurales agrupados y dispersos, siendo estos últimos los espacios habitados en campo abierto o que no conforman un poblado y tienen hasta 499 habitantes (Steinberg y otros, 2011). Esta definición es utilizada con fines estadísticos, pero también con fines administrativos.

Gráfico 2: Cantidad de escuelas que ampliaron la jornada entre 2012 y 2017 según ámbito



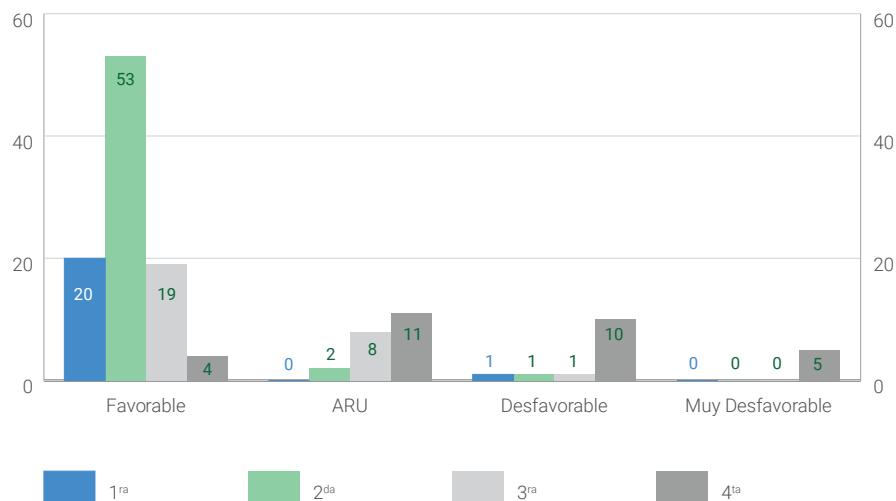
Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Relevamiento Anual

Es importante aclarar que la Resolución N° 450 del año 1992 del C.G.E. establece criterios para la **clasificación de los servicios educativos** de acuerdo con los aspectos geográficos (ubicación geográfica, distancia, tipos de caminos a recorrer y medios de transporte para llegar al servicio educativo desde el centro urbano más cercano), administrativos (dificultades para la cobertura de cargos y/u horas con interinos y/o suplentes) y socioculturales (disponibilidad de medios de comunicación; servicios terciarios tales como hospital, farmacia, provisión de alimentos, provisión de agua y luz eléctrica, disponibilidad de seguridad pública en las cercanías de la institución). Asimismo, contempla aspectos complementarios relacionados con la posibilidad de la docencia de permanecer en la casa hogar de la institución de acuerdo con su lugar de ubicación. A cada una de las características mencionadas corresponde un puntaje. Cada escuela es puntuada y, como resultado, se clasifican como instituciones en situación favorable, ARU (alejada del radio urbano), desfavorable o muy desfavorable e inhóspita. Según los datos oficiales, se registran 96 Escuelas Nina en zona favorable, 21 ARU, 13 en zona desfavorable y 5 en zona muy desfavorable.

Las escuelas, independientemente de su clasificación, también se definen por **categoría**, en función de la cantidad de estudiantes que la institución posee: las de primera categoría registran desde 451 estudiantes; las de segunda categoría, desde 201 a 450; las de tercera categoría, desde 101 a 200; las de cuarta categoría, desde 18 hasta 100 y, las escuelas de personal único, hasta 17 estudiantes. Teniendo en cuenta la categoría de las instituciones, se determina la cantidad de cargos directivos con los que contará la escuela¹⁰. Dentro del universo de Escuelas Nina, se identifican 21 de 1^{ra} categoría; 56 de 2^{da}; 28 de 3^{ra} y 30 de 4^{ta} categoría. Como se observa a continuación, la mayor cantidad de escuelas son de segunda categoría y se clasifican en zona favorable.

¹⁰ Las escuelas clasificadas como de **primera categoría** cuentan con un director sin grado a cargo, dos vicedirectores sin grado a cargo, dos secretarios sin grado a cargo; las de segunda categoría cuya matrícula va desde 301 a 450 estudiantes, cuentan con un director sin grado a cargo, dos vicedirectores sin grado a cargo y un secretario sin grado a cargo, mientras que las que tienen de 201 a 300 estudiantes cuentan con un director sin grado a cargo, un vicedirector sin grado a cargo y un secretario sin grado a cargo; escuelas de tercera categoría que tienen una matrícula de 150 a 200 estudiantes cuentan con un director sin grado a cargo, un secretario sin grado a cargo y, aquellas que tienen de 101 hasta 150 estudiantes, cuentan con un director sin grado a cargo; las escuelas clasificadas como de cuarta categoría, que poseen una matrícula de 81 a 100 estudiantes, cuentan con un director sin grado a cargo, y las escuelas que tienen de 18 a 80 estudiantes cuentan con un director con grado a cargo. Aquí se incluyen las escuelas de Jornada Completa con Anexo Albergue con un director sin grado a cargo. Por último, las escuelas de Personal Único, cuentan con un director con grado a cargo.

Gráfico 3: Cantidad de escuelas que extendieron la jornada según la clasificación de los servicios y tipo de zona. Año 2022



Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Departamento de Información Educativa, dependiente de la Coordinación de Evaluación e Investigación Educativa del C.G.E.

Acerca de los **servicios esenciales**, un 99,3% de las Escuelas Nina cuentan con energía eléctrica y, 97%, con agua potable.

En cuanto al equipamiento tecnológico, es necesario recalcar que el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016”, aprobado por Resolución CFE N° 188/12, establece en su segundo objetivo para nivel primario: “Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes”. En ese punto, se propone la línea de acción “Primaria digital” para utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la cual se establece financiamiento de aulas digitales móviles, gestión de las acciones de formación para las escuelas incluidas en la línea y producción de materiales audiovisuales y multimediales. El equipamiento que se distribuyó entre escuelas que pertenecen al sector estatal, fundamentalmente a aquellas escuelas que estaban bajo la cobertura del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), conformado por un aula digital que contenía:

- 30 netbooks (una de ellas para el docente, con contenido específico)
- servidor pedagógico
- UPS (unidad de alimentación ininterrumpida)
- router inalámbrico (para trabajar en red)
- pizarra digital
- proyector
- cámara de fotos
- impresora multifunción
- tres pendrives
- carro de guarda, carga y/o transporte

Esto permite comprender la procedencia de los equipos que han recepcionado las instituciones. A continuación, se presenta el porcentaje de escuelas que posee este tipo de equipamiento:

Tabla N° 1: Porcentaje de escuelas que poseen equipamiento informático

Tipo de equipamiento	Porcentaje de instituciones Nina que poseen el equipamiento
Cañón (proyector)	94,0%
Televisión y equipo de sonido	88,2%
Reproductor de CD	71,9%
Equipo receptor de Televisión Digital Abierta (T.D.A.)	63,0%
Reproductor de DVD	59,3%
Scanner	57,8%
Pizarras digitales o interactivas	51,1%
Cámara de video para computadora	23,0%
Servidor para uso escolar e impresora	6,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Relevamiento Anual.

A continuación, se realiza un detalle de cantidad de escuelas, estudiantes, *notebooks* y computadoras, tanto para uso docente como para uso de estudiantes, de uso pedagógico y/o administrativo, según el ámbito en el que se encuentran las escuelas y el tipo de sector.

Tabla N° 2. Dispositivos informáticos según ámbito. 2022

Ámbito	Cantidad de escuelas	Cantidad de estudiantes	Netbook para uso de estudiantes	Netbook para uso docente	Computadoras para uso pedagógico	Computadoras para uso administrativo
Rural Disperso	22	1.037	406	5	59	14
Rural Aglomerado	16	1.937	357	32	80	13
Urbano	97	20.214	2.177	219	679	107
Total	135	23.188	2.940	256	818	134

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Relevamiento Anual.

De la lectura del cuadro, se observa que no hay una computadora por escuela para uso administrativo en las escuelas de ámbito rural disperso y rural aglomerado, se infiere que para estas tareas están disponibles las *netbooks* para uso docente. Asimismo, a pesar de que en el ámbito urbano hay más computadoras por estudiante, proporcionalmente es menor a los dos otros ámbitos, que tienen menor cantidad de estudiantes. Asimismo, si bien se observa que hay menor cantidad de *notebooks* para uso docente, sí se dispone de computadoras para uso pedagógico. Por otro lado, si se requieren computadoras para propuestas áulicas las escuelas tienen disponibles tanto las *netbooks* para uso de estudiantes (que pertenecen a la institución, puesto que la política de distribución de equipamiento en el nivel no fue uno a uno) como las que son para uso docente, sumadas a las que son expresamente para uso pedagógico.

Tabla N° 3. Dispositivos informáticos según sector. 2022

Sector	Cantidad de Escuelas	Cantidad de Estudiantes	Netbook para uso de estudiantes	Netbook para uso docente	Computadoras para uso pedagógico	Computadoras para uso administrativo
Estatal	22	1.037	2.863	251	798	124
Privado	16	1.937	77	5	20	10
Total	135	23.188	2.940	256	818	134

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Relevamiento Anual.

La aparente disparidad entre los sectores se relaciona con la mayor cantidad de Escuelas Nina pertenecientes al sector estatal que recibieron equipamiento como beneficiarias de programas de dotación tecnológica.

En cuanto a la conexión, 87,4 % de las escuelas cuentan con internet, mientras que 12,6 % no tienen acceso. De las primeras, en el 55,9 % el servicio es abonado por ellas mientras que el 44,1 % es gratuito para la institución. En cuanto al tipo de conexión, el 41,4 % es cable modem; 18,8 % es telefónica; 15,2 %, satelital; 5,8 %, internet móvil; 4,3 %, ADSL, y, el 5 % corresponde a otros tipos de conexión no especificados.

El 88,2 % de las Escuelas Nina cuentan con biblioteca y, el 57,8 %, con laboratorio de informática. El porcentaje de Escuelas Nina que disponen de espacios exclusivos para ambos es el siguiente: 31,1 % para biblioteca y 33,3 % para laboratorio de informática.

En cuanto a la disponibilidad de adaptaciones de accesibilidad para personas con discapacidad, 52,6 % de las escuelas analizadas posee rampa y un 37,8 % sanitarios accesibles.

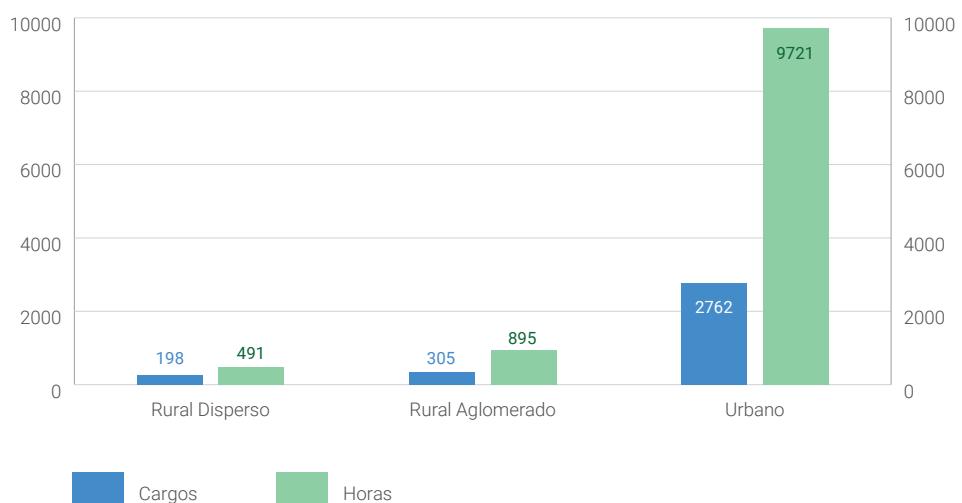
3.1.1 Cargos y horas docentes

Otro aspecto a considerar en la caracterización de las instituciones que son objeto de análisis en este informe son los cargos y horas que poseen para el desarrollo de las actividades, tanto en la jornada simple como en su extensión.

De acuerdo con la Resolución N° 300/12 del C.G.E., el acceso a las horas docentes destinadas a los espacios de Acompañamiento al Estudio (AE), Lengua extranjera y demás talleres se concursan por proyectos. Es la escuela la que elabora y da a conocer los requisitos para la construcción de las propuestas. La evaluación de los proyectos está a cargo de la dirección de cada institución y del supervisor zonal, a partir de una presentación escrita y de una defensa oral por parte de los postulantes. Otra condición que se tiene en cuenta para el acceso es poseer título (docente, habilitante o supletorio), antecedentes profesionales acorde al proyecto presentado y experiencia de trabajo con sectores de vulnerabilidad social. Con relación al perfil de las personas aspirantes para los talleres, cabe destacar que, para el caso de AE, se requiere ser docente de grado. En el resto de los talleres este no es un requisito excluyente, ya que se contempla la figura de idóneo, atendiendo a la disponibilidad de perfiles formados en las temáticas de taller.

Las Escuelas Nina cuentan con 3.265 cargos y 11.107 horas para el desempeño de docentes. Las horas son destinadas a los espacios específicos de extensión de la jornada. En cuanto a su distribución por ámbito, el gráfico que se muestra a continuación refleja que, en concordancia con la cantidad de escuelas, la mayoría se concentra en el ámbito urbano: 9.721 horas y 2.762 cargos, mientras que en las de ámbitos rural aglomerado hay 305 cargos y 895 horas, y, en rural disperso, 491 horas cátedra y 198 cargos.

Gráfico 4: Distribución de cargos y horas docentes en las escuelas que extendieron la jornada escolar según ámbito



Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Relevamiento Anual.

En cuanto a la distribución de cargos y horas por sector, 10.705 horas cátedra y 3.124 cargos están asignados a Escuelas Nina estatales y, 402 horas cátedra y 141 cargos, a Escuelas Nina del sector privado. Esta información resulta esperable dada la cantidad de escuelas correspondientes a cada sector (129 estatales y seis privadas).

3.1.2 Talleres

La escuela que amplía sus tiempos tiene como desafío posibilitar propuestas pedagógicas que articulen los espacios curriculares ya existentes con los espacios de taller que se definen institucionalmente. Terigi (2011) destaca que la permanencia de las propuestas educativas no se vincula solo con la organización institucional, sino que están atadas a otros aspectos de índole cultural. Nuevas propuestas de enseñanza en las escuelas con más tiempo irrumpen sobre ciertas reglas organizativas y de ordenamiento de los regímenes que configuran la escuela tal como la conocemos, y que han operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización.

Según la normativa que enmarca los **talleres** en las Escuelas Nina, son un modo de organizar, presentar y desarrollar las propuestas de trabajo que propician estrategias didácticas para la construcción de conocimiento desde una perspectiva horizontal y colectiva. “Un taller constituye un modo de organización del trabajo pedagógico centrado en el hacer, que integra el saber, el ser y también el convivir, con la mirada puesta en la construcción y ampliación de saberes” (Res. C.G.E. Nº 355, 2012). En la misma resolución se menciona que estos espacios estarán centrados en la producción de saberes y de experiencias y que el recorte de contenido será el que la escuela considere necesario para su población estudiantil en la comunidad.

En el documento aprobado por Resolución N° 5010/18 de la Dirección de Nivel Primario de Entre Ríos, Lineamientos y Aportes y Orientaciones para pensar propuestas de taller en la Ampliación de la jornada escolar, se menciona que:

Un taller puede ser entendido como herramienta de trabajo, como modalidad didáctica, como una oportunidad pedagógica y curricular y como un espacio que promueve la apropiación de saberes en un aprender haciendo. El taller responde a un determinado formato de organización grupal, de dinámicas pedagógicas, con estrategias didácticas en un proceso integrado que debe ser planificado. (p. 5)

Se caracteriza por tener una metodología participativa, donde prevalece el trabajo colectivo, la tarea conjunta, la tendencia hacia la interdisciplinariedad. Se basa en la experiencia de los integrantes, articulando vivencias e intereses, integrando los marcos teóricos específicos bajo una nueva modalidad de construcción de conocimiento, objeto y propósito de enseñanza del espacio incorporado. “Las actividades de un taller se abordan a partir de metodologías que parten de estrategias lúdicas, resolución de problemas, generando en la infancia la reflexión e interrelación acerca de las transformaciones sociales, históricas, filosóficas, políticas, culturales, entre otros” (Res. C.G.E. N° 355, 2012). El taller hace referencia a una forma colectiva de enseñar y aprender, vinculada a otros modos de relacionarse con el conocimiento.

En las Escuelas Nina, el acceso a los espacios de taller se realiza mediante la presentación de proyectos. Estos deben contemplar lo establecido en la Resolución N° 300/12 y la 355/12 del C.G.E, además de las pautas construidas a nivel institucional. En esta última Resolución se establece, en el punto II *Organización y puesta en marcha del proyecto* (p. 41), las fechas tentativas para la definición institucional de los talleres, la elaboración de la convocatoria (requisitos y publicación), la presentación y evaluación de los proyectos, la defensa por parte del aspirante y el dictamen del orden de prelación según el puntaje obtenido. La evaluación total del proyecto está a cargo del equipo directivo y de supervisión.

La enseñanza y los aprendizajes en el marco de los espacios de taller se organizan con relación a las siguientes temáticas: Tecnologías de la Información y Comunicación, Artes, deporte, ajedrez, radio escolar o comunitaria, vida en la naturaleza, entre otros.

En relación con los talleres, en 2022 las Escuelas Nina han informado a la Dirección de Nivel Primario del C.G.E. datos referidos a la cantidad de horas destinadas a talleres de jornada extendida y sus temáticas. De un total de 135 Escuelas Nina, 113 han informado la cantidad de horas de **acompañamiento al estudio (AE)**. Solo 18¹¹ reportaron talleres de AE especificando su orientación, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Tabla N° 4: Orientaciones definidas institucionalmente de acuerdo con los cuatro talleres de acompañamiento al estudio

Taller de acompañamiento al estudio	Orientación (definida institucionalmente)
Ciencias Naturales	Laboratorio; Educación para la salud; Salud integral; Educación para la vida saludable; Taller de ciencias.
Lengua	Periódico y radio; Expresión y comunicación; Literatura; Lectoescritura; Trabajo en biblioteca; Comunicación.
Matemática	Matemática lúdica; Geometría; Geometría a través de la manipulación y el juego; Resolución de problemas.
Ciencias Sociales	Cultura y sociedad; Promoción de derechos.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información proporcionada por la Dirección de Nivel Primario C.G.E.

Del total de 135 escuelas, 111 han informado a la Dirección de Nivel Primario la cantidad de horas destinadas a la enseñanza de Idioma extranjero y suman un total de 1227 horas.

En cuanto a los talleres de definición institucional, las escuelas brindaron información, que fue clasificada en la siguiente tabla:

¹¹ Cabe aclarar que el resto de las escuelas no reportaron las temáticas de sus talleres a la Dirección de Nivel Primario al momento de relevar la información para este informe.

Tabla N° 5. Cantidad de escuelas que informaron cantidad de horas y temática de talleres

Cantidad de escuelas que informaron	Cantidad de horas informadas	Temática
95	1.236	Educación Física
90	1.109	Lenguaje Musical
69	720	Teatro
65	692	Artes Visuales
20	165	Otros
19	198	Ajedrez
12	84	Temáticas transversales (Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, Tecnologías de la Información y la Comunicación)
8	72	Huerta
7	56	Educación emocional y en valores

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información proporcionada por la Dirección de Nivel Primario C.G.E.

Dentro de **Lenguaje musical** hay talleres con distintas especificidades, tales como: banda musical, comedia musical, folklore y rescate cultural y barrial, música, expresión corporal y movimiento, corporeidad y lenguaje artístico, audio, sonido, locución y grabación, desarrollo del lenguaje musical, radio y comunicación, construcción y ejecución de instrumentos, coro e interpretación, danzas, danzas latinas, taller de investigación musical, percusión, bandas rítmicas, iniciación musical, radio teatro, danzas regionales y danzas argentinas.

En **Artes Visuales** las orientaciones de los talleres son diversas, entre las que se mencionan: arte y reciclado, arte y artesanías, artes visuales y oficio, artes visuales, expresiones artísticas, dibujo técnico, artes visuales con orientación al dibujo y la pintura, fotografía, artes plásticas, arte como expresión cultural, arte lúdico y experimental, intervención artística, arte y muralismo, arte cultura y contexto, arte y manualidades, el arte de explorar.

Con respecto a los talleres vinculados a la **Educación Física** se mencionan los relacionados con: expresión corporal, vida en la naturaleza, deportes y recreación, juegos cooperativos y motores, lúdico deportivo, movimiento y salud, taekwondo, el cuerpo en movimiento, prácticas deportivas y salud, natación, atletismo e iniciación al deporte, corporeidad, campamento, juegos de mesa, gimnasia artística, gimnasia deportiva y expresión corporal, destrezas motoras.

Dentro de los talleres de **Teatro** hay: específicos de teatro y títeres, teatro y expresión corporal, teatro para la educación emocional, teatro y arte, títeres y marionetas, teatro y expresión, dinámica constructiva desde el teatro, taller de expresión artística-cultural, radioteatro.

Las instituciones que desarrollan talleres con **temáticas transversales** también presentan diversas propuestas tales como: educación ambiental y de cuidado de la naturaleza, ecología, medio ambiente, modelización, recuperación sostenida del medio ambiente, reciclaje y reciclado vinculado al arte, todas ellas dentro de **Educación Ambiental**; taller de producción audiovisual, TIC y radio, TIC y programación, medios de comunicación, educación digital, multimedial, TIC y recreación de la imagen, informática, eco construcción y TIC dentro del grupo **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**; y **Educación Sexual Integral (ESI)** que no presenta otra desagregación.

Entre las escuelas que realizan taller de **huerta**, algunas lo hacen también en huerta y jardín.

En la categoría **Otros** se encuentran: talleres de cestería; lengua de señas; técnica de estudio; acompañamiento y estimulación; yoga; cocina; taller de juegos; taller de carpintería, taller de articulación denominado “camino a primer ciclo, camino al secundario”.

3.1.3 Caracterización del Financiamiento

En este apartado se recuperan las principales fuentes de financiamiento que estuvieron relacionadas con la política de extensión de la jornada en el nivel primario.

a. Transferencias a las instituciones educativas

La tabla a continuación muestra los recursos que fueron transferidos por el Ministerio de Educación de la Nación a las escuelas con extensión de jornada. Cabe aclarar que dicha asignación fue destinada a un grupo de escuelas que extendían su jornada, entre ellas, las Nina, para gastos operativos, entre los cuales se pueden mencionar: compras de artículos de librería, bienes inventariables, viajes educativos, entre otros.

Tabla Nº 6: Detalle de las transferencias realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación a las instituciones educativas de 2013 a 2022

Año	Cantidad de escuelas	Resolución
2013	57	Resolución N° 1641/2013 Secretaría de Educación [S.E] del Ministerio de Educación de la Nación) por Programa de financiamiento N° 29
2014	75	Resolución S.E. N° 1334/2014. Programa 33
2015	206	Resoluciones N° 1337/2015, 448/2015, 490/2015, 503/2015 S.E Por programa N° 33 y N° 29
2016	109	Resolución N° 152/2016 Secretaría de Gestión Educativa [S.G.E]. Por programa 29
2017	290	Resolución 104/2017 S.G.E. Programa 29
2018	307	Resoluciones 48/2018 y 51/2018 S.G.E. Programa 29
2019	98	Resolución 117/2019 S.G.E. Por programa 29 y Programa 33
2020/2021		En los años 2020 y 2021, en el contexto de pandemia, los recursos (materiales de sanitización) y fondos específicos que destinó el organismo educativo provincial para la situación de excepcionalidad fueron distribuidos a todas las escuelas de todos los niveles obligatorios. Por otra parte, hubo financiamientos específicos para líneas de acción como apoyo a los talleres, pero no se cuenta con las Resoluciones específicas de transferencias al momento de realización del informe.
2022		En el año 2022, en el marco del Programa "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida", se transfirió a la jurisdicción por Programa N° 29 un total de \$110.712.399,66 (Resolución N°87/2022 S.E.) para cubrir presupuestariamente las horas para la extensión de la jornada de las escuelas primarias que se encuentran comprendidas dentro de la línea "Nueva escuela primaria" (NEP) del C.G.E.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de la Dirección de Administración Presupuestaria del Consejo General de Educación.

Es menester aclarar que la asignación y transferencia de recursos se ha efectuado de distintas formas desde la implementación de la política educativa aquí analizada, tales como transferencias directas de dinero a las cuentas bancarias de las instituciones educativas (denominado "ticket nación", que posteriormente las escuelas rendían a la administración general del C.G.E.) y transferencias a programas específicos dependientes del organismo educativo que seleccionaban las instituciones destinatarias y los montos a transferir según matrícula (en esta selección no solo estuvieron incluidas Escuelas Nina sino también instituciones que pertenecían a otros formatos de extensión de jornada descritos en la Introducción de este trabajo).

Asimismo, en relación con el financiamiento para infraestructura, el área competente del C.G.E. es la Dirección de Planificación de Infraestructura y Equipamiento Escolar, la cual ha informado que la priorización de obras fue a través de distintos organismos como la Unidad Ejecutora Provincial, la Secretaría de Arquitectura y el área competente del Ministerio de Educación de la Nación. No se cuenta con la información de la ejecución y finalización de las obras realizadas y tampoco de la cantidad de escuelas en las que se realizaron esas obras.

Las dificultades mencionadas se constituyeron como obstáculos en este trabajo a la hora de describir las líneas de financiamiento de las que las Escuelas Nina fueron destinatarias.

b. Transferencias a través de los Planes Educativos Anuales Jurisdiccionales

La provincia financia sus acciones de capacitación docente fundamentalmente a través de fondos aprobados a nivel nacional, mediante Fuente 11, es decir, proveniente del tesoro nacional y, Fuente 22, proveniente de crédito externos, con programas presupuestarios específicos para cada nivel y modalidad, a partir de líneas prioritarias que Nación establece para todas las jurisdicciones y que la provincia planifica en diálogo con las líneas propias de cada plan educativo.

En el siguiente cuadro se mencionan para el nivel primario las líneas referidas a la extensión de la jornada escolar con las distintas actividades que fueron planificadas por la dirección de nivel y las coordinaciones que abordan temáticas transversales entre 2012-2022, y sus correspondientes presupuestos para cada acción. En el monto se incluye la contratación de equipos técnicos para el desarrollo de la línea de trabajo, gastos de traslados, viáticos, impresiones y, particularmente en 2018, los montos asignados desde Nación a infraestructura. Cabe destacar que algunas de las acciones han sido incluidas dentro de la planificación, aunque no han destinado presupuesto.

Tabla N° 7. Detalle de Transferencias a través de los Planes Educativos Anuales Jurisdiccionales y líneas de acción desde 2012 hasta 2022

Años	Líneas de acción	Resolución
2012	Asistencias técnicas a escuelas; mesas de trabajo; encuentros de orientación, acompañamiento y seguimiento en el desarrollo e implementación de los talleres; socialización de experiencias.	No cuenta con resolución específica
2013	Asistencias técnicas y mesas de trabajo; encuentros con equipos directivos y de supervisión; encuentros con estudiantes y talleristas y muestra de experiencias y diversas actividades de acompañamiento y aportes a los talleres.	No cuenta con resolución específica
2014	Actividades de acompañamiento en territorio y aportes a los talleres.	No cuenta con resolución específica
2015	Asistencias técnicas a docentes a cargo de los talleres, centradas en ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso en el nivel. La línea prioritaria se concentró en brindar mayor calidad en la prolongación de la jornada escolar.	No cuenta con resolución específica
2016	Talleres de acompañamiento a docentes de las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y el área estético-expresiva. Producción y socialización de material con recomendaciones metodológicas para la extensión del tiempo escolar; instancias de trabajo con equipos directivos, supervisores y docentes.	No cuenta con resolución específica
2017	Talleres con docentes y estudiantes y actividades que buscaron la participación de las familias en el proceso escolar. Producción y difusión de materiales de apoyo y asistencias técnicas. Seminarios intensivos, foros estudiantiles y paneles con especialistas.	Resolución N° 1276/17
2018	Encuentros presenciales y virtuales, a fin de favorecer la articulación entre el trabajo áulico y los talleres a través de actividades científicas, tecnológicas y comunicacionales, proponiendo el dispositivo de trabajo de Feria de Educación, acción destinada a 250 docentes. Asistencias técnicas para docentes de talleres de escuelas con más tiempo.	Resolución N° 871/18 del C.F.E. (a diferencia de los otros planes, se incluye una línea para la extensión de la jornada escolar de financiamiento para obras de infraestructura: desde la Unidad Ejecutora Provincial en el marco del subproyecto "Construcción en escuelas para la jornada extendida nivel primario", con presupuesto del Programa N° 37 destinado a obras, se planificó la ampliación y refacción de siete escuelas de nivel primario)

continúa >>>

>>>

2019	Se implementaron estrategias y formatos organizacionales y pedagógicos de extensión del tiempo escolar para lo cual se realizaron asistencias técnicas para el abordaje de Lineamientos pedagógicos para propuestas en los espacios de taller y acompañamiento al estudio con actores de escuelas que extienden la jornada escolar y que se ubican en zonas rurales, desfavorables e inhóspitas.	La provincia, por Resoluciones 638/19, 931/19 y 1460/19 del C.G.E., autoriza la ejecución de los fondos
2020	Revisión, reordenamiento y modificación de las normativas vigentes para la extensión de la jornada (Resolución N° 0300/12 C.G.E. y Resolución N° 0355/12 C.G.E.). Encuentros virtuales con equipos de supervisión tanto de zonas como de áreas y equipos directivos de escuelas con formatos de ampliación del tiempo escolar en las sedes de Nogoyá, Concordia, La Paz, Villaguay, Gualeguaychú, Paraná y Paraná Campaña.	No cuenta con resolución específica
2021	Revisión de la normativa en escuelas que amplían el tiempo escolar desde los equipos técnicos del organismo. Sistematización y socialización de experiencias innovadoras. Producción de lineamientos curriculares para las escuelas con extensión de la jornada mediante encuentros presenciales y virtuales con talleristas, bibliotecarios, MAU y docentes de grado para fortalecer institucionalmente el trabajo didáctico pedagógico.	No cuenta con resolución específica
2022	Trayectos formativos, materiales didácticos (Libros para aprender, Serie Viajeros) y escritura de documentos. Esta acción estuvo destinada a supervisores escolares, equipos de conducción, bibliotecarios, maestros auxiliares, docentes y talleristas.	No cuenta con resolución específica

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información obtenida de la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento Educativo del Consejo General de Educación.

3.2. Caracterización de la Matrícula de Escuelas Nina

Las definiciones para la producción de estadísticas educativas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2003) establecen que la matrícula escolar se refiere a la cantidad de estudiantes registrados en una unidad educativa a una fecha determinada, de acuerdo con normas pedagógicas y administrativas vigentes.

Para este informe, en primer lugar, se calculó la matrícula actual de las Escuelas Nina (al año 2021) y se desagregó según ámbito y sector. A continuación, se realizó un cálculo de la matrícula según la cohorte de Escuelas Nina a la que pertenece. En este sentido, se calculó la proporción de repitencia, sobreedad, salidos sin pases y promoción de estudiantes de Escuelas Nina según la cohorte de escuelas a la que pertenezcan. Este cálculo se realizó desde el 2013 hasta el 2021.

Las ciento treinta y cinco Escuelas Nina, al año 2021, presentaban una matrícula de 23.188 estudiantes, concentrándose la mayor cantidad en el tercer grado y, la menor cantidad, en el sexto.

Tabla N° 8: Matrícula total por grado a 2021

	1 ^{er} Grado	2 ^{do} Grado	3 ^{er} Grado	4 ^{to} Grado	5 ^{to} Grado	6 ^{to} Grado	Total
Matrícula Escuelas Nina	3.999	3.925	4.063	3.823	3.751	3.627	2.3188

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

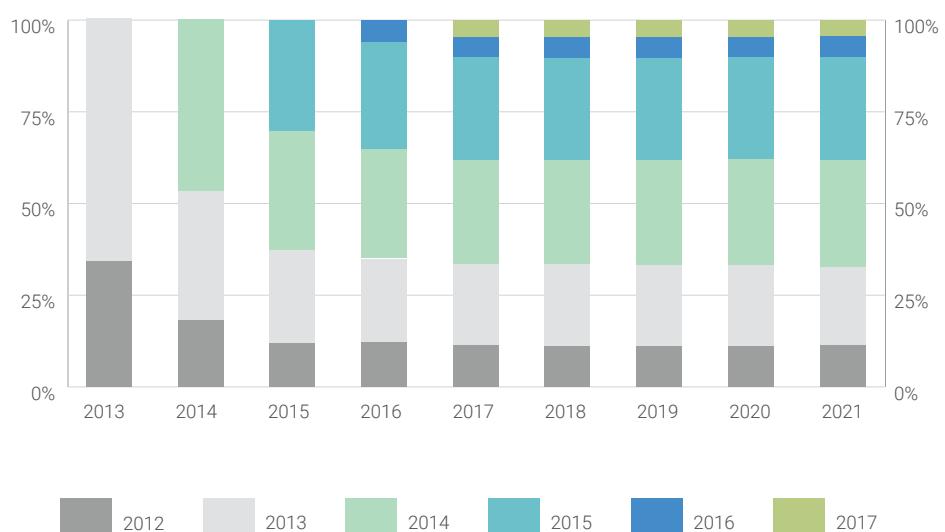
La matrícula se distribuye en un 87,2% en el ámbito urbano en noventa y siete escuelas, 8,4% en el rural aglomerado y 4,5% en el rural disperso. Teniendo en cuenta que en el ámbito rural disperso hay veintidós escuelas y, en el aglomerado diecisésis, se concluye que este último concentra mayor cantidad de matrícula que en el disperso a pesar de ser más escuelas.

De acuerdo con el sector, el 95,5% de estudiantes cursa en el estatal y 4,5% lo hace en el privado. Es menester recordar en este punto que, de las treinta y cinco Escuelas Nina de la provincia, ciento veintinueve pertenecen al sector estatal y, seis, al privado y allí radica la disparidad.

Cabe aclarar que no toda la matrícula de Escuelas Nina cursa en la extensión de jornada, puesto que no todas las escuelas extienden la jornada en todos los grados. De acuerdo con datos del RA 2021, solo ciento once de las ciento treinta y cinco escuelas completaron el dato referido a cantidad de estudiantes que cursan la propuesta de jornada extendida. En estas ciento once instituciones, se observa que el 55,6% de estudiantes se encuentran bajo esta modalidad.

En cuanto a la **proporción de la matrícula por cohorte de escuelas** (según año de creación: cohorte 2012 a cohorte 2017), se observa que, al 2021, la mayor concentración de la matrícula se da en las cohortes 2014 y 2015. Estas dos cohortes poseen prácticamente el 50% de la matrícula de todas las Escuelas Nina. También se advierte que la menor concentración de matrícula es la de la cohorte 2017. Asimismo, proporcionalmente la distribución de la matrícula por cada cohorte no ha variado significativamente.

Gráfico 5: Proporción de la matrícula por cohorte de escuelas de 2013 a 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Teniendo en cuenta la proporción de la matrícula por cohorte según el ámbito, lo que se observa es que desde 2017 hasta 2021,¹² las proporciones de matrícula se mantienen, en gran medida, en el ámbito urbano, mientras que, en el ámbito rural, tanto disperso como aglomerado, va disminuyendo. Asimismo, se visibiliza que porcentualmente no registran variaciones significativas, independientemente de la cohorte que se observe.

¹² El análisis de matrícula se realiza desde el año 2017 porque en ese año se convirtió a Nina la última cohorte de escuelas. Desde ese momento a la fecha se han sostenido las mismas escuelas.

Tabla N° 9: Proporción de matrícula por cohorte según el ámbito entre 2013 y 2021

Cohorte de escuelas	Ámbito	Proporción de matrícula								
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
2012	Rural Disperso									
2012	Rural Aglomerado	0,62%	0,37%	0,28%	0,26%	0,30%	0,27%	0,23%	0,24%	0,21%
2012	Urbano	33,25%	17,54%	11,92%	11,69%	11,19%	11,21%	10,89%	11,36%	11,47%
2013	Rural Disperso	3,82%	1,97%	1,43%	1,28%	1,30%	1,26%	1,37%	1,36%	1,43%
2013	Rural Aglomerado	4,84%	2,63%	1,80%	1,75%	1,68%	1,61%	1,61%	1,54%	1,61%
2013	Urbano	57,47%	30,62%	21,61%	20,12%	18,96%	19,12%	19,07%	18,38%	18,49%
2014	Rural Disperso		0,57%	0,41%	0,35%	0,30%	0,30%	0,28%	0,29%	0,26%
2014	Rural Aglomerado		4,86%	3,47%	3,37%	3,30%	3,25%	3,32%	3,37%	3,53%
2014	Urbano		41,43%	28,27%	25,73%	24,87%	24,80%	25,44%	25,28%	24,95%
2015	Rural Disperso			1,61%	1,61%	1,53%	1,62%	1,61%	1,66%	1,62%
2015	Rural Aglomerado			2,11%	1,97%	1,95%	1,84%	1,97%	1,85%	1,89%
2015	Urbano			27,09%	25,44%	24,02%	23,98%	23,83%	24,24%	24,24%
2016	Rural Disperso				0,72%	0,70%	0,70%	0,63%	0,63%	0,58%
2016	Rural Aglomerado				0,66%	0,77%	0,76%	0,77%	0,83%	0,83%
2016	Urbano				5,04%	4,66%	4,81%	4,74%	4,82%	4,68%
2017	Rural Disperso					0,60%	0,60%	0,63%	0,58%	0,59%
2017	Rural Aglomerado					0,38%	0,35%	0,34%	0,31%	0,28%
2017	Urbano					3,48%	3,52%	3,29%	3,26%	3,33%

3.2.1 Repitencia

Se considera que un estudiante repitente es quien cursa por segunda o más veces el mismo año de estudio o ciclo, por no haberlo promovido en su cursada anterior. A continuación, se presentan datos de la proporción de repetición en Escuelas Nina, entendida esta como la cantidad de estudiantes repitentes con relación al total de matriculadas y matriculados por 100.

En la siguiente tabla se muestra la **proporción de repetencia según el ámbito¹³** entre los años 2013 y 2021. Como se puede observar, en dicho período la proporción de repetencia en todos los ámbitos oscila entre 4,3% y 11,6%. La proporción de repetencia nunca supera el 12%, y, aunque resulte elevado, es importante aclarar que la matrícula sobre la que se está calculando este porcentaje es muy baja, sobre todo en los ámbitos rural disperso y rural aglomerado.

Tabla N° 10: Proporción de repetencia según el ámbito entre 2013 a 2021

Ámbito	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Rural Disperso	10,9%	5,6%	4,6%	8,4%	7,8%	10,3%	7,4%	8,8%	4,3%
Rural Aglomerado	7,9%	3,1%	8,2%	6,4%	5,6%	10,3%	10,5%	6,0%	11,6%
Urbano	5,2%	4,4%	5,2%	7,8%	9,8%	6,3%	7,5%	5,7%	5,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

En la siguiente tabla se observa el **porcentaje de repitentes de cada año** respecto de la matrícula total del año, para cada tipo de **sector**. Debido a que la matrícula es significativamente menor en el sector privado, se calcularon estas proporciones en función de la matrícula total para cada sector.

Tabla N° 11: Porcentaje de repitentes de 2013 a 2021, según sector

Sector	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estatal	5,7%	4,0%	4,9%	5,8%	8,4%	7,4%	7,4%	5,1%	4,9%
Privado	5,0%	2,5%	2,6%	6,6%	6,0%	7,7%	5,8%	4,0%	3,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

La **proporción de repitentes** no varía significativamente **según el sector** en el que las y los estudiantes cursan su escolaridad.

También se evidencia que la **proporción de repetencia por cohorte de escuelas desde 2013 hasta 2021** va decreciendo a medida que pasan los años. En cuanto a la distinción en sus colores, en 2012 y en 2013 se perciben colores naranjas y rojos, que representan los porcentajes más elevados, visibilizando a partir de 2014 una preponderancia de colores más cálidos, con una disminución de los porcentajes de repetencia, alcanzando hacia 2021 las tonalidades verdes con porcentajes que oscilan el 1,94%.

¹³ Es menester aclarar que no se ha avanzado en mayores comparaciones en los datos porque no se lo considera viable teniendo en cuenta que las escuelas se fueron transformando en Nina año a año y no en todos los grados ni en ambos ciclos. Tampoco en cada año se incorporaron la misma cantidad de escuelas en cada ámbito. Esta disparidad hace que se pueda incurrir en interpretaciones erróneas.

Tabla N° 12: Proporción de repitencia por cohorte de escuelas desde 2013 hasta 2021, según año de creación

Cohortes	Proporción de repitencia								
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
2012	1,16%	0,42%	0,58%	0,77%	0,94%	0,70%	0,79%	0,52%	0,49%
2013		1,74%	1,07%	1,20%	1,35%	1,35%	1,39%	0,86%	0,86%
2014			1,69%	1,55%	2,39%	2,34%	2,45%	1,53%	1,94%
2015				1,90%	2,40%	2,04%	1,74%	1,46%	1,28%
2016					0,53%	0,49%	0,47%	0,41%	0,17%
2017						0,46%	0,45%	0,23%	0,11%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Otra proporción¹⁴ sobre la que se trabajó es la **repitencia por grado** en cada una de las **cohortes de Escuela Nina**. Para ello, se tomó la matrícula por grado de cada año y repitentes del año anterior, como lo indican los siguientes resultados.

Tabla N° 13:
Porcentaje de repitencia por grado cohorte 2012

	1	2	3	4	5	6
2013	6,48%	2,24%	5,38%	2,89%	1,74%	2,20%
2014	0,98%	3,78%	3,76%	1,28%	2,77%	1,42%
2015	2,27%	6,85%	6,67%	3,10%	4,88%	4,53%
2016	2,63%	8,74%	8,89%	4,56%	7,89%	6,64%
2017	3,87%	11,70%	6,94%	8,05%	9,95%	7,94%
2018	5,36%	8,78%	3,71%	6,48%	5,03%	7,18%
2019	4,98%	9,84%	9,76%	5,82%	5,28%	6,51%
2020	0,42%	7,89%	5,92%	4,60%	3,70%	4,51%
2021	0,00%	2,34%	6,61%	5,45%	3,60%	7,56%

Tabla N° 15:
Porcentaje de repitencia por grado cohorte 2014

	1	2	3	4	5	6
2015	2,03%	7,67%	5,79%	4,80%	6,36%	5,02%
2016	3,88%	7,91%	6,83%	4,32%	4,74%	3,56%
2017	2,51%	10,90%	9,88%	8,47%	8,67%	10,01%
2018	6,72%	9,21%	9,88%	8,43%	7,87%	7,35%
2019	5,29%	9,45%	9,16%	9,62%	9,78%	7,28%
2020	1,00%	7,20%	7,31%	4,70%	6,50%	4,85%
2021	0,27%	2,98%	6,17%	11,25%	9,88%	10,27%

Tabla N° 17:
Porcentaje de repitencia por grado cohorte 2016

	1	2	3	4	5	6
2017	4,81%	8,04%	9,88%	7,69%	8,85%	13,12%
2018	2,96%	9,58%	10,09%	9,77%	7,73%	7,21%
2019	4,91%	6,51%	6,48%	8,45%	10,12%	10,00%
2020	1,17%	5,56%	10,12%	6,44%	8,92%	6,97%
2021	0,00%	1,98%	3,86%	2,00%	3,08%	5,86%

Tabla N° 14:
Porcentaje de repitencia por grado cohorte 2013

	1	2	3	4	5	6
2014	3,12%	5,74%	7,26%	5,94%	4,51%	3,09%
2015	2,29%	4,87%	4,94%	4,20%	4,42%	5,06%
2016	3,63%	5,46%	4,96%	6,84%	6,22%	3,90%
2017	2,75%	9,06%	7,08%	5,54%	6,82%	5,76%
2018	3,96%	7,97%	6,67%	6,69%	5,98%	5,32%
2019	1,88%	7,61%	6,29%	7,24%	8,08%	6,85%
2020	1,11%	4,88%	4,41%	4,11%	5,89%	3,77%
2021	0,00%	1,44%	4,88%	4,37%	5,77%	7,67%

Tabla N° 15:
Porcentaje de repitencia por grado cohorte 2014

	1	2	3	4	5	6
2016	3,31%	8,55%	8,46%	5,57%	8,00%	5,45%
2017	3,92%	9,22%	8,08%	9,62%	12,59%	9,34%
2018	4,47%	8,58%	8,75%	8,67%	7,57%	6,74%
2019	2,55%	7,16%	8,49%	7,76%	6,24%	6,00%
2020	2,23%	5,65%	4,23%	6,71%	6,65%	6,37%
2021	0,43%	3,70%	5,53%	5,61%	6,28%	6,66%

Tabla N° 16:
Porcentaje de repitencia por grado cohorte 2015

	1	2	3	4	5	6
2018	2,84%	11,60%	16,67%	11,69%	9,55%	11,41%
2019	5,41%	11,11%	19,57%	6,04%	9,03%	13,33%
2020	1,10%	5,49%	8,38%	2,92%	9,60%	6,80%
2021	0,57%	1,13%	2,86%	4,24%	2,84%	5,00%

14 Como primera instancia se decidió calcular la tasa de variación porcentual interanual por cohorte, sin embargo, dado que la cantidad de estudiantes en cada cohorte es reducida, la tasa no presenta variaciones significativas para el estudio. Habiendo dejado de lado esta aproximación se decide trabajar posteriormente con la tasa de promoción efectiva como indicador.

Para las escuelas que extendieron su jornada a partir del año **2012**, entre el 2013 y el 2021 se observa que 1^{er} grado tiende a bajar la repitencia hasta anularse en el año 2021; en 2^{do} grado se ve una repitencia alta en 2017, que tiende a descender hacia el 2021. Se infiere que la repitencia que se concentra en 3^{er} grado está relacionada con la ausencia de repitencia de 1^{er} y 2^{do} grado debido al cumplimiento de la Unidad Pedagógica (Resolución N° 174/12 C.F.E.). Luego en 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grado la tendencia refleja un aumento de los niveles de repitencia a medida que transcurre el pasaje de un grado al siguiente, aunque, como se señaló, tiende a acumularse en 3^{ero} y también se observa una acumulación en 6^{to} grado.

Para la **cohorte 2013**, entre 2014 y 2021 las menores tasas de repitencia se observan en 1^{er} grado. En 2021 la repitencia es más baja en 1^{er} y 2^{do} grado, mientras que la mayor repitencia se concentra en 6^{to} grado. Es menester aclarar que durante 2020 los niveles de repitencia son más bajos en este mismo grado. Esto podría estar asociado a las normativas de promoción acompañada¹⁵ que surgen tras el contexto de pandemia por Covid-19, las cuales no alentaron la repetición del grado.

En cuanto a la **cohorte 2014**, entre 2015 y 2021, se evidencia que la repitencia en 1^{er} grado inicia con tasas de 2,03%, acrecentándose con el transcurrir de los años hasta 2020, donde se inicia un descenso porcentual que llega al 0,27% en 2021. Como puede observarse, y al igual que en las cohortes anteriormente descriptas, la mayor repitencia se concentra en 2021 en el segundo ciclo.

En la **cohorte 2015** entre 2016 y 2021 se observa que en el 1^{er} grado tiende a bajar la repitencia año a año, lo cual también sucede en 2^{do} y 3^{er} grado, pero con porcentajes de repitencia más elevados. No hay diferencias significativas con lo que ocurre en el segundo ciclo, solo que en este se registran mayores porcentajes desde 2016 hasta 2019, observándose el mayor de ellos en 5^{to} grado en 2017.

Para la **cohorte 2016** entre el 2017 y el 2021, se observa que, a diferencia de las cohortes anteriormente mencionadas, todos los grados registran menores niveles de repitencia hacia el 2021.

La **cohorte 2017** de 2018 a 2021, muestra los porcentajes más bajos de repitencia en el año 2021 si se mira de forma comparativa con las cohortes anteriores, a excepción del 1^{er} y 4^{to} grado. Sin embargo, en la tabla, la mayor acumulación de repitencia se presenta en el final del primer y segundo ciclo, entre los años 2018 y 2020.

Como síntesis de la lectura de las tablas de proporción de repitencia por cohorte según grado, puede observarse que en todas las cohortes, el año 2017 es el año en el que se evidencia la mayor proporción de repitencia. Asimismo, resulta llamativo el porcentaje de repitencia de las cohortes en 1^{er} y 2^{do} grado, desde su año de inicio y hasta 2021, debido a que la Resolución 174/12 CFE enmarca este grado junto al 2^{do} en la Unidad Pedagógica, no debiéndose registrar repitencia en el primer y segundo grado de la escolaridad primaria.

3.2.2 Promoción efectiva

A continuación, se estima la promoción efectiva de estudiantes de Escuelas Nina según sector y ámbito desde el año 2014 hasta el año 2021. La promoción efectiva se refiere al porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente¹⁶.

¹⁵ Esta figura surge a partir de la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación y se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al siguiente, siempre y cuando en el transcurso de él pueda garantizarse el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior. Fue retomada en la Resolución N° 368/2020 CFE y, a nivel provincial, en la Resolución N° 2612/20 C.G.E.

¹⁶ Tal como se aclaró en el análisis de la repitencia, no se ha avanzado en mayores comparaciones en los datos porque no se lo considera viable (ver nota al pie N° 7).

Teniendo en cuenta el **ámbito**, desde 2014 hasta 2021, en todos se mantuvieron tasas de promoción por encima del 70%. Particularmente, el sector rural disperso evidencia mayores niveles de promoción, debido a la matrícula más baja, con lo cual los porcentajes sufren una mayor sensibilidad a las variaciones. Coincidentemente con los datos de repitencia que presentan sus niveles más bajos, en 2014 y en 2021 se observan los niveles más altos de promoción (en 2021 esos resultados podrían estar vinculados a las definiciones ministeriales relacionados con el contexto de pandemia de Covid-19).

Tabla N° 19: Porcentaje de promoción efectiva según ámbito. 2014 a 2021¹⁷

Ámbito	Porcentaje de Promoción efectiva							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Rural Disperso	103,2%	77,6%	96,0%	85,4%	86,9%	83,7%	88,3%	97,9%
Rural Aglomerado	97,2%	82,9%	80,1%	81,0%	71,56%	69,73%	79,54%	92,64%
Urbano	98,1%	87,6%	84,9%	73,6%	78,78%	77,10%	77,21%	94,07%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Entre 2014 y 2021 los porcentajes de promoción en el **sector estatal** se mantuvieron por encima del 78,0%, alcanzando un 95,9% en 2021. En el **sector privado** siempre se mantuvieron porcentajes por encima del 83%, exceptuando 2020, donde hubo una disminución hasta el 60,9%, que, se infiere, guarda relación con el contexto de pandemia.

Durante 2017 y 2019 ambos sectores sostuvieron niveles cercanos de promoción, siempre con más proporción en el sector privado. A partir de 2019 se invirtieron las líneas y el sector público presentó mayores niveles de promoción, mientras que el sector privado mostró sus niveles más bajos en 2020.

Tabla N° 20: Tasa de Promoción según sector entre 2014 y 2021

Sector	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estatal	98,9%	87,5%	83,0%	78,3%	78,0%	78,0%	85,3%	95,9%
Privado	99,0%	115,0%	101,3%	85,4%	85,6%	83,1%	60,9%	97,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Teniendo en cuenta los **datos de promoción por cohorte** y coincidentemente con lo expresado en apartados anteriores, los niveles más altos de promoción se concentraron en los años 2014 y 2021, mientras que los más bajos se dieron entre los años 2017 y 2019, encontrando su punto más bajo en 2017 para la cohorte 2017.

¹⁷ La ausencia de datos para los años 2012 y 2013 se debe a la no disponibilidad de los datos en la base consultada.

Tabla N° 21: Promoción por cohorte de escuelas que extendieron su jornada de 2013 a 2021

Cohortes	Porcentaje de promoción							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
2012	101,6%	96,7%	86,5%	83,5%	80,4%	83,0%	74,6%	97,1%
2013	96,7%	86,4%	86,3%	81,8%	83,1%	82,9%	90,8%	92,4%
2014	99,4%	88,5%	84,5%	75,5%	75,2%	73,4%	85,1%	95,7%
2015		87,8%	81,2%	80,3%	78,8%	79,0%	82,2%	97,1%
2016			77,5%	74,9%	68,1%	69,5%	82,3%	101,2%
2017				64,6%	78,8%	82,7%	86,8%	98,0%

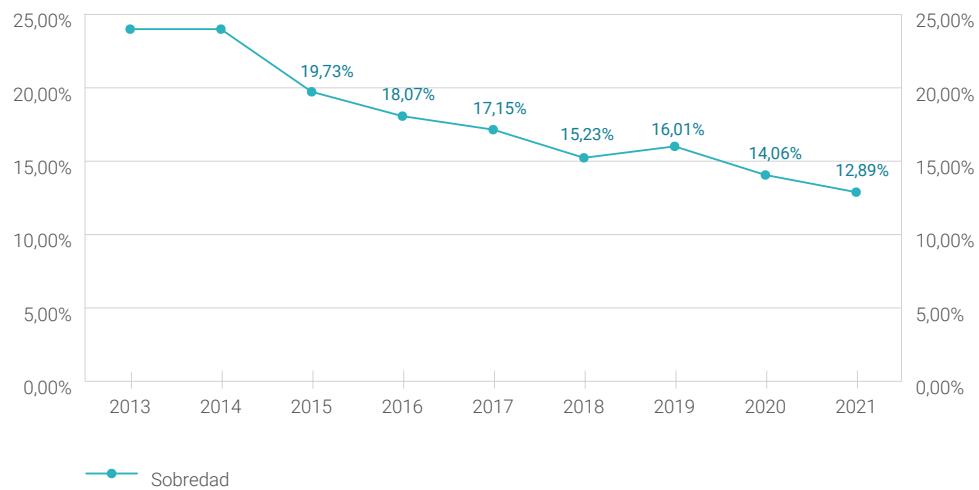
Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

3.2.3 Sobreedad

La proporción de sobreedad muestra en términos relativos el peso de las alumnas y los alumnos que, estando en el sistema escolar, por distintas circunstancias se encuentran desfasados con relación a la edad esperada para un determinado año de estudio. El dato anterior expresa la incidencia en la población escolarizada de quienes están cursando años inferiores a los que teóricamente corresponde en función de su edad, lo que resulta significativo desde la perspectiva de la trayectoria del alumno.

Según las estimaciones oficiales, la mayor proporción de sobreedad se registra en los años 2013 y 2014, mientras que los niveles más bajos se concentran en 2020 y 2021. Si bien en un primer análisis puede parecer que disminuye la sobreedad a través de los años, se debe tener en cuenta que la sobreedad no se resuelve de un año calendario a otro, sino que un estudiante continúa cursando con más edad que la establecida como la teórica en los años siguientes. Por eso la sobreedad no disminuye, sino que su variación se puede relacionar con otros factores, como el abandono escolar o el pase a otras instituciones.

Gráfico 6: Porcentaje de estudiantes con sobreedad desde 2013 hasta 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

De acuerdo con el siguiente gráfico, se puede apreciar que la mayor proporción de sobreedad se concentra mayoritariamente siempre en el segundo ciclo, lo cual se vincula con lo indicado anteriormente.

Gráfico 7: Proporción de sobreedad por ciclo desde 2013 hasta 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Teniendo en cuenta el ámbito, puede observarse que los mayores porcentajes de sobreedad para el ámbito rural aglomerado se encuentran entre los años 2013 y 2016, para rural disperso, 2013, 2014 y 2018, y, para el ámbito urbano, 2013 y 2014. El porcentaje más bajo en general se encuentra en el año 2021, en el ámbito urbano.

Tabla N° 22: Proporción de sobreedad desde 2013 hasta 2021 según ámbito

Ámbito	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Rural Aglomerado	22,9%	23,5%	21,8%	22,0%	19,6%	17,2%	18,3%	15,7%	14,6%
Rural Disperso	25,9%	26,5%	18,0%	18,3%	19,6%	23,4%	13,6%	18,2%	14,3%
Urbano	23,1%	23,2%	19,6%	17,7%	16,8%	14,6%	15,9%	13,7%	12,9%

En la gestión estatal la mayor proporción de sobreedad se encuentra en el año 2012, disminuyendo hasta 2021 y sufriendo una leve suba en 2022 en relación con el año anterior. En las escuelas de gestión privada la mayor proporción de sobreedad se encuentra en el año 2013 (mayor proporción total de ambos ámbitos), disminuyendo año a año hasta su proporción más baja en 2021.

Tabla N° 23: Proporción de sobreedad desde 2013 hasta 2021 tipo de gestión

Sector	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estatal	22,1%	23,1%	19,8%	18,1%	17,2%	15,3%	16,1%	14,2%	13,0%
Privado	32,8%	25,2%	17,9%	16,5%	15,4%	13,2%	14,4%	11,8%	11,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

3.2.4 Salidos sin pase

El análisis realizado se complementa con el dato de los estudiantes “salidos sin pase”. Se utiliza el término “alumno salido” para hacer referencia a quien dejó definitivamente de asistir al establecimiento en el transcurso del año lectivo y que fue dado de baja de los registros del curso. Sin pase es quien se va de la escuela a la que asistía sin inscripción (o pase) a otra escuela.

La proporción de estudiantes salidos sin pase es muy baja a lo largo de toda la serie temporal analizada: es menor a 0,20%, excepto en 2019 y 2020; es en este último año en que alcanza su punto máximo de 0,49%, en concordancia con valores anteriormente mencionados de repitencia y promoción.

Tabla N° 24: Proporción de estudiantes salidos sin pase desde 2013 hasta 2021

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Proporción de estudiantes salidos sin pase	0,16%	0,15%	0,19%	0,24%	0,11%	0,16%	0,24%	0,49%	0,07%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Durante toda serie temporal la proporción de estudiantes salidos sin pase es menor a 0,75%. En el ámbito rural aglomerado, el porcentaje mayor se encuentra en el año 2019, en el rural disperso, en 2015, y, en el urbano, en 2020. Este último dato puede estar relacionado con el contexto de pandemia. En el ámbito rural en general en varios años la proporción de estudiantes salidos sin pase es de 0%.

Tabla N° 25: Proporción de estudiantes salidos sin pase desde 2013 hasta 2021 según ámbito

Ámbito	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Rural aglomerado	0,00%	0,06%	0,00%	0,23%	0,22%	0,21%	0,39%	0,38%	0,05%
Rural disperso	0,63%	0,00%	0,74%	0,11%	0,00%	0,20%	0,00%	0,30%	0,00%
Urbano	0,04%	0,09%	0,13%	0,24%	0,10%	0,15%	0,24%	0,51%	0,08%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Si se tiene en cuenta el tipo de gestión al que pertenecen las Escuelas Nina, se puede observar que las escuelas de gestión privada son aquellas que concentran menor porcentaje de estudiantes salidos sin pase en toda la serie temporal. El mayor porcentaje de estudiantes salidos sin pase se ubica en el año 2019 en el sector estatal, aunque en la totalidad de la serie temporal, los porcentajes no superan el 0,25%.

Tabla N° 26: Proporción de estudiantes salidos sin pase desde 2013 hasta 2021 según sector

Sector	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estatal	0,05%	0,09%	0,13%	0,14%	0,11%	0,17%	0,25%	0,13%	0,13%
Privado	0,12%	0,00%	0,19%	0,21%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

3.2.5 Egreso

Por último, se analizó la situación de la terminalidad educativa en las Escuelas Nina a partir de la estimación de la proporción de egreso. Quienes se egresan son estudiantes que han cumplido con los requisitos de acreditación de los aprendizajes correspondientes al nivel completo de enseñanza, que no adeudan ninguna asignatura/espacio curricular, trabajo práctico u otro requisito.

La tasa de egreso es definida por el Manual Metodológico de Indicadores Educativos (2021) como el porcentaje de una cohorte de alumnos matriculados en el primer grado/año de estudio de un ciclo o nivel de enseñanza en un año escolar dado, que alcanzan y promueven el último grado/año del ciclo/nivel de enseñanza.

Según la siguiente tabla, los porcentajes más altos de egreso se encuentran en 2015 para el ámbito rural aglomerado, en 2014, en rural disperso y, en 2015, en urbano. En 2013 y en 2019 se encuentran los porcentajes más bajos para rural disperso, en 2019, para para rural aglomerado y urbano. El año 2020 también presenta porcentajes bajos en el ámbito urbano.

Tabla N° 27: Porcentaje de egreso del nivel desde 2018 hasta 2021 según ámbito

Ámbito	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Rural aglomerado	15,6%	16,4%	16,7%	16,1%	15,7%	15,3%	14,4%	15,3%	15,5%
Rural disperso	13,5%	17,5%	17,1%	15,7%	15,9%	15,4%	14,8%	16,2%	15,8%
Urbano	15,4%	16,5%	17,7%	17,1%	15,7%	15,3%	14,5%	14,4%	15,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Distinguiendo por sector, en el estatal los porcentajes más altos de egreso se encuentran en los años 2015 y 2016 y, los más bajos, en 2019 y en 2020. En el sector privado, los años de más alto porcentaje de egreso son: 2013, 2015, 2016 y 2017. El más bajo, en 2020, año de pandemia.

Tabla N° 28: Porcentaje de egreso del nivel según cohorte desde 2018 hasta 2021 según sector

Sector	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Estatal	15,1%	16,6%	17,7%	17,00%	15,7%	15,3%	14,4%	14,6%	15,2%
Privado	17,4%	15,3%	16,9%	17,2%	17,4%	15,6%	16,2%	13,5%	15,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Sin embargo, para este indicador consideramos necesario realizar el cálculo de porcentaje de egreso en una cohorte de Escuelas Nina que haya completado los seis años de escolarización para el año 2021. Para el grupo de interés de este estudio esta condición solo lo cumplen las escuelas creadas entre el año 2012 y el año 2014.

Tabla N° 29: Porcentaje de egreso del nivel según cohorte desde 2018 hasta 2021

Cohorte	Año Lectivo			
	2018	2019	2020	2021
2012	12,4%	13,2%	2,0%	13,8%
2013		12,8%	3,2%	13,7%
2014			4,3%	14,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

Es necesario aclarar que en el cálculo de este indicador se presenta una dificultad respecto de los datos, puesto que en el año 2020 se implementa la promoción acompañada en todas las instituciones de la provincia, lo que trae, como consecuencia, valores muy pequeños para la tasa de egreso, lo cual repercute en 2021 con un incremento de ella.

Para poder comprender en qué medida la proporción de egresados fue variando a lo largo de las diferentes cohortes y sortear la dificultad antes mencionada, se decidió calcular la relación entre egresados respecto del total de promocionados de cada año para cada cohorte y los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla N° 30 Porcentaje de Promoción desde 2018 hasta 2021

Cohorte	Año Lectivo			
	2018	2019	2020	2021
2012	18,1%	17,6%	2,8%	13,5%
2013		17,1%	4,00%	15,5%
2014			5,6%	15,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos provenientes del Relevamiento Anual.

En los años 2018 y 2019 la proporción de alumnos promovidos que al mismo tiempo egresaron del nivel era de entre diecisiete y dieciséis cada cien estudiantes promovidos, mientras que, para 2021, esta proporción disminuye. Esto implica que, aun cuando la proporción de estudiantes que promueven aumenta, no sucede esto en los últimos años de la escolaridad, lo que indica una tendencia a la no finalización del sexto grado del nivel en el tiempo teórico correspondiente, lo cual da como resultado la repitencia de este último año.

4. Reflexiones finales

A lo largo del informe se ha realizado un estudio de las Escuelas Nina a partir de su historia documentada en leyes, resoluciones, circulares, planes y decretos, información proveniente de bases de datos, entre otras fuentes, que posibilitó una primera caracterización de su estructura organizacional, administrativa y pedagógica. A modo de síntesis integradora, se retomarán los datos más relevantes emergentes del estudio realizado.

La política implementada en la Provincia de Entre Ríos fue acompañada y reglamentada mediante **marcos normativos** provinciales (2012) que tendieron lineamientos organizativos, curriculares y pedagógicos para la utilización del tiempo escolar en las escuelas primarias a partir de las líneas de acción de la política nacional. En los años 2016 y 2019 se elaboraron recomendaciones con orientaciones pedagógicas para el uso del tiempo y para la selección y planificación de los talleres. Recientemente, en el marco de una nueva gestión (2019-2023), se avanzó en la revisión de los marcos normativos que inauguró en la provincia la ampliación del tiempo en las Escuelas Nina.

Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y para los aprendizajes es uno de los objetivos priorizados en los **planes educativos provinciales** y en las **planificaciones anuales jurisdiccionales**, desde donde se enmarcan las líneas de acción que destinan recursos y que han priorizado a las escuelas que ampliaban su tiempo, incluso, con financiamientos específicos para acciones de formación a distintos actores y aportes específicos para insumos. Con relación a los planes educativos, se destacan líneas de financiamiento para acciones de acompañamiento a docentes, equipos directivos y de supervisión. Estas, desde 2012 hasta 2019 han sido variadas: asistencias técnicas y/o talleres en territorio para abordar temáticas transversales y de acompañamiento al estudio y trabajo con equipos institucionales en relación con las propuestas. Únicamente en 2018 se destinó mayor financiamiento para infraestructura. En el año 2020 la Dirección de Nivel Primario trabajó en la revisión, reordenamiento y modificación de las normativas vigentes para la ampliación de la jornada, además de llevarse a cabo encuentros virtuales con equipos de supervisión. En 2021 se planificó la continuidad de la revisión de la normativa en escuelas que extienden el tiempo escolar desde los equipos técnicos del organismo, se incluyó una acción destinada a la sistematización y socialización de experiencias innovadoras y a la producción de lineamientos curriculares para las escuelas con extensión de la jornada. En 2022 se planificó, desde la dirección de nivel, la intensificación de los aprendizajes en escuelas con extensión de jornada, con el objetivo de revisar y analizar la propuesta de enseñanza.

A partir de este informe sobre las escuelas primarias que ampliaron su tiempo de jornada entre los años 2012 y 2017 se puede observar que la **distribución territorial** es heterogénea y que en su incorporación al proyecto de mejora e inclusión a la escuela primaria no hubo un único criterio. Esto puede corroborarse en la ubicación de las escuelas en distintos departamentos y ámbitos: sectores urbanos vulnerables, escuelas rurales alejadas de los centros urbanos. En líneas generales es una política destinada mayoritariamente a las escuelas del sector estatal.

Se entiende que las escuelas primarias son “construcciones sociales en las que participan distintos actores del quehacer educativo”, tal como sostiene Landreani (1996:9). Cada una de ellas tiene sus propias características que la hacen única e irrepetible, son “una trama de tiempos; una larga permanencia de la modernidad que cambia y permanece al mismo tiempo, que suma tiempos y temporalidades, que entrama historia remotas y cercanas, que entrelaza futuros” (Svartzman, 2006:17). En esta trama, en las Escuelas Nina se debieron tomar decisiones sobre su proyecto pedagógico, definiendo pautas vinculadas a la distribución de los tiempos, los espacios, la optimización de los recursos, el trabajo con las familias y sus comunidades, pero, sobre todo, decidir respecto de la incorporación de espacios de talleres con nuevos saberes que habitualmente no formaban parte del currículum oficial de estas escue-

las. Es justamente la prolongación del tiempo escolar una oportunidad de democratización desde la ampliación de derechos y la incorporación de nuevos saberes y experiencias educativas valoradas socialmente, o, como menciona Veleda, “como otra posibilidad de redistribución de saberes y reconocimiento para los sectores más vulnerables” (2013:13). La autora hace mención de la redistribución porque se destina otro tiempo para fortalecer aprendizajes y atender situaciones de abandono, cuidado, alimentación, en tanto habilita experiencia educativa vinculada a los intereses y capacidades de sus estudiantes.

Especificamente en cuanto a los **recursos** necesarios para los **talleres**, algunos fueron enviados directamente a las escuelas para ser destinados a las prioridades establecidas institucionalmente en función de la temática de cada taller. También las escuelas recibieron aulas digitales móviles, libros para equipar las bibliotecas, materiales de laboratorio. La mayoría de las instituciones que ampliaron su jornada cuentan con conexión a internet y casi la mitad del total posee una conexión gratuita.

Uno de los mayores desafíos de la implementación de la política en la provincia fue la designación de horas cátedra para la cobertura de los espacios de **talleres**. Tal como puede observarse más arriba, las temáticas definidas institucionalmente para ellos son muy diversas, vinculadas al Lenguaje musical, Artes visuales, Educación física, Teatro, temáticas transversales como ESI, Educación ambiental, TIC, entre otras. Tal como puede apreciarse, en los talleres se abordan temáticas distintas de las que se trabajan en las áreas disciplinares tradicionales, donde se vinculan con diferentes lenguajes artísticos o actividad física y a temáticas no solo transversales a las disciplinas sino de contenido que problematiza la realidad social.

El tiempo escolar, en palabras de Gimeno Sacristán (2008), es un tiempo complejo, multifaético, holístico y extenso, que está en todo y afecta a todo. Su estructuración y distribución es producto de las confluencias de múltiples factores: históricos, sociales, económicos, organizativos, atravesados por concepciones de educación y del currículum, de carácter fisiológico y psicológico, propios de la gestión escolar y que están presentes en la forma en que lo escolar va construyendo. Sus pautas de organización hacen que se constituya en estable y resistente a los cambios. Es fundamental mencionar que los talleres de Escuela Nina están estrechamente vinculados con el uso del tiempo escolar. Cada agrupamiento de estudiantes de cada Escuela Nina cuenta con espacios comunes de talleres, como los de AE, con 8 horas semanales, y Lengua extranjera, con 2 horas semanales; las restantes 10 horas se definen con talleres distribuidos según criterios propios de las instituciones. En este sentido resultan llamativas las temáticas definidas institucionalmente, las cuales son diversas.

Se entiende que las Escuelas Nina tienen una ardua tarea al momento de pensarse en un formato distinto al tradicional, que debió reconfigurarse en un proyecto institucional y curricular en más tiempo. Terigi menciona: “Las realidades organizacionales (que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, que cursen “en bloque”, etc.) tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía, surgida y desarrollada en aquellas realidades organizacionales” (2011:20). En este sentido, los actores institucionales diseñan, y planifican un modelo pedagógico propio para la ampliación del tiempo, que, si bien es una producción específica que se enmarca en las restricciones del propio modelo organizacional, abre la posibilidad de que cada escuela construya un saber para dar respuesta al problema de la enseñanza.

El formato característico de la ampliación en las Escuelas Nina es el taller, definido por Landreani como “una metodología que implica conocimiento de las prácticas cotidianas del grupo en un tiempo y un espacio determinado, con la intención de operar modificaciones en las condiciones de producción de sus prácticas” (Landreani, 1996:17). Habilita estrategias didácticas para la construcción de conocimiento desde una perspectiva horizontal y colectiva, responde a un determinado formato de organización grupal, de dinámicas pedagógicas, con estrategias didácticas en un proceso integrado que debe ser planificado. Se caracteriza

por su metodología participativa, donde prevalece el trabajo colectivo, la tarea conjunta, la tendencia hacia la interdisciplinariedad.

La propuesta desde los espacios de AE, Idiomas y Talleres puede ser visualizada como un proyecto que abre otros caminos, un conjunto de posibilidades, no simplificada a interpretaciones en relación con la sumatoria de horas y espacios. En tal sentido, se puede asumir una apuesta a la democratización de los capitales culturales, a la ampliación de los horizontes de posibilidades, transparentando la búsqueda de nuevas/otras disputas culturales desde el interior de las instituciones educativas.

La organización de los sistemas educativos (Terigi, 2009) ha respondido a criterios de graduabilidad, anualización con recorridos y duraciones esperadas. Estas expectativas remarcán que hay un recorrido escolar esperado según la progresión lineal ya prevista en tiempos estándares. No obstante, en el día a día de las escuelas hay discontinuidades y rupturas, estudiantes que ingresan tardíamente, abandonan de manera temporal, tienen inasistencias de manera reiteradas, repiten, presentan sobreedad. Estos son factores que determinan que los recorridos no sean los establecidos. Atendiendo a lo mencionado, consideramos necesario precisar conceptualmente las trayectorias escolares teóricas, entendidas como aquellos recorridos que siguen una progresión lineal prevista en los tiempos establecidos por una periodización común, donde los sujetos ingresan a la escuela a una edad ya establecida de acuerdo con las normativas vigentes y de manera continua transitan su escolaridad sin interrumpirla por situaciones de repitencia o abandono, habiendo cumplimentado con los aprendizajes previstos en el currículo (Terigi, 2008). Las trayectorias escolares reales, en cambio, se reconocen como itinerarios que no siempre coinciden con las trayectorias teóricas en los niveles, grados, años, en función de lo antes mencionado. Una significativa parte de estudiantes que transitan su escolaridad, lo hacen de modos heterogéneos y singulares en condiciones áulicas e institucionales que estructuran (posibilitan o limitan) determinados recorridos que un sujeto puede realizar por el sistema educativo. Los recorridos que realizan los sujetos por el sistema no siempre son lineales sino, tal como señala Terigi (2015), están en relación con las condiciones de escolarización, que se dan en un camino que está en construcción permanente, más allá de los itinerarios definidos temporalmente, ocasionando ciertos desacoplos en los recorridos esperados y que el sistema establece.

Si bien el estudio de las trayectorias escolares merece un tratamiento particular y en profundidad para explicar las distintas formas en que los estudiantes transitan el nivel primario así como su multicausalidad, en este estudio se definió incluir datos de **matrícula** que permitan mirar alguna faceta de esas trayectorias. Al 2021, la matrícula de Escuelas Nina asciende a 23.188 estudiantes, representando un 16,29% del total del nivel, cuya matrícula es de 142.286. En cuanto al ámbito, la proporción de matrícula se relaciona directamente con la cantidad de escuelas que pertenecen a cada uno de ellos (rural aglomerado, rural disperso y urbano). En general, en la ruralidad se concentra la menor cantidad de matrícula y, en el caso de las escuelas Nina en particular, el total de escuelas del ámbito rural es de treinta y ocho, contra noventa y siete del ámbito urbano. Lo mismo sucede con el sector, puesto que, del total de Escuelas Nina, la cantidad de escuelas privadas es de seis, aportando estas menor cantidad de matrícula.

Teniendo en cuenta las cohortes de escuela, la mayor proporción de matrícula se concentra en las escuelas que conforman las cohortes de escuelas creadas en 2014 y 2015, con prácticamente el 50% de la matrícula de todas las Escuelas Nina, mientras que las que menos tienen son las creadas en la cohorte 2017, atendiendo a que estas fueron un grupo más reducido de escuelas, en comparación con los tres años que la antecedieron.

Particularizando en los grados de la enseñanza primaria, se observa que la mayor cantidad se concentra en el 3^{er} grado y la menor cantidad en el 6^{to}. Esto podría explicarse a partir de los datos de proporción de repitencia en los que se verifica que es el último grado del primer ciclo en el cual se registra el mayor número de estudiantes que repiten.

Otra de las proporciones calculadas para analizar el comportamiento de la matrícula fue la **repitencia**, en la que no se evidencian diferencias significativas en los porcentajes entre escuelas del sector estatal y del privado. En cuanto a los ámbitos, la proporción de repitencia oscila entre el 4,30% y el 11,55%, ubicándose los mayores valores en el ámbito rural aglomerado y rural disperso. Esta proporción no supera el 12%, y aunque resulte elevado, es importante aclarar que la matrícula sobre la que se está calculando este porcentaje es muy baja en estos ámbitos.

En la mayoría de las escuelas que ampliaron la jornada de 2012 a 2017, se observa que la **repitencia** se concentra en 3^{er} grado mayoritariamente y luego, en menor medida, en los años subsiguientes. Se infiere que esto puede deberse al cumplimiento de la Resolución N° 174/12 C.F.E., la cual considera al 1^{er} y 2^{do} grado como una Unidad Pedagógica, motivo por el cual no debería registrarse repitencia en estos dos grados. Sin embargo, esto no se condice con los datos que muestran repitencia en todas las cohortes de escuelas que ampliaron la jornada desde 2013 hasta el 2021, registrando valores de hasta 6,7% en primer grado y de 11,7% en segundo grado, lo que resulta llamativo.

La proporción de **sobreedad** puede suponerse que está vinculada a la repitencia y al ingreso tardío, aspectos a considerar al momento de realizar apreciaciones sobre las trayectorias de estudiantes. La mayor proporción de sobreedad se observa en los años 2013 y 2014 y, la menor, en los años 2020 y 2021. Esto coincide con el descenso de la proporción de repitencia para este período.

En cuanto al ámbito, se observa que tanto en el rural aglomerado, en rural disperso y urbano, la mayor proporción se sobreedad se concentra al inicio de la serie histórica, por lo que podemos inferir que, al momento de conversión de escuelas primarias comunes a Escuelas Nina, estas ya tenían una matrícula de estudiantes con mayor edad de la que corresponde al grado que cursan, y esto no tenía relación directa con el ámbito sino que era uno de los factores a tener en cuenta para seleccionar las instituciones que se convertirían a Nina, sobre todo en los primeros años de implementación de la política. Los tres ámbitos presentan menores porcentajes de sobreedad hacia 2021, no superando el 14,6%. En cuanto al sector, puede observarse que la mayor proporción de sobreedad se encuentra en el sector privado en 2013, pero durante toda la serie histórica los porcentajes de sobreedad no difieren significativamente entre el sector estatal y el privado, con una diferencia que oscila entre el 2% y 3%.

Por último, la mayor proporción de sobreedad se concentra en el segundo ciclo, lo cual podría relacionarse con la menor repitencia del primer y segundo grado.

Si bien no se cuenta con datos de abandono, los datos referidos a salidos sin pase evidencian porcentajes muy bajos a lo largo de todos los años aquí analizados. Teniendo en cuenta el ámbito, el rural aglomerado es el que mayor porcentaje de estudiantes salidos sin pase tiene en el año 2015, aunque es el ámbito que registra porcentajes del 0% en cuatro años de toda la serie histórica. En cuanto al tipo de gestión, las escuelas privadas son las que tienen mayor retención de matrícula, con porcentaje de salidos sin pase del 0% desde 2017 hasta 2021.

Con relación a la lectura de los datos sobre la **promoción efectiva** y en lo que refiere al ámbito se concluye que las tasas de promoción se mantuvieron por encima del 70% en el periodo desde 2014 hasta 2021, destacándose este porcentaje en el ámbito rural disperso, donde puede observarse que en estos años comienzan a disminuir favorablemente los porcentajes de repitencia. Teniendo en cuenta el sector al que pertenecen las escuelas, en el estatal la promoción se mantuvo por encima del 77,9%, alcanzando el 95,9% en 2021. En las escuelas privadas sucedió a la inversa en 2020: disminuyeron los porcentajes que se sostenían por encima del 80% al 60%. En síntesis, a partir de 2019 se invierten los valores que sostenían porcentaje más elevados de promoción en el sector privado y el sector público es quien está por encima de los valores del otro sector.

Con respecto al egreso, si bien se ha calculado por ámbito y gestión, resulta significativo su cálculo por cohorte de Escuelas Nina en la que hayan transitado (y finalizado a los seis años)

una cohorte de estudiantes. En este sentido, la lectura conjunta con los datos de promoción permite observar que, si bien esta última es alta, no todos los estudiantes que promueven, finalizan la escolaridad primaria en las escuelas que forman parte del estudio.

A continuación, se esbozan algunas preguntas e ideas para seguir pensando y problematizando, organizadas por temáticas:

Dimensiones curriculares y didácticas:

- Indagar en las definiciones curriculares y didácticas para la implementación de los talleres en las Escuelas Nina.

Trayectorias escolares:

- Analizar las trayectorias en el nivel secundario de estudiantes que transitaron su escolaridad primaria en Escuelas Nina.
- Las experiencias de transitar las Escuelas Nina desde la perspectiva de sus estudiantes y familias, desde un enfoque cualitativo, que recupere la voz de los sujetos protagonistas.
- Analizar el año 2017 desde distintas aristas, a los fines de poder comprender los resultados negativos o por debajo de los años anteriores en repitenencia y sobreedad.

Organización institucional:

- Las condiciones de escolarización que las instituciones con más tiempo escolar propician para garantizar accesibilidad a nuevos saberes, como por ejemplo indagar acerca de los criterios de agrupamiento de estudiantes.

Financiamiento:

- Análisis del financiamiento de obras en Escuelas Nina.

Formación docente para la jornada extendida:

- Indagar acerca de los perfiles de las y los docentes que tienen a cargo los talleres y su correlación con las propuestas de formación superior.

Actualmente, a raíz de la implementación de la hora más, está en agenda el debate en torno a la ampliación de la jornada. Consideramos que la Escuela Nina ha sido una política pública educativa precursora en este campo, ofreciendo desde hace más de una década un proyecto pedagógico propio, presente en el territorio provincial, que en la actualidad supera los veintitrés mil estudiantes.

Realizar un seguimiento de los indicadores de proceso a la hora de pensar políticas educativas de las Escuelas Nina, atendiendo a las trayectorias estudiantiles; fortalecer los espacios de acompañamiento al estudio y los talleres y que la jornada ampliada y sus espacios específicos estén presentes en la formación docente inicial y continua, consideramos que son instancias importantes para contemplar desde el Consejo General de Educación.

5. Bibliografía y documentos citados

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Basabe L. y Cols E. (2009). La enseñanza. En Camilloni A. (comp.) *El Saber Didáctico*. (pp. 124-161). Paidós.
- Connell, R. W (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid, Morata.
- Consejo General de Educación (2021). Anuario estadístico: Fascículo 4 Trayectorias escolares 2021.
- Dussel, I. (comp.) (2008). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos, Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ediciones Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Landreani, N. (1996). *Cuadernos de capacitación docente N° 1, Año 1. El taller es un espacio compartido de producción de saberes*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Masschelein, Simons. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2003). *Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011). *Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo*.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Ficha metodológica de los indicadores Plan estratégico nacional 2016-2021*. Argentina Enseña y Aprende.
- Ministerio de Educación de Mendoza (2021). Material de segundas jornadas institucionales. Agrupamientos flexibles.
- Samaja, J. (2016). *Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Ediciones EUDEBA.
- Svartzman, J. (2006). Prólogo. En Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 13-18). Siglo XXI.
- Secretaría de Planeamiento. Dirección de información estadística (2022). *Manual metodológico de indicadores educativos*. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. Quehacer educativo.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- Terigi, F. y Briscioli B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina 2003-2016) en Acosta, F ... [et al.]; compilado por Nancy Montes; Daniel Pinkasz. Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (pp .119-172).
- Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.

Documentos citados

Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006.

Ley Provincial de Educación 9890 de 2008.

Resolución 450 del 1992. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 5457 del 2008. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 300 del 2012. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 355 del 2012. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 0220 del 2012 [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 5010 del 2008 [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 3318 del 2016. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 455 del 2016. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 638 del 2019. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 931 del 2019. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 1460 del 2019. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 370 del 2019. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 2828 del 2022. [Consejo General de Educación. Entre Ríos]

Resolución 174 de 2012. [Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 188 de 2012. [Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 5093 de 2016. [Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 1276 de 2017. [Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 871 de 2018. [Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 426 del 2022. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 1641 del 2013. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 1334 del 2014. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 1337 del 2015. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 448 del 2015. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 490 del 2015. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 503 del 2015. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 152 del 2016. [Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 104 del 2017. [Secretaría de Gestión Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 48 del 2018. [Secretaría de Gestión Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 51 del 2018. [Secretaría de Gestión Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 117 del 2019. [Secretaría de Gestión Educación del Ministerio de Educación de la Nación]

Resolución 396 de 2021. [Ministerio de Educación de la Nación]

La Pampa

Experiencias educativas en el nivel secundario en la provincia de La Pampa en 2022. Acciones para favorecer la vinculación pedagógica considerando el escenario al finalizar 2021

Equipo IEF¹⁸

Ana Carolina Olivieri (Lic. y Prof. en Psicología) / Referente Jurisdiccional de la Red Federal de Investigación Educativa y responsable de la Investigación Educativa Federal.

Patricia Inés Bruno / Investigadora

Manuela Nogueira Expósito / Investigadora

1. Introducción

Para el ciclo lectivo 2022 la Red Federal de Investigación Educativa, en el marco del fortalecimiento de las investigaciones, planteó distintas líneas para desarrollar el trabajo en las Unidades de Investigación Educativa de las diferentes jurisdicciones. En ese sentido, desde la provincia de La Pampa se definió realizar el análisis focalizando en el nivel secundario. De este modo se contribuye al logro de uno de los objetivos de esta Red, tal como es el de producir conocimiento relevante que permita describir y analizar problemáticas del sistema educativo.

Las distintas políticas implementadas con relación al Covid-19 y la condición epidemiológica del país generaron el escenario para regresar a la presencialidad plena en las aulas en el ciclo lectivo 2022. Sin embargo, el reencuentro en las clases presenciales de estudiantes, docentes, no docentes y equipos de gestión, se produjo luego de haber transitado situaciones de aislamiento o asistencia en burbujas, según la realidad epidemiológica del momento. En consecuencia, este escenario requiere aún hoy implementar distintas estrategias de intervención docente que posibiliten reconstruir lo vincular e implementar los andamiajes necesarios para favorecer el aprendizaje.

En consecuencia, considerando la presencialidad plena en el mencionado ciclo lectivo y en el marco de la presente investigación, se realizó un relevamiento de las prácticas propuestas para compensar las situaciones de desvinculación pedagógica total y vinculación escasa¹⁹ y acompañar las trayectorias educativas en los servicios de educación secundaria. Por ello, a través del presente estudio se propuso conocer los problemas, las estrategias institucionales, las características de las prácticas y las experiencias desarrolladas. También, se consideró importante contextualizar las acciones e indagar, a través de entrevistas, las percepciones de los equipos directivos que impulsaron y coordinaron las prácticas/experiencias que contribuyeron a la continuidad de las trayectorias educativas.

¹⁸ Dependiente del Área de Investigación e Innovación Educativa de la Dirección de Evaluación e Innovación Educativa de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

¹⁹ Estas conceptualizaciones se especificarán en el apartado C) del Marco Conceptual y Teórico.

Para la captura de los datos se contó con la participación de la Dirección General de Tecnologías, para la Gestión Educativa en el diseño del formato *online* de los instrumentos de relevamiento.

La Dirección de Evaluación e Innovación Educativa, dependiente de la Dirección General de Planeamiento, desarrolló la presente propuesta de investigación.

2. Enfoque de la investigación: aspectos teóricos-metodológicos

Marco normativo y conceptual²⁰

En el presente marco, se recuperan aspectos vinculados a la normativa vigente desarrollada en función de los diferentes escenarios que se han ido presentando en virtud de la pandemia. Las resoluciones que se recuperan a continuación, se ajustan a las necesidades del contexto, dándole la flexibilidad necesaria en cuanto a los criterios de evaluación, acreditación y promoción, acompañando los momentos de aislamiento, distanciamiento social y retorno progresivo a la presencialidad.

Además, se consideran aportes de distintos autores con relación a conceptos de interés para el presente estudio, dado que proporcionan elementos al momento de focalizar en la realidad de los servicios educativos.

Por último, los criterios de selección establecidos en la metodología permiten determinar las escuelas en las que se focaliza el análisis.

A. Normativas sobre el contexto de pandemia y políticas implementadas

A. 1. Nacionales²¹

A partir de los últimos meses del año 2021, desde el Consejo Federal de Educación (CFE) comenzaron a fijarse pautas para el retorno a la presencialidad plena así como una serie de medidas que contribuyeran a revincular a aquellos estudiantes que se hubieran desvinculado o que hubieran interrumpido su proceso educativo (Resolución CFE N° 404/21 por medio de la cual se crea el Fondo Federal “Volvé a la escuela”). Además, en 2022 desde este Consejo se han emitido las siguientes Resoluciones del CFE: N° 416/22, N° 421/22 y N° 423/22, estableciéndose precisiones en relación con lo dicho ciclo lectivo (2022).

A. 2. Provinciales –previas al relevamiento de las propuestas–

A través de la Resolución N° 482/20 se establece que el personal directivo y docente de cada institución y servicio del Sistema Educativo Provincial deberán diseñar un plan de continuidad pedagógica. Los criterios de evaluación, acreditación y promoción para las y los estudiantes que se encuentren cursando su escolaridad de manera presencial, no presencial o alternada del Sistema Educativo Provincial -de aplicación en los niveles de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Secundaria- se aprueban por Resolución N° 701/20 a modo excepcional para el ciclo lectivo 2020. Por Resolución N° 821/21 se fijan los mencionados criterios y se incorpora la aplicación de la misma normativa en la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos.

20 Para mayor información consultar en el apartado Bibliografía y documentos del presente Informe.

21 Resolución CFE N° 363/20; Resolución CFE N° 364/20, Resolución CFE N° 366/20 y Resolución CFE N° 367/2020, en relación con el contexto de pandemia. También, desde el Consejo Federal de Educación, se aprueba la Resolución CFE N° 369/20 Programa Acompañar: Puentes de Igualdad.

B. Aportes teóricos

Distintos autores realizan aportes respecto de los factores (tecnológicos, económicos, sociales, políticos y culturales) que inciden en la posibilidad de introducir cambios en las prácticas educativas y, de ese modo, desarrollar distintas experiencias educativas.

En este sentido, los cambios que produjo la pandemia, dejaron más que nunca en evidencia que vivimos en una “modernidad líquida” en la que todo lo que conocemos está en condiciones de ser modificado de manera continua, razón por la cual es necesario asumir un modelo de “educación líquida” (Bauman, 2007) para poder fluir ante las transformaciones que se generan en los contextos sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos.

La irrupción de la pandemia impulsó a las escuelas a desplegar la creatividad para afrontar el nuevo escenario. En particular, en el ámbito educativo, este contexto obligó a generar cambios y a utilizar otras estrategias y/o formatos. Este evento mundial fue un suceso que, a pesar de lo traumático, generó otra oportunidad de transitar el cambio desde la mera transmisión de saberes hacia el rol de protagonistas activos de esta realidad en la que lo único que permanece es el cambio.

Con la finalidad de acompañar a las y los estudiantes, que por algún motivo interrumpieron su trayectoria educativa, resulta importante abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje considerando la heterogeneidad que existe entre ellos. Teniendo en cuenta los aportes realizados por Anijovich, Malbergier y Sigal, (2007), muchos son los factores que inciden en la diversidad de cada estudiante, tales como los que se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 1.1. Variedad de factores que crean la heterogeneidad en el aula



Fuente: Brikner et al.

En consecuencia, será necesario realizar una serie de adaptaciones que tengan en cuenta la diversidad de experiencias de las y los estudiantes y los aprendizajes logrados durante el año 2021, de modo tal de evaluar los andamiajes que posibiliten la continuidad pedagógica.

Resulta conveniente realizar propuestas de aprendizaje significativo, que implica plantear propuestas en las que se:

- “(...) considere las características personales del alumno, las de su entorno familiar, social e institucional, así como también su posibilidad de anclar los nuevos conocimientos en aprendizajes anteriores (...)”
- logre “una implicación afectiva para que desee aprender aquello que se le presenta (...), planteando (...) cuestiones cercanas a la realidad del alumno en tanto incluya situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen” (Anijovich, Malbergier y Sigal; 2007: 55).

En este sentido, resulta clave recuperar el documento publicado por el Ministerio de Educación de La Pampa - Dirección General de la Transversalidad de la Educación Inclusiva, acerca de la importancia de utilizar las configuraciones de apoyo²². Los **apoyos** son los andamiajes o las ayudas que aumentan la capacidad de las y los estudiantes para efectivizar la participación y los aprendizajes.

Se habla de **Configuraciones** a los efectos de que suponen planificaciones específicas y organizadas para derribar barreras.

Se le ofrecen apoyos a todos los estudiantes del sistema educativo y no solo a los estudiantes con discapacidad.

C. Sobre ViPENS

El Ministerio de Educación de la Nación, concretamente desde la Secretaría Nacional de Evaluación e Información Educativa, propuso a las diferentes jurisdicciones la realización de un relevamiento que permita elaborar un diagnóstico sobre el estado de vinculación y desempeño de las y los estudiantes con sus establecimientos educativos, considerando el contexto de la pandemia por Covid-19. En virtud de ello, desde la Dirección de Evaluación e Innovación Educativa se diseñó un indicador provincial de aplicación nominal, denominado: “Vinculación Pedagógica de Estudiantes de Nivel Secundario” (ViPENS).

Al día 30 de diciembre de 2021 fue posible recuperar los datos relativos a la situación de vinculación pedagógica del 96% del total de la matrícula de nivel secundario de la provincia de La Pampa (33.866 estudiantes), de acuerdo con lo registrado en el Relevamiento Anual 2021.

El indicador ViPENS tiene una escala ordinal y se calcula a partir de las siguientes dos variables:

a) Vinculación virtual/presencial del estudiante: se define como la interacción que establece cada estudiante con cada uno de los docentes de los distintos espacios curriculares que cursa, a través de la entrega/participación de actividades. Los valores que puede asumir son:

- Frecuente: participación del estudiante en, al menos, la mitad de las actividades propuestas por el espacio curricular.

²² https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/Claves-para-pensar-propuestas-inclusivas.pdf

- Poco frecuente: participación en menos de la mitad de las actividades propuestas por el espacio curricular.
- Nula: no se pudo sostener el vínculo desde el espacio curricular.

b) Logros de aprendizaje: son las evidencias de la adquisición de saberes o desarrollo de competencias/habilidades de cada estudiante. Los valores que puede asumir son:

- Logrado: se recuperaron suficientes evidencias que dan cuenta de que el saber se aprendió/que la capacidad/habilidad se desarrolló, de acuerdo con los objetivos planteados en el espacio curricular.
- En proceso: no hay suficientes evidencias de que el proceso de aprendizaje esté logrado, es necesario seguir trabajando para consolidar los saberes/desarrollar las capacidades/habilidades.
- Nulo: no se pudo sostener el vínculo, por lo tanto las y los docentes no tuvieron oportunidad de enseñar ni de evaluar.

A partir de las distintas combinaciones entre tipos de formas de vinculación y logros de aprendizaje, el indicador ViPENS presenta 5 valoraciones posibles, a saber:

- Trayectoria Educativa Continua (**TEC**): aprendizajes logrados y vinculación frecuente.
- Trayectoria Educativa Continúa con Vinculación Escasa (**TECVE**): aprendizajes logrados, aunque la vinculación haya sido poco frecuente.
- Trayectoria Educativa Intermitente con Vinculación Frecuente (**TEIVF**): aprendizajes en proceso y vinculación frecuente.
- Trayectoria Educativa Intermitente con vinculación Escasa (**TEIVE**): aprendizajes en proceso y vinculación poco frecuente.
- Trayectorias Educativas Interrumpidas (**TEI**): desvinculación total y aprendizaje nulo.

D. Sobre las trayectorias ViPENS

Con relación con las trayectorias educativas, el análisis de los guarismos registrados por este indicador provincial permite obtener la siguiente información:

- Los cinco **espacios curriculares** que presentan mayor porcentaje de desvinculación son: Educación Física, Química, Matemática, Física y Lengua y literatura.
- En cuanto a las **localidades**, se pueden concluir que existe una relación directa entre densidad demográfica y desvinculación, o sea: a mayor densidad poblacional, mayor porcentaje de desvinculación.
- En el análisis por **año de estudio**, se observa la mayor cantidad de eventos de desvinculación ocurren en 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to} año, con mayor énfasis en el **turno de la tarde**.
- Los mayores registros de desvinculación se concentran en las escuelas de gestión estatal.

E. Sobre Programa Escuela de Verano en 2022

El Programa Escuela de Verano se encuentra vigente en la provincia de La Pampa desde el año 2014. Para el año 2022, la invitación para presentar y desarrollar las líneas de acción que se propongan desde las escuelas, se financian con horas cátedra del Plan de Mejora Institucional (PMI).

El objetivo fundamental es el de priorizar las acciones pedagógicas y acompañar a las y los estudiantes que tuviesen que recuperar/intensificar saberes, a las y los estudiantes con vinculación pedagógica escasa o nula y/o a quienes se encuentren en riesgo de permanencia. Su ejecución se realiza durante el mes de febrero de 2022.

La planificación de estas varía entre:

- Propuestas pedagógicas para recuperar/intensificar saberes en los espacios curriculares del Ciclo Básico o Ciclo Orientado.
- Propuestas de Aprendizajes Integrales -PAI- y/o basados en Problemas.
- Tutorías para estudiantes con espacios pendientes de acreditación de años anteriores.
- Trayectos específicos para la terminalidad del nivel secundario (Res. N.º 821/21 del ME).
- Propuestas recreativas, expresivas, artísticas y/o deportivas.

De un total de 162 unidades educativas provinciales, 42 presentaron propuestas en el marco de Escuelas de Verano (modalidad común).

3. Decisiones metodológicas

A fin de lograr una aproximación al objeto de estudio, se realiza una investigación con enfoque cuali-cuantitativo de las experiencias educativas en el nivel secundario, con un diseño exploratorio-descriptivo.

Las escuelas del grupo objeto de análisis, reúnen las siguientes tres condiciones, en simultáneo:

1. Pertenecer a la modalidad común
2. Haber participado del Programa Escuela de Verano
3. Limitar a tres servicios educativos por Coordinación de Área²³ que presenten trayectorias con desvinculación pedagógica total y vinculación escasa (TEI y TEIVE). Para obtener dicho dato, se recurrió a los valores arrojados por el indicador ViPENS (carga realizada por parte de los servicios educativos, indicador calculado por DEIE en diciembre de 2021).

De un total 163 unidades educativas provinciales, 146²⁴ pertenecen a la modalidad común, pero solo 42 presentaron propuestas en el marco de Escuelas de Verano. Del recorte por área de coordinación, es posible identificar a 22 escuelas para analizar.

²³ La estructura organizativa de las Coordinaciones de Área de Educación Secundaria, se aprueba por Resolución N° 372/21 del Ministerio de Educación de La Pampa. Las nueve Coordinaciones tienen entre 12 y 23 servicios educativos a cargo. Analizando los valores arrojados por el indicador ViPENS (y considerando los criterios ya mencionados), se determinó una muestra que no superó los 3 servicios por Coordinación.

²⁴ Excluyendo el dato de escuelas de modalidad técnica.

Análisis descriptivo de las unidades educativas que integran el grupo de estudio

A continuación, se muestra la cantidad de unidades educativas que forman el grupo objeto de estudio, desagregadas por ámbito y por tipo de gestión.

Ámbito		Tipo de gestión		Total
		Privada	Estatal	
	Rural	1	4	5
	Urbano	1	16	17
	Total	2	20	22

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE

Se remitió la encuesta a 22 equipos directivos; la participación fue del 90,9% de la muestra (20 de 22). Corresponde a 18 servicios de sector estatal y 2 de sector privado, pertenecientes a 14 localidades diferentes.

Cabe destacar que de las 22 escuelas de la muestra, con un total de 4.975 estudiantes a diciembre de 2021, registraron 581 estudiantes con TEI y TEIVE (242 estudiantes con TEIVE y 339 con TEI) lo que representa un 11,6%.

Servicios educativos que integran la muestra, desagregados por ámbito

Teniendo en cuenta la localización de los servicios educativos que componen el grupo objeto de estudio, se puede observar en la siguiente tabla que la mayoría se encuentra en el ámbito urbano.

Distribución de servicios educativos según ámbito		
Ámbito	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	16	80,0%
Rural Aglomerado	4	20,0%
TOTAL	20	100,0%

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE.

Para concretar la captura de los datos, en conjunto con la Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Tecnologías para la Gestión Educativa, se realizó un **cuestionario online** (con el formato: *RS forms pro*), dirigido a los equipos de gestión de los 22 servicios educativos identificados con anterioridad. De este modo se buscó conocer las características de las propuestas desarrolladas por los equipos de gestión y/o docentes para continuar haciendo efectivo el derecho a la educación y el cumplimiento de la obligatoriedad. Cada cuestionario permitía la carga de una propuesta, pero cada servicio educativo podía informar más de una experiencia (solo uno de los servicios participantes compartió dos experiencias). La encuesta relevó datos -la cual se sistematizó en términos de estadística descriptiva- acerca de la cantidad de participantes en las propuestas (docentes y estudiantes), años de estudio (identificando si correspondieron a un ciclo específico), espacios curriculares y turnos involucrados, cantidad de estudiantes vinculados en el servicio educativo, entre otros. Asimismo, contó con apartados donde se debía describir (formato abierto), por ejemplo: la propuesta realizada; causas que identificaran que incidieron con mayor frecuencia en la intermitencia y/o escasa vinculación de estudiantes. El procesamiento de los datos permitió cuantificar y analizar la información disponible.

Además, se realizaron siete entrevistas en profundidad²⁵ a equipos directivos y/o asesores pedagógicos (teniendo en cuenta el conocimiento de la institución en el ejercicio del rol) a fin de complementar lo relevado con precisiones que profundizaran y agregaran datos contextuales sobre las propuestas llevadas a cabo en los diferentes servicios educativos, considerando la vinculación pedagógica de las y los estudiantes en el marco del acompañamiento a las trayectorias. Al profundizar acerca de las propuestas, por medio de entrevistas abiertas, detallaron aspectos específicos del Programa Escuela de Verano. Se efectuaron teniendo en cuenta que los servicios educativos participantes fuesen: algunos del sector privado y, otros, del estatal, del ámbito urbano y del rural, y además, la cantidad de estudiantes revinculados declarados por ellos en la encuesta.

4. Principales resultados

Características de las prácticas/experiencias educativas

Se relevaron un total de 21 experiencias, dado que uno de los servicios educativos involucrados socializó dos de ellas. A continuación, se describe el tipo de propuestas pedagógicas para acompañar a las trayectorias durante 2022:

- Propuesta educativa Escuela de Verano.
- Participación de propuesta junto a Vértice Educativo²⁶.
- Propuesta conjunta entre Escuela de Verano y Vértice Educativo.
- Encuentros recreativos/lúdicos para favorecer la revinculación.
- Reagrupamientos de estudiantes, flexibilización de propuestas, convivencia en el aula.
- Proyecto de Horas Libres.
- Finalización del Ciclo Básico.
- Propuesta de enseñanza situada.
- Taller de apoyo y docentes como pareja pedagógica.
- Espacios y tiempos personalizados para cada estudiante, tutorías para estudiantes con espacios pendientes de acreditación.
- Acompañamiento en período de intensificación de saberes.
- Organización del desarrollo de trabajos integradores.
- Tutorías para el acompañamiento a las trayectorias específicas de terminalidad 2021.

Como se puede observar hay diversidad de experiencias, casi un cuarto de ellas fueron propuestas de Escuela de Verano. Luego, las siguientes cuatro experiencias fueron realizadas en dos escuelas y, el resto, se realizaron solo en una escuela.

25 Una de ellas se desestimó dado que quien participó de la entrevista hacía un mes que se encontraba en la institución.

26 Más información en: <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/programa>.

Analizando el turno en el que se desarrollan las propuestas se identifica que se focalizan en el turno mañana o en el turno tarde, siendo en este último levemente mayor.

Turno al que pertenecen los/as participantes	Frecuencia	Porcentaje
Tarde	10	47,6%
Mañana	9	42,9%
No sabe/no contesta	2	9,5%
TOTAL	21	100,0%

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE.

De los 21 servicios, 14 no realizaron propuestas específicas para un ciclo determinado. La mayor cantidad hizo agrupamientos contemplando diferentes años de estudio, entre los mayoritarios se encuentran agrupamientos que involucran principalmente a 2^{do} y 3^{er} año, como se observa a continuación:

Distribución de propuestas no cicladas	Frecuencia	Porcentaje
3 ^{er} año	2	14,3%
1 ^{ero} , 2 ^{do} , 3 ^{ero} y 4 ^{to} año	1	7,1%
1 ^{ero} , 2 ^{do} , 3 ^{ero} y 5 ^{to} año	1	7,1%
1 ^{ero} , 2 ^{do} , 3 ^{ero} , 4 ^{to} y	1	7,1%
2 ^{do} , 3 ^{ero} y 4 ^{to} año	2	14,3%
2 ^{do} , 3 ^{ero} y 6 ^{to} año	1	7,1%
2 ^{do} , 3 ^{ero} , 4 ^{to} año y 6 ^{to} año	1	7,1%
2 ^{do} , 3 ^{ero} , 4 ^{to} año, 5 ^{to} año y 6 ^{to} año	1	7,1%
1 ^{ero} a 6 ^{to} año	4	28,6%
TOTAL	14	100,0%

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE.

Del porcentaje de escuelas que sí realizó propuestas cicladas, el mayor número las destinó al ciclo básico (5).

En relación con la cantidad de estudiantes participantes, la mayoría se registró en el rango de 1 a 25. Teniendo en cuenta que, de acuerdo con lo expresado anteriormente, han participado estudiantes de diversos años de estudio, se considera que resultaron experiencias focalizadas en un grupo específico de estudiantes. En cuanto a los docentes involucrados, la mayoría se ubica en el rango de 6 a 10:

Cantidad de estudiantes participantes	Frecuencia	Porcentaje	Cantidad de docentes participantes	Frecuencia	Porcentaje
1 a 25	12	57,1%	Tarde	7	33,3%
26 a 50	5	23,8%	Mañana	9	42,9%
51 a 75	0	0,0%	No sabe/no contesta	4	19,0%
76 a 100	2	9,5%	Tarde	1	4,8%
101 a 125	1	4,8%	TOTAL	21	100%
126 a 150	0	0,0%			
151 a 175	0	0,0%			
176 a 200	1	4,8%			
TOTAL	21	100,0%			

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE.

Las propuestas aplicadas involucran diferente cantidad de espacios curriculares. En líneas generales abarcaron, al menos, dos espacios.

A continuación, se muestra una tabla de distribución de frecuencias sobre los espacios curriculares que fueron trabajados en las distintas escuelas. Se puede observar que los cuatro espacios más trabajados fueron: Matemática, Lengua y Literatura, Biología y Físico-Química.

Espacios curriculares	Frecuencia	Porcentaje
Matemática	13	12,1%
Lengua y Literatura	13	12,1%
Biología	10	9,3%
Físico-Química	10	9,3%
Historia	9	8,4%
Geografía	8	7,5%
Inglés	8	7,5%
Construcción de la Ciudadanía	7	6,5%
Educación Tecnológica	4	3,7%
Todos	4	3,7%
Artes Visuales	3	2,8%
Educación Artística / Arte	2	1,9%
Educación Física	2	1,9%
Ciencias Sociales	2	1,9%
Psicología	2	1,9%
Otros	2	1,9%
Danza	1	0,9%
Área de Informática	1	0,9%
Ciencias Naturales	1	0,9%
Área de Comunicación	1	0,9%
Teoría y Gestión	1	0,9%
Derecho Económico	1	0,9%
Derecho	1	0,9%
Todos los correspondientes al CB	1	0,9%
TOTAL	107	100%

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE.

Las propuestas fueron desarrolladas en su mayoría por el equipo de gestión o por este equipo, junto con docentes de la planta orgánica funcional, equipos de enseñanza y auxiliares docentes.

Causas enunciadas sobre la desvinculación de estudiantes

A continuación, se expone la construcción realizada de las causas en la incidencia de la intermitencia y escasa vinculación de las y los estudiantes durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, de acuerdo con lo identificado por los encuestados²⁷.

Entre ellas, se menciona que la situación socioeconómica -o familiares particulares-, fue la más enunciada. En gran medida, también se identificó la escasez de dispositivos tecnológicos (por ejemplo: computadora, celular) y/o de Internet. Por otro lado, se refirieron a la falta de

27 Corresponde a la categorización de una pregunta abierta.

acompañamiento familiar (específicamente en el desarrollo de actividades/tareas escolares) y a otros aspectos que inciden en la motivación de las y los estudiantes.

También, señalaron aspectos en relación con la no presencialidad y otros, a saber:

- El no poder asistir de manera presencial a la escuela/bimodalidad/inasistencias reiteradas/protocolo de ausentismo escolar en años anteriores.
- Pandemia/Aislamiento social/Escasa vinculación/Lazos entre pares.
- Problemas de salud.
- Gran cantidad de espacios curriculares adeudados.
- Dificultades para sostener actividades sin el formato escolar.
- Embarazos/paternidades adolescentes.
- Dificultad de la escuela para brindar los apoyos que la diversidad de trayectorias de estudiantes requiere y otras causas.

Cantidad de estudiantes revinculados -a la fecha del relevamiento-

Finalmente, se les consultó a los encuestados la cantidad de estudiantes revinculados a la fecha (septiembre 2022), tanto a partir de las prácticas/experiencias compartidas en las encuestas como en el servicio educativo en términos generales. Es decir, a partir de las prácticas (compartidas en las encuestas) cuántos estudiantes se revincularon pedagógicamente y cuántos, en general, se revincularon en el servicio educativo más allá de la experiencia compartida.

La mayoría se registra en el rango de 1 a 5 estudiantes. La distribución de prevalencia se muestra en la siguiente tabla²⁸.

Rangos de cantidad de estudiantes revinculados	Frecuencia a la fecha del relevamiento a partir de la práctica/experiencia compartida		Frecuencia a la fecha del relevamiento en el servicio educativo en general	
	Absoluta	Porcentual	Absoluta	Porcentual
Ninguno	1	4,8%	2	9,5%
1 a 5	7	33,3%	8	38,1%
6 a 10	4	19,0%	4	19,0%
11 a 15	0	0,0%	1	4,8%
16 a 20	2	9,5%	2	9,5%
21 a 25	4	19,0%	1	4,8%
26 a 30	1	4,8%	1	4,8%
31 o más	2	9,5%	2	9,5%
TOTAL	21	100%	21	100%

Fuente: Área de Investigación e Innovación Educativa – DEIE.

En total, según lo informado desde las escuelas, lograron revincular a 390 estudiantes. Ello representa el 81% de quienes se encontraban desvinculados en las escuelas participantes.

²⁸ A la fecha del relevamiento.

Análisis de las entrevistas

Seguidamente, se analizan las entrevistas realizadas considerando la vinculación pedagógica de las y los estudiantes en el nivel secundario y aquellas propuestas pedagógicas que se han desarrollado en el marco del acompañamiento a las trayectorias.

En cuanto a la **vinculación pedagógica**, los entrevistados comentaron diversas situaciones. En una de las entrevistas, en un colegio de gestión estatal y ámbito rural (Entrevista 1), comentaron que, en diciembre de 2021, al finalizar el período de compensación, se encontraron muchos estudiantes adeudando varios espacios curriculares. A partir de ello, convocaron personalmente a cada uno a participar de Escuela de Verano y esto posibilitó que no tuvieran desvinculación total.

Otra directora entrevistada (colegio de gestión estatal y ámbito urbano, compartieron más de una propuesta en la encuesta, -Entrevista 2-), acerca de la vinculación pedagógica, refirió que tienen dos estudiantes desvinculados. Comentó que en época de pandemia fue muy complejo, en términos emocionales. Dijo que tuvo el apoyo del Ministerio, "pudimos andarniar muchas situaciones". Asimismo, identificó diferentes factores que contribuyen a ello: "nuestra escuela no es una escuela grande, a lo mejor eso también ayuda a que podamos planificar y prever algunas cuestiones". Comentó que el pueblo tiene 7.000, 8.000 habitantes, y que eso ayuda "un montón", "nos conocemos todas las familias" y eso facilita mucho la tarea de acompañar esas trayectorias que se van debilitando. Y, además, al ser tan pequeño, tienen mucha relación con otras instituciones: hospital, niñez y adolescencia, municipalidad, comedor escolar, etc. Considera que las titulaciones -de manera anual- es otra gran ventaja, porque permite contar con personal estable. Comentó como ejemplo que tiene dos docentes de inglés: uno para el CB y otro para el CO, y que se sientan las dos a articular el pasaje.

La directora explica que el año 2021 resultó más sencillo en cuanto a la convivencia escolar respecto de 2022, así como las ganas de estar en el aula. Consideró que "el año pasado fue más fácil el regreso" en burbujas, ir regresando gradualmente a la presencialidad. Dijo, en cuanto a este año, que las y los estudiantes: "perdieron el hábito de tener a alguien al lado". También, relató que realizaron reuniones con las familias en relación con valoraciones pedagógicas y que se les pidió que "nos acompañen" en la puntualidad, asistencia a clases, en relación con que las y los estudiantes concurren a contratarreno; dijo: "con los padres ha sido un trabajo también".

En otra entrevista, la persona que se encontraba a cargo de la dirección en ese momento (colegio de gestión estatal y ámbito urbano, -Entrevista 3-), comentó que si bien habían tenido trayectorias que se habían desvinculado no habían sido muchas y dijo que en el pasaje de primaria a secundaria, había notado "bastantes carencias, por ejemplo: en comprensión, en Matemática".

"Cuando hay muchas inasistencias, nos comunicamos con las familias para ver los motivos y vuelven a empezar". Como motivos identificó: "la familia, o no los pueden traer o problemas familiares", "de alguna manera u otra vuelven". "Cuando regresan vemos en qué condición están los alumnos". En las diferentes entrevistas realizadas, ha resultado ser un aspecto recurrente la temática de la convivencia escolar posterior a la pandemia. La entrevistada dijo: dijo: "hay que trabajar lo vincular con ellos y con las familias, alumnos, docentes". Comentó que abordaron este aspecto a través de: acuerdos de convivencia, consejo de aula, consejo escolar y círculos de diálogos.

Una asesora pedagógica entrevistada (colegio de gestión estatal y ámbito urbano, -Entrevista 4-) comentó que para poder hacer una revinculación de estudiantes durante la pandemia, tenían focalizados a "aquellos chicos que estaban desvinculados totalmente, que no poseían medios que no tenían recursos" y que a esos chicos se les mandó material impreso. "Los que se desconectaron la mayoría dijeron que fue porque no tenían recursos [...] en el 2022 recién logramos que se estabilizara". "Cuando volvimos, hicimos hincapié en 6^{to} y en 1^{er} año". "En el 2021, en segundo, se los fue ayudando haciendo integradores, se había solicitado a los profes unos trabajos integradores para que pudieran recuperar esos saberes, pero en realidad no

repitió ningún alumno porque había estado totalmente desvinculado, porque de alguna forma tratamos de conectarlo, que siguiera escolarizado". Realizó una "evaluación positiva, porque tratamos de que nadie quedara afuera, desde el colegio". "No hubo cantidad de alumnos desvinculados, lo que tuvimos a su alcance fue positivo". Asimismo, valoró la utilización de Clasroom, que actualmente algunos docentes siguen utilizando.

En otra entrevista, con relación a la vinculación pedagógica otro director (colegio de gestión estatal y ámbito urbano -Entrevista 5-) dijo que "ha sido variable, en general fue bastante buena, hay estudiantes que están desvinculados que aplicamos la normativa de protocolo vigente, dos casos de desvinculación total: una de ellas fue a consecuencia de que fue mamá, constantemente a través del educador comunitario de Vértice hemos estado en contacto [...], inicialmente muy buena apertura hasta agosto; después de eso la bebé tuvo problemas de salud" y ello dificultó sostener el vínculo. Comentó que han hecho los informes correspondientes a la Coordinación de Área.

En la última entrevista realizada a un directivo y asesora pedagógica conjuntamente (gestión privada y ámbito urbano, -Entrevista 6-), comentaron haber presentado varias dificultades "primeramente porque estamos saliendo de la pandemia, se ha notado fuertemente en cambios sociales dentro de la familia. Hemos estado más abocados a una contención social y familiar, más que pedagógica, si bien nuestra función primordial es la pedagógica, este año hemos tenido que abordar lo vincular [...]. Han aparecido problemáticas sociales que no teníamos [...] que tiene que ver con lo emocional, con lo anímico, tanto a nivel familiar como de los alumnos". Dijeron que habían estado trabajando con docentes domiciliarias. Realizaron los entrevistados de este servicio una evaluación favorable en cuanto a la vinculación pedagógica. "Lo que se observa más favorable son los vínculos, lo cual, al generar un vínculo más cercano, se genera el vínculo pedagógico". No obstante, "salimos de ahí y volvemos a la otra realidad, estar encerrado en el aula 5 horas". El director dijo en ocasiones "los recursos están, nos están faltando estrategias y no sabemos cómo", refiriéndose a situaciones específicas en cuanto a la inclusión.

Como **propuestas** que hubieran realizado en pos del acompañamiento a las trayectorias educativas, surgieron diversas experiencias. Tal como se estableció entre los criterios de conformación de la muestra, todos comentaron su participación en la **Escuela de Verano**. En una entrevista -Entrevista 1- comentaron que, en total, eran cuarenta estudiantes, y que, de ellos, diecisiete tenían más de seis espacios pendientes de aprobación. Si bien no tuvieron permanencia/repitencia, reconocieron las dificultades que se presentaron en 2022 con estudiantes que adeudaron hasta seis y que, en marzo, ya se encontraban "agotadísimos". El criterio para participar de Escuela de Verano, en este colegio, fue el de adeudar tres espacios curriculares o más y se priorizó Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales, que así se agrupó, según comentaron. Afirmaron que el espacio curricular que suele generar mayores dificultades es Matemática, "son varios estudiantes que lo tienen en proceso". En relación con Escuela de Verano dijeron que ya se había realizado anteriormente, hicieron una valoración positiva de esta, y que, sumada a la intensificación posterior, "no tuvimos ninguna permanencia".

Otra directora entrevistada -Entrevista 2- inicialmente agradeció haber contado con Escuela de Verano, dijo que comenzó en febrero formalmente para 21 estudiantes ("quienes estaban ajustados en espacios"), pero algunos querían venir y se sumaron. El criterio de participación fue a los que "veíamos en riesgo", pero no en relación con cantidad de espacios curriculares solamente, "el criterio no fue la cantidad de espacios [] a los que veíamos más en riesgo [] alumnos que no veíamos bien en la escuela". Al preguntársele en qué sentido "no los veían bien", se refirió a aquellos estudiantes que volvieron a la escuela a "estar", con ello dijo a quienes "no veían involucrados con las propuestas", desinteresados con las actividades. Realizó una evaluación favorable y dijo que fue la primera vez que lo hicieron. Consideró que tiene una visión optimista, "realmente creo que vamos mejorando".

Otra entrevistada -Entrevista 3- dijo que realizaron Escuela de Verano durante febrero, y que estuvo destinada principalmente a estudiantes que transitaban el Ciclo Básico, siendo ese

el ciclo “donde tienen las mayores carencias”. Comentó que participaron más de veinte estudiantes y que involucró a todos los espacios curriculares. Como espacios que generaron mayor complejidad identificó a Biología, Matemática e Inglés y, en general, en 2^{do} año.

Por otro lado, una asesora pedagógica -Entrevista 4- comentó que realizaron Escuela de Verano en febrero de 2022 hasta el período de compensación, dijo que focalizaron el trabajo con aquellos estudiantes que tenían dificultades “en la terminalidad del Ciclo Básico”, con un abordaje ciclado. “Basándonos en eso trabajamos en la recuperación de esos alumnos”. Comentó que, como espacios curriculares, se trabajó con: Matemática, Lengua, Química, Física, Biología, Historia y Construcción de la Ciudadanía. Refirió que el horario era de 9 a 12, “venían los profes una hora y media cada uno y atendían los chicos”. Consideró que hubo alta participación y que obtuvieron “resultados muy buenos”. Dijo que, si bien implicó un “cansancio terrible, hubo mucha recuperación de alumnos”.

Otro directivo entrevistado -Entrevista 5- comentó que desconocía si Escuela de Verano había sido realizada anteriormente -dado que asumió el cargo directivo durante 2022 (en marzo)- por lo que no la había organizado pero sí había leído la propuesta. Dijo que se “guió mucho por los auxiliares docentes, que hacen muchísimo que están” y por “la persona que estaba como directora antes ahora ya no está, estaba como vice”. Haciendo una evaluación refirió que a Escuela de Verano 2022 asistieron muchos estudiantes, “presencialidad plena, venían, muy buen índice de asistencia, pero en el tema de aprobación, de comprometerse con la actividad no es tan positivo el resultado [...]. ¿Cómo se les va a presentar lo pedagógico? [...] Hacerlo más intensivo, mayor carga horaria y compactada [...] si vos comparás la cantidad de alumnos que aprobaron Escuela de Verano y haces la comparación con la que asistieron, hay algo que hace ruido [...]. No llegaba ni al 10%”. Como “criterio” para participar habían priorizado aquellos que tenían más de siete espacios desaprobados, que estaban en riesgo pedagógico, refirió.

Otro directivo -Entrevista 6- comentó que cuentan con un gran recorrido en relación con Escuela de Verano. Dijeron que para los que vienen es “muy provechoso, pero no todos vienen, ese el problema”. Allí se planteó una autocritica, así como también consideró la necesidad de mayor compromiso de las familias. Explicó que estuvo destinada a quienes tenían algún espacio en proceso, espacios pendientes; se inició en febrero. Afirmó que “para los chicos que vienen funciona”.

También, los diferentes entrevistados se refirieron a la realización de estrategias con acompañamiento de **PMI**. En una de las entrevistas -Entrevista 1- comentaron que por PMI, son varios docentes los que están realizando acompañamiento; trabajando en el mismo horario del colegio (anteriormente era a contraturno). Coincide en el momento en que tienen Matemática, por ejemplo, un docente acompañante refuerza y acompaña en ese espacio, según refirieron. Participan aproximadamente veinte estudiantes y se realiza para Lengua, Matemática y Ciencias Naturales, dado que para Sociales “mejoró bastante”. Afirman que ya las habían realizado anteriormente a estas experiencias, “siempre se hizo esta recuperación en proceso”. Sintetizaron que las dificultades mayoritarias suelen darse en: Matemática y en el Ciclo Básico (3^{ro} y 4^{to}, específicamente).

En otro servicio educativo -Entrevista 3- contaron que con PMI realizan apoyo a Matemática y Biología, a veces en parejas pedagógicas, otras veces en apoyo a contraturno y también, ante situaciones de conductas disruptivas. Comentó que a la tarde hay tres horas destinadas a los alumnos de Ciclo Básico, apoyo en general. “El problema es que no vienen”.

Otro colegio participante -Entrevista 4-, comentó sobre tres propuestas integradas que vienen realizando con PMI, desde octubre de 2022. “Lo ciclado, integrado siempre dio mucho pero mucho trabajo”. Seguidamente se detallan, de acuerdo con lo informado por la asesora:

1. Comprende Matemática, Química-Física y Biología, para el Ciclo Básico.
2. Comprende Lengua, Historia y Construcción de la Ciudadanía, para el Ciclo Básico.

Comentó que si bien se habla de Proyecto Integrado y el material indica que se trabaje a partir de los intereses de los alumnos, en este caso se planificó “desde el interés nuestro, pero lo gramamos engancharlos”. Se refirió a estudiantes que se encuentran en 5^{to} (como ejemplo), que en 2020 se desconectaron, en 2021 no lograron que recuperen, pero no se llevan materias ni de 4^{to} ni de 5^{to} (año actual), indicando que no han cerrado el C.B. Dijo que se los insta a participar de las propuestas de PMI. Se retiran de lo que estén cursando (donde se encuentran generalmente aprobados) y se van con la profe o el profe de P.A.I. (Propuestas de Aprendizaje Integradas). Comentó que tratan de que afecte lo menos posible el módulo y que, si tienen una evaluación, se quedan para realizarla.

3. Para el Ciclo Orientado comentó que tiene que ver con espacios de la orientación, dado “que en general Matemática y Lengua al haber hecho planificación ciclada, no hay problemas ni mucha demanda de alumnos desaprobados. Lo que sí tenemos son muchos alumnos que han ingresado de otra orientación y no poseen los espacios curriculares que son específicos de la nuestra y hay varios desaprobados en Antropología, Sociología. La mayoría son alumnos que están en 6^{to} y que adeudan”. Agrega Psicología, Cultura y Comunicación y Ciudadanía. “Trabajan sobre el eje de cultura y la producción final, con un profesor de artes visuales, es un mural en el estacionamiento del Colegio”. Comenta que es “a contraturno, utilizando el horario de salida de educación física, martes y jueves se quedan una hora más”.

Otra directora entrevistada -Entrevista 5- dijo que, en Historia, Inglés y Matemática del Ciclo Básico “tenemos un número bastante preocupante”. No obstante, afirmó que “estamos trabajando sobre eso para que diciembre no nos sorprenda”. Comentó que, en la biblioteca, habiendo reacomodado espacios, a través de Vértice Educativo está trabajando una profesora sobre el área de naturales. “Y de PMI está trabajando una profe en Matemática y en Inglés no hemos tenido ya más recursos para aceptar a Inglés, aceptamos PMI para Matemática y la parte de Historia y por Vértice, Historia”. Dijo que PMI el 01 de octubre se empezó a ejecutar y “Vértice venimos hace mucho sí”.

Otro directivo -Entrevista 6- en relación con PMI dijo que se realizaba en ambos turnos, lo que permitiría un acompañamiento más específico. Comentó que en turno tarde son menos y que por ello “se puede trabajar de otra manera”. Explicó que la propuesta se lleva a cabo con tres docentes, uno vinculado a exactas para Ciclo Básico y para Ciclo Orientado y para el resto de los espacios otras dos docentes: una más orientada al C.B. y otra al C.O. Afirmó que en ambos ciclos aparecen dificultades, “pero es similar a Escuela de Verano, nos pareció que era la manera de llegar a quienes lo necesitaran”. En cuanto a la propuesta dijo que se encuentra destinada a quienes tienen espacios en proceso, principalmente de 2021 y para este año, a alumnos de 1^{ro}, les propusieron que puedan participar. En este momento, contó que participan alrededor de diez estudiantes pero que es muy variable. “La propuesta es en diferentes horarios, así se pueden sumar al horario que ellos puedan”.

Además de Escuela de Verano y de las propuestas realizadas con PMI, los entrevistados comentaron varias actividades que vienen realizando. Una directora -Entrevista 2- contó lo siguiente:

- “Proyecto de horas libres”: realizan tutorías, cuentan con un portafolio de actividades, principalmente sobre ESI y espacios curriculares: Inglés, Química y Matemática, por ser espacios que suelen tener pendientes y casi crónicos, dijo. “Todos van al aula”, comenta que cuando alguien ingresa a trabajar al colegio ella les comenta las funciones que han acordado según el proyecto educativo institucional aprobado. Hace diez años que se encuentra en vigencia este proyecto de horas libres; incluso dijo que la coordinación de área lo tomó “de modelo” para difundir en el resto de las escuelas, y utilizarse ante casos de ausentismo docente. Comentó que fue socializado este proyecto, dado que es viable que se adapte a diferentes servicios educativos y utilizarse ante situaciones imprevistas de faltas de docentes. Han realizado talleres de ESI (RCP, ASIE -Asesorías en Salud Integral en Escuelas Secundaria-, problemas de “soledad”), recreación (como estrategia

de integración). "Yo me jubilo, en un año no voy a estar más, pero los que sigan que lo sostengan, es una fortaleza de este Colegio". "Y el chico está en la escuela haciendo algo". En noviembre se proponen reforzar lo pedagógico: por ejemplo, como estrategia en Inglés, que las tutorías son de lunes a jueves, si está aprobado en el espacio que está en ese momento y el docente le da permiso se va a la biblioteca a reforzar Inglés, comentó. Se encuentra destinado a quienes tienen mayor cantidad de espacios pendientes de aprobación, en mayor riesgo pedagógico, dijo. Refirió que comienzan antes de noviembre porque en diciembre es "poco el tiempo", aprovechando horas libres, para no quitar horas de clases. En las horas libres de 6^{to} año se llama "proyecto de vida" donde invitan a "ex alumnos: o que tienen una profesión, algún comerciante del pueblo, para que nos cuenten sus experiencias de vida. En Organización y Procesos Administrativos les hacen imprimir constancia de CUIL, dos chicos del Banco Nación les vienen a ofrecer gratis las cajas de ahorro, cómo es abrir una caja de ahorro [...] todos se van con un caja de ahorro gratis abierta. Refirió que participaron de la Feria de las carreras, que este año se hizo en Telén; también de una muestra de la municipalidad de Victorica de instituciones privadas que tienen oferta académica, de la que participó 6^{to} y 5^{to}. Contó que, en horas libres, la profesora de Filosofía, "trata de orientar lo vocacional" y que, junto con un auxiliar docente, les muestran el mapa de demanda de profesiones y trabajos en Argentina.

- Propuestas de Aprendizaje Integradas: mencionó como ejemplos Matemática y Educación Tecnológica e Historia con Construcción, "al día de hoy son proyectos aislados, pocas propuestas, no muy sistematizadas".
- Contó que cuentan con Vértice Educativo a contraturno y agradeció estas iniciativas.
- Se refirió a que una profesora "ha recuperado el laboratorio". Con un telescopio se iban a ir a mirar la luna.
- Otro profesor de Biología "instaló el club de ciencias" (comentó que empezó con una huerta).
- En el espacio de Geografía contó que con los grupos del mundial trabajaron planisferios y otras temáticas.
- En Derecho realizan simulacros de debates de juicios, según comentó.
- En el Ciclo Orientado cuentan con el "kiosco saludable", dijo que surgió "hace como diez años". Contó que, considerando la orientación Economía y Administración, en 5^{to} en el espacio SIC (Sistema de Información Contable) les enseñan a calcular costos, precios de ventas. Relató acerca de los promotores saludables del hospital: "una nutricionista y siempre la acompaña algún médico, vinieron a enseñarles manipulación correcta de alimentos, porciones, cantidad de calorías, siguiendo normativa provincial" [...] En 5^{to} salir a comprar por mayor, todo eso es un ejercicio, margen de ganancias. En 6^{to} ya saben calcularlo, entonces en una materia que se llama Organización de Procesos Administrativos les enseñan todo lo demás. En Lengua hacen los folletos de publicidad del kiosco. Trabajan 5^{to} y 6^{to}, con esa plata, más la venta de bingos (que eso lo hace la familia), más una lotería que se hace en 6^{to} año ellos se van de viaje de estudios". Comentó sobre el viaje a San Rafael que realizaron: con profesoras y profesores de la modalidad llevando una grilla de preguntas para las bodegas, donde producen aceitunas; con el profesor de Geografía, ver la "realidad del Río Atuel, lo de Portezuelo". Según comentó el viaje de 6^{to} lo realizan con fondos del kiosco saludable.

En otro servicio educativo -Entrevista 3- comentaron sobre la participación de estudiantes en foros, en Parlamento Juvenil (3^{er} año) y en Aprender a Gobernar. Dijo la directora que se trabajó

durante el transcurso del primer trimestre con trabajos integradores que contemplaron contenidos prioritarios y, ante situaciones específicas, desarrollaron trayectos flexibles. Además, se refirió a la realización de visitas al Consejo, la participación en Feria de Ciencias (incluso a nivel nacional) con un proyecto de ESI y Educación Física. Se refirió a una Jornada/Exposición en el Colegio en relación con ESI, para todos los años, en la que se encontraba trabajando el Ciclo Orientado. En general, realizó una evaluación positiva de las experiencias: “¿Lograron “mejorar” las trayectorias discontinuas?, sí con mucha insistencia, con mucho trabajo, se va”.

Una asesora pedagógica -Entrevista 4- comentó que “a partir de que se agarró habilidad en trabajar en forma ciclada, las jornadas nos sirvieron para terminar de cerrar ciertos proyectos que se habían comenzado. Trabajamos en dos propuestas con profesores del CB y del CO”. Allí contó que uno fue para el Ciclo Básico (en el turno tarde) y otro para el Ciclo Orientado (turno mañana), en relación con:

- C.B.: propuesta de educación ambiental y reciclado.
- C.O.: proyecto de ESI: masculinidad y femineidad a lo largo del tiempo. Afirmó que será una “producción re linda”.

Otra directora entrevistada -Entrevista 5- se refirió a propuestas en pos del acompañamiento a las trayectorias. Comentó que tercero Danza es “bastante complicado”, presentando “dificultades desde lo conductual, pedagógico, con riesgos pedagógicos, con desencanto con las propuestas, son 29 en aula y 7 están en condiciones de pasar a 4^{to}”. Desde Construcción de la Ciudadanía se realizaron “jornadas no convencionales, ya ha hecho 3; es uno de los espacios donde más los estudiantes se involucran, por ejemplo: visita a la Cámara de Diputados, recorrida por el Parque Olivier, para hablar del paradigma de derechos, visitas a la pista de patín para dialogar sobre derechos en la vía pública, lo mismo con el otro 3^{ro}, que no tiene tanta desvinculación pedagógica [...]. Lográs compromiso, que en otra instancia en el aula no lo logran, los chicos se involucran positivamente con este tipo de jornadas y acciones que en otras materias y en una situación de aula, entre cuatro paredes, no lo logran”. Comentó que a partir de que dio tan buenos resultados, “hemos replicado en otras, por ejemplo Educación Física” dado que como no se hace en el colegio y es a contraturno, (salen de la escuela, tienen una hora y media, y se tienen que trasladar al estadio municipal), eso trae inasistencias. Por lo que han realizado tres jornadas, en Caldenes y reserva La Malvina, realizaron caminatas; buscando “llevar la escuela a otro ámbito”. Realiza una evaluación favorable y dijo que la gran dificultad que se presenta tiene que ver con cuestiones de tiempo.

Además, se refirió a la “Semana de las Artes”, diciendo que “siempre se hizo en la institución, los y las estudiantes de visuales, muestren sus producciones en los pasillos de la escuela [...]. Ellos van a contar a sus familiares, que mañana van a venir, todo lo que es el Ciclo Básico viene mañana, todo lo que es el Ciclo Orientado viene pasado, y el jueves vienen alumnos y alumnas de 6^{to} grado de la Escuela 4, también le van a contar los chicos nuestros a los visitantes en qué consiste la propuesta”.

Finalmente, otro directivo -Entrevista 6- contó las diferentes propuestas que vienen realizando. Comentó que no han realizado Propuestas Integradas pero sí propuestas donde se articulen dos o tres espacios; “se ha hecho el intento, no como Propuestas de Aprendizaje Integradas (P.A.I.). En las últimas jornadas se construyeron proyectos muy interesantes”:

- Sobre el Mundial: desde Construcción de la Ciudadanía, Inglés, Geografía.
- Sobre el Mundial: desde Construcción de la Ciudadanía, Inglés, Geografía.
- Proyecto de Huerta. Dijo que realizan talleres en la tarde, participando Construcción de la Ciudadanía, Biología. “Si bien hace mucho que está, no estaba como PAI”. Afirmó que esta propuesta está destinada al Ciclo Básico.

- También, contó que históricamente realizan campamentos, “que, si bien no está pensando como PAI, son proyectos articulados entre varios espacios: Educación Física, Inglés, Construcción de la Ciudadanía, Lengua, Geografía, después hay que hacer un informe”. Dijo que realizaron cuatro campamentos para cinco grupos distintos.
- Otro proyecto institucional, son las estudiantinas, según refirió. Comentó que si bien organiza 6^{to} participan docentes, estudiantes y familias; realizan bailes, videos, noche de celebración. “Falta seguir trabajando este proyecto desde lo pedagógico”.
- Además, se refirió a la fiesta de Educación Física (la realizan hace cinco años aproximadamente): constituye una actividad que realizan como cierre de año, participan todos los estudiantes y los docentes que así lo quieran, dijo. Hacen actividades deportivas: fútbol, vóley, básquet, atletismo, hockey.
- Otras celebraciones que comentó son: el día del estudiante y de la tradición; realizaron diferentes actividades y juegos.

Síntesis de los principales resultados

El indicador provincial utilizado para determinar la discontinuidad pedagógica en las escuelas de educación secundaria de la provincia de La Pampa, fue el ViPENS²⁹ “Vinculación Pedagógica de Estudiantes de Nivel Secundario” - con guarismos registrados a diciembre de 2021. Del este surge que, de una matrícula total de 33.866 estudiantes de este nivel, 2.585 de ellos han registrado “Trayectorias Educativas Intermitentes con Vinculación Escasa” -TEIVE- o “Trayectorias Educativas Interrumpidas” -TEI-, lo cual representa el 7,6% de la matrícula.

Los datos fueron relevados a través de las encuestas enviadas a las veintidós escuelas de la muestra intencionada, las que a diciembre de 2021 tenían 242 estudiantes con TEIVE y 339 estudiantes con TEI.

Las encuestas fueron respondidas por **veinte escuelas** -90,9% de la muestra- remitiendo **veintiún propuestas de revinculación**. Estas registraban 195 estudiantes con TEIVE y 286 estudiantes con TEI.

La **caracterización** de las **escuelas** que respondieron es:

- Según el sector: dieciocho servicios educativos son de sector estatal y dos de sector privado.

Con relación a las **prácticas propuestas** se identifica que:

- Se desarrollan en escuelas tanto en el turno mañana como en el de la tarde, siendo este último levemente mayor.
- Las que se organizan en forma ciclada, la mayoría se enfoca en el ciclo básico -con el 71,4%-.
- Involucran desde dos a todos los espacios curriculares, siendo mayoritario el rango de cinco a ocho materias, lo cual podría indicar una articulación de saberes. Los cuatro más trabajados son: Matemática, Lengua y Literatura, Biología y Físico-Química.

²⁹ “Vinculación Pedagógica de Estudiantes de Nivel Secundario” se calcula a partir de las siguientes variables: a) Vinculación virtual/pre-sencial de la/el estudiante y b) Logros de aprendizaje.

- La mayoría son planificadas desde el equipo de gestión o por este equipo junto con Docentes de la Planta Orgánica Funcional, Equipos de enseñanza y Auxiliares docentes.

A continuación, se expone la construcción realizada de las **causas en la incidencia de la intermitencia y escasa vinculación de las y los estudiantes durante los ciclos lectivos 2020 y 2021**, de acuerdo con lo identificado por los encuestados³⁰.

Entre estas se identifica que la situación socioeconómica -o familiares particulares-, fue la más enunciada. En gran medida, también se indica la escasez de dispositivos tecnológicos (por ejemplo: computadora, celular) y/o de Internet. Además, refieren la falta de acompañamiento familiar (específicamente en el desarrollo de actividades/tareas escolares) y otros aspectos que inciden en la motivación de las y los estudiantes.

También, se mencionan aspectos en relación con la no presencialidad y otros, a saber:

- El no poder asistir de manera presencial a la escuela/semipresencialidad/inasistencias reiteradas/protocolo de ausentismo escolar en años anteriores
- Pandemia/Aislamiento social/Escasa vinculación/Lazos entre pares
- Problemas de salud
- Gran cantidad de espacios curriculares adeudados
- Dificultades para sostener actividades sin el formato escolar
- Embarazos/paternidades adolescentes
- Dificultad de la escuela para brindar los apoyos que la diversidad de trayectorias de estudiantes requiere y otras causas.

Según lo informado desde las escuelas lograron revincular a 390 estudiantes. Esto representa **el 81% de los que se encontraban desvinculados en las escuelas participantes**.

Con la finalidad de profundizar aspectos particulares de las prácticas propuestas para lograr la revinculación de las y los estudiantes, se realizan **siete entrevistas a directivos y/o asesores/as pedagógicos³¹**. Los servicios se seleccionaron considerando que fuesen: algunos del sector privado y otros del estatal, del ámbito urbano y del rural y teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes revinculados declarados por ellos en la encuesta.

³⁰ Corresponde a la categorización de una pregunta abierta.

³¹ Una de ellas se desestimó dado que quien participó de la entrevista hacía un mes que se encontraba en la institución.

5. Reflexiones finales

Para el ciclo lectivo 2022 la Red Federal de Investigación Educativa, en el marco del fortalecimiento de las investigaciones, se planteó distintas líneas para desarrollar el trabajo en las Unidades de Investigación Educativa de las distintas jurisdicciones. En ese sentido, desde la provincia de La Pampa se definió realizar el análisis focalizando en el nivel secundario. De este modo se contribuye al logro de uno de los objetivos de esta Red, tal como es el de producir conocimiento relevante que permita describir y analizar problemáticas del sistema educativo.

Luego de haber transitado situaciones de aislamiento o asistencia en burbujas, según la realidad epidemiológica del momento, en el presente ciclo se retorna a la presencialidad plena. El nuevo escenario generado en virtud de la pandemia, hizo necesario implementar distintas estrategias de intervención docente que posibiliten reconstruir lo vincular e implementar los andamiajes necesarios para favorecer el aprendizaje.

La investigación realizada permite analizar cuáles son los problemas y las estrategias institucionales desarrolladas para acompañar sacar las trayectorias escolares en el nivel secundario durante el ciclo lectivo 2022, en la provincia de La Pampa, a partir de una indagación realizada en **veintidós escuelas de educación secundaria de modalidad común y que participaron en el Programa Escuela de Verano 2022**.

La irrupción de la pandemia impulsó a las escuelas a desplegar la creatividad para afrontar el nuevo escenario. En particular, en el ámbito educativo, este contexto obligó a generar cambios y a utilizar otras estrategias y/o formatos. Hizo necesario enfatizar más que nunca el abordaje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando la heterogeneidad entre las y los estudiantes a fin de plantear propuestas de aprendizaje significativo. (Anijovich, Malbergier y Sigal; 2007: 55).

Hasta aquí, lo expuesto da cuenta del trabajo realizado desde las escuelas, considerando los datos e información proporcionada por quienes se encuentran a cargo de la gestión y/o asesoría pedagógica. Sin embargo, un mismo escenario puede ser analizado desde varias perspectivas, distintas percepciones y experiencias según el rol que se desempeña. Por este motivo, podría profundizarse la investigación, pero desde la perspectiva de los propios estudiantes. Esto complementaría la información, haciendo posible analizar las políticas educativas a implementar desde una visión que también contemple la voz de los destinatarios del accionar educativo.

6. Bibliografía y documentos

- Aguerrondo I. y Tiramonti G. (2016). *El futuro ya llegó pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. Todos los derechos reservados. Primera edición.
- Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. (2007), *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2014). Todos pueden aprender. *Prospectiva. Revista de Educación del Colegio Nacional-UNLP*.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Benítez Larghi, S.; Lemus, M; Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Ensamblés*, 1: 57-81.
- Bustamante, E. (ed) (2011). *Las industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital*. Gedisa.
- Dussel, I. (2013). *Los sistemas de formación docente en el Mercosur*. Informe Final del programa de apoyo al sector educativo del Mercosur. Editorial Teseo, OEI.
- Fernández Enguita, M. (2019). *Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional*. The Conversation.
- Gurrutxaga, A. (2006). ¿Es posible innovar? Sociedad Vasca, Universidad e Innovación. En A. Ibarra, J. Castro y L. Roca (Ed.). *Las Ciencias Sociales y las Humanidades en los Sistemas de Innovación*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Hurtado, D. (2014). El fetiche de la innovación. *Tecnología Sur Sur (TSS)*. Universidad Nacional de San Martín.
- IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.
- Ley de Educación Nacional 26.206.
- Ministerio de Educación Argentina. (2022). Subsecretaría de Planeamiento, Prospectiva e Innovación Educativa. *Plan Educativo Anual 2022*. Documento descriptivo. Ministerio de Educación Argentina. Libro digital.
- Ministerio de Educación Argentina, Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de La Pampa (2019). *Itinerario para la innovación educativa en La Pampa. Experiencias y reconstrucciones de los escenarios escolares*. Innovar Educa 2019.
- Ministerio de Educación de La Pampa. Documento producido por la Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva. *Claves para pensar propuestas Inclusivas*.
- Rivas, A (2017). A. *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*, documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación, Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Fundación Santillana.
- Rivas, A (2017). B. *Trayecto formativo para equipos técnicos. Innovación en los sistemas educativos*. Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología.

Rivas, A. (2018). Un sistema educativo digital para la Argentina. Documento de trabajo N° 165. CIPPEC.

Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa, núm. 29, pp. 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Documentos

Resolución CFE N° 363/2020. Procesos de Evaluación - Continuidad Pedagógica.

Resolución CFE N° 364/2020. Retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores.

Resolución CFE N° 366/2020. Cumplimiento del Protocolo Marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020.

Resolución CFE N° 367/2020. Establece la priorización curricular referente a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria.

Resolución CFE N° 369/20. Programa Acompañar: Puentes de Igualdad y Anexo 1 y Material sobre Programa AcompañAR, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución CFE N° 396/2021 - Plan Nacional de Evaluación Educativa 2020 - 2021.

Resolución CFE N° 404/2021 - Retorno a la presencialidad plena en el Sistema Educativo Nacional.

Resolución CFE N° 416/2021 - Recomendaciones para el manejo y control de COVID-19 en establecimientos educativos.

Resolución CFE N° 421/2021 - Ley 27.652 - Fortalecimiento Trayectorias Escolares.

Resolución CFE N° 423/22. *Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad*. Anexo a la Resolución CFE 423/22. Lineamientos Estratégicos 2022-2027.

Resolución N° 372/2021. Ministerio de Educación de La Pampa.

Resolución N° 482/2020. Ministerio de Educación de La Pampa.

Resolución N° 701/2020. Ministerio de Educación de La Pampa.

Resolución N° 0821/2021. Ministerio de Educación de La Pampa.

Jujuy

La interdisciplinariedad de la enseñanza en el marco de las prescripciones curriculares del ciclo orientado de la educación secundaria en la provincia de Jujuy

Equipo IEF³²

Lidia Melisa Ortega / Investigadora responsable

Víctor Joel Matías Andrade / Investigador

Alejandra Rita Villegas / Investigadora

1. Presentación del tema/problema y su contextualización

El Ministerio de Educación de la Nación, junto con los gobiernos provinciales, mediante resoluciones del Consejo Federal de Educación (Nº 84/09, Nº 93/09, Nº 103/10 y Nº 330/17), determinan los primeros lineamientos políticos y los criterios para la definición del nivel secundario en el país.

Sobre la base de esos lineamientos, en el año 2016 nace la política denominada "Secundaria 2030", la cual define las dimensiones en las que son necesarios cambios y transformaciones, a saber: la organización de los aprendizajes, la organización del trabajo docente, el régimen académico y la formación y acompañamiento de docentes y equipos técnicos.

En el ámbito provincial, devenido de la aplicación de esta política, se define un Plan de Trabajo Jurisdiccional (denominado "Secundaria Viva"), bajo el cual se enmarcan diferentes acciones de reestructuración y transformación en el nivel, en cada una de las dimensiones señaladas.

A su vez, se inicia un proceso de modificación curricular con la elaboración de un nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ de ahora en adelante), el cual, en su marco general, establece que se propicien aprendizajes significativos e integrados en proyectos que involucren saberes de distintas disciplinas. En este contexto, el desarrollo de estos proyectos se propone desde una mirada interdisciplinaria que promueva el diálogo entre diferentes campos del saber, que enriquezca y potencie las experiencias escolares.

Bajo este escenario y, habiendo transcurrido tres años desde la implementación progresiva de estas acciones, se plantea como necesidad, tanto desde la Dirección de Planeamiento Educativo, del Departamento de Desarrollo Curricular, como de la Dirección de Educación Secundaria, conocer cómo se llevaron a cabo estos procesos de reestructuración hacia dentro de las instituciones educativas, sobre todo, en lo concerniente a las dimensiones de la organización del trabajo docente y a la organización de los aprendizajes.

Por ello es que esta investigación en particular apunta a describir de qué forma los docentes han puesto en práctica los documentos curriculares, la concepción de interdisciplinariedad y

32 Dependiente del Área de Investigación Educativa, Departamento de Innovación y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento Educativo, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy.

la planificación de propuestas pedagógicas mediante la elaboración de proyectos; en el marco de las condiciones que caracterizan la organización del trabajo docente en la provincia.

Contextualización histórica de la temática en la provincia

En la provincia de Jujuy, la Constitución Provincial sancionada en 1986 declara en su artículo N° 6 la obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y pluralidad, desde el nivel inicial hasta el nivel medio inclusive (inc 5); disposición que también se ve reflejada en la Ley de Educación Provincial 4.731, sancionada en el año 1993, anticipando lo que establecería a nivel país, la Ley de Educación Nacional 26.206.

En la década de los 90, se sancionan dos leyes nodales que transformarán el funcionamiento y el devenir del sistema educativo nacional: la Ley N° 24.049 de Transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales y la Ley Federal de Educación N° 24.195, la cual, mediante los Decretos N° 2485-EC/97 y N° 5107-EC/98, implementa el Tercer Ciclo de la EGB con carácter de experiencia a escala en la provincia de Jujuy.

Más adelante, con la Resolución N° 1763-EC/99 del Ministerio de Educación provincial, se establece la implementación del nivel polimodal en solo cuatro escuelas de gestión estatal, para extenderse en forma gradual desde 2001 hasta el año 2006. Sin embargo, el cambio fue acotado y en el sistema prevalecieron los planes de estudio históricos y, ya con la derogación de la Ley Federal de Educación mediante la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se inició en la provincia un nuevo proceso de reorganización del nivel secundario.

A partir de los documentos de “Secundaria 2030”, la provincia asume, como parte de una decisión política, el desafío de iniciar un proceso de transformación educativa y actualización curricular del nivel. Se trató de una construcción conjunta con diferentes actores del sistema educativo y, específicamente, del nivel secundario, a fin de que dicha transformación fuera el resultado de acuerdos y reflejara las necesidades de quienes transitan las aulas.

De ese modo, en el año 2017, se constituye en la provincia el primer equipo de trabajo³³ con el objetivo de elaborar un “Plan Jurisdiccional” (denominado ‘Secundaria Viva’) para la transformación de la escuela secundaria. Dicho equipo fue conformado dentro de la Dirección de Nivel Secundario y estuvo a cargo de la elaboración del texto que posteriormente formaría parte de la Resolución N° 7621-E/17. Tal resolución dispuso que la Educación Secundaria se organizara en dos ciclos: un Ciclo Básico (CB) y un Ciclo Orientado (CO), que cuente en la provincia con trece orientaciones y pueda aplicar gradualmente a partir del inicio del ciclo lectivo 2019, comenzando con el 1^{er} año del Ciclo Básico en todas las instituciones de gestión estatal provinciales, privadas, municipales, cooperativas y sociales. De esta manera, se renuevan las estructuras curriculares, pasando de 122 planes de estudio en 204 escuelas secundarias a 13 estructuras curriculares que corresponden a las orientaciones adoptadas por la provincia, con el fin de unificar las existentes hasta el momento.³⁴

Cabe aclarar que, como resabio de diferentes normativas y propuestas curriculares nacionales, hasta ese momento coexistían diferentes titulaciones y planes de estudios (bachilleratos con diversas orientaciones -pedagógica, docente, en administración de empresas, perito mercantil, etc.-), devenidas de viejas estructuras de escuelas que dependían del ámbito nacional como las escuelas normales, colegios nacionales, escuelas nacionales de comercio, entre otras, a las cuales se sumaban los polimodales. Es por ello que cobran importancia las normativas que unificaron esta pluralidad existente.

33 El Equipo Jurisdiccional (creado mediante Res. 10.264/18) tuvo entre sus principales funciones la elaboración de un Plan Jurisdiccional, en el cual se diseñen y propongan acciones para llevar adelante una transformación integral, sistemática y gradual de la educación secundaria en la provincia.

34 Ver “Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2018. Marco General y Ciclo básico”. Res 11134 E-2018.

A su vez, en el mes de enero de 2018, mediante el decreto N° 5999-E/18, se crea el Departamento de Desarrollo Curricular, como dependencia de la Dirección de Planeamiento, en el ámbito de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Este equipo tuvo la tarea de construir los nuevos Diseños Curriculares sobre la base de los aportes preexistentes (siendo una importante referencia un documento borrador elaborado en el 2015), el cual debía ser reestructurado y corregido en acuerdo con los lineamientos de la transformación impulsada desde la provincia.

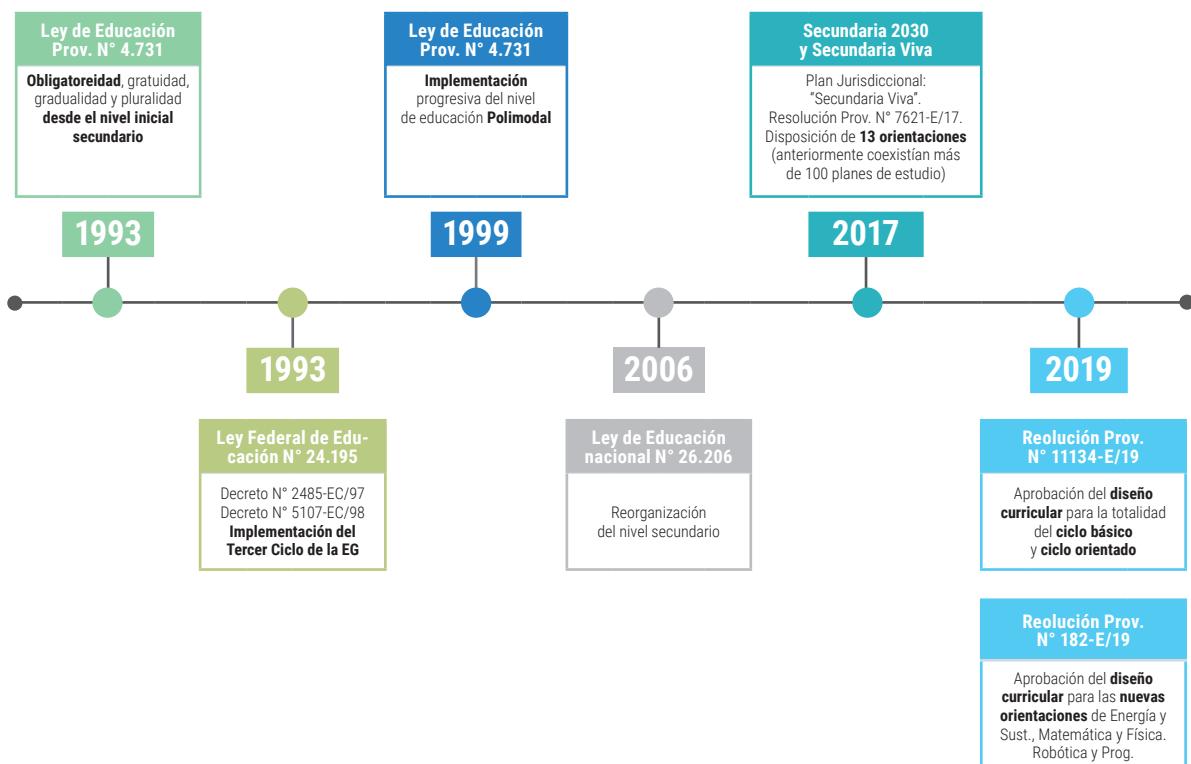
En ese mismo año se sanciona la Resolución N° 8402- E/18 y Anexo, la cual contiene los “Lineamientos Curriculares para el ciclo básico de instituciones educativas de educación secundaria común, de gestión estatal, gestión privada y saberes prioritarios de 1^{er} año”. Dicho documento posibilitó comenzar el proceso de implementación de las estructuras curriculares propuestas en la mencionada Resolución N° 7621-E/17, iniciando así la transformación por los 1^{ros} años del ciclo básico de todos los establecimientos.

En el año 2019, por medio de la Resolución N° 11134-E/19, se aprueba el diseño curricular para la totalidad del ciclo básico de la educación secundaria y para los ciclos orientados³⁵ de Economía y Administración, Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Agronomía y Ambiente, Turismo, Lengua, Educación Física, Educación, Informática, Artes Visuales, Música, y Teatro. Así también, se dispone la implementación gradual y progresiva del mismo desde el inicio del ciclo lectivo 2019 y a partir del 1° año del ciclo básico, derogando, a su vez, la Resolución N° 8402-E/18, la cual había sido emitida con anterioridad.

Ese mismo año, por medio de la Resolución N° 182-E/19, se aprueban los diseños curriculares para la formación general y específica de las orientaciones en Robótica y Programación, Energía y Sustentabilidad y Matemática y Física. De esa manera, se dispone la implementación gradual y progresiva desde el inicio del término lectivo 2020, convirtiendo a la provincia en pionera respecto de la creación de los diseños curriculares para dichas orientaciones, y un antecedente a nivel nacional en la implementación de ellas en el nivel secundario.

³⁵ Estos documentos fueron trabajados en forma colaborativa entre varios actores y equipos técnicos, entre los cuales se destacó la participación de numerosos docentes de diversas disciplinas y provenientes de todas las regiones de la provincia, así como los equipos técnicos del Departamento de Desarrollo Curricular, Ministerio de Ambiente, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Secretaría de Equidad Educativa, Secretaría de Gestión Educativa, Subsecretaría de Educación, entre otros.

Gráfico N°1. Línea de tiempo con las leyes y resoluciones que rigieron en el nivel secundario en la provincia de Jujuy



2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico metodológicos

La investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma hermenéutico de corte cualitativo. Este está centrado en conocer y comprender la realidad y los significados que los actores atribuyen a ella. A partir de esto, se propuso realizar el abordaje desde la mencionada perspectiva de investigación, mediante “la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, en tanto expresión de la complejidad e interdependencia de fenómenos de diferente naturaleza” (Yuni y Urbano, 2006: 13).

Por otro lado, tanto para la elaboración del diseño de investigación como para el análisis de la temática propuesta en el proyecto, se seleccionaron algunos referentes teóricos que sirvieron como una guía y un marco para su desarrollo.

Al respecto, se recuperaron, como conceptos fundamentales, los aportes sobre interdisciplinariedad de Ander Egg (1999) y Cullen (1997). En este sentido, el primero señala que “lo sustancial de este concepto es la idea de interacción y cruzamiento entre disciplinas” (Ander Egg, 1999: 31), como un esfuerzo por superar la fragmentación de saberes. Por su parte, Cullen también expresa que “en una relación propiamente interdisciplinaria, las disciplinas intervintientes interactúan sus mismos enfoques y conforman una visión distinta del problema” (Cullen, 1997: 110). Se retoman tales conceptos porque resultan útiles para comprender la lógica desde la cual se plantean los DCJ y la manera en que se proponen abordar los distintos proyectos que se realicen en las instituciones.

Asimismo, se recupera también la concepción de proyecto escolar. Con dicho término se hace referencia al formato de planificación de las propuestas áulicas realizadas por los docentes. Si bien los DCJ utilizan la denominación de proyectos interdisciplinarios, se opta por utilizar el primero de los nombres debido a la variedad en las características que presentan los proyectos relevados, en muchos de los cuales no se consideran los requerimientos planteados desde un enfoque interdisciplinario.

Por otro lado, se retomó el concepto de flexibilidad propuesto por Mendizábal (2006), el cual “alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos” (Mendizábal en Vasilachis -coord.-, 2006:67). De este modo, la propuesta de trabajo adoptó un carácter flexible y dialéctico, a partir del cual la investigación no fue concebida como un proceso conformado por etapas fijas. En este sentido, durante el desarrollo del proyecto, se fueron contemplando y realizando las modificaciones y/o adecuaciones necesarias de acuerdo con las particularidades del contexto y las diferentes vicisitudes que tuvieron lugar a lo largo de dicho proceso, a las cuales se irá haciendo referencia oportunamente.

En relación con el trabajo de campo, en primera instancia, se pensó inicialmente una muestra conformada por catorce escuelas públicas de nivel secundario de la provincia, dos por cada una de las siete regiones educativas. Esta selección fue pensada con la intencionalidad de lograr una mirada global que contemple y recupere aquellos aspectos y características comunes que atraviesan y forman parte de las distintas realidades educativas que se presentan en las instituciones, más allá de las especificidades que puedan caracterizar a cada región.

Para la elección de dicha muestra se tuvieron en cuenta una serie de criterios de selección, previamente definidos en conjunto entre el equipo de investigación y el equipo técnico ministerial de Desarrollo Curricular. Así, los criterios establecidos fueron los siguientes:

- Región educativa: en vistas de lograr una mayor representatividad de las escuelas de toda la provincia, para esta investigación se optó por incorporar a cada una de las siete regiones educativas existentes en Jujuy. De ese modo, se seleccionaron dos escuelas por región.
- Ciclo de formación orientado: también se tuvo en cuenta para la selección de la muestra la orientación definida por cada escuela. En este sentido, de las dieciséis orientaciones existentes en Jujuy, se acordó priorizar las orientaciones de: a. Matemática y Física, b. Robótica y Programación y c. Energía y Sustentabilidad; dado que se tratan de orientaciones en las cuales la provincia es pionera en implementarlas. A su vez, también se decidió incluir en la muestra otras cuatro orientaciones, las cuales fueron elegidas por tratarse de las orientaciones que fueron adoptadas por la mayor cantidad de instituciones en nuestra provincia. Estas son: a. Agroambiente, b. Informática, c. Educación y d. Ciencias Sociales y Humanidades.
- Ámbito: otro aspecto que se consideró en esta selección fue el ámbito al que pertenecen las instituciones. Así, dentro de cada región educativa, se intentó que una de las escuelas pertenezca al ámbito urbano y, la otra, al ámbito rural o rural disperso. Se considera que, de esa forma, no solo se contribuyó a lograr una mayor representatividad en cuanto a los contextos socioeducativos de las instituciones, sino también a posibilitar un análisis sobre los diferentes contrastes que se presentan en cada uno de los elementos y dimensiones que forman parte del objeto de estudio.
- Accesibilidad geográfica: finalmente, se tuvo en cuenta la ubicación geográfica en que se encuentra cada institución educativa. Considerando los condicionantes que se presentan a la hora de realizar el trabajo de campo en terreno respecto de los medios de transporte, se optó por priorizar aquellas escuelas cuyas ubicaciones sean más accesibles para poder llegar, ya sea mediante un servicio de transporte urbano o en vehículo particular.

De esa manera, a partir de lo anterior, los catorce establecimientos seleccionados pertenecen a los departamentos de Yavi (2), Humahuaca (1), Tilcara (1), Dr. Manuel Belgrano (2), San Pedro (2), Ledesma (2), San Antonio (1), Perico (1) y Cochinoca (2).

En segunda instancia, bajo ese marco, se estableció un cronograma inicial de viajes para visitar todas las regiones educativas y cada establecimiento en particular, y se planificaron una serie de estrategias para la construcción de datos que permitieran dar cuenta y cumplimentar los objetivos propuestos. De ese modo, se planteó la realización de entrevistas presenciales, tanto individuales como grupales. Los principales actores consultados fueron los docentes que, al momento de la realización del trabajo de campo (septiembre a noviembre de 2022), se encontraban desempeñándose en el ciclo orientado de las instituciones seleccionadas (3^{er}, 4^{to} y 5^{to} año del nivel secundario). Por otra parte, en menor medida, también se entrevistó a directivos y a asesores pedagógicos de algunas de esas instituciones. Se realizó un total de veintiocho entrevistas:

- Dieciocho a docentes, de las cuales trece fueron grupales y cinco individuales.
- Ocho entrevistas individuales a integrantes del equipo directivo.
- Dos entrevistas individuales a asesores pedagógicos.

Sin embargo, como se mencionó, estos acuerdos iniciales tuvieron que ser revisados, modificados y reprogramados como consecuencia de las dificultades presentadas al momento de acceder a los medios de transporte (camionetas) necesarios para llegar a la totalidad de escuelas seleccionadas, debido a las grandes distancias que hay entre ellas y las limitaciones de tiempo para poder visitar cada una de ellas. De esa forma, el proceso de recolección de información se vio afectado en cuanto a tiempos y fue modificado y reformulado en función de dichos condicionantes, pero sosteniendo los criterios inicialmente propuestos.

A su vez, la limitación que se presentó respecto del tiempo de permanencia en cada institución visitada durante el trabajo de campo, impidió avanzar con la indagación y el análisis de los proyectos y con la realización de registros de observación que pudiesen dar cuenta del desarrollo y puesta en práctica de ellos. Tal escenario dificultó la concreción de uno de los objetivos iniciales propuestos en la investigación, referido a la descripción de las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes.

No obstante, ante esta limitación, desde el equipo se optó por detallar en el análisis un primer eje referido a la dimensión de la organización del trabajo docente (propuesta por la política de Secundaria 2030), decisión que fue impulsada a partir de la abundancia con que se contaba de material empírico e información recabada en las entrevistas con respecto a esta temática. Asimismo, dicho análisis resultó un importante aporte en la dilucidación de las lógicas y dinámicas de funcionamiento del sistema de distribución de horas y/o cargos en el nivel secundario, aspecto que, desde la voz de los actores entrevistados, resulta de suma importancia en la cantidad de tiempo que se le dedica posteriormente al trabajo interdisciplinario dentro de la institución.

De ese modo, fue necesario incluir en el análisis el concepto de trabajo docente, entendiendo que “las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza” (Ezpeleta, 1992: 30). En este sentido, el trabajo docente remite a una compleja trama de interacciones. Así, se retoma la definición de Achilli, Pavessio y Vera, quienes señalan que “el trabajo docente se constituye a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales y estructurales históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la conciencia del maestro” (Achilli, Pavessio y Vera, 2019: 317).

La inclusión en el análisis de la dimensión de la organización del trabajo docente contribuyó en gran medida a comprender el trasfondo de lo que acontece en la planificación y acuerdos entre docentes para el trabajo con distintos proyectos.

3. Principales resultados

De acuerdo con los hallazgos resultantes de esta investigación, la información se presenta y se describe en torno a dos grandes ejes: la organización del trabajo docente (OTD en adelante) y la organización de los aprendizajes.

El primer eje de análisis está referido a la OTD, donde se da cuenta de la estructura organizativa y administrativa que enmarca al trabajo docente, así como las condiciones que se presentan al interior de ella. En este apartado se consignan aquellos aspectos relativos a lo administrativo, tales como la concentración horaria, la asignación de cargos docentes y la utilización de las horas institucionales; así como la incidencia que tienen tales cuestiones en el desarrollo de los distintos tipos de proyectos escolares.

Por otra parte, el segundo eje hace referencia a la organización de los aprendizajes. Dicho eje está subdividido, a su vez, en cuatro ítems. En el primero de ellos se detallan, de forma breve, cuestiones vinculadas a la política curricular y a los formatos que asumen algunos de los espacios curriculares dispuestos en las orientaciones elegidas, priorizando el análisis de los talleres integradores y sus características. El segundo de los ítems se destina a describir específicamente lo concerniente a los proyectos escolares, los espacios y tiempos de planificación, analizando las dificultades que se les presentan a los docentes a la hora de llevar a cabo dicha tarea y las estrategias que encuentran para poder atenuarlas. En el tercer ítem, se describen las características que presentan los proyectos, a partir de una breve clasificación de ellos. Por último, se efectúa un análisis que pretende dar cuenta sobre el significado y los sentidos que los docentes le atribuyen a la interdisciplinariedad y a los proyectos interdisciplinarios.

1. Organización del trabajo docente

La OTD es entendida como una dimensión clave para traccionar hacia una nueva organización escolar. El documento marco que orienta la aplicación de esta política señala que "es necesario construir las condiciones adecuadas y propicias para que los docentes cuenten con tiempo disponible para trabajar en equipo, planificar sus clases y acompañar de manera sistemática y continua las trayectorias estudiantiles" (OTD, 2017: 6). Asimismo, el documento añade que es fundamental "implementar un sistema de concentración horaria docente que contemple horas de trabajo institucional y de apoyo académico para estudiantes (...) por lo tanto, se debe dotar a los docentes de las herramientas, tiempos y espacios para hacerla realidad" (OTD, 2017: 6).

La OTD se plantea desde una nueva perspectiva, a través de la política de la asignación de cargos docentes y la concentración de horas de trabajo en las escuelas. Esto genera cambios en la gramática escolar (Dussel, 2003), la cual históricamente contó con tiempos y espacios distribuidos de acuerdo al trabajo disciplinar y a saberes estancos.

En la provincia de Jujuy, en acuerdo con el Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria (2017), se implementaron en los últimos años cuatro modalidades de acceso a la docencia:

1. Cobertura de vacantes por Ofrecimiento Cerrado.
2. Cobertura de vacantes por Ofrecimiento Abierto (Por LUOM³⁶).
3. Cobertura de Horas Vacantes por concurso (No LUOM).
4. Cobertura de Vacantes por Cargo (Por LUOM).

³⁶ El Listado Único de Orden de Mérito es un documento producido por la Junta Provincial de Calificación Docente y se divide por nivel educativo (Primario, Secundario, Superior, y Educación Técnica y Profesional). Se constituye por todos los docentes aspirantes a la docencia provincial, y el respectivo puntaje adquirido, desde su ingreso a la docencia, estableciéndose un puntaje por el título docente de base, a partir del cual el docente incrementa su puntaje según los ítems referenciados en la grilla de calificación vigente aprobada por Ley 6298.

De las modalidades mencionadas, en el siguiente apartado, se desarrollarán dos que favorecieron la concentración horaria: la cobertura de vacantes por ofrecimiento cerrado y la cobertura de vacantes por cargo (por LUOM).

a. Cobertura de vacantes por ofrecimiento cerrado

Históricamente, el trabajo docente en el nivel secundario se ha caracterizado por poseer repartida la carga horaria entre varias instituciones. A nivel provincial, la resolución 8401/E-18 menciona al respecto “que la transformación de la escuela secundaria sobre la base de nuevas estructuras y diseños curriculares amerita reorganizar el trabajo docente, consolidando equipos comprometidos con la vida institucional, que desarrollen sentido de pertenencia y que participen activamente del proyecto educativo de la escuela” (Res. N° 8401/E-18, 2018: 1).

El trabajo docente, particularmente en la educación secundaria de nuestra provincia, se ha caracterizado por asumir el formato de “docentes taxi” o “docentes golondrinas”. Es decir, que permanentemente viajan de una escuela a otra, sin poder hacer posible la concentración de horas³⁷ por diversos factores, como la distancia entre instituciones o la incompatibilidad horaria.

Con el objetivo de brindar a los docentes momentos para el trabajo conjunto, se sanciona la Resolución 8401-E/18³⁸. Dicha normativa dispone que, a partir del término del ciclo lectivo 2018, la cobertura de las horas cátedras vacantes interinas, de suplencias y reubicaciones que se produzcan en todas las instituciones de educación secundaria de gestión estatal, dependientes del Ministerio de Educación, se realizará respetando el siguiente circuito de ofrecimiento de vacantes:

- a. A docentes titulares en disponibilidad en general.
- b. A docentes interinos dependientes de reubicación de la institución.
- c. A docentes interinos en disponibilidad de otras instituciones.
- d. Ofrecimiento cerrado a los docentes en ejercicio activo de la planta de la institución según listado de orden de mérito.
- e. Ofrecimiento abierto mediante publicación y convocatoria.

El ofrecimiento cerrado, como primera disposición ministerial, permitió que, ante una vacante, los docentes con disponibilidad horaria, que formaran parte de la planta activa de una institución, pudieran hacer toma de posesión de las horas y lograr la concentración horaria de forma interna.

La implementación de esta resolución y la concentración horaria, como una política institucional interna, también ha dependido del modelo de gestión directiva en cada una de las instituciones. En algunos casos, se le permite al docente llegar a acuerdos en relación con los horarios con sus compañeros de trabajo para tomar la mayor cantidad de horas posible, según las vacantes disponibles, y concentrar la carga horaria en una o dos instituciones, según las posibilidades de cada profesor. En otros, no se permite el acuerdo interno de horarios y se dispone solo hacer toma de posesión de aquellas horas vacantes que no coincidan con sus horarios habituales de trabajo.

(...) lo que tiene ahora el Bachí, es que la mayoría de los profes concentran horas aquí, y entonces, al concentrar bastante se ven todo el tiempo (...) (Entrevista N° 14, Fragmento 2, Docente).

37 En la provincia, el máximo de horas que un docente de nivel secundario puede tomar es de 36 horas cátedra.

38 La Res. N° 8401 dispone brindar a los docentes más tiempo para el trabajo conjunto y el acompañamiento personalizado a las trayectorias de los estudiantes. Además, también tiene por objetivo lograr la cobertura de las horas cátedra vacantes resultantes de la reconversión de los planes de estudios históricos y la reubicación de los docentes en disponibilidad.

ENT 1: Es que la concentración ayudó mucho a organizarse...

INV 1: Hay una política institucional de concentración de horas...

ENT 3: Sí, lo que pasa es que se va acumulando según el puntaje, y desde la normativa para mí, desde mi perspectiva, el ofrecimiento cerrado, y desde la disponibilidad de que vos también sos profe, y que tenés varias horas acá, charlar con el otro profe, y todo eso acá te permiten (...) (Entrevista N° 14, Fragmento 5, Docentes)

En los fragmentos seleccionados, la docente menciona la concentración horaria como una política institucional, que ha permitido a los docentes llegar a acuerdos, para concentrar la mayor cantidad de horas en la institución y, de esta manera, disponer de más tiempo para organizarse para la ejecución de los proyectos. Menciona, así también, la normativa que permitió acceder a los espacios curriculares vacantes por llamado interno y que esta realidad sea posible.

La implementación de la resolución 8401-E-18, según el testimonio de los docentes entrevistados, ha favorecido de igual manera el trabajo interdisciplinario, la pertenencia institucional y conocer el contexto institucional de los estudiantes y su comunidad, siempre con las limitaciones propias de cada contextualización.

b. Cobertura de vacantes por cargo

El segundo modo en el que se gestionó la concentración horaria fue a través del otorgamiento de cargos docentes. Esta modalidad se está desarrollando de manera escalonada en la provincia sin haber alcanzado a todo el universo de instituciones educativas en las cuales se implementa la secundaria orientada.

Un 15% de la muestra seleccionada corresponde a colegios de reciente creación, es el caso de las orientaciones en Robótica y Programación, Matemática y Física, y Energía y Sustentabilidad, en las cuales se pudo relevar la experiencia transitada en los últimos años, respecto de la designación de cargos que ofrecen a los docentes paquetes de 12, 18, 24, 36 horas, de las cuales un 20% están destinadas a la capacitación y a la organización de proyectos interdisciplinarios, denominadas "horas institucionales".

No obstante, a pesar de los aportes que traen aparejadas la concentración horaria y la asignación docente por cargo, también se presentan ciertas dificultades en cuanto a la movilidad docente en el sistema, el ascenso docente a cargos de jerarquía, y la demora administrativa en la cobertura de las vacantes disponibles. Al respecto, una docente menciona:

Obstaculiza, o sea, está bien lo de los cargos, porque yo pude concentrar mis horas, es beneficioso al ser cerrado también; pero ¿qué pasa? Si yo me quiero ir o tomar otros cargos de mayor jerarquía, a mí no me van a dar 36 horas en otro colegio. Yo primero tenía 12, después 18 y ahora tengo otro paquete de 18 y no me puse a pensar qué pasa si unifican todos los paquetes y me dan las 36 horas. El día de mañana si yo me quiero ir más cerca de mi casa, yo vivo en San Salvador, no sé si voy a conseguir las 36 horas. (Entrevista N°21, Docente)

La política se encuentra aún en etapa inicial pero cabe preguntarse si la movilidad de una institución a la otra o el ascenso a cargos de mayor jerarquía, presentaría tantas dificultades si hubiese alcanzado a la totalidad de los colegios en el territorio provincial.

Por otro lado, ante la falta, baja o jubilación del docente, se produce la vacancia de varios espacios curriculares en distintos cursos y, en algunos casos, en ambos turnos de la institución. Esta situación se agrava cuando la designación o toma de posesión de la vacante presenta demoras desde lo administrativo, llevando a que se produzca la sobrecarga de trabajo para los preceptores y para el equipo directivo. Entre la baja y el alta del nuevo docente, se reducen días de clases a los alumnos, lo cual causa que se opte por la priorización del dictado y evaluación de los saberes mínimos para la aprobación de los espacios curriculares afectados.

Horas institucionales

Según el documento OTD (2017), las horas institucionales, en tanto espacios de definición institucional (EDI), posibilitan las condiciones adecuadas y propicias para que los docentes cuenten con tiempo disponible para trabajar en equipo, planificar sus clases, acompañar de manera sistemática y continua las trayectorias estudiantiles a través de tutorías.

Según el testimonio de los docentes entrevistados en el trabajo de campo, estos espacios, además, permiten consolidar tiempos compartidos abocados al trabajo con proyectos y el fortalecimiento de la comunidad escolar.

Y algo que destacar también que, en esta escuela, y no sé si las cinco, son cinco en la provincia, que tienen una modalidad diferente en el ofrecimiento, por cargo, así que tenemos las horas institucionales que corresponde a un 20% de la carga horaria que tenga un docente, un 20% tienen que ser institucionales (...) Lo que hicimos nosotros, como para sacarle provecho a esas horas institucionales, es buscar un día en donde la mayoría pueda concentrar esas horas institucionales en un día, digamos así, que la mayoría de los docentes con horas institucionales tienen ese día y, bueno, ahí trabajan con los proyectos, con el análisis de situaciones problemáticas del alumno, la implementación de estrategias nuevas de enseñanza, evaluación y cualquier otra dificultad que surgieran en la institución la tratan allí. (Entrevista N°20, Fragmento 2, Director)

En este fragmento, el entrevistado describe la organización intrainstitucional en torno a la implementación de las horas institucionales en una escuela secundaria orientada de reciente creación. Así también, refiere al uso pedagógico-didáctico que le otorgan y a la forma mediante la cual se registran los acuerdos logrados en la jornada de trabajo. Este estilo de organización de las horas institucionales difiere de una institución a la otra, sin perder el sentido por el cual fueron designadas.

(...) Y ya después veníamos... Pero eso sí, por ahí en las horas institucionales nos juntábamos con el profe y decíamos 'bueno, vamos a presentar esto y qué es lo que hacer'. Y después por ahí, un ratito, en horas de clase, que también estábamos juntos, ahí nos organizábamos. Y salían, salían las cosas, porque, a veces, lo que nos falta muchas veces es tiempo. (...) (Entrevista N° 16, Fragmento 3, Docente)

Las horas institucionales intentan cubrir una necesidad evidente en las escuelas de nivel secundario, referido al tiempo necesario para el desarrollo del trabajo interdisciplinario y el abordaje de emergentes institucionales. Sin embargo, lograr la coincidencia y organización de los horarios entre los docentes, presenta un desafío constante en las instituciones, por lo que requiere llegar a acuerdos que permitan que este tiempo sea realmente utilizado según su finalidad, para el trabajo en pareja pedagógica y la consolidación de equipos de trabajo.

En aquellos colegios visitados que no tienen la posibilidad de acceder a las horas vacantes con paquetes de horas, resulta un desafío para los docentes lograr acuerdos y trabajar en equipo durante la jornada de trabajo. Es por esto que resulta de gran importancia avanzar con la implementación de la organización del trabajo docente en la escuela secundaria, ya que es una dimensión clave para traccionar la implementación de la política.

2. Organización de los aprendizajes

a. Descripción de la política curricular: nuevos formatos

El DCJ (2018) propone dos tipos de aprendizajes: 1) centrados en una disciplina, y 2) aprendizajes multidisciplinares. Es por ello que, de todos los tipos de propuestas que se realizan desde los documentos, en el ciclo orientado de las escuelas secundarias, se privilegian en primer lugar, los Proyectos de Aprendizaje Integrado, en los cuales se busca la problematización y comprensión de disciplinas y saberes.

El DCJ (2018) versa que los formatos constituyen alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los distintos espacios curriculares. Cada uno de ellos responde a diversos modos de intervención según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y a aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar.

En el siguiente cuadro se muestra la cantidad total de los formatos que asumen las materias en cada una de las orientaciones seleccionadas para el trabajo de campo. De ese modo, el formato predominante en todas las orientaciones es el de “asignatura”, seguido por el de “taller”.

Cuadro N°1. Formatos de las materias por orientación. DCJ (2018). Jujuy

Ciclo Orientado (3 ^{ro} , 4 ^{ro} , 5 ^{ro} Año)							
Orientaciones / Formatos	Asignatura	Seminario	Taller	Proyecto	Ateneo	Laboratorio	Total materias
Robótica y Programación	16	-	3	-	-	1	20
Matemática y Física	19	-	4	-	-	2	25
Energía y Sustentabilidad	18	-	4	1	-	-	23
Cs. Sociales y Humanidades	24	-	-	1	-	-	25
Educación	14	2 con doble formato (Asignatura y Seminario)	5	-	-	-	21
Informática	23	-	1 con doble formato (Asignatura y Taller)	1	-	-	25
Agroambiente	26	1 con doble formato (Seminario y Taller)	-	-	-	-	27

En la provincia se proponen cinco formatos didácticos-metodológicos (Seminario, Taller, Ateneo, Proyecto, Laboratorio), de los cuales se desarrollarán dos en profundidad en los siguientes apartados: los talleres interdisciplinarios y los proyectos, siguiendo al primer objetivo de esta investigación, el cual se propone analizar de qué forma los docentes se han apropiado de los documentos curriculares, de la concepción de interdisciplinariedad y la planificación de propuestas pedagógicas mediante la elaboración de proyectos.

I. Los talleres integradores

El DCJ (2018) referencia al taller como “una propuesta que está basada en el ‘hacer’, integrando el saber, el emprender, el convivir y el ser, facilitando la producción y/o profundización. Estará centrado en la producción y el trabajo colaborativo, permitiendo la articulación de saberes con prácticas específicas, teniendo por eje el recorte específico que cada docente plantee en diálogo con otros docentes (...) Además estas propuestas se pueden realizar involucrando a la comunidad y a otras instituciones del medio, favoreciendo así la integración de saberes con el contexto escolar” (DCJ, 2018: 39).

Los talleres integradores ofrecen la posibilidad del trabajo interdisciplinario, la experiencia docente en pareja pedagógica, el trabajo colaborativo, la fusión de la teoría y la práctica y la ampliación del universo cultural de los alumnos. En este apartado, se analizarán tres características identificadas en ellos:

1. **Exclusivos del Ciclo Orientado:** una característica especial en las cajas curriculares provinciales es que los talleres integrados se ubican en el ciclo orientado, el cual se centra en la formación específica del alumno en torno a la orientación de la titulación.

- Conformados por dos o más disciplinas:** al formato taller se le suma el desafío de integrar dos disciplinas para conformar un espacio curricular. Aquí la teoría y la práctica juegan papeles protagónicos, debiendo producirse ambas de forma individual y, a la vez, simultánea.
- Correlatividad de saberes:** los talleres integradores en el DCJ (2018), en algunos casos, se desarrollan de forma correlativa, es decir, que los saberes que se enseñan mantienen una relación consecutiva entre uno y otro, y no podría cursarse el año subsiguiente sin haberse aprobado los saberes del año inmediatamente anterior.

Por ejemplo, en el caso de la orientación en Robótica y Programación, las correlatividades se mantienen entre los espacios curriculares del Taller Integrador de Ciencias Sociales de 4^{to} y 5^{to} año, el cual se conforma por las disciplinas Historia y Geografía en primera instancia. Posteriormente, se modifica internamente en el segundo año de dictado, prescindiendo de Geografía y sumando a Filosofía, en este diálogo del campo de las Ciencias Sociales (ver cuadro N° 2).

Cuadro N°2. Talleres integrados en la Orientación en Robótica y Programación. DCJ (2018). Jujuy

Año	Espacio Curricular	Disciplinas	Horas
4 ^{to}	Taller Integrador de Cs. Sociales	Historia (4 h)	6 h
		Geografía (4 h)	
5 ^{to}	Taller Integrador de Cs. Sociales	Historia (4 h)	6 h
		Filosofía (4 h)	

Así también, el Taller de Programación y Robótica, dictado en el 4^{to} año es correlativo con el espacio curricular denominado Laboratorio de Robótica Aplicada de 5^{to} año. En primera instancia, es conformado por las disciplinas Programación I y Robótica y, en el segundo año de dictado, se centra en la profundización de la Programación II, empleando los saberes del espacio curricular anterior, específicamente a la robótica aplicada (ver cuadro N° 3).

Cuadro N°3. Talleres integrados en la Orientación en Robótica y Programación. DCJ (2018). Jujuy

Año	Espacio Curricular	Disciplinas	Horas
4 ^{to}	Taller de Programación y Robótica	Programación I (8 h)	8 h
		Robótica I (8 h)	
5 ^{to}	Laboratorio de Robótica Aplicada	Programación II (8 h)	8 h

Actualmente, en la provincia se desarrollaron cuatro talleres integrados en cada una de las orientaciones mencionadas. En el siguiente apartado desarrollaremos la importancia del trabajo en “Equipo Pedagógico” desarrollado por los docentes, para propiciar situaciones de aprendizaje en este innovador formato de trabajo.

II. La Pareja Pedagógica

Teniendo en cuenta el desarrollo del apartado anterior, es necesario profundizar aquí el análisis del vínculo sostenido entre los docentes en el desarrollo del espacio curricular que los convoca a través de la modalidad de enseñanza colaborativa; o como específicamente se menciona en el DCJ (2018), el “Equipo de Enseñanza” que propondrá, propiciará, favorecerá y promoverá situaciones de aprendizaje en el aula.

Desde los aportes de García, M. C., García, M. D. C. G., & Martín, E. C. (2017) se entiende a la pareja pedagógica como “una estrategia didáctica innovadora de corte inclusivo, que caracteriza una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). Esta estrategia requiere la implicación, intencional y voluntaria de dos profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación, evaluación y, singularmente, durante el desarrollo de las sesiones de clases” (García y García, 2017: 57).

Los talleres integradores, que aparecen como una novedad en las nuevas cajas curriculares de las diversas orientaciones, proponen la simultaneidad entre dos docentes de diferentes disciplinas en la misma aula, compartiendo el mismo tiempo de clases delante de los alumnos en el marco de un mismo espacio curricular. Es por ello que sostendemos que se presenta a la pareja pedagógica como una estrategia didáctica innovadora que, si bien tiene antecedentes en la provincia (en experiencias previas de formación y práctica docente), recién es incluida dentro de la normativa de educación secundaria en los documentos curriculares actuales.

Con respecto a la experiencia de trabajo en pareja pedagógica, una entrevistada refiere:

(...) lo más innovador que hicimos fue el cohete de agua (...) ahí nos hemos complementado profe bien, bien, en ese proyecto. Y ha sido algo lindo porque hemos traído a los chicos de la primaria, hasta los del jardincito salían ahí a ver cómo volaban los cohetes de agua (...) (Entrevista N° 16, Fragmento 3, Docente)

El trabajo en equipo se describe como un “complemento” entre ambos componentes del vínculo a partir del cual se llevó a cabo un proyecto que incorporaba los espacios curriculares de ambos docentes. En este sentido, respecto de la dinámica de trabajo que adoptaron, la docente agrega:

El año pasado, el profe H, como ya tiene mucha experiencia en la docencia, con él trabajamos mucho en la parte práctica (...) Vino el profe, dio toda la parte teórica y yo di todo lo que es el armado, las medidas que había que tomar para armar el cohete de agua. (Entrevista N° 16, Fragmento 3, Docente)

De acuerdo con lo anterior, se observa una forma de organización entre ambos docentes para dictar la materia. A partir de ella, se generan acuerdos para trabajar cada uno un aspecto distinto al momento de dar las clases. El DCJ (2018) indica, respecto del trabajo en pareja pedagógica, que los docentes impartirán tiempos de clase, tanto en forma individual como en simultáneo.

Tal como lo plantea el documento, el trabajo en equipo requiere darle su lugar a cada espacio curricular en el hacer individual, para, posteriormente, lograr fundir ambos espacios en el trabajo simultáneo, para alcanzar los objetivos propuestos.

Por otra parte, cabe señalar que esta dinámica de trabajo en pareja pedagógica también se ve afectada y/o condicionada por aspectos externos, relacionados con lo organizativo. En este sentido, se recupera lo siguiente:

(...) el año pasado tenía un compañero pedagógico, el profe H. Y este año lo tengo al profesor L, porque el profe H tomó el cargo de vicedirector en Calilegua. Entonces me quedé sin compañero pedagógico. Y, bueno, después, hasta que llamaron y todo eso, estuve un buen tiempo sola. Así que, bueno, planificar con el profe L, bueno, fue sacar los contenidos del año pasado. Pero este año lo hemos trabajado distinto a lo que hemos trabajado el año pasado (...) (Entrevista N° 16, Fragmento 2, Docente)

En el fragmento seleccionado, la profesora entrevistada se refiere al otro docente como el “Compañero Pedagógico”. Asimismo, hace mención de la modificación que se produjo a partir del

cambio de función y movilidad de su par docente, al cual se pueden sumar (según cada institución) otros tantos factores como las bajas producidas por jubilación y los pedidos de traslado³⁹.

Estas situaciones mencionadas impiden la construcción del vínculo pedagógico y la elaboración de estrategias de trabajo que se sostengan en el tiempo. En este sentido, el tiempo de permanencia es el factor clave, mencionado por la docente, para fortalecer el vínculo y lograr la construcción de un “equipo pedagógico”.

Entre la pérdida del compañero pedagógico y la nueva designación, se produce un lapso de tiempo prolongado, en el que la docente dicta el espacio curricular, de forma individual. Del mismo modo, manifiesta que, durante ese período, recurrió a trabajar los contenidos del año pasado (que ya había trabajado con su pareja pedagógica anterior), encontrándose, ahora, con el desafío de guiar las situaciones de enseñanza de los estudiantes por sí sola.

Al respecto, la docente entrevistada comentó que durante los meses en los que se encontraba sola a cargo de dicho espacio, trabajó únicamente con los contenidos concernientes a su disciplina.

Asimismo, al producirse la nueva designación del docente que la acompañará en el espacio curricular, surge la necesidad de establecer nuevas dinámicas de trabajo, observándose en el diálogo una comparación entre la anterior forma de trabajo del docente ausente y el nuevo, en un escenario condicionado por la “falta de experiencia docente”, produciéndose una dificultad para unificar criterios de trabajo entre ellos.

Es por ello que surge el interrogante sobre si mayor experiencia docente y más tiempo de paso en el espacio curricular vinculante, redundan en un mejor trabajo como equipo pedagógico, tal como lo sostiene la entrevistada. Es una inquietud que se busca responder en futuras inserciones en el campo, profundizando en la dimensión pedagógica de las prácticas de enseñanza, y en las aulas de la educación secundaria en la provincia.

Por otra parte, en este último fragmento se menciona una realidad frecuente que se pudo observar en diversos colegios a lo largo de la muestra de la presente investigación provincial, en la cual el espacio curricular integrado es desarrollado por un solo docente.

Esta situación se repite en los colegios del interior, en el cual la vacante no es cubierta por falta de accesibilidad geográfica a la institución educativa o por no haber sido solicitada la cobertura de la vacante en los tiempos establecidos desde el equipo directivo. De esta forma, se pierde la posibilidad de integrar las disciplinas componentes en el dictado del espacio curricular integrado, resultando en la pérdida de saberes para los alumnos⁴⁰ y la dificultad de cumplir con los objetivos del espacio curricular.

La pareja pedagógica, “equipo pedagógico” o “compañero pedagógico” es una estrategia didáctica de trabajo colaborativo que, sin dudas, promueve resultados positivos, no solo en el fortalecimiento de las prácticas, aportando al par docente nuevas herramientas atesoradas a lo largo de la experiencia docente, sino que también permite el diálogo y la simultaneidad de las disciplinas en un trabajo conjunto, aportando así a los alumnos una visión más completa e integral de los problemas y las situaciones planteadas en las situaciones de aprendizaje.

b. Planificación de proyectos

El presente apartado indaga en lo referente a los tiempos de planificación de los proyectos escolares que realizan los docentes. Asimismo, da cuenta de las dificultades que se presen-

39 Situaciones ya descriptas en el apartado de Organización del Trabajo Docente.

40 El DCJ (2018) considera que la concepción que se postula en el documento, hace alusión a un enfoque que considera el saber como proceso vinculado al psiquismo de un sujeto. Este proceso involucra una actividad cognitiva y parte de un deseo de saber. En este sentido se concibe al saber como una relación con, como un producto y como un resultado.

tan a la hora de desarrollar dicha tarea y las diferentes estrategias que, tanto docentes como directivos, van generando para superar tales obstáculos.

Al respecto, es importante retomar el concepto de proyecto planteado en el DCJ (2018), el cual, en tanto formato pedagógico, es considerado como “una propuesta que está definida por un conjunto de acciones vinculadas y orientadas al logro de un objetivo y/o una problemática que se pretende abordar y proponer soluciones” (p. 39). Específicamente, la planificación de los proyectos interdisciplinarios se realiza de forma conjunta, entre dos o más profesores de la institución. De ese modo, a la hora de planificar, surgen diferentes cuestiones vinculadas a la organización y acuerdos que realizan los docentes implicados.

En este sentido, son diversos los aspectos que se tienen en cuenta para realizar dichas planificaciones. A partir de las entrevistas realizadas, es posible recuperar distintos comentarios que van dando cuenta de ello.

• **Dificultades del trabajo interdisciplinario**

Uno de los principales motivos que los docentes entrevistados identificaron como limitante para el desarrollo de proyectos conjuntos, refiere a sus condiciones de trabajo. Tal como ya se ha referido, estas complicaciones surgen como consecuencia de distintos factores y/o situaciones propias de las condiciones del trabajo docente (docentes taxi, concentración horaria, horas institucionales):

(...) porque la mayoría de los docentes trabajan ellos en las escuelas urbanas, o rurales, entonces por allí el encuentro es un factor que imposibilita que se lleven a cabo algunos proyectos que se tienen pensados y no se llegan a ejecutar, por estas razones de tiempo y espacio, que el docente no tiene por estar de un lado al otro. (Entrevista N° 4, Fragmento 6, Directora)

(...) es casi imposible reunirse, porque la mayoría de los profesores tienen dos horas aquí, otras en el Polimodal, otras en la Agrotécnica y cuesta por eso. (Entrevista N° 6, Fragmento 3, Directora)

En el caso de los fragmentos anteriores, se hace mención a la situación laboral de muchos de los docentes de esa institución. Se señala que el hecho de trabajar en distintas instituciones es un factor que causa que los docentes “tengan que estar de un lado a otro” y los condiciona a la hora de acordar espacios u horarios de encuentro entre ellos.

En concordancia con lo anterior, los entrevistados también aluden a la “concentración de horas” como un factor que puede favorecer u obstaculizar los espacios en común entre docentes. Al respecto, una de las docentes entrevistadas señala:

Es difícil trabajar en proyectos integradores porque no todos los docentes tenemos concentrada la carga horaria y son muy pocos docentes, deben ser cinco con suerte, que tienen todas sus horas en la escuela y es difícil consensuar un horario para reunirnos (...) No por falta de voluntad, sino porque a veces en el horario que yo puedo y puede otra colega, mis compañeros están en algún cargo en otra institución y no pueden. Esa es la gran dificultad. (Entrevista N° 11, Fragmento 2, Docente)

En este sentido, las condiciones de la organización del trabajo docente en la provincia, en relación con la asignación y con la distribución de horas dentro del nivel secundario (desarrollado en uno de los apartados anteriores), provoca que muchos docentes tengan que trabajar en distintas instituciones, muchas de las cuales son distantes entre sí geográficamente, para poder completar el total de horas posibles de trabajo a las que pueden acceder en el nivel (36 h cátedra).

Por otra parte, algunos de los entrevistados también aluden a que, incluso durante las jornadas institucionales, no es posible encontrarse o que coincidan todos los docentes. Esto se

debe a que, como la mayoría trabaja en más de una institución, asisten a la jornada en uno de los establecimientos y no pueden concurrir a los demás:

(...) se acuerda con los docentes que están, porque también en la institucional no vienen todos los docentes, porque el que tiene otras escuelas a veces tiene que elegir a qué escuela va. Hay docentes a los que no los vemos en la institucional porque, por ejemplo, yo en la siguiente tengo que ir a otra escuela y ya no lo veo al docente, entonces es cierto que es difícil. (Entrevista N° 11, Fragmento 6, Docente)

De esa forma, las condiciones del trabajo docente van dando lugar a situaciones en las cuales resulta difícil encontrar tiempos en común, aún es espacios pensados para el encuentro e intercambio entre docentes, como las jornadas institucionales.

- **Estrategias de organización y planificación de proyectos**

Si bien las dificultades mencionadas anteriormente resultan un condicionante importante en la generación de los proyectos, no impide que de todas maneras se lleve a cabo su planificación y desarrollo. Al respecto, surgen varias estrategias por parte de los docentes y directivos para realizar esta tarea:

- I. Reuniones y/o encuentros por fuera del horario laboral

A partir del trabajo de campo, se puede señalar que una de las formas más utilizadas para la organización y planificación de proyectos entre docentes, es la realización de reuniones y/o encuentros por fuera del horario laboral. En este sentido, la búsqueda de tiempos extras se constituye como un elemento importante de la organización y planificación de proyectos. Esta característica, a la hora de encontrar una estrategia de trabajo para poder trabajar en conjunto y generar acuerdos, se da de forma generalizada en las instituciones visitadas y son impulsadas, la mayoría de las veces, por los propios docentes implicados en cada proyecto:

(...) el docente busca para convocarse, reunirse, plantear. Son tiempos extras en espacios comunes, para poder convocarse y reunirse, y plantear estas actividades” (Entrevista N° 4, Fragmento 6, Directora).

ellos buscan esos espacios y tiempos para acordar, para decir qué vamos a trabajar, cómo lo vamos a trabajar, qué se está haciendo () y es por los horarios que tenemos que se hace de esa manera y los encuentros no son posibles, pero de esa manera se hace (Entrevista N° 4, Fragmento 7, Directora)

Al respecto, se puede señalar que la planificación de proyectos y la organización de los trabajos colectivos depende en gran medida de estos espacios de encuentro por fuera del horario de trabajo. En este sentido, se puede observar que, desde el discurso de los actores entrevistados, hay docentes que, por voluntad propia, buscan juntarse y generar momentos de intercambio con otros profesores, a pesar de las circunstancias laborales que los limitan.

Asimismo, otros actores, además, hicieron referencia a que esas horas de trabajo por fuera del horario laboral no son remuneradas, señalando que son los docentes quienes, a partir de su propia voluntad y disposición, deciden llevar a cabo tales encuentros:

Es muy difícil trabajar por proyectos. El docente que trabaja en proyectos, deja su tiempo libre para trabajar en proyectos (...) eso implica que el docente tiene que venir todo el día, que tiene que estar fuera de su horario. Entonces yo creo que no se contempla los espacios que permiten que se puedan reunir los docentes y que tendrían que estar remunerados porque el docente ya trabaja fuera del horario (Entrevista N° 11, Fragmento 9, Docente).

Al respecto, como se plantea en el comentario anterior, existe una cierta percepción por parte de los entrevistados referida a la poca consideración que se tiene de ese trabajo extra que realiza el docente por fuera de lo que corresponde a su horario de trabajo. Es decir, que sienten que a los docentes no se les reconoce ni valora el esfuerzo que les supone, al menos desde el aspecto monetario.

II. Trabajo virtual y grupos de Whatsapp

Otra de las estrategias mencionadas por los actores consultados es la referida a la utilización de medios virtuales, siendo, entre estos, la aplicación de mensajería instantánea *Whatsapp* la más empleada, a la cual se suman también algunas aplicaciones de videollamadas (*Meet*) y el trabajo en la nube (*Google Drive*). Al respecto, los docentes entrevistados señalaron que recurren a estos medios ante la imposibilidad de tener espacios de encuentro presenciales:

Nos comunicamos porque no tenemos ese espacio, entonces nos comunicamos todo por WhatsApp o videollamada, decimos: bueno ¿qué vamos a dar? (Entrevista N° 7, Fragmento 5, Docente).

(...) También tienen sus grupos de Whatsapp, que les quedó del 2020, así que trabajan de esa manera, buscan ellos los tiempos y los espacios” (Entrevista N° 4, Fragmento 6, Directora).

En los fragmentos recuperados se da cuenta de la utilización de *Whatsapp* como el medio principal para la comunicación entre docentes en cuanto a la organización y coordinación de los tiempos. Una de las características de esta forma de vinculación es la asincronicidad, la cual les permite a los docentes comunicarse y/o realizar sus aportes durante distintos momentos del día.

Asimismo, el uso de *Whatsapp* también les permite a los docentes socializar y tener conocimiento de los distintos proyectos y/o actividades que se realizan en la institución, así como las temáticas a trabajar:

“Pero se propone, se formula, se comparte, porque tenemos grupos de Whatsapp por área, qué proyectos están propuestos y se ve también con otros espacios qué articulación se puede dar o qué vinculación” (Entrevista N° 11, Docente, Fragmento N° 6).

En este sentido, se añade un uso más a este tipo de aplicaciones móviles, la cual no solo funciona como un medio para informar, sino también como un espacio para la socialización y el intercambio de propuestas escolares, experiencias y la construcción de acuerdos para la articulación de diferentes espacios curriculares.

Por otra parte, también se recurren a otro tipo de aplicaciones, como las de videollamada o el trabajo en la nube mediante *Google Drive*. Respecto de esta última, una docente señalaba que le permitía, en su rol de jefa de departamento, reunir los aportes del resto de los docentes, los cuales eran realizados en los horarios que cada uno disponía para ello, sin la necesidad de coincidir en un tiempo común:

Yo soy jefa del Departamento de Biología y a veces logramos algunas cosas en forma virtual. No por falta de voluntad, sino porque a veces en el horario que yo puedo y pude de otra colega, mis compañeros están en algún cargo en otra institución y no pueden” (Entrevista N° 11, Docente, Fragmento N° 2).

De esa forma, los medios virtuales terminan constituyendo una estrategia de planificación alternativa que, en muchos casos, complementa los encuentros presenciales, posibilitando una dinámica de trabajo que brinda otras oportunidades para que los docentes puedan socializar e intercambiar aportes respecto a sus proyectos en forma asincrónica.

III. Acuerdos interinstitucionales

Por último, hay otra estrategia que, aunque en menor medida que las anteriores, también sirvió a los docentes para poder reunirse y permitió que dispusieran de un tiempo destinado para tales encuentros.

Consiste en realizar acuerdos entre las distintas instituciones en las que trabaja un mismo docente (y que se encuentran ubicadas en la misma región educativa, aunque geográficamente distantes) con el fin de coordinar los tiempos de trabajo del docente, de tal forma que, en determinados momentos, en el horario de trabajo de una institución, pueda asistir a otro establecimiento para la planificación y realización de proyectos y/o actividades que lo requieran, y viceversa. Así lo expresaba una de las entrevistadas:

Nos hemos reunido con los profesores, con los directivos de los otros establecimientos y hemos llegado a Acuerdos Interinstitucionales. En el caso específico de necesitar una reunión general, ellos nos facilitan a los profesores o docentes de esa institución y llegado el momento, nosotros también damos el acuerdo para que ellos puedan trabajar en alguna reunión general. (Entrevista N° 6, Fragmento 3, Directora).

Cabe destacar que este tipo de acuerdos no suele darse en la mayoría de las escuelas y dependen, además, de la predisposición, tanto de docentes como de directivos, a flexibilizar ciertas instancias de trabajo, sin que esto modifique o altere la dinámica escolar de cada una de las instituciones implicadas.

Con respecto a ello, se pudo observar este tipo de acuerdos en aquellas instituciones, tanto de ámbito urbano como rural, que tienen dentro de su plantel docente a profesores foráneos que viajan desde distintas regiones de la provincia. De ese modo, el docente viaja a una de las instituciones durante una jornada de trabajo, pero lo “devuelve” asistiendo un día diferente al otro establecimiento.

Asimismo, es importante mencionar que las instituciones donde se presentaron este tipo de estrategia comparten ciertas condiciones específicas. Entre ellas, se destacan: la ubicación geográfica y la distancia que recorren los docentes desde sus lugares de residencia hasta el establecimiento. En relación con la ubicación geográfica, se trata de instituciones pertenecientes a localidades del norte de la provincia y que están muy distantes entre sí. Es decir, que no es posible viajar en el mismo día a ambas localidades. Sumado a ello, son instituciones cuyos docentes, en una buena parte, no son residentes de la zona, sino que viajan desde otras ciudades del sur de la provincia. Estos profesores viajan durante muchas horas para llegar a una localidad en particular, de acuerdo con el día en que les toque dar clases en ese establecimiento.

c. Características de los proyectos escolares

El marco general de la política didáctico-curricular propone al “proyecto” como medio para lograr los objetivos pedagógicos y/o didácticos⁴¹. A su vez, en el marco general del diseño curricular para la educación secundaria, propuesto en el DCJ (2018), se hace alusión a diferentes tipos de proyecto: el proyecto pedagógico de la supervisión, el proyecto pedagógico de la escuela (PEI), el proyecto pedagógico de la dirección, el proyecto como espacio curricular, el proyecto como experiencia de enseñanza aprendizaje dentro del espacio curricular, los proyectos interdisciplinarios de enseñanza aprendizaje (involucran saberes de diferentes disciplinas) y, por último, el proyecto de los estudiantes, traducido en las decisiones que él mismo toma, en relación con su proyecto de vida.

⁴¹ Ver “Secundaria Federal 2030. Organización de los Aprendizajes. Escenarios posibles para Innovar”. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005897.pdf>

Cabe destacar que, a partir de las visitas realizadas a las diferentes instituciones y las entrevistas concertadas, se hará énfasis en lo referente a los proyectos escolares, entendiendo a estos como un formato de planificación de las propuestas áulicas realizadas por los docentes. En este sentido, se pudo relevar el testimonio de los entrevistados, los cuales manifestaron que se realizan en las instituciones diferentes tipos de proyectos, los cuales presentan una serie de características particulares, en función de los objetivos y del momento del ciclo lectivo en el que se encuentre. En este apartado se dará cuenta, de forma general, de las características que presentan dichos proyectos.

- **Proyectos disciplinares:**

Y este año estamos armando un proyecto con los chicos de tercer año, tercera división de la orientación Físico-Matemático; es un proyecto de llevar, como ellos viendo resolución de problemas, tipos de problemas, probabilidad y azar, entonces vamos a aplicar juegos, pero llevando a la escuela primaria (Entrevista N° 19, Fragmento 10, Docente).

Este tipo de proyectos son los que se realizan de forma interna en cada uno de los espacios curriculares de la orientación, tanto en el ciclo básico como en el orientado, son específicos, con el fin de que fortalezcan el desarrollo de áreas o espacios curriculares.

- **Proyectos interdisciplinarios:**

Yo, por ejemplo, cuando empezamos a hacer jabón, mi idea era (...) darle una forma, un color y, si puedo, venderlo acá o ponerlo en el baño del colegio. Después, charlando con ella (su pareja pedagógica), bueno, ella también ve la parte económica. Vi en el pizarrón que estaban anotadas algunas cosas y dije 'ahh, podemos venderlo'. Empezamos a armar algo. Y después, el papá de una chica, de una alumna, él produce y comercializa, tiene un restaurante, tiene un bercito donde vende la cerveza, 'mi papá puede también dar una charla sobre cómo elaborar cerveza'. Entonces me contacté con él, 'si yo puedo hablar'. Ahí surgió la parte del emprendimiento (Entrevista N° 28, Fragmento 4, Docente)

Consisten en proyectos que se desarrollan entre diferentes espacios curriculares, es decir, que involucran saberes de diferentes disciplinas en torno a un tema en común. Es el caso, por ejemplo, de un proyecto de creación de jabones, realizado por los docentes de los espacios curriculares de Físico Química y Economía Social.

- **Proyectos sociocomunitarios:**

"Yo trabajé en otros años en proyectos con la profe de Matemática, a veces trabajamos con los comedores, fuimos con los chicos a un comedor, los chicos les explicaban matemáticas a los niños del comedor, entonces sí se trabajó, pero es venir un sábado, dejar el tiempo nuestro para concretar el proyecto, no todos los docentes están dispuestos y con razón porque es el tiempo que uno tiene de hacer tareas para la escuela inclusive ¿no?" (Entrevista N° 11, Fragmento 4, Docente)

Se trata de proyectos que surgen en vinculación con las instituciones circundantes, o los que son trabajados con el apoyo de la comunidad en la cual se encuentra inserta la escuela.

- **Proyectos solidarios:**

Nosotros tenemos con ella la articulación del proyecto solidario, que es la realización de mantas para la donación de la organización de ayuda y protección animal,

así que cada vez que se hace la castración a los perritos, están, pobrecitos, tirados todos en el piso, por eso se les donan mantas para que ellos puedan estar ahí, y ellos se llevan las mantas para que los puedan tapar en la operación (...) (Entrevista N° 14, Fragmento 2, Docente)

En línea con lo anterior, consisten en proyectos que se realizan en articulación con otras instituciones o con la comunidad, con la intencionalidad explícita de ayudar o beneficiar a un cierto grupo de personas o al trabajo que realizan.

- **Proyectos temáticos:**

(...) Después tenemos el otro proyecto del tema del mundial, que vamos a trabajar, todas las áreas, yo en mi caso desde geografía, tengo que ver la ubicación geográfica de todos los países participantes, luego seguirán los chicos con población, todo lo que sea Geografía, luego seguirá Historia, y Matemática, todos participaremos, en ese otro proyecto (...) (Entrevista N° 3, Fragmento 1, Docente)

Son aquellos que se realizan de forma excepcional por fechas importantes, como por ejemplo, los proyectos referidos al “Mundial de fútbol”.

- **Efemérides:**

El proyecto se llama Valorando nuestra historia, pero vos fijate que hay contenidos de Matemática, a pesar de que es de la Revolución de Mayo, hay contenidos de Matemática. (Entrevista N° 25, Fragmento 1, Docente)

(...) Cavamos el pozo, hacemos las ofrendas, comemos algo típico, y bueno, eso sería la actividad de casi todo el año hasta agosto, y eso es interdisciplinario, trabajamos todos juntos, el departamento de sociales (...) (Entrevista N° 3, Fragmento 1, Docente)

Se trata de aquellos proyectos institucionales en torno a las efemérides, los cuales, en ocasiones, también se trabajan en vinculación con la comunidad. Según la Resolución 3762-E/23 (Anuario Escolar), los actos escolares y las conmemoraciones permiten a los alumnos “exaltar y reflexionar sobre los hechos y procesos relevantes del pasado histórico de la humanidad”, así también “contribuyen a la formación cívica, ética, y espiritual de los estudiantes (...) fortalecer la continuidad de los valores, creencias y tradiciones que son fundamentos para la identidad cultural.” (p. 18)

- **Proyectos institucionales:**

Tenemos nosotros departamentos, de robótica, de artística, en este caso que son los nuevos, y por departamento ellos trabajan proyectos interdisciplinarios, y tenemos algunos proyectos que están institucionalizados que están transversalizados por el diseño, por ejemplo, los de la ESI, los del medio ambiente, salud, bueno todo esto la incorporación de las TIC y demás (Entrevista N° 4, Fragmento 6, Directora).

Otro tipo de proyectos, ampliamente mencionados, son aquellos que están alineados con el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), y se replican todos los años en el calendario académico de la escuela, están relacionados con la orientación de la escuela (como muestras, y visitas pedagógicas), cumpleaños de la institución, fechas festivas, fechas de celebración (día de la madre, día de la familia), y con temáticas emergentes, como medio ambiente, educación emocional, etc.

- **Viajes Pedagógicos:**

Los chicos responden también, son bastante trabajadores, entonces no tuvimos problemas; hasta ahora no tenemos problema. Aparte los chicos están bien dispuestos, se entusiasman, cuando les propusimos hacer el viaje estaban re entusiasmados (Entrevista N° 7, Fragmento 5, Docente).

Se trata de proyectos que consisten en realizar viajes y/o visitas pedagógicas a distintas zonas de la región, con el objetivo de llevar a cabo alguna actividad que permita desarrollar alguna temática de las materias.

- **Proyectos por afinidad:**

(...) Luego, por afinidad, ellos [los docentes], van reuniéndose y planteando una temática en particular, compartiendo, y allí se convoca para realizar estos proyectos interdisciplinarios (Entrevista N° 4, Fragmento 6, Directora)

La característica central de este tipo de proyectos es el vínculo y la buena relación entre los docentes participantes. En este caso, se trata de docentes que se reúnen principalmente por afinidad, más allá de las materias en las que cada uno pueda estar.

A partir de lo recabado, se puede señalar que, en buena medida, todos estos tipos de proyectos conviven en la cotidianidad escolar. En cada una de las instituciones visitadas fue posible observar y escuchar a docentes que trabajan con proyectos. En ese sentido, el formato de planificación y desarrollo de proyectos se encuentra institucionalizado hacia el interior de las escuelas relevadas. Aunque presentan características que los diferencian entre sí, los distintos tipos de proyectos comparten la intencionalidad de propiciar situaciones y experiencias de aprendizaje diferentes a las propuestas en el resto de clases diarias.

- **Sentidos de la interdisciplinariedad**

Finalmente, en este último apartado, se realizará un abordaje sobre los sentidos que los docentes y los directivos entrevistados le atribuyen a la interdisciplinariedad, así como a los proyectos que realizan de forma conjunta con profesores de otras disciplinas.

Para ello, es importante recuperar la conceptualización del término interdisciplinariedad, sobre todo, contextualizándolo dentro del ámbito educativo. En este sentido, Ander Egg (1999) destaca la importancia de la interacción y el cruzamiento entre disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos, para llevar a cabo un abordaje de tipo interdisciplinario. De ese modo, un trabajo de esta naturaleza exige que cada uno de los que intervienen, tenga, no solo competencia en su respectiva disciplina, sino también un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras. Asimismo, el autor advierte que no se trata de una fórmula o varita mágica, sino de “una manera de enfocar el tratamiento de los problemas prácticos (...) cuya realización tiene muchas dificultades” (Ander Egg, 1999: 34).

Como primera aproximación, puede señalarse que la concepción de interdisciplinariedad en el ámbito escolar, tal y como la definen los documentos curriculares y los aportes teóricos retomados para su elaboración, se encuentra en incipiente construcción. Por lo tanto, posee diversos significados y alcances en las instituciones visitadas y también en cada uno de los actores consultados. Como consecuencia, podemos distinguir diferentes grados de apropiación e interpretación de las prescripciones curriculares y por ende de su materialización en las propuestas áulicas.

En esta diversificación, una primera interpretación define el trabajo interdisciplinario como sinónimo de trabajo grupal entre docentes, asociándolo a todas aquellas instancias de trabajo compartidas entre dos o más docentes, con temáticas que no necesariamente estén entre

los ejes propuestos desde su disciplina o materia. A modo de ejemplo, se pueden recuperar algunos fragmentos que dan cuenta de ello:

Ahí le voy a mostrar (acerca su celular para mostrar fotos). Ese es un interdisciplinario, podríamos decir, porque fue el cumpleaños de la escuela y lo organizamos como si fuera el día del estudiante. Cada curso organizó su mesa y, después, estuvo re lindo porque hicieron juegos los profes de Educación Física. Participó toda la escuela, hasta las porterías, el dire. Y mirá cómo fueron ellos, con tiempo fueron armando todo. Estaban hasta los profes jugando en el escenario, bailaron todos. Era el cumpleaños de la escuela. (Entrevista N° 13, Fragmento 11, Docente)

Trabajamos a veces en proyectos en los que participa toda la escuela, por ejemplo, el profe de Tecnología propuso hacer una carroza y bueno, los profesores estamos involucrados (Entrevista N° 11, Fragmento 4, Docente)

Ambas situaciones tienen en común que la temática y los saberes de las actividades señaladas no están expresamente delimitados dentro de sus espacios curriculares (en el caso de la primera docente, el espacio es Lengua y Literatura y, en el caso del segundo, es Biología). Por ello, al menos en lo que a nivel discursivo respecta, no se percibe una correlación entre dichas actividades y su vinculación o conexión con la disciplina.

De ese modo, es posible señalar que esta primera interpretación, reflejada en ambos fragmentos extraídos, resulta como consecuencia de la dificultad que supone la comprensión, no solo del término interdisciplinariedad, sino también de las características que implica trabajar y desarrollar un proyecto de este tipo. Si bien desde hace varios años en las instituciones educativas ya se habla de interdisciplinariedad, su puesta en práctica se encuentra aún en proceso.

En este punto, cabe destacar que existe una asociación entre trabajo interdisciplinario y trabajo colaborativo. Los docentes entrevistados comprenden a ambos como sinónimos y denominan como interdisciplinarios a los trabajos en colaboración con otros docentes, ya sea que cumplan o no con las características necesarias para ese “cruzamiento” entre disciplinas. Al respecto, hay una cierta concordancia con lo que plantea Ander Egg (1999), cuando alude a que, al hablar de interdisciplinariedad en el campo de la pedagogía, se la utiliza en un sentido menos estricto que en el campo de las ciencias. Por su parte, Cullen también señala que el hecho de “que algunas o muchas disciplinas, independientemente y en formas más o menos yuxtapuestas, concurran casual o intencionalmente, en el planteamiento de un problema, es algo distinto del caso en que dos o más disciplinas tengan interrelaciones fuertes entre ellas y aborden el problema desde la relación misma” (Cullen, 1997: 109).

De allí que, no sean pocos los docentes, directivos e instituciones que presenten cierta confusión a la hora de definir e identificar cuáles son los proyectos interdisciplinarios que llevan a cabo y diferenciarlos de los otros tipos de proyectos, que, aunque puedan ser colaborativos e involucrar a varios docentes, no necesariamente sean abordados de forma interdisciplinaria.

Por otro lado, también fue posible observar otro tipo de interpretación más cercana a lo planteado por una propuesta de trabajo interdisciplinaria, aunque con límites difusos con la multidisciplinariedad. En este sentido, el trabajo de campo permitió indagar sobre determinados proyectos que se llevan a la práctica y que suponen un esfuerzo por lograr el diálogo e intercambio entre dos o más disciplinas. Al respecto, pueden recuperarse los siguientes aportes:

Se nos unió un profesor más, tres docentes, estaba el profesor de Construcción de la ciudadanía, Informática y Tecnología también, entonces los tres decidimos articular el proyecto, en base a lo que es Ciudadanía Digital, porque realmente tocamos temas comunes y la orientación es en Informática así que nos viene muy bien trabajar de esta manera con ellos (...) los tres terminamos dando clases porque los temas se relacionaban perfectamente. Todo lo que es Google, seguridad, todo se relacionaba (Entrevista N° 19, Fragmento 1, Docente).

Se trabajó las comidas regionales a través de la historia, de los elementos que se usan en el momento de las ceremonias, las celebraciones. Geográficamente, los elementos, de qué región provienen (...) también está Medioambiente con lo de turismo en las alturas. La parte de teatro, de agricultura. Lengua, con el tema de las leyendas. Si Dios lo permite, llegaremos a la laguna de Vilama, ellos lo ven en el mapa y se preguntan cómo llegar, para ver todo lo que son las regiones. Bueno, todo lo de Biología que sería la flora y fauna que hay. También los de Educación Física en la parte de la caminata (...) (Entrevista N° 5, Fragmento 1, Docente).

Como puede verse en los fragmentos anteriores, los proyectos desarrollados permitieron trabajar temas pertenecientes a diferentes espacios curriculares. En el primer caso, de las tres materias que se mencionan, dos están relacionadas directamente con el mundo tecnológico (Informática y Tecnología) y una tercera, que pertenece más a la rama de las ciencias sociales (Construcción para la Ciudadanía). A partir de ello, la entrevistada relata cómo encontraron un punto en común entre dichos espacios, destacando como temática central del proyecto la ciudadanía digital.

Asimismo, en el segundo fragmento se hace referencia a un proyecto que tenía como objetivo la visita a otra institución de la provincia, ubicada en una zona geográfica distinta. En este caso, según lo comentado por la entrevistada, a partir de una misma acción, varias materias pudieron realizar un abordaje concerniente a los saberes y a las temáticas de su propia disciplina. Si bien este desarrollo se hace de forma independiente y al interior de cada disciplina, este tipo de proyectos constituye también un esfuerzo por salir de los límites propios de cada materia. Al mismo tiempo, evidencia un trabajo conjunto que busca relacionar, de alguna manera, los saberes de cada una de esas disciplinas.

No obstante, como se mencionó, estos ejemplos (aunque valiosos por el esfuerzo en la construcción de formas diferentes de trabajar en el aula y fuera de ella) presentan algunos rasgos más propios de un abordaje multidisciplinar. Al respecto, puede retomarse el planteo de Cullen, el cual señala que "en la relación multidisciplinar, las disciplinas interviniéntes dan su aporte al problema, su visión propia o enfoque particular, pero en un sentido estricto no interactúan ni se modifican en el trabajo. En cambio, en la relación propiamente interdisciplinar, las disciplinas interviniéntes interactúan sus mismos enfoques y conforman una visión distinta del problema, e incluso pueden dar origen a una nueva disciplina, resultado de esa interacción" (Cullen, 1997: 109). De ese modo, en las escuelas visitadas resulta aún incipiente el desarrollo de proyectos y trabajos cuyo abordaje sea plenamente interdisciplinario. Sin embargo, este tipo de propuestas relevadas constituyen un avance importante y necesario hacia la interdisciplinariedad.

En suma, el trabajo interdisciplinario supone un proceso de aprendizaje para los docentes y directivos. Teniendo en cuenta la información recabada, la comprensión sobre el significado del término se encuentra aún en una etapa inicial. Sin embargo, más allá de la clarificación del término y de su diferenciación de otros conceptos, lo más importante a profundizar es el interrogante respecto del "cómo". Es decir, de qué manera es posible incorporar este tipo de abordaje en las prácticas docentes, sobre todo teniendo en cuenta las dificultades ya mencionadas para poder disponer de espacios y tiempos comunes de encuentro para la planificación de proyectos de estas características.

4. Reflexiones finales

La Política Secundaria Federal 2030 propone dimensiones de transformación (Organización del Aprendizaje, Organización del Trabajo Docente, Régimen Académico, Formación y Acompañamiento), las cuales se implementaron de forma progresiva en los últimos años. Este informe se ha centrado en la organización del trabajo docente y en la organización de los aprendizajes en las escuelas secundarias de la provincia de Jujuy.

La organización del trabajo docente en la provincia busca que, a través de la concentración horaria y la asignación por cargos, los profesores puedan disponer de tiempo institucional para realizar un abordaje integral e interdisciplinario de los espacios curriculares, a la vez que puedan tener tiempos de planificación conjunta.

La concreción de este proyecto de investigación ha permitido conocer diversas realidades en toda la extensión de la provincia de Jujuy, respecto no solo a la apropiación de los documentos curriculares, sino también de su materialización en las aulas. En este sentido, se puede hablar de una diversidad de situaciones y experiencias pedagógicas que se ven atravesadas tanto por la organización del trabajo docente, como por el estilo de gestión que se lleva adelante y la concepción que se haya logrado construir sobre la “interdisciplinariedad”.

En relación con la concentración horaria y con la asignación docente por cargos, se puede señalar que esta política tiene en general una buena aceptación, y se destacan algunos aspectos positivos en cuanto al tiempo institucional disponible para la capacitación, el diálogo entre pares, la planificación/ejecución de proyectos conjuntos, el desarrollo del sentido de pertenencia o el diálogo sobre emergentes institucionales, entre otras.

Asimismo, con respecto a la planificación de proyectos escolares, incluidos los interdisciplinarios, cabe destacar las limitaciones que se presentan a la hora de buscar espacios y tiempos en común para llevar a cabo, tanto las tareas de planificación y organización como las del desarrollo del proyecto en sí. Al respecto, también es necesario mencionar que las condiciones laborales propias de los docentes estructuran la puesta en marcha de este tipo de prácticas docentes, dificultando, a su vez, el cumplimiento de lo dispuesto en los diseños curriculares jurisdiccionales. De ese modo, cuestiones como la demora en la designación y cobertura de vacantes o la ausencia de horas específicas destinadas a la planificación y construcción conjunta de proyectos interdisciplinarios, constituyen factores determinantes en la implementación de la política educativa para el nivel.

Por ello, se considera fundamental que todo cambio desde lo pedagógico y didáctico, a la hora de desarrollar determinados tipos de propuestas curriculares, esté, a la vez, acompañado de una reorganización de la estructura administrativa que regula el trabajo docente, así como de las condiciones de trabajo necesarias para poder realizar un abordaje que realmente contempla, ponga en práctica y se enriquezca de lo propuesto desde los documentos normativos.

No obstante, es importante mencionar que el formato proyecto se ha institucionalizado como formato de planificación en la totalidad de las instituciones visitadas (como se ha desarrollado a lo largo del presente escrito), asumiendo diversas características y particularidades. Del mismo modo, se puede evidenciar, que esta institucionalización ha iniciado y se ha visto impulsada en el periodo de pandemia, como una estrategia para reunir diversos espacios curriculares en un proyecto común, que les permitiría unificar horas de conexión virtual.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la aprobación y publicación de los diseños curriculares y su arribo a las instituciones educativas, coincidió con una realidad inédita de pandemia y de aislamiento social, lo cual dificultó la organización de instancias de trabajo hacia el interior de las escuelas para la socialización de los documentos (su lectura y análisis). Por ello, se considera oportuno, generar espacios para el asesoramiento y acompañamiento para el desarrollo de Proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en el Ciclo Orientado, tal como se propone en el Plan Jurisdiccional Provincial (2017).

Es necesario, entonces, construir las condiciones adecuadas y propicias para que las escuelas que no cuentan con horas institucionales, cuenten con tiempo disponible, estipulado en la organización horaria diaria, para trabajar en equipo, realizar la lectura de los documentos curriculares, planificar, acompañar de manera sistemática y continua las trayectorias escolares y que esta actividad sea reconocida en el pago de sus haberes, logrando así una igualdad de condiciones en el territorio provincial, para todos los docentes.

Así también, generar cambios en la estructura administrativa que permita la adecuación progresiva del régimen de trabajo docente con concentración horaria y/o cargo con horas institucionales, como estaba estipulado en la proyección de la implementación de la política en el territorio provincial.

En esa dirección se señala que la implementación de líneas de formación y capacitación correspondiente a la política curricular en cuestión, permitiría reforzar las experiencias desarrolladas por las docentes relacionadas con la puesta en práctica de los lineamientos curriculares en las aulas. Tales acciones de capacitación, así como la disposición de los tiempos y espacios destinados para ello, no solo permitirían conocer el nivel de apropiación de los diseños curriculares, sino que contribuirían a enriquecer la comprensión de tales documentos, a fin de profundizar en torno a las nuevas propuestas de la escuela secundaria orientada.

Consecuentemente con lo anterior, otro de los elementos a tener en cuenta para la formación y mejora de la práctica docente está relacionado con la generación de espacios de encuentro interinstitucionales. En este sentido, es posible recuperar los aportes realizados en el Plan Jurisdiccional del Nivel Secundario (2017) sobre los dispositivos de formación y acompañamiento para el nivel. Específicamente, aquellos referidos a los encuentros entre escuelas y docentes por orientación, especialidad y contexto, como instancias fundamentales para la socialización de proyectos, problemáticas, estrategias, entre varios otros aspectos relevantes de la práctica docente; los cuales pueden contribuir al encuentro profesional entre docentes abriendo posibilidades de diálogo y mejora; y promover la implementación de propuestas entre instituciones de la misma orientación basadas en las necesidades específicas de cada especialidad.

5. Bibliografía y documentos citados

- Ander Egg, E. (1999). "Interdisciplinariedad en educación". Argentina. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Achilli, E. L., Pavesio, M. V., & Vera, M. B. (2019). "Trabajo docente en contextos de pobreza urbana: Una aproximación comparativa de las últimas décadas".
- Cullen, C. (1997). "Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación". Argentina. Paidós.
- Ezpeleta, J. (1992). *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. Nueva antropología, 12(42), 27-42.
- García, M. C., García, M. D. C. G., & Martín, E. C. (2017). "Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria". Aula abierta, 46 (2), 57-64.
- Ministerio de Educación (2018). *Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria Orientada*. Tomo 1. Marco General y Ciclo básico. Jujuy - Argentina.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2018) "Organización del trabajo docente en la Escuela Secundaria. Orientaciones para la planificación de la Secundaria 2030". [Archivo PDF] <https://www.educ.ar/recursos/132247/organizacion-del-trabajo-docente-en-la-escuela-secundaria>
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2018) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2018) Organización de los Aprendizajes. Escenarios posibles para innovar. [Archivo PDF] <https://www.educ.ar/recursos/132251/organizacion-de-los-aprendizajes>
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. (2017). Plan Jurisdiccional de Nivel Secundario. Jujuy. [Archivo PDF] https://drive.google.com/file/d/169fwkxtQouQXtXJPI54sG-mwGa9CE6L_R/view?us=share_link
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). "Estrategias de investigación cualitativa". Barcelona. España. Ed. Gedisa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). "Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación". Córdoba. Argentina. Ed. Brujas.

CUADRO DE ACTORES ENTREVISTADOS

Entrevista N°	Entrevistado/a	Región	Ámbito	Fragmento	Espacio Curricular	Orientación
Nº14 Focus Group	Docente	V	Urbano	02	Formación Ética y Ciudadana	Humanidades y Ciencias Sociales
Nº14 Focus Group	Docente	V	Urbano	05	Psicología	Educación
Nº21 Focus Group	Docente	VI	Urbano	04	Introducción a la robótica mecánica	Robótica y Programación
Nº20	Director	VI	Urbano	2	-	Robótica y Programación Matemática y Física
Nº16	Docente	V	Urbano	Varios	Taller de resolución de Problemas	Matemática y Física
Nº 4	Directora	VII	Urbano	Varios	-	Robótica y Programación
Nº6	Directora	VII	Urbano	Varios	-	Energía y Sustentabilidad
Nº11	Docente	IV	Urbano	Varios	Biología	Ciencias Sociales y Humanidades
Nº7	Docente	VII	Urbano	5	Gestión de energía II	Energía y Sustentabilidad
Nº19 Focus Group	Docente	II	Urbano	10	Taller de Resolución de Problemas	Matemática y Física
Nº28	Docente	III	Urbano	4	Química	Educación
Nº3	Docente	I	Urbano	1	Geografía	Agro Ambiente
Nº25 Focus Group	Docente	VI	Rural Disperso	1	Asesora Pedagógica	Agro Ambiente
Nº13	Docente	IV	Rural Aglomerado	11	Lengua y Literatura	Educación
Nº5	Docente	VII	Urbano	1	Geografía	Agro Ambiente

Río Negro

Las trayectorias escolares reales en la ESRN

Experiencias pedagógicas y organización institucional para garantizar la continuidad en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro

Equipo IEF⁴²

Mara Brandwaiman / Investigadora

Laura Mieres / Investigadora

Ezequiel Sabore / Investigador

Ana Yaksich / Investigadora

1. Introducción

El presente trabajo exploratorio se propone reflexionar sobre la organización institucional y las prácticas de enseñanza que se desarrollan para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares en la escuela secundaria de Río Negro (ESRN) en la actualidad, en el marco de la postpandemia. Para esto, se buscará, por un lado, identificar y describir las prácticas de enseñanza en cuanto al seguimiento y el acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes. Por el otro lado, analizar las distintas funciones de las y los docentes, tutores y coordinadores en relación con el acompañamiento a los aprendizajes.

Cabe aclarar, que los alcances de este trabajo buscan señalar aspectos relevantes para los actores entrevistados en territorio con el fin de aportar claves para el debate en torno a la implementación de la propuesta pedagógica impulsada por la provincia.

A su vez, el objetivo propuesto se inscribe en la gestión de la política pública, poniendo el foco en el hallazgo de insumos que promuevan la planificación e implementación de políticas educativas para la ESRN.

Cabe recordar, que la transformación de la escuela secundaria en Río Negro comenzó en 2017 y, pandemia mediante, cumple los primeros cinco años de implementación, con una primera cohorte de estudiantes que transitaron toda su trayectoria secundaria bajo este paradigma. Es importante destacar que los tiempos de apropiación y ajustes de las políticas públicas no son iguales a la construcción de diagnósticos. Las implementaciones de este tipo de transformaciones son atravesadas por múltiples factores sociales. En este sentido, la crisis sanitaria atravesada a nivel global en 2020 imprimió condiciones que impactaron en todos los ámbitos sociales, en donde la escuela ocupó un lugar central.

Es decir, entre la planificación de las políticas públicas y su implementación, se juegan variables que obligan a realizar revisiones y ajustes, estos procesos se enriquecen con la parti-

42 El equipo se organiza desde la Subsecretaría de Innovación, Calidad y Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.

pación de todos los actores. De alguna manera, este trabajo pretende aportar algunas voces de quienes se desempeñan día a día en las ESRN a fin de delinear caminos comunes.

A cinco años de su implementación, es un momento propicio para indagar sobre las condiciones en las que se desarrolla la ESRN, las concepciones que priman en los diversos actores y los horizontes colectivos que se configuran.

A fin de dar cuenta de lo expresado, el trabajo se estructurará en tres momentos. En el primero se dará cuenta de los aspectos normativos centrales para caracterizar la implementación de la ESRN y los dispositivos propuestos por el Régimen Académico (RA) para la reorientación de las trayectorias. En el segundo apartado se explicitará el enfoque metodológico y el trabajo de campo. Finalmente, en el tercer momento se presentarán los principales hallazgos relevados en las entrevistas realizadas. Se pondrá especial interés en el proceso continuo de enseñanza y de aprendizaje. Este requiere de un conjunto de prácticas y dispositivos, que la normativa (RA) define para el acompañamiento y seguimiento posibilitando que las trayectorias reales sean continuas y completas.

El contexto de surgimiento de la ESRN

La ESRN comenzó a gestarse en el año 2015, en un contexto caracterizado por una sensibilización social y política en torno a una escuela secundaria que no lograba garantizar la apropiación de los aprendizajes esperados. Tanto el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) como el operativo Aprender mostraban, año a año, una baja en los niveles de desempeño de las y los estudiantes en Lengua y Matemática. Así también, los indicadores oficiales evidenciaban crecientes tasas de desgrananamiento de la matrícula y de repitencia en la secundaria rionegrina.

En este escenario, comenzó a proyectarse una escuela secundaria fundamentada en principios diferentes, que supusieron un cambio en la organización y en los fundamentos epistemológicos y políticos de la propuesta pedagógica y curricular, así como de los tiempos y los espacios institucionales que tradicionalmente la caracterizaba.

De qué se trata la ESRN

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley Orgánica Provincial F N° 4819 el funcionamiento de la ESRN está regulado por el Diseño Curricular (en adelante DC) Resol. CPE 945/17 y el Régimen Académico (en adelante RA) Resol. CPE 4617/17. En estos documentos se encuentran las definiciones sobre la organización institucional, pedagógica y curricular; así como también lo referido al trabajo docente.

Los aspectos principales, referidos a la organización escolar y curricular, son los siguientes:

- A. **Estructura horaria:** Veintisiete horas reloj semanales. Distribuidas en cinco horas diarias y dos horas a contraturno para Educación Física. Además, en cada jornada escolar pueden dictarse hasta dos espacios de formación llamados Unidades Curriculares a los fines de evitar la atomización de los saberes a enseñar.
- B. **Organización del trabajo docente por cargo:** Se establecen cargos de veinticinco, dieciséis y nueve horas reloj. De esta manera el trabajo docente queda concentrado en una o dos escuelas como máximo y con un cargo por turno. El cargo implica actividades de enseñanza frente a estudiantes, y para el cargo de veinticinco horas. contempla tutoría coordinación de área, espacios paralelos de recuperación y complementación de saberes, acompañamiento y seguimiento a las trayectorias de las y los estudiantes. Además, las y los docentes cuentan con dos horas de trabajo institucional destinadas a la reunión de área.

- C. **Estructura y organización curricular:** Un ciclo básico de dos años, común a todas las orientaciones, organizado en cuatro cuatrimestres, que se propone como una Unidad o Bloque Académico.

Un ciclo orientado de tres años, organizado en seis cuatrimestres. Está conformado por Unidades Curriculares de la Formación General y por Espacios de Formación Específica de la Orientación que permiten construir los saberes orientados.

- D. **Organización curricular por áreas de conocimiento, abordadas como unidades curriculares:** Organización académica por Áreas de Conocimiento, con el objeto de promover “la multialfabetización”. Las Unidades Curriculares del Ciclo Básico y de la Formación General del Ciclo Orientado son: Educación Matemática, Educación en Lengua y Literatura, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Científica y Tecnológica, Educación en Segundas Lenguas, Educación en Lenguajes Artísticos y Educación Física.

Los espacios de formación (áreas y talleres) tienen abordajes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares. Las unidades curriculares son cuatrimestrales y contemplan períodos de articulación y complementación de saberes; de acreditación y una etapa final destinada al fortalecimiento de las trayectorias, suprimiendo la promoción en bloque.

- E. **Alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de las y los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal:** Se prevé la organización y gestión de una serie de dispositivos pedagógicos para garantizar la permanencia y la inclusión de las y los estudiantes, evitando el abandono y el desgranamiento.

- F. **El Comité Académico (CA):** Es un órgano relevante en la organización pedagógica de la ESRN, en la que diferentes representantes de la comunidad educativa redefinen propuestas pedagógicas y didácticas para quienes necesitan tiempos y espacios diferentes con el fin de completar sus trayectorias.

- G. **Organización de agrupamientos:** Es el conjunto de estudiantes que comparten las propuestas de enseñanza y aprendizaje de una o más Unidades Curriculares y que además tiene conformación dinámica en función de la acreditación de saberes, considerando que la cantidad de estudiantes no sea superior a treinta en cada uno de ellos.

- H. **Participación de las y los estudiantes en el Espacio de Vida Estudiantil (EVE):** Instancia de generación de proyectos que construyan sentido ético, político y transformador. Está coordinado por el Referente de Vida Estudiantil (REVE) y tiene la participación de diversos actores de la comunidad que respondan a los intereses de las y los estudiantes.

- I. **Inclusión de una lengua preexistente:** Como el Mapuzungun⁴³, que constituye una política lingüística a favor de las lenguas subalternizadas, sin dejar de tener en cuenta las lenguas extranjeras.

Estos aspectos son los más importantes de la reforma educativa, pero no son los únicos. En la ESRN se propone, no solo un nuevo plan de estudios, sino una organización institucional y del trabajo docente, así como un formato escolar distinto que establecen una nueva dinámica escolar, con el propósito de generar las condiciones para la concreción de las trayectorias continuas y completas de las y los estudiantes. Esto imprime modificaciones significativas de tipo multidimensional: en relación con la organización disciplinar de la propuesta pedagógica y con la didáctica. Se implementó en forma simultánea, entre 2017 y 2018, del primero al último año.

⁴³ El Diseño Curricular de la ESRN reconoce al Mapuzungun como lengua preexistente, pues se trata de una de las lenguas pertenecientes al pueblo mapuche, preexistentes a la conformación del Estado nacional y presente en el actual territorio provincial, en aplicación de lo dispuesto por la Ley Orgánica de educación provincial que en su art 10 e) promueve la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche.

La ESRN en la pandemia y postpandemia

Una mención especial merece la etapa de pandemia y, por ende, las readecuaciones que se realizaron para transitar la escuela en contextos de no presencialidad, tanto en el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como el de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

En el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), se emitieron normativas tendientes a garantizar el derecho a la educación durante la pandemia; y es así como en la Resolución N° 363/20, se estableció un período de Continuidad Pedagógica Bianual (durante el período 2020-2021), buscando favorecer el acompañamiento a estudiantes y la reorganización de los tiempos y los espacios escolares.

En este contexto de pandemia, la virtualidad y la asunción de los nuevos equipos directivos que titularizaron en 2019, impactaron en la dinámica escolar de la ESRN, tanto en lo pedagógico como en lo vincular. La crisis sanitaria tuvo sus luces y sus sombras en cuanto a la implementación de la ESRN: por un lado, la estructura de cargos permitió un mayor acompañamiento a las y los estudiantes. A su vez, la estructura en áreas de conocimiento ya venía promoviendo el trabajo interdisciplinario. Sin embargo, este período, como se observará en el trabajo de campo, también supuso un retorno a ciertas prácticas tradicionales.

Pensando en el paulatino retorno a las clases presenciales, el Consejo Federal estableció, a través de sucesivas resoluciones los lineamientos pedagógicos, la reorganización de los contenidos y de la evaluación, acreditación y promoción de los espacios. En concordancia con las definiciones nacionales, se estableció en la jurisdicción un acuerdo por el que las y los estudiantes que se encontraban cursando el ciclo 2020 tuvieran continuidad pedagógica en el ciclo 2021 a partir de la priorización y reorganización curricular definida como unidades pedagógicas.

2. Aspectos normativos

Esta investigación aborda el concepto de trayectorias escolares reales en la ESRN, que implica una construcción crítica y reflexiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en tanto ofrece una dimensión para el análisis de las prácticas de enseñanza que, de acuerdo con la normativa, deben desplegarse para garantizar y sostener dichas trayectorias.

En cuanto a la definición de trayectorias, se puede hacer una distinción entre los recorridos que se realizan de acuerdo con lo planteado en el Diseño Curricular y el Régimen Académico, y aquellos caminos que recorren las y los estudiantes. Tal como lo expresa Terigi (2008), “el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.” (Terigi, 2010: 8)

Esta definición favorece la idea, sostenida como principio y que ciertas políticas educativas esgrimen, de que las y los estudiantes a través de la enseñanza aprenden lo mismo y de la misma forma. Así, cuando las trayectorias escolares se incumplen o no se completan, esta visión evita reconocer la desigualdad en los puntos de partida y el hecho de que no todos aprenden de la misma forma ni tienen los mismos intereses.

Asimismo, Flavia Terigi (2010) propone pensar en la idea de cronologías de aprendizaje para atender en particular a esta problemática de pensar una única trayectoria para todos y todas, un aprendizaje monocrónico:

Un aprendizaje que sigue un ritmo, que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho en términos de expresiones como por ejemplo las “adaptaciones curriculares”, las “adequaciones a la diversidad”, la “diversificación curricular”, etc., buena parte del saber pedagógi-

co y en particular, insisto, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico.

En relación con las trayectorias Flavia Terigi sugiere dos categorías: las trayectorias teóricas y las reales. Las trayectorias teóricas son las que llevan a cabo las y los estudiantes a través de un recorrido lineal y continuo, siguiendo una cronología estándar propuesta por el sistema educativo; mientras que las trayectorias reales son las que describen los itinerarios que las y los estudiantes efectivamente realizan a lo largo de su recorrido en las distintas instancias que transitan.

A continuación, se recorren los aspectos centrales que definen el concepto de trayectoria y los dispositivos para abordarla explicitados **en el marco normativo provincial**.

Las trayectorias escolares reales en la ESRN según la normativa provincial

En el año 2012 se sancionó la Ley Orgánica de Educación N°4819 de la provincia de Río Negro, la cual plantea, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, la idea de trayectoria escolar como ese recorrido en el que los sujetos viven el proceso educativo, reconociendo que cada persona lo transita en tiempos diferentes. En su artículo 37º establece que la Educación Secundaria se organizará teniendo en cuenta, entre otros, dos criterios:

(...) c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas. d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal. (Ley orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819, Art. N° 37º).

La definición conceptual de trayectorias escolares reales, continuas y completas propia de la ESRN condice con lo expresado en las leyes arriba mencionadas. El andamiaje normativo que sustenta la escuela secundaria de Río Negro fue reglamentado a través del Diseño Curricular, aprobado por la Resol. CPE 945/17 y del Régimen Académico, por la Resol. CPE 4617/17, estableciendo su estructura y organización institucional y académica.

Así, en el capítulo II, el Diseño curricular de la ESRN establece que las políticas educativas que se definen para las/os adolescentes, determinan:

(...) Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país. (DC ESRN, Rs 945/17, pág. 32).

Es por eso que es necesario considerar las trayectorias escolares reales, entendidas como el recorrido educativo y escolar, enmarcado en las propuestas educativas que contemplan las singularidades de cada uno de los estudiantes, en el marco de lo institucional, resignificando las prácticas docentes. Según el RA de la ESRN las trayectorias reales:

(...) son las que contemplan diferentes formas de transitar la Educación Secundaria y garantizan la continuidad y la finalización de esta etapa de formación obligatoria. Se atienden las trayectorias individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta las situaciones psico-sociofamiliares de cada uno, se elaboran propuestas de enseñanza, se sugieren y despliegan alternativas que posibiliten la construcción de saberes. (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, pág. 8).

Reflexionar sobre las trayectorias escolares reales supone también pensar en las políticas educativas, las gestiones institucionales y las propuestas educativas planificadas. Es en ese

ejercicio de reflexión en donde se articulan e intervienen aspectos estructurales y el sentido que el propio estudiante le atribuye a ese recorrido educativo que ha podido construir o no, y el sentido que los demás actores intervenientes le atribuyen. Siguiendo esta idea:

(...) las trayectorias no son los sujetos individuales haciendo su camino, siempre nos hablan de una relación con las instituciones y sus modos de organizar ese camino. Modos que reúnen en torno a algo "en común" y que están hechos de espacios, tiempos, palabras, formas de acompañamiento. (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, pág. 8).

Este camino que recorren las y los estudiantes requiere que no solo se atienda a su desempeño escolar, sino que además se debe atender a la integralidad como ser humano:

(...) Para el estudiante ese recorrido o itinerario en situación al que se hace referencia, no es cualquier recorrido, tiene que ver con su formación, es decir, con un proyecto educativo y de vida, en un cierto tiempo histórico, a través del recorrido por un camino situado en un contexto organizativo. (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, pág. 8).

Considerar las trayectorias escolares reales, más allá de las estadísticas de ingreso, abandono o egreso, sabiendo que no son lineales y en general tampoco continuas, implica una revisión en forma permanente para comprender los procesos pedagógicos e institucionales que intervienen en su desarrollo.

Acompañamiento y seguimiento de las trayectorias

El acompañamiento a las trayectorias es un proceso en el cual se realizan una serie de acciones y se implementan dispositivos que procuran favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes, atendiendo a los distintos tiempos y espacios, considerando además la conformación de sus subjetividades durante todo el proceso, y garantizando la continuidad y la terminalidad de ellas. Así es el sentido que le da el DC al acompañamiento, estableciendo que este:

(...) posibilita mejorar las propuestas de enseñanza, re significar modalidades, tiempos - espacios, aleantar el conjunto de decisiones, actitudes, prácticas que constituyan un colectivo que reflexione sobre lo que se hace, sobre los criterios de enfoques disciplinares - multi e interdisciplinares, sobre las secuencias y lógicas de las mismas, criterios de evaluación que den lugar a la revisión de las experiencias (...) (DC ESRN, Rs 945/17, pág 44).

Las estrategias desarrolladas favorecen el fortalecimiento del proceso educativo individual y colectivo en función de prevenir el *desgranamiento* y el *abandono escolar*. Según el RA, tanto la organización en áreas de conocimiento, la implementación de los cargos como régimen laboral de las y los docentes y la inclusión de otros actores como el REVE y el preceptor, propician el acompañamiento y el seguimiento de las trayectorias como eje fundamental de la ESRN.

El seguimiento de las trayectorias es la mirada constante sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y está dado por las diferentes acciones que realizan los actores de la ESRN en el marco de una estrategia que procura favorecer el acompañamiento a las trayectorias. Se trata de tener información de cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje, la situación integral, académica y emocional de las y los estudiantes.

En este sentido, el seguimiento es importante para realizar cambios y modificaciones en los itinerarios educativos previstos, ya sea para reorientar las trayectorias e implementar acciones tendientes a fortalecerlas, como para repensar los agrupamientos de las y los estudiantes. Los dispositivos que prevé el RA para el seguimiento de las trayectorias son: Registro de obstáculos y facilitadores en la enseñanza, el Informe Cualitativo de Seguimiento de las Trayectorias y el Informe Final de Seguimiento de la Trayectoria del Bloque Académico. Estos contienen las recomendaciones y sugerencias a tener en cuenta para definir la continuidad

de las y los estudiantes, a partir de la apreciación cualitativa de los saberes que se han apropiado y de los que no se han apropiado.

De acuerdo con el RA, las y los docentes:

(...) son los trabajadores de la educación y se constituyen en la autoridad pedagógica de la escuela. Pueden asumir funciones pedagógicas, de conducción, administrativas y/o las funciones específicas de los cargos que desempeñan. Son los responsables de la enseñanza, del mejoramiento, acompañamiento, seguimiento y sostencimiento de las trayectorias de todos los estudiantes a su cargo. (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, pág. 7).

Así, el acompañamiento y el seguimiento son realizados de manera integral por la comunidad educativa, teniendo el docente un rol protagónico, especialmente cuando, además, asume las funciones de tutoría o de coordinación. Quien ejerce la función tutorial, trabaja de manera colectiva e integral junto con el equipo directivo y docentes, sobre un determinado agrupamiento. Su trabajo se fundamenta en la propuesta establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto de Tutoría Institucional (PTI) y consiste en la participación en el diseño, la implementación y la evaluación de líneas político estratégicas de seguimiento a las trayectorias escolares de los diferentes agrupamientos. Realizan el seguimiento y el apoyo a los aprendizajes en acciones ligadas a: enseñar a estudiar, a ayudar a definir a las y los estudiantes sus propios trayectos de cursada y su experiencia vital en la escuela. Es una función transversal que implica un trabajo colectivo con el resto de la comunidad educativa.

En cuanto a la función de coordinación, esta puede corresponder a las áreas de conocimiento o a los ciclos. Es asumida por un docente por elección de sus pares, y las funciones principales están orientadas al acompañamiento y seguimiento, consistiendo en organizar las tareas y la participación de las y los docentes para la continuidad de las prácticas tendientes a garantizar las trayectorias completas y continuas. Desde la coordinación se procura favorecer, promover y organizar la práctica de la enseñanza, para el diseño de propuestas pedagógicas significativas que puedan garantizar trayectorias continuas y completas.

El acompañamiento y el seguimiento implican también un proceso de reorientación de aquellas trayectorias que requieran hacer cambios en cuanto a los tiempos en los aprendizajes. Así, el Régimen Académico indica que:

(...) los estudiantes que no hayan acreditado la construcción de saberes de alguna/s o todas las Unidades Curriculares, tendrán que transitarse una reorientación de su trayectoria escolar. (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, Pág. 40).

En este sentido, se señala en dicho documento que el acompañamiento por parte de las y los docentes se puede dar de las siguientes formas:

1. Reorientaciones didáctico-pedagógicas durante el cuatrimestre en curso: consiste en la identificación de las dificultades de aprendizaje de la o el estudiante y el diseño de una estrategia de enseñanza acorde a sus necesidades, diversificando la propuesta, con la asistencia docente en el aula⁴⁴, con tareas asignadas a ese fin y a través del trabajo individual con la o el estudiante.
2. Reorientación de trayectorias finalizado el primer cuatrimestre del periodo escolar en curso: es una instancia para dar continuidad a la trayectoria escolar de la o el estudiante, en la cual se deberán identificar qué saberes deben continuar trabajándose y con qué estrategias.

⁴⁴ Salvo las áreas monodisciplinares como Lengua y Matemática, el resto de los espacios curriculares se piensan como áreas interdisciplinares en donde participan las y los docentes de cada asignatura que integren determinada área de conocimiento. De esta manera, en el aula estarán presentes las y los docentes que intervengan para la construcción del saber interdisciplinario.

3. Reorientación de trayectorias escolares por dictamen del Comité Académico: es una instancia para dictaminar acerca de la continuidad y/o reorientación de las trayectorias escolares que así lo requieran, una vez finalizado el período de acreditación que se produce al inicio del siguiente ciclo lectivo.

En la tercera de las instancias, interviene el Comité Académico, órgano relevante en la organización pedagógica de la ESRN. Está constituido, de acuerdo con el RA, por integrantes de la comunidad educativa⁴⁵. Se conforma para atender aquellas situaciones particulares de las trayectorias de las y los estudiantes que así lo requieran, redefiniendo propuestas pedagógicas y didácticas para quienes necesitan tiempos y espacios diferentes con el fin de completar sus trayectorias. Específicamente, interviene en aquellos casos en los que la trayectoria de un estudiante no haya podido continuar por superar el máximo permitido de inasistencias o en los que no haya podido avanzar en su trayectoria escolar a pesar de las reorientaciones propuestas en todas o en algunas Unidades Curriculares, “*producto de la evaluación formativa que brinda información del proceso de enseñanza y de aprendizaje*” (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, Pág. 16).

El Régimen Académico pauta también la forma de trabajo de este Comité, al referir que cada situación es analizada emitiéndose un dictamen, el cual es comunicado al estudiante y a su familia para rediseñar una trayectoria escolar que dará continuidad a su formación en las Unidades Curriculares ya acreditadas y para permanecer haciendo nuevos recorridos en las Unidades Curriculares no acreditadas, con nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje según las necesidades detectadas.

La ESRN, desde su normativa y teniendo en cuenta estas tres instancias, se propone garantizar las trayectorias reales de las y los estudiantes implementando una organización que resignifica el trabajo educativo y vincular, a través del acompañamiento y del seguimiento de las y los estudiantes en su integralidad, en lo académico y en lo socioafectivo; y estableciendo un enfoque interdisciplinario para la construcción de la propuesta pedagógica que pueda (...) recibir, contener, organizar, cuidar, educar y potenciar las acciones escolares para que los estudiantes transitén un proceso educativo pleno y se proyecten vitalmente, en el aquí y ahora y en el futuro. (Régimen académico de la Escuela Secundaria Río Negro. (2017). Resolución CPE 4617/17 Anexo I, Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro) (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, pág. 5).

3. Metodología de la investigación

El estudio es exploratorio descriptivo, la estrategia metodológica es cualitativa y se basó en el diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas, durante los últimos meses del año 2022, para indagar sobre las trayectorias escolares, diferenciándolas en su enfoque de acuerdo con la pertenencia al grupo de docentes, a los equipos directivos y las supervisiones. Las y los docentes fueron referentes clave para la realización de este estudio por su actividad central en el desarrollo de las trayectorias escolares.

Así, se analizaron los testimonios sobre las prácticas que las y los docentes realizan de acuerdo con los diferentes roles que prevé la ESRN a través del Régimen Académico. Además de la enseñanza, las y los docentes realizan funciones de tutoría y de coordinación de área, tareas fundamentales a la hora de realizar el acompañamiento de las trayectorias.

Las preguntas se enfocaron en esos roles, de manera diferenciada, atendiendo a las funciones específicas de cada uno. De esta manera, las y los docentes que solo están al frente

⁴⁵ El CA está integrado por un integrante del Equipo Directivo, un integrante del ETAP, el docente que se desempeña como Coordinador del Área de Conocimiento implicada, el docente que se desempeña como Coordinador de la Formación Específica del Ciclo Orientado (en caso que corresponda), un representante del Centro de Estudiantes o Cuerpo de Delegados y un representante de la Comunidad de Padres del establecimiento.

de agrupamientos, y aquellas y aquellos que, además, ejercen la tutoría y la coordinación de área, respondieron puntualmente por las actividades que el RA prescribe para cada rol. Para dar cuenta del contexto en el que se inscriben las tareas de cada rol se indagó sobre el acompañamiento recibido por el equipo supervisivo, las principales problemáticas que inciden en la escuela en términos de convivencia (y si se han profundizado o no con la crisis sanitaria), las estrategias para la reorientación de las trayectorias y el funcionamiento del Comité Académico.

En cuanto a las seis escuelas elegidas para las entrevistas, se caracterizan por estar situadas en zonas urbanas, en tres de las ciudades más pobladas de la provincia, como son General Roca,, Bariloche y Viedma. Estas presentan heterogeneidad en sus matrículas, lo que las hace representativas de la mayoría de los establecimientos urbanos de la provincia.

Los equipos directivos de dichas escuelas participaron en la selección de las y los docentes que se entrevistaron. Fueron elegidas áreas de la Formación General en la ESRN. En particular, de Educación Científica y Tecnológica, Educación Matemática, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación en Lenguajes Artísticos y Educación en Lengua y Literatura.

4. Presentación y análisis de la información relevada

A. Sobre las estrategias de enseñanza para el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias

Los principales hallazgos acerca de las estrategias de enseñanza que se diseñaron para el acompañamiento y el seguimiento de las trayectorias y que surgieron de los testimonios, dan cuenta de procesos que suponen el trabajo en área, de manera interdisciplinar (proyectos y problematizaciones) pero también se retoman estrategias tradicionales que consisten en el trabajo por disciplina.

En aquellas escuelas en las que el trabajo interdisciplinar pudo desarrollarse, se llevaron a cabo prácticas en torno a la elaboración de proyectos partiendo de situaciones problemáticas.

Algunos testimonios de las escuelas de Viedma y General Roca evidencian que, durante la crisis sanitaria, en los escenarios de ASPO y DISPO, se impulsaron prácticas de enseñanza que promovieron el trabajo por proyecto, logrando una mayor integración del área. Estas estrategias tuvieron continuidad al momento de realizar el presente trabajo:

La propuesta pedagógica es una sola, las hacemos entre todos, proponemos ideas, buscamos obviamente los saberes que plantea el diseño. En 2020 habíamos logrado hacer un trabajo único del área; desde ahí decidimos hacer una única propuesta que integre a todas las disciplinas (Coord. escuela de Viedma, 2022).

Fuimos modificando nuestra planificación en función de que, bueno, a ver, cómo podríamos llevar mejor esta interdisciplinariiedad, (...) que no marcamos que somos, física, química, eso lo fuimos modificando, lo fuimos corrigiendo, lo fuimos cambiando, fuimos cambiando a lo mejor de posición algunos saberes, según la currícula lo fuimos modificando para que nos quede, digamos, cómodo con el saber que nosotros -o con la problemática que nosotros- habíamos elegido. (Coord. escuela Gral. Roca, 2022).

B. La evaluación como proceso continuo para el acompañamiento

La evaluación, como una práctica constante y pensada formando parte del acompañamiento y seguimiento de las trayectorias reales, representó la necesidad, según algunos testimonios, de volver a prácticas más tradicionales, que no siempre se inspiran en lo prescripto por el

RA46, lo que suscitó diferencias entre los docentes. En este sentido, un docente de Bariloche expresó que hasta el año 2021:

(...) eran chicos que nunca lograban entregar a término, que no leían, y que, en definitiva, no estaban preparados para la vida cotidiana... chicos que no llegaban a horario, que no entregaban... entonces dijimos: ¿vamos por la tradicional este año? Primer día de clases, yo me acuerdo de 4^{to} año, 3 de marzo, bueno, el 12 de abril tienen evaluación. "Eh, uh, cómo, si no empezamos". Bueno, pero vamos a empezar a tener un orden y nos dio resultado. Por supuesto que había docentes que pusieron el grito en el cielo. "Se pusieron sarmientinos", nos decían. (Docente de Bariloche, 2022).

En el plano de lo discursivo, se apela a formas anteriores a la reforma. El acompañamiento requería de una vuelta a formas “tradicionales” de seguimiento, previas a la ESRN, que les daba un orden a las y los estudiantes, generándoles una preocupación por estudiar, por el trabajo en las clases, respaldando al estudiante que había estudiado. En palabras de un docente de Bariloche:

Eso nos permitió ordenar, dar un ordenamiento temporal y que el pibe sepa, se preocupe. Ahora entro a algunos cursos y los pibes: "profe, ¿está bien esto que leí?". Me pasaba el año pasado que daba lo mismo si leía o no leía porque ahora, entregan algo. Y para el buen estudiante es un aval, hay un momento en el que vale la pena que yo haya estudiado. (Docente de Bariloche, 2022).

Por otro lado, en el área de Educación en Lenguajes Artísticos de otra escuela de Bariloche, el acompañamiento a través de procesos evaluativos se realiza de manera procesual, es decir, que no se produce en una instancia específica sino como seguimiento. Este proceso permite, además, según su testimonio, generar espacios de diálogo y mejorar la interacción en el aula, sensibilizando a las y los estudiantes ante los conflictos de convivencia.

La evaluación es muy interesante en el área de Artística, porque no tenemos un resultado final, entonces es bien procesual. Y este proceso tampoco es visto en relación con un producto ¿sí?, sino en cómo yo me relaciono con el arte, o en cómo puedo entender que el arte es una forma de conocimiento y una herramienta muy poderosa (...) el tema de la mirada..."Me miró mal". Ese "me miró mal", empezar a "alivianarlo" ¿no? todo el tiempo. "Me miró mal". Ah, ahora entiendo que esta persona no me está mirando mal porque yo le caigo mal, sino porque puede tener un mal día. Ese reconocimiento y aprendizaje más desde lo corporal y de lo sensorial, y desde lo emotivo, se evidencia muchísimo. Entonces, el área trabaja mucho con esa mirada, con cómo se van blandiendo y sensibilizando. (Docente de Bariloche, 2022).

Con la intención de articular las áreas, algunos docentes manifestaron que elaboran **rúbricas** para el seguimiento de las trayectorias. En una de las escuelas se mencionaron acuerdos institucionales en la definición de las rúbricas. Sin embargo, esta herramienta se orienta sobre todo a aspectos de forma, mientras que para la enseñanza de conceptos y categorías, las áreas incorporan indicadores propios de su objeto de estudio. Así, una coordinadora señaló que utilizan rúbricas que reflejan la realización de esquemas y mapas conceptuales con categorías propias, diferenciándose de las demás áreas. Pero no se mencionan acuerdos que se fundamenten en una interdisciplinariedad en cuanto a la acreditación de saberes, como propician los documentos curriculares. Así, la coordinadora señaló que:

46 La evaluación formativa, se orienta hacia la construcción de conocimiento sobre el proceso de enseñanza y sobre los procesos de aprendizaje con el objeto de mejorarlo. Implica pensar la evaluación educativa como “proceso” y no como cierre, como elemento constitutivo de la didáctica y simultánea a la enseñanza y al aprendizaje, donde, mediante observaciones y análisis valorativos de las producciones de los estudiantes se indagan las particularidades de las intervenciones de enseñanza y de la apropiación de conocimientos con el objetivo de fortalecer ambos procesos.(Res. CPE 4617/17 - Régimen Académico de la ESRN)

Las rúbricas fueron organizadas, una parte, institucionalmente; tenemos todos las mismas rúbricas, lo que tiene que ver con la entrega, la puntualidad, vocabulario específico, formato de entrega. Cada área, en el caso de Sociales, pusimos dos rúbricas más que tenía que ver con la búsqueda de información y herramientas: cuadros conceptuales, líneas de tiempo, mapas y esquemas. (Coord. de Viedma, 2022).

La evaluación formativa es también ponderada por sobre la tradicional evaluación sumativa en una escuela de General Roca, reconociendo su potencialidad para generar saberes de forma espiralada, en un proceso en el que cada instancia nueva retoma la anterior con mayor profundidad. En este sentido, se expresa que:

Si algo yo puedo destacar de la ESRN es que nos ha llevado a entender la evaluación formativa como un proceso, y en Lengua a mí me facilita mucho esto porque realmente los chicos, cuando uno va viendo cómo van complejizando el desarrollo y el discurso oral y el desarrollo de su discurso escrito, cuando uno ve la progresión de la entrega de sus trabajos permanente, entonces, bueno, eso me va dando cuenta a mí de los avances que han hecho, no, y algunos más o algunos menos, esos avances son muy notorios en los chicos, porque supone que esos avances son muy notorios en los chicos, yo les hago escribir mucho. (Docente de General Roca, 2022).

C. Reorientación de las trayectorias para que aprendan

Según lo expresado en el RA: “Una reorientación de la trayectoria siempre es una nueva oportunidad de aprender, y por lo tanto, deben introducirse condiciones y estrategias diferentes a las ya utilizadas en las clases habituales y que pudieron no haber dado el resultado esperado”. (RA ESRN, Rs CPE 4617/17, pág 34).

Por lo expuesto, las reorientaciones son oportunidades para enseñar de otro modo, con otras alternativas, generando otro tipo de propuestas, favoreciendo prácticas solidarias entre las y los estudiantes con el fin de generar responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Lo primero que se requiere para acompañar la reorientación de una trayectoria escolar es identificar las dificultades de aprendizaje del estudiante como así también sus inasistencias, ya que en este caso si estas son sistemáticas, será necesario atender a la relación de baja intensidad de escolarización que tiene y profundizar en un abordaje integral de la situación. A partir de estas detecciones, se podrá diseñar una estrategia de enseñanza que esté acorde a las necesidades que presenta.

Está resultando muy infructuoso y muy difícil con los chicos de 5^{to} reorientar trayectorias, muy difícil (...) El ausentismo es uno de los factores fundamentales. Entonces tenemos alumnos que no han asistido nunca a la escuela, otros que vinieron dos o tres días al principio y ahora probablemente vuelvan a fin de año. (Docente de escuela de General de Roca, 2022).

Los dispositivos de seguimiento, ya mencionados en este informe, tales como los Informes Cualitativos y el Registro Cualitativo, brindan también la información necesaria de los saberes adquiridos, o no, por parte de cada estudiante, para construir lo no aprendido y seguir con su proceso de construcción y aprendizaje.

Ahora bien, a pesar de que en los documentos curriculares se explicita todo lo concerniente a las trayectorias y su reorientación, en las entrevistas realizadas se encuentran comentarios que ponderan la repitencia, pensando en rehacer y no en reponer lo que el estudiante debería lograr, justificando esa postura desde la mirada de las familias. Es así como también se convierte la reorientación, e incluso la trayectoria, en un trabajo práctico a completar para

evaluar, como se menciona en el apartado de Instrumentos, depositando en el estudiante toda la responsabilidad de sus trayectos y quitando la mirada sobre la enseñanza impartida.

Vienen como satélites pidiéndote trayectorias de todos lados a ver si, no, esto no está funcionando, realmente (...) Cuando se pensó en la obligatoriedad, volviendo a esto, se decía que la repitencia era como una mala palabra era una estigmatización. Y yo esto te lo digo desde el fuero más íntimo y porque lo he charlado con estudiantes que han sido repitentes o han repetido algunos años y han desarrollado... para ellos, ha sido su mejor experiencia, es un proceso de maduración, yo creo que hay que volver a pensar la recursada de una trayectoria, porque no es estigmatizar. Eso es una falacia, es una mentira, especialmente si se resuelve en el marco de un consejo con los padres de los estudiantes, porque hay muchos padres de estudiantes que han venido a pedir que sus hijos vuelvan a transitar una trayectoria (Docente de escuela de General Roca, 2022).

Incluso se instituyen instancias no previstas en los documentos curriculares como lo que denominan el “precomité académico”. En estas reuniones con parte de la comunidad educativa, que se realizan antes de la sesión del Comité Académico, se toman decisiones de las reorientaciones de las trayectorias de estudiantes que no estarán con permanencia.

Antes de la fecha del comité académico hacemos un precomité, donde estamos los docentes, tutores, preceptor creo también, no, preceptor no me acuerdo si está, equipo técnico y los directivos; entonces, a través de un trabajo que hacen los directores, con los tutores y los preceptores, nos envían un listado de estudiantes que consideramos que, por ahí, necesitarían a fin de año el comité. (...) Y después de esos chicos, por ejemplo, nosotros lo tuvimos hace dos semanas (en 2022), vemos cuáles necesitarán una readecuación de la trayectoria, pero nosotros sabemos que esos chicos no van a tener permanencia, pero sí una observación tanto este año como el año que viene porque por algo están en esa situación. (Coordinadora escuela de Bariloche, 2022).

Por otra parte, en dos de las entrevistas a tutoras, se explicita la participación que tienen en cuanto a la reorientación de las trayectorias. La tutora de una de las escuelas de Bariloche expresó que van viendo en conjunto con las profesoras y los profesores de las áreas la situación de las y los estudiantes ya que en la escuela hay gran valoración de las tutorías, tanto por parte del equipo directivo como de sus colegas docentes; por lo que significa en cuanto al apoyo y seguimiento de las trayectorias.

Ir viendo con los profes que los chicos acrediten lo de primero (es tutora de un agrupamiento de 2^{do}), quiénes tienen que complementar más, quiénes no están haciendo nada, ver la forma para que funcione, ver la ubicación en el aula, ver los grupos redesignar los grupos. (Tutora de Bariloche, 2022).

En otra entrevista, otra docente en su rol de tutora expresó que es ella quien gestiona las reorientaciones de las trayectorias de las y los estudiantes de los agrupamientos.

Yo soy la recepcionista de las secuencias que me envían los profesores, y yo tengo que hacerles el seguimiento a los chicos para ver si ellos resolvieron las trayectorias, si le faltó esto, si le faltó un poco, si ya lo entregaron al trabajo, si están demorados. (Tutora de escuela de General Roca, 2022).

D. Horas en disponibilidad: “Cubrir” agrupamientos en los casos de docentes ausentes

En los testimonios obtenidos, aparece la noción de: “horas disponibles para cubrir los espacios de formación”. Se considera relevante tensionar esta apreciación.

Las horas de los cargos que tienen las y los docentes, comprenden horas frente a un curso y horas de trabajo institucional para asignar al acompañamiento de las trayectorias. Esto implica la posibilidad de asumir la coordinación de su área; las tutorías de uno o de los agrupamientos (en pareja pedagógica con los preceptores); el seguimiento y acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes con lineamientos de inclusión. Lo expresado anteriormente, deviene en considerar que las horas de los cargos son horas de la escuela.

La decisión de cómo “cubrir” horas, ante la ausencia circunstancial de un docente, es del coordinador del área, y siguiendo un cierto orden de prelación para que eso suceda.

La idea es que no se note, que el estudiante o la estudiante no note la ausencia del docente, por eso el coordinador es el encargado de cubrir esas ausencias, de ver quién tiene hora disponible para cubrir. (Coord. escuela de General Roca, 2022).

Sin embargo, se desprende de las entrevistas que la noción de “horas para el trabajo institucional” se interpreta como horas disponibles, es decir, horas que pueden ser utilizadas libremente, sin tener ya un propósito institucional, sino eventual, de acuerdo con la necesidad.

Me parece esto de que cuando está la hora de disponibilidad y hay que ir a cubrir ese docente que no viene, se genera un abismo, un roce porque por ahí siempre es el mismo el que falta, por qué tengo que ir a cubrir yo que siempre vengo. Por ahí se podría plantear de otra forma o hacer otra cosa en ese espacio y no tener que ir un docente que está en disponibilidad a cubrir ese espacio que el otro docente faltó por x motivo.” (Tutora escuela de Viedma, 2022).

E. Los instrumentos elaborados para las trayectorias

El retorno a las aulas implicó la necesidad de organizar los agrupamientos, el diagnóstico y la tarea diaria, e hizo que se implementaran distintos instrumentos de enseñanza para permitir reunir a estudiantes y grupos que transitaron experiencias educativas aun más heterogéneas que las que hubieran atravesado en forma presencial. En este sentido, se construyeron distintas formas de enseñar, como la elaboración de cuadernillos con secuencias, y actividades en diálogo con los saberes del Diseño Curricular para acompañar y reorientar las trayectorias escolares.

El área requiere de mucha lectura y permanentemente se está alfabetizando, yo los he fraccionado en dos partes al cuadernillo, el primer cuatrimestre, por ejemplo, por saber, eso nos organiza bastante la tarea, hemos visto que nos resulta, los chicos responden a la compra del cuadernillo (...). (Docente de Lengua y Literatura - escuela de Gral. Roca, 2022).

También se mencionan los trabajos prácticos. Si bien un trabajo práctico puede ser considerado como instrumento en la trayectoria real de un estudiante, distintos testimonios expresan e interpretan la trayectoria escolar, como sinónimo del trabajo práctico, es decir, la resolución de un trabajo práctico se convierte en la definición de la trayectoria escolar. Se agregan a lo anterior, las propuestas de actividades diferenciadas haciendo referencia al modo en que lo llevan a cabo.

Uno le da la trayectoria y ellos primero hacen la parte escrita. Yo les digo qué tienen que mejorar, qué tienen que cambiar, qué tienen que agregar y ahí la defensa oral. (Coord. escuela Gral. Roca, 2022)

Se hicieron trayectorias diferenciadas, algunas estrategias no dieron resultado. A parte no hay acuerdo entre nosotros, también es cierto eso. Porque para muchos compañeros y compañeras la idea de trayectoria es que me lo llevo y le dicto... le doy un trabajo práctico y le dicto las respuestas, más o menos, es muy, hiper conductista. Ya hemos visto esto. (Docente escuela Bariloche, 2022)

Según lo expresado en las escuelas de General Roca y Viedma, el tutor del agrupamiento elabora una planificación tutorial junto con el preceptor, donde se determinan las líneas de trabajo y dispositivos para el acompañamiento de cada agrupamiento, por ejemplo, realizan:

Entrevistas a los diferentes estudiantes en las que se les hace una serie de preguntas y el seguimiento pedagógico a partir de revisar la carpeta, consultar si presentan dificultades con un área en particular (...) Estas entrevistas son tomadas como actas de profesor tutor o como actas de pareja pedagógica (...) Todo queda registrado en la carpeta de tutorías, que es un sistema que se tiene desde esta institución la cual alberga las actas de un agrupamiento desde el inicio de su formación en la institución (...) luego hacemos el relevamiento, que son los informes y el registro cualitativo que de eso hay unas carpetas de drive las cuales nos encargamos de leer y finalmente al momento de la entrega de boletines. (Tutor escuela Gral. Roca, 2022).

A diferencia de lo expuesto, en una escuela de Bariloche expresan que desde la tutoría no trabajan con un plan específico, sino que tienen una carpeta donde registran todo tipo de información o situación relevante de las y los estudiantes, trabajando incluso temas personales además de los relacionados con lo pedagógico.

Había propuesto y conversado, y nos parecía importante que existiera un archivo digitalizado con todo el trabajo de la tutoría. Para mí es fundamental, porque si está digitalizado todo el trabajo que se hizo, al año siguiente, si el tutor cambia, o el preceptor cambia, vas y decís "en el 2022, 2^{do} 3^{ra} que el año que viene es 3^{ro} 3^{ra}, qué problemáticas tuvo", porque no son solamente problemáticas, porque también están las readecuaciones, las trayectorias diferenciadas; para mí eso debería proponerse en las escuelas y debería ser una obligación, que ese trabajo quede digitalizado, en un reservorio de toda esa información. Si no, yo tengo que ir a preguntar "¿quién era el tutor?" Ah, preguntale a fulano... Fulano no está, se jubiló, se fue, se pierde ese trabajo. (Tutora escuela de Bariloche, 2022).

En otro testimonio se explicitan, desde la tutoría, diferentes dispositivos para el acompañamiento:

Las fichas las elaboramos de manera colaborativa. Nos juntamos todos los tutores y armamos preguntas que creímos que tenían que estar para conocer más a los estudiantes y después el equipo directivo las diseñó, fue entre todos, en conjunto (...) Se hace acta para todo, para tener un resguardo. Eso de todas maneras lo tengo del área porque en el área trabajamos mucho con el cuaderno de comunicaciones. Para tener registro, resguardo, si no después siempre la culpa es del profesor, el profe no avisó, no hizo (...) Las actas de las tutorías quedan en las carpetas de seguimiento carpeta que es la que tiene el preceptor. (Tutora escuela de Viedma, 2022).

F. El comité académico y la continuidad de las trayectorias

En lo que refiere al Comité Académico, pensado como un espacio que convoca a las y los integrantes de la comunidad educativa con el fin de resolver las situaciones de las y los estudiantes que no han podido continuar sus trayectorias, se han encontrado situaciones muy diversas entre las escuelas de las tres localidades relevadas.

El Comité Académico es la instancia para definir de manera conjunta la permanencia de un estudiante una vez agotadas las instancias previas para la reorientación de la trayectoria. Las instancias para que sesione el Comité están definidas por Calendario Escolar.

Las diferencias observadas se vinculan a concepciones sobre los casos que deben ser abordados por el Comité así como **las maneras y los tiempos** para que sesione. En las escuelas de Bariloche, por ejemplo, se da cuenta de una instancia previa al Comité implementada

durante la pandemia (el precomité académico) que ha servido como instrumento previo para el abordaje de trayectorias antes de que lleguen a la instancia de "permanencia". De esta manera, logran trabajar con las y los estudiantes de una manera más procesual.

Este año (2022) en el Comité Académico se han resuelto algunos casos problemáticos, que no son muchos. Pero ahora parece que apuntan más a problemas de convivencia. (Tutora escuela de Bariloche, 2022).

En las otras localidades observadas la situación es diferente: en General Roca se manifiesta que el Comité no sesiona y se utilizan otras estrategias para trabajar con las y los estudiantes.

Dentro del área las reorganizamos en las reuniones de coordinadores. Si hay algún área que quiera hacer interdisciplinariedad, eso se va organizando con los coordinadores del área. De las distintas áreas. Entonces, es como que queda al criterio nuestro, digamos. Por lo que yo tengo entendido, el comité para trayectorias no, nunca nos dio resultado, nunca sesionó. (Coord. General Roca, 2022).

En la ciudad de Viedma, finalmente, la situación varía en cada escuela. En la escuela en la que el comité sesionó hasta 2022, se revaloriza la tarea que se llevó a cabo en relación con la reorientación de las trayectorias y la posibilidad de pensar y organizar la tarea en agrupamientos:

Este año (2022) estuve en el CA, porque estuvo conformado por los coordinadores de cada área. El trabajo fue bastante exhaustivo y puntilloso, se examinó, se evaluó, se trabajó y se miró con atención la situación de cada estudiante para luego llevar a cabo esto de reagrupar a los chicos, si tienen mucha trayectoria... de reagruparlos o reorientarlos. (Coord. escuela de Viedma, 2022)..

Para que el comité pueda llevar a cabo su tarea, docentes y tutores elaboran diversos dispositivos que aportan información vinculada a la trayectoria de las y los estudiantes; las entrevisadas destacan que esa tarea se desarrolla de manera articulada favoreciendo el proceso de acompañamiento de las trayectorias; en relación con esto una docente expresó:

Los dispositivos para el Comité Académico fueron un informe de cada estudiante que iba a formar parte del Comité, se evaluó eso y luego se miró eso más las trayectorias que adeudaban de todos los años y después se elaboró un documento donde quedaba detallado cómo iba a ser de ahí en más la situación de cada estudiante; este documento es lo que se compartió después con el área" (...) "De todas maneras el Comité Académico elaboró todo un documento donde queda registrada la situación de cada estudiante y ese documento fue compartido con los docentes del área. (Docente escuela de Viedma, 2022).

En síntesis, el relevamiento de campo permitió evidenciar miradas e interpretaciones diversas sobre el Comité Académico, en algunos casos se lo considera un espacio disciplinario y se optan por otras estrategias, como en General Roca. En Bariloche se combina el Comité con un pre comité que sesiona de manera permanente.

Lo analizado hasta aquí en torno a los testimonios que reflejaron las y los docentes de las escuelas relevadas con respecto al acompañamiento y el seguimiento para garantizar las trayectorias reales continuas, de acuerdo con la normativa de la ESRN, pretende realizar una reflexión sobre los roles y las prácticas cotidianas de docentes, tutores y coordinadores en su tarea de desplegar cotidianamente la escuela secundaria.

5. Reflexiones finales

Este trabajo exploratorio, por un lado, permite señalar la convivencia de prácticas vinculadas a la escuela tradicional con las que propone la normativa de la ESRN en el Diseño Curricular y el Régimen Académico. Como resabios de la escuela secundaria tradicional se identifica la noción de “hora libre”, la evaluación y acreditación de saberes a través de “trabajos prácticos” que reemplaza la reorientación de las trayectorias, la dificultad para organizar institucionalmente las trayectorias. Específicamente, se observan dificultades vinculadas a la comprensión del concepto de permanencia como instancia en el que la o el estudiante debe transitar nuevamente en los espacios curriculares en donde requiere de una nueva propuesta de enseñanza por parte del equipo docente.

Si bien se observa una mirada positiva respecto del trabajo interdisciplinario que propone el RA, se señala la necesidad de reforzar el acompañamiento situado para la planificación de las propuestas. Estas dificultades se manifiestan en la construcción de saberes espiralados, es decir, en un proceso en el que cada instancia nueva retoma la anterior con mayor profundidad, considerando a cada estudiante en su singularidad, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, las estructuras cognitivas con las que cuenta y la interacción y construcción colectiva del conocimiento, y en las propuestas evaluativas.

En relación con la organización de tareas, si bien la Reforma de la Escuela Secundaria supuso la implementación de cargos docentes -25 horas, 16 horas y 9 horas- que buscaron afianzar el arraigo de cada docente con la comunidad educativa y que contemplan diversas tareas fuera del aula (horas de planificación, tutorías, coordinación de área), se observa que la noción de “hora disponible” asociada a “cubrir horas libres” obtura la posibilidad de dedicar el tiempo necesario para desarrollar el trabajo institucional que supone el RA (sea planificando, acompañando estudiantes o coordinando colegas). Sobre esto se destaca el trabajo realizado por las y los tutores señalando la necesidad de garantizar un acompañamiento que promueva un mejor tránsito por la escuela secundaria.

En las escuelas en las que sesiona el Comité Académico, se elaboran dispositivos e insumos que brindan información vinculada a las trayectorias de las y los estudiantes; tarea que se realiza en forma articulada entre los distintos miembros de la institución, favoreciendo el proceso de acompañamiento a las trayectorias.

En las escuelas visitadas, en las cuales el Comité Académico no se constituyó, las trayectorias se reorientaron según los criterios de cada área de conocimiento, y con el aporte de las y los tutores y del equipo directivo. En estos casos donde el CA no sesiona, se pudo relevar en los distintos testimonios que las y los estudiantes transitán su trayectoria escolar con una “acumulación” de áreas de conocimiento sin reorientar y acreditar, dejando a estos espacios en “curso”.

En otros casos, en donde sí sesiona el CA, también se observan algunas diferencias en cuanto a la metodología. En una localidad, por ejemplo, se incorpora un dispositivo no previsto en los documentos curriculares, como es el llamado “precomité académico”, con la intención de que sea un facilitador de la tarea a realizar luego en el marco del Comité Académico.

Por otro lado, se pueden identificar multiplicidad de dispositivos y lecturas sobre la propuesta pedagógica de la ESRN que permiten inferir que conviven diversas interpretaciones acerca de cómo desarrollar los cambios que implementó la ESRN en cuanto a la organización institucional, pedagógica y curricular; así como también lo referido al trabajo docente. Quizás, la *unificación* de ciertos criterios acerca de estos aspectos por parte de los protagonistas permita un desarrollo más integral de las propuestas de enseñanza y la consolidación de los aprendizajes.

En cuanto al proceso de la postpandemia, por un lado, la organización propuesta por la ESRN permitió, en el período, marcado por la vuelta a la presencialidad, dar una mejor respuesta

durante la crisis sanitaria promoviendo propuestas interesantes, vinculadas a la construcción de saberes a partir de proyectos, favoreciendo la interdisciplinariedad, algunas de las cuales lograron perdurar con el retorno a la presencialidad. Por otro lado, la vuelta a las aulas de manera presencial significó volver a construir aquello que en la pandemia se vio resentido, como lo fue la relación educativa basada en el vínculo educativo y socioemotivo cotidiano, fortalecida nuevamente en el encuentro presencial de las y los estudiantes con sus docentes en las aulas. En este marco una de los mayores obstáculos se vincula con la convivencia escolar, como eco de los conflictos sociales que encuentran en la escuela su caja de resonancia. Estas situaciones no afectan únicamente a estudiantes, sino que se observan en toda la comunidad educativa, poniendo en agenda la salud mental y emocional de niñas, niños, adolescentes y adultos como problemática central para poder avanzar en aspectos más pedagógicos. En este marco cobra centralidad la figura del Referente de Vida Estudiantil (REVE) y el rol que ocupa en el acompañamiento a las trayectorias, en un escenario atravesado por situaciones problemáticas.

A modo de cierre, la ESRN es percibida por los docentes como una propuesta superadora que promueve una educación secundaria más democrática e inclusiva en donde las y los estudiantes son protagonistas de sus aprendizajes, acompañados de múltiples actores. Sin embargo, las implementaciones de políticas públicas requieren de la revisión y ajuste para lograr compatibilizar lo planificado con las formas efectivas de implementación. En este sentido se subraya el pedido de evaluación conjunta de la propuesta pedagógica por parte de todos los docentes entrevistados y el acompañamiento situado para la planificación de propuestas interdisciplinarias que contemplen trayectorias diversas.

6. Bibliografía

- Landau, M. et al. (2019). *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia del 23/02/2010.

7. Normativa

- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley Orgánica de Educación N° 4819/12 de la provincia de Río Negro.
- Consejo Federal de Educación (2020). Resolución N° 363. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica.
- Consejo Provincial de Educación (2017). Resolución N° 945 - Diseño curricular ESRN.
- Consejo Provincial de Educación (2017). Resolución N° 4617 - Régimen Académico ESRN.
- Consejo Provincial de (2021). Resolución Resolución N° 5120 - Evaluación, Promoción y Acreditación de la Unidad Pedagógica y Curricular 2020-2021.

Chaco

Evaluando las evaluaciones en el nivel primario

Las prácticas evaluativas en la provincia de Chaco “bajo la lupa”

Equipo IEF⁴⁷

Claudia Inés Jeremich / Referente Jurisdiccional

Cristian Ariel Barrionuevo / Investigador Responsable

María Valeria Galo / Asistente de Investigación

Cynthia Yohana Catanzaro / Especialista

1. Introducción

El presente informe, elaborado por el equipo de investigación jurisdiccional, se origina en el marco de la RFIE (Red Federal de Investigación Educativa) con el financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación. En él se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis realizado sobre las prácticas evaluativas escolares en la jurisdicción respecto de las capacidades de comprensión lectora y resolución de problemas en el sexto año del nivel primario en la provincia del Chaco y su vinculación con los resultados de las pruebas estandarizadas externas “Aprender 2021”.

El tema de investigación surge a partir de los interrogantes abiertos planteados en la investigación provincial llevada a cabo en el año 2021, titulada: “Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia. Estudio Exploratorio/Descriptivo en Escuelas de Nivel Primario de la Provincia del Chaco, 2019-2020/21”.

El objetivo primordial de este trabajo fue indagar respecto de las diferencias o similitudes entre diversas formas de evaluación y los resultados de desempeño de las y los estudiantes del sexto año de nivel primario en la Provincia del Chaco.

Los objetivos específicos estuvieron enfocados en, por un lado, contrastar los resultados de rendimiento de las y los estudiantes del sexto año de nivel primario en las evaluaciones de sus capacidades de comprensión lectora y resolución de problemas, tanto en las pruebas escolares como en las pruebas estandarizadas a nivel nacional del año 2021; por el otro, comparar las formas que asumen ambas prácticas evaluativas, especialmente el tipo de dispositivo de evaluación implementado y las concepciones sobre la evaluación que suponen; y por último, relacionar las diferencias en los resultados de rendimiento estudiantil y las formas que asumen ambas prácticas evaluativas.

Por lo anteriormente expuesto y con la finalidad de ordenar datos y resultados relevantes; en este informe se presentan: el enfoque de investigación, una breve descripción del contexto

47 El equipo responsable de esta investigación responde a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa dependiente de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco.

de investigación, el marco teórico referencial que lo sustenta y, por último, se muestran los resultados y reflexiones finales que permiten dar respuestas al problema de investigación.

2. Enfoque de la investigación: aspectos teórico-metodológicos

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo e interpretativo. Según Cisterna (2005), el investigar desde una racionalidad hermenéutica constituye una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimientos a partir de procesos de interpretación donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa, en última instancia, en el rigor del investigador. Con respecto a las técnicas de investigación se utilizaron: el análisis de información proveniente de diversas fuentes primarias y secundarias, como ser: normativas ministeriales y literatura especializada; entrevistas en profundidad a un actor clave con perfil específico enfocado en el tema de investigación como lo es un especialista en evaluación educativa; planificaciones e instrumentos de evaluación institucional; encuestas a docentes que se desempeñan en las áreas de Lengua y Matemática.

El contexto de investigación

El proceso de investigación jurisdiccional en la provincia del Chaco se concretó con el acompañamiento de las diez Regionales Educativas y nueve subregionales distribuidas geográficamente en la provincia. (Fig. 1).

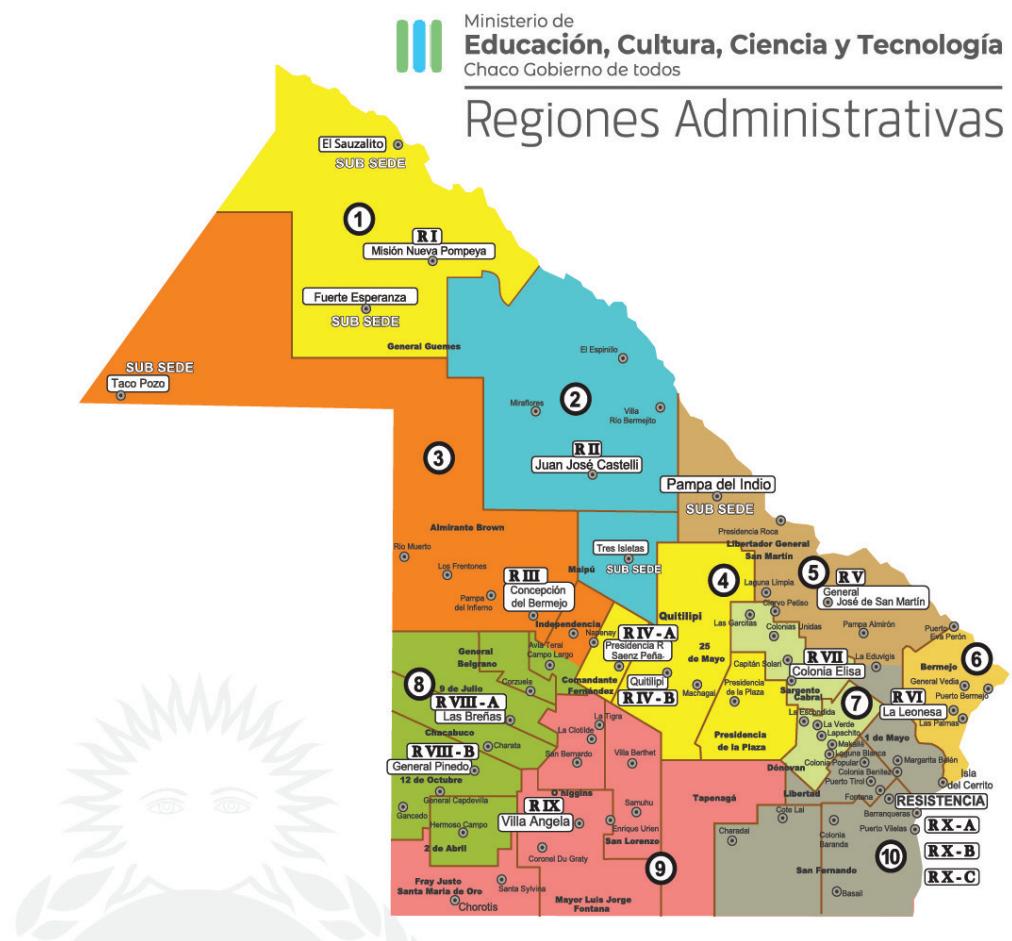


Fig. 1 Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco. <https://dirdocumentacion.chaco.gob.ar/directorio/2021/regionales.html>

En el estudio se intentó abarcar la totalidad del territorio que comprende la jurisdicción; y se pudo llegar a cada una de las regiones teniendo como intermediarios al equipo de gestión de cada regional y, desde ellas, al equipo de gestión de las instituciones involucradas.

Los actores que acompañaron en cada regional educativa fueron: directores regionales, supervisores de nivel primario, directores y vicedirectores de escuelas y docentes que se desempeñan en el sexto año del nivel primario.

Con respecto al tema de interés en esta investigación, la evaluación es el único componente didáctico curricular que se encuentra siempre reglamentado. Por ello, dependiendo del nivel de concreción curricular, la propuesta evaluativa se definirá a nivel macro por el Diseño Curricular del nivel escolar, y por las normativas vigentes. En el caso de la provincia del Chaco, actualmente se encuentran en aplicación del nuevo régimen pedagógico que explicita y regula la práctica evaluativa en las instituciones escolares. A nivel micro, las instituciones pueden definir algunas cuestiones de las prácticas, ya que conocen de manera más inmediata las realidades de las aulas y el comportamiento de los docentes al interior de ellas. Los criterios siempre deben fundarse en entender dos cuestiones: evaluar para aprender y evaluar para la mejora institucional.

El universo de análisis se delimitó intencionalmente, seleccionando cincuenta y siete cursos de sexto grado, de tres escuelas de nivel primario (de distinto tipo de gestión: estatal, privada, social y comunitaria) por cada una de las diecinueve regionales y subregionales educativas que abarcan las sesenta y nueve localidades de la provincia del Chaco.

El trabajo de campo implicó en su inicio con la entrevista en profundidad a un especialista respecto de la construcción de instrumentos de recolección de información y la orientación respecto de las variables y categorías de análisis; seguidamente, se diseñaron y se aplicaron encuestas con interrogantes diferentes en cuanto a las funciones de cada actor en el sistema educativo, pero similares en cuanto a planificaciones, instrumentos de evaluación y pruebas estandarizadas a diecinueve directores de escuelas de educación primaria y a cincuenta y siete docentes del mismo nivel, por medio de formularios en línea *Google Drive*. Del total de encuestados se obtuvieron respuestas de dieciocho directores y de cincuenta y cuatro docentes de nivel primario. Asimismo, se analizó documentación institucional, especialmente planificaciones de clase e instrumentos de evaluación de Lengua y Matemática de las escuelas seleccionadas.

Es necesario destacar que, previo al trabajo de campo, se toman de referencia los resultados de las pruebas Aprender 2021 y las pruebas escolares con el fin de indagar sobre las diferencias entre ambas. Por ello, para la inclusión de las evaluaciones en la muestra y posterior comparación, se tuvieron en cuenta diversos aspectos:

- Momento de aplicación de la evaluación escolar (octubre-noviembre 2021).
- Capacidades evaluadas en el instrumento.
- Objetivos propuestos para la evaluación.
- Criterios de evaluación.
- Desempeño de los estudiantes en la resolución de las evaluaciones.

Marco Teórico Referencial

Consideramos importante mencionar algunos conceptos claves enfocados en el tema de investigación y desde los cuales nos posicionamos desde el inicio del proceso investigativo.

La evaluación es una práctica que se realiza de manera cotidiana. Los docentes evalúan, no solo cuando toman pruebas, también lo hacen a diario de modos menos formalizados, observando las expresiones de sus estudiantes, controlando el cumplimiento de las tareas asignadas, realizando el seguimiento de las rutinas en el aula, a partir de la participación en las actividades, entre otras.

Según Davini (2008) la evaluación es un componente que está íntimamente integrado a la enseñanza, acompaña y apoya a todo el proceso, cumpliendo con diversas funciones, como por ejemplo: facilitar el diagnóstico con los estudiantes; guiar las decisiones en la programación y en la práctica misma; controlar la marcha, el ritmo y los avances de los estudiantes; proponer cambios para la mejora, entre otras.

Asimismo, Feldman (2010) comparte que la evaluación se caracteriza por tres rasgos: primero, obtener información, en segundo lugar, valorar un estado de cosas de acuerdo con esa información, en relación a criterios establecidos previamente, y tercero, su propósito es la toma de decisiones.

Desde un perfil filosófico, la evaluación consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada, en donde entra en juego el problema del valor, del sentido, de la significación (en donde se requiere de un tratamiento más bien cualitativo) y desde un perfil técnico, constituye un dispositivo compuesto por métodos, técnicas e instrumentos empleados “para dar cuenta y rendir cuenta” (de manera cuantitativa) de los resultados obtenidos (Bertoni 1996).

Si bien, muchas veces, se confunde a la evaluación con la calificación existen diferencias entre ambos, aunque también se encuentran relacionadas. La calificación remite a la traducción de un juicio de valor a una escala, usualmente numérica. Representa una escala convencional de valoración y medida, utilizado en las escuelas, universidades, centros educativos, etc. En cambio, las prácticas evaluativas remiten a otras cuestiones más profundas y complejas.

En otras palabras, la evaluación incluye a la calificación, pero también la excede. Es un proceso en el que entran en juego las concepciones que tiene el docente acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, del alumno, del conocimiento, de la clase, de la planificación; y a partir de todos estos aspectos realizará un juicio de valor. Es preciso no olvidar que esta práctica se desarrolla dentro de un contexto socio-histórico cultural y político por lo que también influye al momento de realizar juicios de valor, de establecer parámetros a partir de los cuales evaluar, etc.

Por su parte, Sanjurjo (2006) postula que la evaluación debe intentar ser *continua, cualitativa, formativa e integral*. *Continua*, en tanto condición necesaria para entender el “todo”, el proceso que va realizando el estudiante en cuanto a sus logros, dificultades, capacidades, poder realizar un seguimiento de estos. *Cualitativa*, integrando y haciendo énfasis en los aspectos cuantitativos, pero también en lo cualitativo y así poder describir, analizar, interpretar, buscar las causas y consecuencias del estado de situación del estudiante. *Integral*, buscando conocer, rescatar, tener en cuenta todas las capacidades que puede poner en juego el alumno, intelectuales, habilidades, actitudes. Por último, *formativa*, para posibilitar la toma de conciencia de los procesos realizados, de los errores, de las dificultades y potencialidades, de los modos de aprender, de los puntos de llegada y de partida, para luego retomar e iniciar de nuevo en dicho proceso.

La evaluación educativa resulta fundamental para la valoración, el diagnóstico y la mejora del aprendizaje del estudiante, el proceso de enseñanza y la práctica docente. Es un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye, al mismo tiempo, los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, requiere de observaciones y correcciones específicamente dirigidas a la comprensión de los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Evaluar para aprender se vincula directamente con la finalidad formativa de la evaluación. En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje (William, 2011) que complejiza y amplía el concepto, ya que se orienta a pensar en ella como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes.

A la hora de valorar los resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida reconocido, y no solo de la comparación respecto de criterios únicos y estandarizados. El adecuado balance entre ambos componentes permite orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Se evalúa para tomar decisiones pedagógicas, por lo que la información que arroje la evaluación debe ser considerada a la hora de planificar la enseñanza. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, un proyecto, es necesario considerar también la evaluación, estableciendo: a) en qué momentos se recogerá información; b) qué aprendizajes debe lograr el estudiante en relación con los propósitos, objetivos de aprendizaje o de logro planteados por los docentes; c) la selección y elaboración de instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes.

Se denominan **pruebas estandarizadas** a los instrumentos de evaluación que miden las fortalezas o las debilidades particulares en el rendimiento académico de los estudiantes; permitiendo detectar grupos de población con necesidades de mejoras educativas, además identificar factores que impactan en el desempeño de los estudiantes, con el objeto de observar cambios o progresos en el nivel educativo.

Estos instrumentos de evaluación pueden ser aplicados a una parte de la población (muestrales) o a toda una población (censales), permitiendo de esta manera analizar estadísticamente factores de contexto como las zonas geográficas, edades, género o las condiciones socioeconómicas de los participantes.

Existen diversos tipos de pruebas estandarizadas; y particularmente en el área educativa se aplica frecuentemente la de conocimientos o habilidades. Este tipo de pruebas tiene la virtud de medir los sistemas de enseñanza a partir de las capacidades de los individuos (Mateo Joan, 2000).

En relación con lo anteriormente mencionado, Feldman (2010) propone que una **capacidad** expresa el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño. O, dicho de otra manera, que permitan una adecuada realización de las tareas propuestas. Una capacidad expresa la potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentada en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas. No define la acción correcta, sino el dominio de aquello que posibilita que sea realizada. Las capacidades suponen un conjunto relativamente localizado de instrumentos, disposiciones, categorías y habilidades que admiten distintas realizaciones, frente a un tipo de problema y de acuerdo con situaciones específicas; surgiendo así la resolución de problemas como método para resolver dichas situaciones.

La **resolución de problemas** es reconocida universalmente como parte esencial de los procesos cognitivos. Se encuentra integrada en todos los currículos académicos y se considera un instrumento fundamental de evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Según Pozo *et al.* (1994), una situación solo puede ser concebida como un problema en la medida en que exista un reconocimiento de ella como tal y en que no dispongamos de procedimientos de tipo automático que nos permitan solucionarla de forma más o menos inmediata, sino que se requiera de algún modo un proceso de reflexión o de toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir.

Es necesario ajustar el concepto de problema, entendiéndolo como una actividad orientada a la construcción de conocimientos a partir de la reflexión, que problematice, es decir, que “tire” de la actividad cognitiva. Esto, en definitiva, es poner a los estudiantes en situación de tener que explicar algo.

El diseño de actividades de resolución de problemas es un proceso que involucra:

- La definición de cuáles son los objetivos de enseñanza que se persiguen.
- La selección de los saberes a abordar.
- La elección del formato de la actividad (narración, experimento, analogía, historieta, etc.)
- La formulación de las preguntas que logren “problematizar” situaciones.

Por otro lado, entendemos la **comprensión lectora** como aquella capacidad de entender aquello que se lee. Es decir, comprender las ideas globales de un texto escrito, procesarlas y encontrar su significado sobre la base de conocimientos previamente adquiridos. Un proceso que funciona de distinta manera para cada individuo, suponiendo una experiencia personal en la que poner a prueba sus destrezas y habilidades propias. A mayores conocimientos y habilidades previas por parte del lector, mejor será la comprensión del texto. Entender el significado de lo escrito (sus palabras y oraciones), su contexto y puntos clave; es decir, saber interactuar con el texto enriqueciéndose y sacando provecho de la propia experiencia con el texto, es la clave de la comprensión en la lectura; porque leer no es lo mismo que comprender lo que se lee. La comprensión lectora debe ser un objetivo primario en el entorno educativo, siempre formulando tres preguntas: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos?

Evaluaciones de los aprendizajes a gran escala: alcances y límites

La evaluación “Aprender” es la evaluación estandarizada de los aprendizajes de las y los estudiantes a nivel nacional que tiene por objetivo generar información diagnóstica sobre algunos conocimientos y capacidades que las y los estudiantes adquieren durante la trayectoria escolar, junto con el relevamiento de información de los contextos de enseñanza y de aprendizaje. Específicamente en esta prueba estandarizada se evalúan capacidades y contenidos que son parte de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y acordados por las provincias. Entonces, a partir de un instrumento común es posible detectar aspectos a trabajar con mayor énfasis a nivel nacional en su conjunto, e identificar necesidades de intervención diferenciadas que permitan orientar las políticas y estrategias para continuar garantizando oportunidades de aprendizaje a la totalidad de estudiantes del país.

El análisis de la información obtenida permite reflexionar sobre los logros en la adquisición de los aprendizajes en algunas áreas, y los desafíos para la mejora sobre la base de información válida, sistemática y confiable.

3. Principales resultados e interpretaciones

Hacia una comparación en los resultados de rendimiento de los estudiantes en las pruebas escolares y las pruebas estandarizadas a nivel nacional

La indagación en los resultados de las pruebas Aprender 2021, nos permitió recuperar información acerca de qué conocimientos y capacidades construyeron las y los estudiantes de sexto grado de nivel primario, en términos de aprendizaje durante su trayectoria escolar. A su vez, en el mismo año, en la provincia del Chaco se realizaron distintas evaluaciones escolares, tomando como base la Resolución del MECCYT Nº 924/21 de “saberes escolares prioriza-

dos” que se dictó con el propósito de promover la elaboración de estrategias que permitan la continuidad pedagógica de cada estudiante para el sostenimiento de sus trayectorias escolares y la mejora de sus aprendizajes, en función de la realidad de cada comunidad educativa y en el contexto de excepcionalidad generado por la pandemia. La selección de esta cohorte se realizó con la intención de poder recuperar información y analizar el desempeño y las trayectorias de aquellos estudiantes que fueron evaluados en Aprender 2021.

Los niveles de desempeño se definen como la descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que se estima ha desarrollado el estudiante de un determinado año escolar y disciplina y definidas mediante la escala de desempeño de aprendizaje (Por debajo del nivel básico, básico, satisfactorio y avanzado). A nivel federal, los niveles de desempeño se miden a través de una prueba estandarizada cuyos contenidos se fijan en función de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) consensuados por las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). Para determinar el puntaje de cada estudiante en la prueba se utiliza la metodología de evaluaciones estandarizadas Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) basados en la metodología *Bookmark* que establece los puntos de corte que permiten ubicar a cada estudiante, según sus puntajes, en el nivel de desempeño correspondiente (ver Anexo).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el desempeño de los estudiantes en la resolución de las evaluaciones Aprender 2021 y de las pruebas escolares se ponderó mediante 4 niveles:

- **Nivel 1:** Desempeño por debajo del nivel básico, se entiende como la no superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas evaluadas, teniendo como referencia los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el MECCyT.
- **Nivel 2:** Desempeño básico, se entiende como la superación de los desempeños primordiales en relación con las áreas evaluadas, teniendo como referencia los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el MECCyT.
- **Nivel 3:** Satisfactorio, se entiende como la superación apropiada y productiva de los desempeños en relación con las áreas evaluadas, teniendo como referencia los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el MECCyT.
- **Nivel 4:** Avanzado, se entiende como la perfecta superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas evaluadas, teniendo como referencia los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el MECCyT.

Los niveles de desempeño de los estudiantes de 6º año en las áreas de Matemática y Lengua, en las evaluaciones mencionadas anteriormente, arrojaron los siguientes resultados:

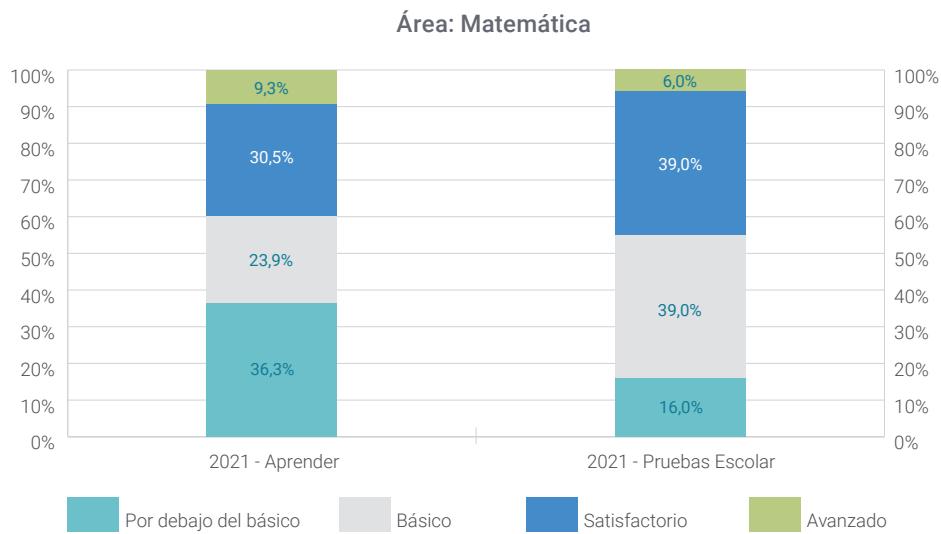


Fig.2 - Fuente: Secretaría de Evaluación e Información Educativa – Datos Aprender 2021: Educación Primaria; Provincia de Chaco: informe de resultados/1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Según Aprender 2021, las y los estudiantes que llegan a 6º grado con conocimientos satisfactorios o avanzados en Matemática representan el 39,8%. Las Pruebas escolares 2021, presentan un resultado de 5,2 puntos más elevado, alcanzando un 45% de estudiantes con conocimientos satisfactorios o avanzados en la disciplina.

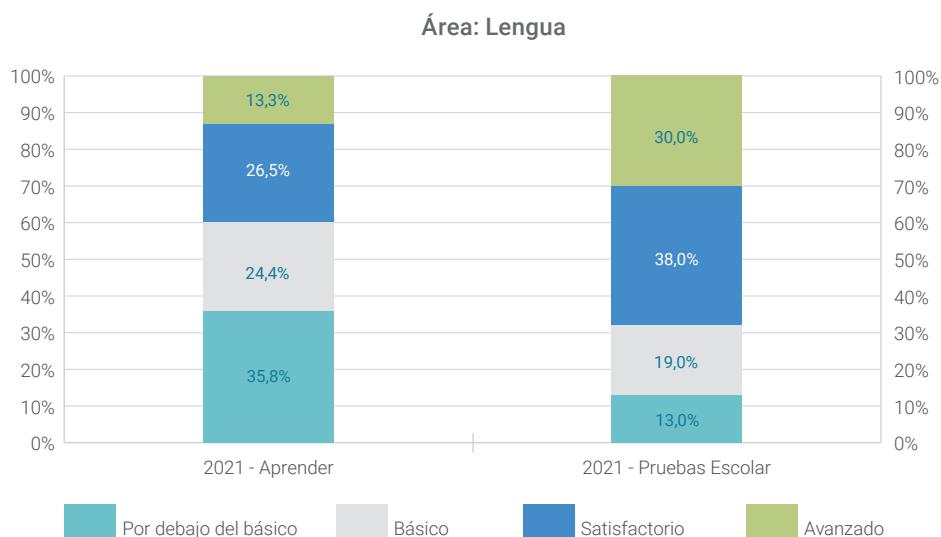


Fig. 3 - Secretaría de Evaluación e Información Educativa – Datos Aprender 2021: Educación Primaria: Provincia de Chaco: informe de resultados / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.

Según las pruebas Aprender 2021, las y los estudiantes que llegan a 6º grado con conocimientos satisfactorios o avanzados en Lengua representan el 39,8%. Según Pruebas escolares 2021, este resultado es 28,2 puntos porcentuales más alto, dado que las y los estudiantes que llegan a 7º grado con conocimientos satisfactorios o avanzados en Lengua representan el 68%.

Se concluye entonces que ambas figuras (Fig.2 y Fig.3) muestran que la diferencia significativa a resaltar se visualiza en los extremos, dado que los porcentajes de estudiantes que están por debajo del básico en las pruebas escolares es mucho menor que en las pruebas estandarizadas; de igual forma en el extremo superior se observa un mayor porcentaje de los estudiantes del nivel avanzado en comparación con las pruebas Aprender 2021.

Aproximaciones a las concepciones de los docentes

Las Prácticas evaluativas escolares

Teniendo en cuenta la información recolectada y analizada se puede establecer que en el diseño de las evaluaciones escolares participan diversos actores (directivos y equipos docentes) que confluyen en distintos momentos de trabajo colectivo para la toma de decisiones; en cuanto a los dispositivos empleados para evaluar, el 70% de los docentes implementa pruebas escritas, el 30% restante incorpora juegos, exposiciones orales, guías de aprendizaje, etc.

Analizando las concepciones de evaluación de los docentes involucrados en la muestra, el 18% manifiesta adherir a la idea de evaluación como proceso; un 24% la considera como una herramienta para la toma de decisiones y el 58% considera que la evaluación sirve para medir los aprendizajes. Si bien estas expresiones no son excluyentes entre sí, dan cuenta de la idea priorizada por cada docente encuestado a la hora de definir su concepción de evaluación.

Entre las expresiones conceptuales sobre evaluación vertidas por los docentes en las encuestas se destacan las siguientes: "la evaluación es el instrumento por el cual medimos los contenidos alcanzados por los estudiantes", "debo corroborar en donde estoy parado como docente y qué tengo que intensificar en mi actividad áulica", "con la evaluación se puede saber si el alumno aprendió o no, es decir, si se cumplieron o no los objetivos propuestos", "la evaluación es una herramienta para poder ver lo que cada alumno tiene apropiado". Estas expresiones, entre otras, dan cuenta de las diferentes miradas, posturas, perspectivas sobre las que se posicionan los docentes a la hora de tomar decisiones; lo que implica encontrarnos con múltiples prácticas evaluativas donde conviven diferentes concepciones respecto de la evaluación.

Las pruebas estandarizadas

De los cuestionarios realizados a los docentes involucrados en la muestra se obtuvieron las siguientes respuestas que permiten un acercamiento a las ideas que subyacen en torno a las evaluaciones:

¿Cuánto conoce sobre los marcos conceptuales de las pruebas estandarizadas?

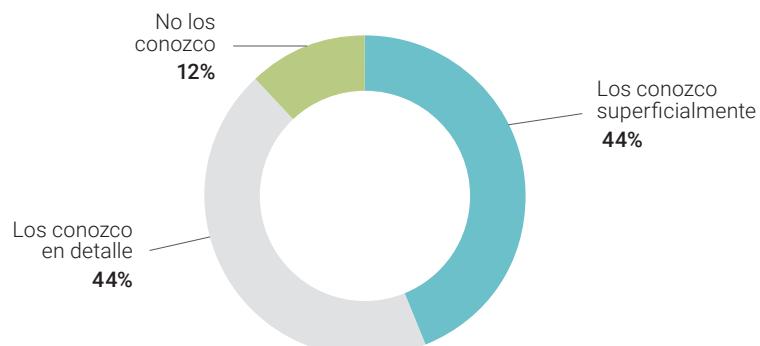


Gráfico 1 - Fuente: Elaboración propia

¿En qué medida está de acuerdo con ellos?

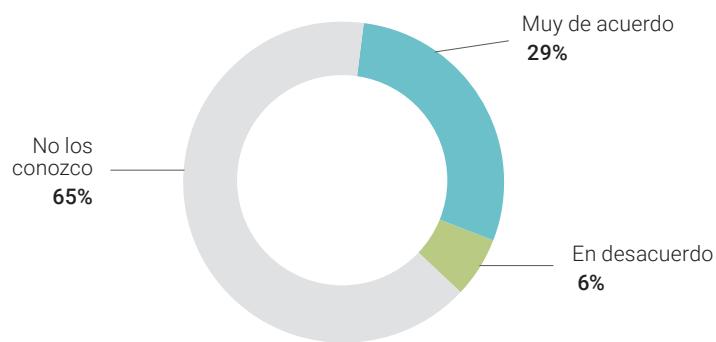


Gráfico 2 - Fuente: Elaboración propia

¿Las evaluaciones nacionales le han servido para mejorar sus propias evaluaciones?

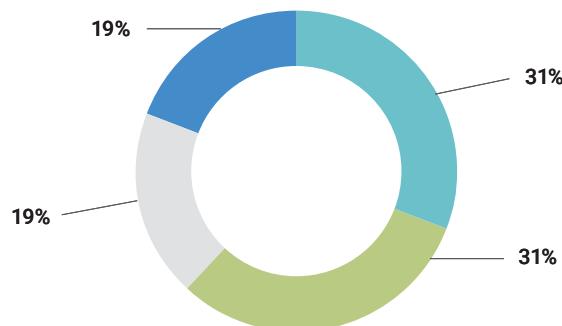


Gráfico 3 - Fuente: Elaboración propia

¿Tiene en cuenta estas evaluaciones en el momento de elaborar sus evaluaciones de aula?

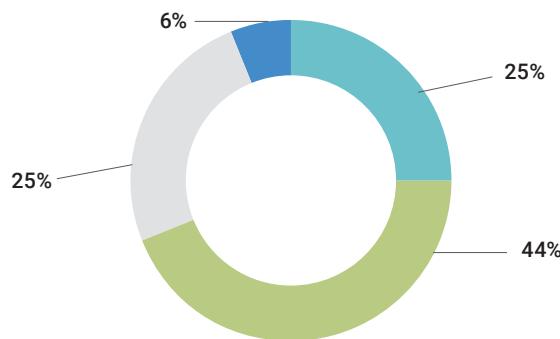


Gráfico 4 - Fuente: Elaboración propia

¿Considera que los resultados obtenidos en la evaluación estandarizada reflejan los aprendizajes de los estudiantes?

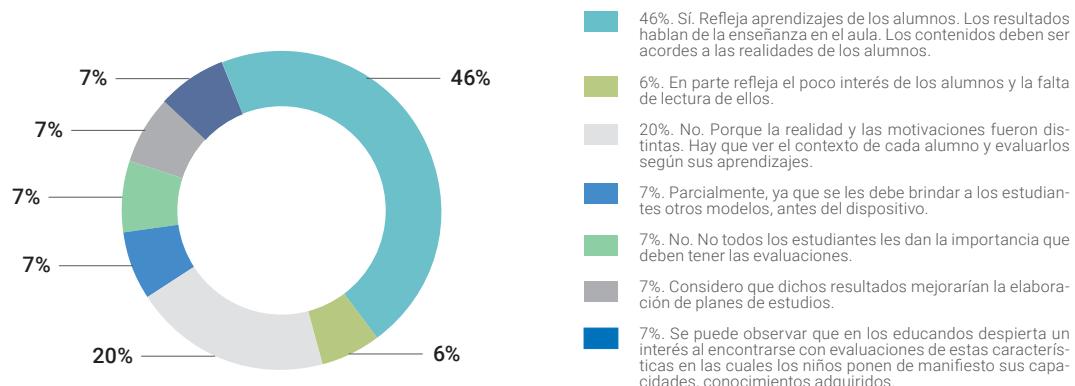


Gráfico 5 - Fuente: Elaboración propia

Este último gráfico pone en consideración una pregunta central sobre las pruebas estandarizadas y el grado de contribución de ellas para reflejar los aprendizajes de las y los estudiantes. La gran mayoría de los docentes respondieron que “sí” agregando que tales pruebas reflejan aprendizajes en los alumnos, que los resultados hablan de la enseñanza en el aula y que los contenidos deben ser acordes a las realidades del alumnado. Otra parte estadísticamente menor respondió que “no”, expresando que la realidad y las motivaciones son distintas entre las pruebas nacionales y las de la jurisdicción o las del aula. Expresan también que es necesario conocer el contexto y evaluar según los aprendizajes de los grupos de alumnos. Por último, una minoría de docentes considera de manera parcial o que refleja en partes el aprendizaje y los intereses de los alumnos.

¿Qué capacidades se analizan predominantemente en las evaluaciones de Matemática y Lengua?

En el área de Matemática

Sabiendo que la capacidad cognitiva central para ser adquirida a través de la actividad matemática es la resolución de problemas y que esta capacidad puede demandar de las y los estudiantes reconocer, relacionar y utilizar información; determinar la pertinencia, suficiencia y consistencia de los datos; reconocer, utilizar y relacionar conceptos; utilizar, transferir, modificar y generar procedimientos; juzgar la razonabilidad y coherencia de las soluciones y justificar y argumentar sus acciones. Las y los estudiantes utilizan y desarrollan esta capacidad cognitiva para comprender y comprometerse con el mundo a través de la matemática. En concordancia con la evaluación nacional de los aprendizajes Aprender, se han considerado para la comparación con las evaluaciones escolares tres capacidades cognitivas específicas, incluidas en la resolución de problemas:

- Reconocimiento de conceptos: identificar conceptos, relaciones y propiedades matemáticas.
- Resolución de situaciones en contextos intra y/o extra matemáticos: resolver problemas contextualizados, presentados en contextos que van desde los intra-matemáticos hasta los de la realidad cotidiana.

- Comunicación en matemática: involucra básicamente todos aquellos aspectos referidos a la interpretación de la información: comprender enunciados, cuadros, gráficos; diferenciar datos de incógnitas; interpretar símbolos, consignas, informaciones; manejar el vocabulario de la matemática; traducir de una forma de representación a otra, de un tipo de lenguaje a otro.

Del análisis de información obtenida en las evaluaciones escolares en el área de Matemática, en relación con las capacidades mencionadas de las pruebas Aprender; se evidencia una mayor cantidad de ítems que apuntan a la resolución de problemas; un 57%, en detrimento de otras capacidades. Le siguen los ítems de comunicación en Matemática, en un 30%. En tanto que solo un 13% de las consignas apuntan al reconocimiento de conceptos.

En el área de Lengua

En cuanto a Lengua, se analizan las capacidades vinculadas a la comprensión lectora en afán de establecer comparaciones con las pruebas Aprender:

- Extraer: Localizar información en una o más partes de un texto. Los lectores y las lectoras deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la nueva información solicitada.
- Interpretar: Reconstruir el significado global y local; hacer inferencias desde una o más partes de un texto. Los lectores y las lectoras deben identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir el significado global y/o local del texto. Algunos contenidos asociados: idea central, secuencia de ideas, relaciones textuales, características de personajes, elementos de cohesión textual, vocabulario.
- Reflexionar y evaluar: Relacionar un texto con la propia experiencia, conocimientos e ideas. Los lectores y las lectoras deben distanciarse del texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento del mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos) y justificar su propio punto de vista. Algunos contenidos asociados: estructura textual, recursos retóricos y enunciativos, tipología textual, géneros discursivos, tipos de narrador.

En el análisis de las evaluaciones escolares en el área de Lengua, con relación a las pruebas Aprender; se observa que la capacidad de “interpretar” es la que más se trabaja en las consignas de evaluación; un 56% de los ítems corresponden a esta capacidad; un 24%, a la capacidad de “reflexionar y evaluar”, y, la capacidad de “extraer”, ocupa un 20% de los instrumentos.

4. Reflexiones finales

El presente trabajo de investigación representó un gran desafío para el equipo provincial; en primer lugar, por la dimensión geográfica de la jurisdicción y la necesidad de hacer representativa la muestra de estudio. En segundo lugar, por la necesidad de pensar los medios y vías de comunicación para la recolección de información necesaria y suficiente.

La consecución de los objetivos planteados en este proyecto de investigación permitió obtener información relevante y desarrollar herramientas útiles para la toma de decisiones con relación a las prácticas evaluativas y a las consecuentes prácticas de enseñanza en la jurisdicción.

Es importante destacar que el análisis realizado de los diversos documentos escolares respecto de las capacidades de comprensión lectora y de la resolución de problemas da cuenta de una priorización de los docentes al momento de planificar la enseñanza y evaluación de estas, en detrimento de otras capacidades de las áreas consideradas.

Los resultados sobre el rendimiento de los estudiantes entre las pruebas escolares y las pruebas estandarizadas a nivel nacional muestran algunas marcadas diferencias, especialmente atribuidas al contexto y a la realidad que se vive en cada aula del territorio nacional. De igual forma es necesario recalcar que se ha trabajado con una muestra mínima de la jurisdicción.

El análisis de documentos, dispositivos de evaluación y la información recogida en el terreno, nos permitieron hacer algunas consideraciones en torno al objeto de estudio de esta investigación.

La evaluación educativa es una de las múltiples dimensiones de la evaluación. Como sabemos, la definición de la evaluación es polisémica, tal como se pudo rescatar de las ideas manifestadas por los encuestados respecto de su significado, que dieron cuenta de la multiplicidad de concepciones que conviven al momento de pensar, construir e implementar una evaluación en el aula. Sin embargo, cuando hablamos de evaluación para el aprendizaje, entendemos que todo el sentido y el valor que se pone “en juego” cuando se evalúan los aprendizajes, están puestos en función de las posibilidades que permiten las evaluaciones para tomar decisiones, cambiar y mejorarla para generar aprendizaje. Como pudimos ver en este recorte de realidad, en las planificaciones e instrumentos de evaluación analizados, las prácticas evaluativas se inclinan hacia las pruebas escritas y se priorizan algunas capacidades en detrimento de otras.

Limitar el concepto de la evaluación a la simple idea de emisión de un juicio de valor, es reducirla a un sentido comunicacional, negando sus bondades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa ayuda a los educadores a reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran atravesados por las prácticas evaluativas que forman parte sustancial del acto mismo de educar.

La evaluación es importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se encuentra integrada a dichos procesos. Es decir, podríamos pasar de hablar del binomio enseñanza-aprendizaje, al trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación, por ser parte constitutiva de la propia práctica. La evaluación debe ser entendida como “un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral” (Sanjurjo, 2003:135), como una actividad inherente a las dinámicas de enseñar y aprender, proporcionándonos datos que permiten desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Dicho proceso implica tomar decisiones necesarias sobre los criterios que deben tenerse en cuenta con relación con los instrumentos de evaluación que se utilizan, los aprendizajes que se pretenden lograr y los dominios del conocimiento que se pretenden evaluar.

Las evaluaciones estandarizadas externas, forman parte de la dimensión de la evaluación del sistema educativo. Tiene una impronta política y económica que afecta de manera concreta las decisiones de los funcionarios en torno al sistema educativo y por ello repercute luego en el desarrollo de las prácticas educativas en el aula. Son necesarias para evaluar el rendimiento escolar, tomar decisiones y pensar políticas públicas para la mejora del sistema educativo.

Sin embargo, podrían repensarse las formas en las que se integran los saberes de las diferentes jurisdicciones, su adecuación y su sentido. Asimismo, se podrían construir nuevas y mejores maneras de comunicar a las escuelas y a la sociedad en general los resultados obtenidos, a fin de evitar las distorsiones en la información en detrimento y perjuicio de nuestras y nuestros estudiantes, familias y comunidad educativa en general. Si tomamos como referencia el desempeño de los estudiantes en el área de Lengua en Aprender 2021 y el desempeño en las pruebas escolares, hay una amplia diferencia en los niveles extremos por debajo del básico y avanzado, si bien esto no significa que los resultados puedan generalizarse a toda la jurisdicción, nos marcan un camino y nos dan indicios de mejores prácticas evaluativas.

Algunos interrogantes que quedan abiertos para próximas investigaciones son: ¿Cuáles son los retos del sistema educativo chaqueño en materia de evaluaciones? ¿Qué mirada hacen nuestros alumnos sobre el sistema educativo en general y sobre las prácticas evaluativas en particular? ¿La formación docente inicial acompaña la enseñanza y evaluación en torno a las capacidades? ¿La formación continua promueve el análisis de las prácticas docentes respecto de las evaluaciones y sus resultados?

Creemos que estos y muchos interrogantes más son viables de ser abordados en futuras investigaciones con el objetivo de comprender y mejorar paulatinamente aspectos de la realidad educativa en la que estamos inmersos.

5. Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora *Revista de Educación. Sociedad Lectora y Educación*, MECD, Madrid, pp. 63-94.
- Anijovich, R. (2011). *Evaluuar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Bertoni, A. y otros (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Bs. As. Editorial: Kapelusz.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- Cortez, J. A. (2011). "Nociones para el desarrollo de la comprensión lectora".
- Charnay, R. (1988). "Aprender (por medio de) la resolución de problemas".
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para Maestros y Profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- Feldman, F. (2010) *Didáctica General. Aportes para el diseño curricular*. Ministerio de Educación. Bs. As.
- García Madruga, J. A. (2002). *Lectura y conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- Lomberg, A. y otros (2021). *Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia. Estudio exploratorio/descriptivo en las escuelas de nivel primario de la provincia del Chaco, 2019-2020/2021*.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación, 33.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Eudeba, Buenos Aires.
- Polya, G. (1984). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Pozo, J. I. (1994). *La solución de problemas*. Edit. AulaXXI, Santillana. Madrid.
- Sanjurjo, L. y Vera, M.T. (2006) *Aprendizajes significativos y enseñanza en el nivel medio y superior*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Miño y Dávila.

6. ANEXO

Descriptores de los niveles de desempeño en Lengua

- **Por debajo del nivel básico:** las y los estudiantes localizan información literal relevante, ubicada en un único fragmento muy visible o reiterado a lo largo del texto. Dan cuenta de significados globales de textos narrativos ficcionales sencillos al reconstruir su secuencia temporal. Identifican características muy destacadas de personajes protagónicos en textos narrativos. En el nivel local, integran información literal e inferencial simple y logran reponer el significado de vocablos de uso muy frecuente a partir del contenido textual en textos expositivos sencillos.
- **Básico:** las y los estudiantes localizan información explícita expresada de manera destacada o fácilmente recuperable en función de su relevancia y, de acuerdo con el nivel de complejidad del texto, pueden localizar también datos de importancia secundaria. En cuentos de mediana complejidad reconstruyen la secuencia cronológica de hechos, infieren el tema central y reconocen la trama narrativa y la función del narrador. Asimismo, identifican la función comunicativa de un texto biográfico. En textos expositivos sencillos identifican el tema central y reconocen las funciones de los paratextos gráficos. También interpretan vocabulario de uso coloquial y muestran habilidades en el manejo de mecanismos de cohesión de uso frecuente (conectores temporales, de causa-efecto y de correferencia anafórica).
- **Satisfactorio:** las y los estudiantes localizan información explícita en textos y gráficos, expresada solo una vez en segmentos destacados o comparando información similar en posición no destacada; dan cuenta de significados globales de todo tipo de textos al integrar, sintetizar y generalizar información para reconocer secuencias de hechos e ideas centrales; identifican tramas textuales y géneros y subgéneros literarios, características de personajes protagónicos y partes de la estructura de los textos; integran información literal e inferencial.
En el nivel local, reconocen conectores, paráfrasis y recursos literarios sencillos.
- **Avanzado:** las y los estudiantes demuestran mayor conocimiento de características y recursos propios de los géneros literarios, como sus estructuras, tipos de narradores y función de personajes dentro de una historia. Manejan con solvencia elementos de cohesión semántica, como la sinonimia o paráfrasis para dotar de coherencia local a segmentos textuales de todo tipo de géneros discursivos. Reconocen la intencionalidad autoral en textos expositivos, periodísticos y académicos. Identifican las características distintivas de la trama expositiva.

Descriptores los niveles de desempeño en Matemática

- **Por debajo del nivel básico:** las y los estudiantes lograron identificar, en relación con el Reconocimiento de Conceptos: la escala para la ubicación de números enteros de cuatro cifras en la recta numérica, la expresión numérica decimal equivalente de palabras a números, la fracción que representa a una parte de un total, las propiedades de una relación de proporcionalidad directa, las características de pirámides y prismas con el modelo presente y referidos a caras y/o aristas, la medida adecuada a un contexto.
En relación con la Resolución de Situaciones intra y extra-matemáticas, resolvieron problemas que: Involucran multiplicaciones y sumas sencillas con números pequeños, impli-

can la interpretación de datos desde una tabla, utilizan valores decimales en contexto de dinero, involucran operaciones con unidades de capacidad y de tiempo.

En relación con la Comunicación en Matemática: realizar lecturas directas de gráficos de barras, expresar en forma coloquial la información que provee un gráfico de barras, interpretar en un gráfico poligonal qué categorías de la variable independiente superan un parámetro dado en la variable dependiente.

En relación con la Resolución de Operaciones, realizar: multiplicaciones por la unidad seguida de ceros, transformaciones de un número en otro, de la misma cantidad de cifras, utilizando el valor posicional.

- **Básico:** las y los estudiantes fueron capaces de identificar, en relación con el Reconocimiento de Conceptos: la regularidad relacionada con múltiplos en un contexto extra-matemático, el porcentaje de una figura como parte de otra, la equivalencia en unidades, entre fracciones y números naturales.

En relación con la Resolución de Situaciones intra y extra-matemáticas, resuelven problemas que: requieren del uso del concepto de división entera en un contexto extra-matemático, involucran la resolución de diferentes cálculos, a partir de la identificación de datos de una tabla, implican calcular el perímetro de una figura con los datos explícitos y el modelo presente, requieren entender una regularidad que involucra múltiplos, requieren realizar una división cuya respuesta es decimal.

En relación con la Comunicación en Matemática: expresar equivalencias entre cálculos, identificar la cuenta que permite calcular el total de combinaciones con el diagrama de árbol presente, realizar una lectura de los datos presentados en una tabla y expresarlos en forma coloquial o en un gráfico de barras.

En relación con la Resolución de Operaciones, realizar: transformaciones de un número en otro, de distinta cantidad de cifras, utilizando el valor posicional, reconocimiento del cociente y el resto en una división.

- **Satisfactorio:** las y los estudiantes fueron capaces de identificar, en relación con el Reconocimiento de Conceptos: en qué intervalo se encuentra un punto en la recta numérica cuando los extremos elegidos no están explícitos en dicha recta, las propiedades de los elementos de la división entera, la propiedad de la suma de los ángulos interiores de un cuadrilátero, la noción de perímetro para resolver situaciones contextualizadas.

En relación con la Resolución de Situaciones intra y extra-matemáticas, resolvieron problemas que: incluyen como uno de los pasos el cálculo de un porcentaje, abordan la proporcionalidad directa, donde los datos dados en cada variable no son múltiplos, implican calcular equivalencias entre unidades de tiempo, requieren determinar el área de una figura en relación con cierta unidad de medida, involucran el cálculo del perímetro de una figura sin el modelo presente, requieren identificar qué figura se relaciona con un perímetro dado, implican la interpretación de la información que provee un pictograma, involucran la relación de datos escritos en forma coloquial con datos provenientes de un gráfico de torta y la realización de una inferencia a partir de dicha relación.

En relación con la Comunicación en Matemática: identificar la cuenta que permite resolver un problema y viceversa, expresar el cálculo que permite hacer un cambio de unidades (con unidades no convencionales), reconocer la cuenta que permite calcular el perímetro de una figura con los datos explícitos, reordenar datos expresados en forma coloquial para organizarlos en forma de tabla, expresar en forma coloquial la información que provee un gráfico de torta, asociar un prisma rectangular con su desarrollo plano, seleccionar la fracción que representa la relación entre las partes y el todo de un conjunto de elementos.

- **Avanzado:** las y los estudiantes fueron capaces de, en relación con la Resolución de Problemas intra y extra-matemáticos, resolver problemas que: implican identificar la relación entre los números que componen una división entera, requieren calcular la suma de los ángulos restantes de un cuadrilátero, a partir de conocer uno de sus ángulos, necesitan del cálculo de una longitud a partir de una unidad de medida no convencional, dentro de una situación de contexto extra-matemático, implican interpretar la información proveniente de un gráfico de barras y realizar una operación a partir de la extracción de algunos datos, exigen relacionar datos presentados en forma coloquial con la información que provee un gráfico de barras y calcular el porcentaje correspondiente a alguna de las secciones del gráfico.

En relación con la Comunicación en Matemática: identificar la equivalencia de dos cálculos que involucran diferentes operaciones, expresar el cálculo que permite hallar el perímetro de una figura, cuando los datos de los lados no están explícitos, identificar el desarrollo plano de un prisma de base triangular.

En relación con la Resolución de Operaciones, realizar: un cálculo combinado con números naturales, cálculos que implican sumar fracciones con distinto denominador.

Tucumán

Perspectivas de docentes y estudiantes sobre la evaluación educativa en escuelas secundarias estatales de Tucumán

Equipo IEF⁴⁸

Yanina Colomar / Investigadora responsable

Gisella Rosini / Asistente de investigación

Griselda Seoane / Asistente de investigación

Flavia Maldonado / Especialista

Elsa Patricia Vittar / Asistente de investigación

1. Introducción

La presente investigación propone identificar y problematizar las transformaciones en los procesos de evaluación del nivel secundario, en escuelas de gestión estatal de la provincia de Tucumán, durante el período 2020-2022. A partir de este estudio, se plantea la revisión y la sistematización de las decisiones pedagógicas macro estructurales, nacionales y provinciales en torno a la práctica de evaluación durante el transcurso de la interrupción de las clases presenciales a raíz de la pandemia por Covid-19 y la progresiva vuelta a las aulas, en conjunto con el análisis de diversas experiencias vividas por actores de la comunidad educativa, focalizando en la evaluación formativa.

A través de las voces de docentes y estudiantes, se analizan las transformaciones de las prácticas de evaluación en tres momentos: antes de la pandemia, durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio y en la vuelta a la escolaridad presencial. En el recorrido del marco analítico se toman en consideración al referente epistemológico y al referente pedagógico como categorías que dan sustento argumentativo a las decisiones pedagógicas en los tres momentos de estudio. El referente epistemológico, como basamento teórico de los posicionamientos ideológicos en torno a la práctica de evaluación, y, el referente pedagógico, como escenario práctico que refleja las decisiones materializadas en la experiencia áulica.

Los principales resultados de esta investigación evidencian que en el período anterior a la pandemia había una fuerte presencia de actividades, instrumentos y escalas de índole cualitativas, formativas y de proceso; fortaleciéndose nuevamente en el retorno a la presencialidad, y destacándose, en este último período de estudio, la articulación de los enfoques cualitativos-cuantitativos.

Con respecto al segundo período, los principales resultados arrojan que la no presencialidad, o el contexto conocido como APSO y DISPO, repercutió directamente sobre los esfuerzos por consolidar un enfoque epistemológico de índole interpretativo y/o crítico. Sin embargo, a pe-

48 Dependiente de la Dirección de Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán.

sar de que los lineamientos nacionales y provinciales motivaron el desarrollo de evaluaciones de corte formativa/cualitativa, las decisiones de las y los docentes reflejan la imposibilidad de valorar los aprendizajes a partir de los procesos (perspectiva cualitativa) en el marco de una escolaridad virtual o no presencial, optando por actividades e instrumentos de evaluación fundados en una perspectiva sumativa y cuantitativa. A pesar de esta distinción, concluida a partir del análisis de resultados, desde el referente epistemológico las y los docentes aluden a utilizar con mayor frecuencia la evaluación formativa en los tres momentos considerados para este estudio.

De esta forma, se evidencia que la no presencialidad implicó un cambio situacional en las instituciones educativas, ya que impactó en los procesos de enseñanza y de evaluación, tanto en la frecuencia, tipos e instrumentos como en los enfoques de evaluación de acuerdo con las diferentes disciplinas dictadas por las y los docentes.

El análisis propuesto se encamina a avanzar sobre el cuestionamiento crítico en torno a la evaluación, sus dispositivos, formatos, tipos y objetivos, favoreciendo la reflexión sobre el referente epistemológico positivista e interpretativo; pensando una posible integración pedagógica sobre la práctica de la evaluación formativa. En otras palabras, se plantea la posibilidad de pensar en una evaluación formativa desde la perspectiva cuantitativa integrada con la perspectiva cualitativa.

2. Enfoque de la investigación

Aspectos teóricos metodológicos

De acuerdo con Rubinstein y Moreno Cardozo (2007) la evaluación es un proceso que requiere múltiples miradas, ya que es uno de los principales componentes de la educación como práctica social. Desde hace algunos años, se viene resignificando el concepto de la evaluación como tal y sus repercusiones en el ámbito escolar desde distintas perspectivas ideológicas, filosóficas, psicológicas, entre otras. Los autores mencionados sostienen que históricamente la evaluación en la educación ha estado influenciada por el paradigma cuantitativo, enfocándose en los resultados de aprendizaje, dejando de lado aspectos explicativos y formativos del proceso educativo que no pueden ser reducidos a números.

Desde la perspectiva cualitativa, la evaluación es multifactorial, es decir, que no basta con cambiar la manera de definir el resultado de la valoración (de números a letras) (Rubinstein y Moreno Cardozo, 2007). Desde esta noción debemos considerar dos referencias para comprender la complejidad de la práctica evaluativa en el ámbito escolar. Por un lado, el **referente epistemológico** incluye dos enfoques, la epistemología positivista y la epistemología interpretativa, que influyen en el acto educativo en general y en el acto evaluativo en particular. Por otro lado, el **referente pedagógico**, que refiere al tipo de medición, a los aspectos que se destacan en la toma de decisiones y la función que cumplen los dispositivos de evaluación, la relación docente-estudiante, las formas de evaluación y sus resultados, la comunicación de los resultados, las concepciones intrínsecas y el papel de docentes y alumnos en las prácticas evaluativas.

En este sentido, siguiendo a los autores antes mencionados, el **referente epistemológico** hace énfasis en la influencia que han tenido corrientes psicológicas y científicas en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Por un lado, el positivismo, tuvo una significativa influencia en la aplicación de modelos exclusivamente cuantitativos para la evaluación del conocimiento, según los cuales la finalidad de los procesos evaluativos es recoger una cantidad de información que permita, entre otras cosas, ejercer cierto control sobre el conocimiento ya que la idea de medir está unida a una concepción del saber como algo que puede ser depositado, acumulado y acabado. En este sentido, las propuestas educativas del conductismo representan los valores de la epistemología positivista.

En una posición que consideramos superadora, el desarrollo del enfoque interpretativo permitió pensar los procesos educativos, incluyendo a la evaluación, desde perspectivas cualitativas. Es decir, que los aprendizajes son mejor comprendidos y descritos por medio de la implementación de instrumentos cualitativos. De esta manera, dichos instrumentos, además de identificar los aprendizajes, permiten enfatizar en los procesos cognitivos de las y los estudiantes. Este enfoque sostiene que el conocimiento está en permanente transformación, por ende, las teorías constructivistas del aprendizaje del siglo XX se incluyen dentro de esta perspectiva epistemológica.

Por su parte, se comprende como referente pedagógico a todas aquellas decisiones pedagógico-didácticas que caracterizan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en un momento determinado, llevadas a cabo por todos los agentes que forman parte del sistema educativo, desde lo macro político hasta lo institucional y áulico. Dichas decisiones estarán siempre supeditadas por el referente epistemológico. Es decir que, conscientes o inconscientes, el referente pedagógico nunca es neutral.

Sumando a lo desarrollado previamente, autores como Cook y Reichardt (2000), expresan que todos los tipos de evaluación que usualmente se mencionan en el medio educativo no son otra cosa que funciones diferenciadas de un mismo proceso.

Siguiendo sus aportes, podemos mencionar que la mayoría de las funciones, clasificaciones y tipologías propias de la evaluación giran directa e indirectamente en torno a la problemática de la tríada objetivos-proceso-resultados; elementos considerados la columna vertebral de cualquier tipo de evaluación. Los diversos tipos de evaluación no hacen otra cosa que privilegiar arbitrariamente uno de estos componentes, insisten además en que, a pesar de sus diferencias, ellas se complementan y se relacionan.

En relación con los tipos de evaluación analizados en la investigación, se tomaron los aportes del libro mencionado, donde realizan una caracterización detallada sobre cada uno de ellos:

Evaluación sumativa: es la que se efectúa al término del proceso programado y se centra en el análisis y valorización de los resultados, es decir, cuando el producto está completamente acabado. Se parte del supuesto de que este producto o resultado resume todas las instancias y contenidos del proceso evaluatorio. Se realiza al final de cada una de las fases del proceso de aprendizaje, y tiene como objeto, usualmente, proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, referidos a cada alumno y al proceso formativo. Este tipo de evaluación ha tenido su defensor en Scriven, en la medida en que aquella no se limite a cumplir con unos objetivos determinados y en que se desplace de los objetivos a las necesidades. Se busca que se examine con rigor la relación que existe entre los resultados y las necesidades de los alumnos, programadas, o actividades previamente. Puede ocurrir que los resultados no satisfagan los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos, quizás porque estos no hayan identificado correctamente los objetivos o porque no sean los más adecuados para las necesidades que deseamos satisfacer. De esta manera, este tipo de evaluación busca valorar si las alternativas elegidas son las más idóneas y justifican los esfuerzos realizados.

Evaluación Formativa: surge como alternativa a la evaluación sumativa, centrándose en el proceso de aprendizaje, en cómo llegan las y los estudiantes a construir un conocimiento. Tiene una función orientadora, global, pedagógica y correctiva. Mediante su acción se perfecciona y enriquece tanto el proceso de aprendizaje como los resultados de la acción educativa. La evaluación alcanza así un valor educativo propio que se basa en la posibilidad de enriquecer, con información continua y juicios de valor, el proceso de todos los usuarios del sistema y al propio sistema.

Evaluación Diagnóstica: a pesar de que la función diagnóstica es una condición inicial en cualquier proceso evaluativo, se la identifica como un proceso de exploración inicial que permite conocer el estado que guarda el sujeto en relación con la materia que será objeto de

aprendizaje y que suministra datos que permiten la probabilidad de que tal materia (conocimiento, habilidad, etc.) puede ser aprendida.

Hacia el interior de cada tipo de evaluación, se consolidan las escalas de medición y/o representación de los objetivos de estudios, productos de las instancias de evaluación. Dentro de las opciones presentadas encontramos a muchas que fueron desarrolladas conceptualmente por Cerdá Gutiérrez Hugo (2000). El autor expresa que cualquier juicio de valoración requiere de una escala de valores que le sirva de punto de referencia para su proceso valorativo.

En este sentido, a las escalas valorativas se las puede comprender como cuerpos organizados, graduados y coherentes que nos sirven de punto de referencia para clasificar, jerarquizar o asignar un valor a una actividad o fenómeno. Haciendo referencia a las escalas en el terreno educativo, estas se utilizan en dos sentidos. La primera, como clasificación: son las escalas nominales o de clasificación que, a pesar de utilizar símbolos o denominaciones para designar ciertas características, tipologías o nombres, su labor se reduce a clasificar principalmente objetos reales, sin que implique ninguna relación de orden, distancia o proporción. En la segunda, las escalas como medición, exige mayor rigurosidad o exigencia a nivel matemático, se trata de una serie de valores, ordenados y generalmente numerados que sirven para medir una característica común a ciertos objetos o fenómenos.

Sin una escala, cualquiera sea su modalidad, no es posible una medición o una evaluación. En el mismo artículo, el autor, describe algunos tipos de escalas, entre ellas, podemos nombrar:

- **Escala nominal o de clasificación:** tiene por función clasificar objetos, sujetos y fenómenos según ciertas características, tipologías o nombres. De acuerdo con la determinación de la unidad estadística y de los datos recolectados, en la clasificación se tendrán en cuenta caracteres o propiedades cuantitativas que son susceptibles de ser medidas, o sea que se pueden expresar en números; y cualitativas cuando se trata de cualidades que solo tienen propiedades que únicamente pueden ser consideradas a nivel nominal.
- **Escalas ordinales o de orden jerárquico:** permiten clasificar por orden de preferencia o en orden creciente o decreciente. Debido a su flexibilidad y poca rigurosidad estadística o matemática, forman parte de cualquier juicio valorativo de una evaluación cualitativa.
- **Escala de intervalos o de distancias iguales y escalas de razones o cocientes:** En las escalas de intervalos o distancias iguales no solo se establece un orden en las posiciones relativas de los objetos o individuos, sino que miden también la distancia entre los intervalos o las diferentes categorías. Las escalas de razones o de cocientes, además de estar en condiciones de medir el orden y la distancia, permiten establecer en qué proporción es mayor una categoría de una escala a otra.

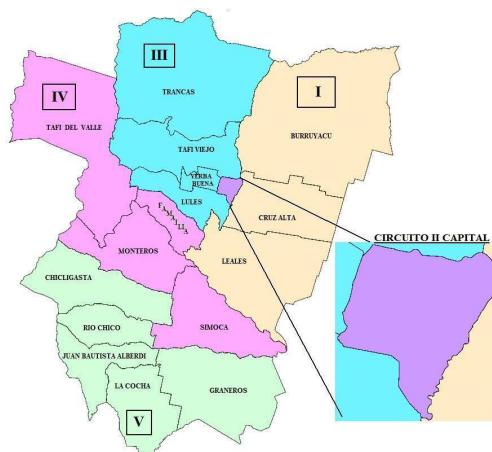
A partir de estos aportes, la presente investigación se propone indagar sobre los referentes epistemológicos y pedagógicos mencionados anteriormente, en tanto uno nos permitirá identificar las matrices ideológicas sobre la práctica evaluativa y, el otro, analizar cómo dichas matrices se reflejan en la práctica misma, tanto desde la perspectiva de docentes como de estudiantes.

El **enfoque metodológico** de la propuesta es **mixto**. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan en todo el proceso de investigación, y agregan complejidad al diseño de estudio; contemplando todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

Utilizar una estrategia mixta resultó clave para obtener datos con celeridad a partir de la aplicación de una encuesta a docentes y estudiantes, pero también para profundizar el análisis a partir de entrevistas en profundidad a docentes sobre algunos aspectos de vital importancia: dificultades significativas con las que se enfrentaron al momento de evaluar a las y los estu-

diantes en el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y, en particular, sobre la relación entre el área disciplinar que enseñan y las formas de evaluar.

Para la implementación del trabajo de campo de la investigación, se tuvieron en cuenta las características del sistema educativo de Tucumán, el cual está organizado por circuitos territoriales que integran a los distintos departamentos que componen la provincia. El circuito I corresponde al noreste tucumano, incluyendo a los Departamentos de Burruyacú, Cruz Alta y Leales; el circuito II corresponde solo a la capital, ya que concentra casi al 40% de la matrícula de todo el sistema educativo; del circuito III forman parte los departamentos de Trancas, Yerba Buena, Tafí Viejo y Lules; en el circuito IV se encuentran los departamentos de Tafí del Valle, Famaillá, Monteros y Simoca. El último circuito, el V, que integra al sur tucumano, encontramos a Chicligasta, Río Chico, Juan Bautista Alberdi, La Cocha y Graneros. A su vez, dentro de los cinco circuitos, hay entre dos y cuatro agrupamientos de escuelas.



Autor: Departamento de Estadística Educativa de Tucumán.

Considerando el universo de la población, su diversidad territorial y la heterogeneidad de las realidades socioeconómicas, para la presente investigación se consideraron diez escuelas de gestión estatal de nivel secundario de ámbito urbano y rural, pertenecientes a los cinco circuitos territoriales que conforman logísticamente el sistema educativo de Tucumán. Si bien la muestra es pequeña en relación con la amplitud del sistema, permitió realizar una primera aproximación a la temática. Por tal motivo, la muestra fue probabilística y estratificada, realizándose de esta manera una selección al azar de las escuelas secundarias para participar en la presente investigación.

Participaron **585 estudiantes de 5^{to} año⁴⁹** concurrentes a las escuelas seleccionadas para la muestra, la cual contempla instituciones de ámbito rural, urbano y técnicas; estos respondieron la encuesta cuyos ítems incluyeron preguntas sobre experiencias en torno a la evaluación, actividades propuestas por el docente, acciones empleadas durante el dictado de la materia, tipo de evaluación propuesta, calificación y devoluciones, como así también qué piensan sobre el tipo de evaluación propuesto en cada espacio curricular.

En una primera instancia, se planeaba conformar la muestra con estudiantes del 6^{to} año del nivel secundario, pero debido a que se encontraban transitando por múltiples encuestas y evaluaciones estandarizadas (la voz de las y los estudiantes, evaluación Nacional Aprender y evaluación del programa Planea UNICEF) se resolvió modificar el grupo de la muestra a estudiantes de 5^{to} año considerando que, por un lado, se recurrió a un grupo que no estaba

49 Segundo la Ley de Educación Provincial N° 8391 (2010) -Art. 28- la educación secundaria se estructura en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones, con una duración de tres años (1^{er} a 3^{er} año), y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, de tres años (4^{to} a 6^{to} año). Para las ofertas de las modalidades Educación Técnico Profesional y Educación artística que así lo requieran, el Ciclo Orientado tiene una duración de cuatro años.

transitando otras evaluaciones y, por otro lado, por haber transcurrido su escolaridad en el nivel secundario en los tres momentos considerados para este estudio.

Complementariamente, se encuestó a **59 docentes** que desempeñan su función con el mismo grupo de estudiantes encuestados, en los espacios curriculares de **Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales**. Una vez sistematizados los resultados, se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro de esos docentes (uno por cada área). La entrevista se focalizó en las estrategias que sostuvieron en la pandemia y en el retorno a la presencialidad, las dificultades que enfrentaron al momento de evaluar y la relación entre la disciplina de su especialidad y las formas de evaluar.

3. Bases legales

Con el propósito de sistematizar información de base legal, se decidió revisar documentos legales oficiales (resoluciones) para entender las medidas implementadas a partir del suceso pandémico del año 2020 en nuestro país. De esta manera, se realizó un análisis sobre los enfoques políticos-educativos visibilizados en los documentos marcos en los contextos estudiados.

A partir de la propagación del Covid-19, el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/2020, el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión de suspender la presencialidad de las clases en las escuelas de todo el país, iniciando la etapa de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (APSO). En consecuencia, la modalidad de trabajo pedagógico pasó a desarrollarse de forma virtual, con todas las dificultades que dicho acontecimiento trajo aparejado como hecho inédito en las prácticas escolares.

En este marco, las políticas educativas se centraron en la garantía de acceso al conocimiento a partir de cuadernillos impresos, para todos los niveles de educación obligatoria, destinados a estudiantes que no tuvieran acceso a internet ni dispositivos móviles. Simultáneamente, se pusieron en marcha plataformas y portales educativos virtuales, interacciones sincrónicas y asincrónicas entre docentes y estudiantes, programas educativos transmitidos por radio y televisión, así como la facilitación de acceso a dispositivos tecnológicos para docentes y estudiantes.

A raíz de estas medidas, el Ministerio de Educación de la Nación y el de la Provincia de Tucumán tuvieron que analizar y establecer estrategias, a modo de lineamientos, para sostener las trayectorias de las y los estudiantes. Las formas que asumiría la evaluación y la acreditación de saberes implicó un arduo trabajo de análisis en el marco de los debates sobre la continuidad pedagógica.

Resulta preciso aludir aquí a que no se registran antecedentes específicos sobre la evaluación formativa que caracterizó a los sistemas educativos nacionales a partir del 2020, ya que la experiencia pandémica fue un hecho imprevisible para el mundo contemporáneo. Todas las medidas consensuadas se establecieron en un marco de aprendizaje permanente, de acuerdo con las características de los actores que forman parte del sistema educativo jurisdiccional.

Ya desde el 2011 la Resolución 1224/5 propone algunos lineamientos, comprendidos dentro del Régimen Académico de la Educación Secundaria, los cuales permiten a las y los estudiantes conocer sus logros y dificultades y orientar al docente a ensayar nuevas actividades posibilitando superar errores y anticipar dificultades.

En vistas de la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que permitan sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos de la provincia se emitió en mayo de 2020 la Resolución N° 0065/5 (SGE) sobre “Lineamientos generales para evaluar en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio”.

En esta resolución se plantea que la evaluación tiene, como sentido educativo, mejorar la enseñanza y el aprendizaje para docentes, alumnos y sus familias. En tiempos de aislamiento fue una preocupación qué, cómo, con qué instrumentos y bajo qué acuerdos evaluar. Por lo tanto, fue necesario reinventar la evaluación, teniendo en cuenta que no podía mantenerse igual dadas todas las modificaciones que fue experimentando a lo largo del ASPO. En esta Resolución se plantea que los dispositivos y estrategias de evaluación no pueden ser únicos, sino que deben permitir la mirada sobre los procesos de cada sujeto y posibilitar la recolección de información útil sobre los alumnos y los procesos que transitan. Además, se expresa que: "se hace necesario diversificar los instrumentos para recoger información, resignificando los habituales con otros nuevos, creativos, pero igualmente válidos y confiables".

Para la valoración de los aprendizajes durante el período de suspensión de clases presenciales, la Secretaría de Evaluación e Información Educativa diseñó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) que fue aprobada por Resolución del CFE N° 363/2020. Allí se establecen los primeros criterios orientados a regular la evaluación en el marco federal de reorganización pedagógica, institucional y curricular. A partir de ella, se propuso generar insumos y evidencias para la toma de decisiones, la planificación del retorno a las clases presenciales y la reorganización de las actividades educativas. Dicha Resolución remarca lo imprescindible de construir reglas comunes, que permitan ordenar este período excepcional; que estén fundadas en experiencias ya probadas que puedan ser re-contextualizadas, y, en la medida de lo posible, en concordancia con marcos normativos vigentes a nivel nacional y de las jurisdicciones. Además, menciona, como en el contexto de ASPO, por Covid-19, que se hace necesario acordar un encuadre federal del trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizaje con el objetivo de aplicar variados recursos pedagógicos que den cuenta de una evaluación formativa que interprete la singularidad de los procesos de enseñanza y acompañamiento desplegados durante este período, evitando profundizar las desigualdades preexistentes y toda acción estigmatizante en relación con las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

A propósito del mencionado aislamiento, en noviembre del año 2021 se plantea, por medio de la Resolución N° 1641 del Ministerio de Educación, la necesidad de un período de intensificación de la enseñanza y el aprendizaje para la finalización de la unidad curricular 2020-2021, donde las y los docentes acompañen a sus estudiantes con tiempos personalizados. Se propone acompañar las trayectorias a partir de andamiar los aprendizajes no alcanzados sin reducirse a una instancia de examen o a la resolución individual y solitaria de actividades, sino por medio de la mediación sostenida del docente. De esta manera, la idea de la Promoción Acompañada (PA) como tal, es parte del proceso de intensificación de la enseñanza y el aprendizaje para la finalización de la unidad curricular 2020-2021 y no es una promoción automática ni una instancia de examen final, sino que requiere acompañar el proceso de aprendizaje de los saberes que no se lograron adquirir durante el período recientemente mencionado para encauzar las trayectorias de nuestros estudiantes, mediante estrategias de enseñanza, la priorización de contenidos y la optimización de los tiempos de aprendizaje como una "suerte de ingeniería" a la hora de planificar la enseñanza.

En el marco de estos lineamientos nacionales y provinciales, desde la jurisdicción se plantearon estrategias para el abordaje institucional de los desafíos de esta etapa. En una primera instancia se implementaron proyectos de enseñanza que articulen los contenidos para estudiantes con más de tres espacios curriculares pendientes de aprobación o en PA. Por otro lado, se plantea la confección de cuadernillos con tareas referidas a los contenidos de espacios curriculares pendientes de aprobación o en PA. En consonancia con estos, se expone la planificación o implementación de proyectos multidisciplinarios para la evaluación de saberes de los espacios curriculares en PA y evaluaciones parciales por tramos. En otras palabras, se busca trabajar de manera interdisciplinaria de tal modo que puedan integrarse conocimientos de dos o más espacios curriculares. También se conforma un equipo de tutores para acompañar a estudiantes que presentan dificultades en el estudio, ayudándolos

a organizarse, estudiar y preparar las materias y, finalmente, se propone la habilitación de espacios alternativos de horas de consulta y/o apoyo en contraturno.

En la resolución citada, además, se sugieren algunas estrategias destinadas a docentes sobre la valoración de los aprendizajes tales como: solicitar la presentación de una tarea por semana, realizar devoluciones y elaborar una planilla de registro de actividades. Es decir que, sobre la evaluación formativa, se sugiere tener información sobre los avances de las y los estudiantes. Para concretarlo, propone la confección de un instrumento que tenga en cuenta el itinerario de enseñanza propuesto, las condiciones de las y los estudiantes, la accesibilidad a los recursos, dispositivos digitales, entre otros. Por lo cual, se hace necesario diversificar instrumentos de recolección de información, resignificando los habituales con otros nuevos pero igual de válidos y confiables.

En la resolución también se brindan algunas sugerencias que pueden implementarse. Algunas de ellas proponen: plantear conversaciones por chat o video llamadas, con una tabla que proporcione información al grupo y al docente sobre los conocimientos que van adquiriendo y cómo se va desarrollando su proceso, dicha tabla está constituida por columnas donde se indica el nombre del alumno, si responde correctamente, si la respuesta fue adecuada o incompleta o si es una respuesta ambigua que está en proceso de construcción. Se menciona que lo recomendable es que el docente registre y analice posteriormente estas intervenciones. Asimismo, se propone adicionar hojas extras a las actividades para que los alumnos consignen dificultades, dudas o cosas que los inquietan respecto del trabajo, tema, o bien, a la disponibilidad de recursos para el estudio. O incluso, la incorporación de una carpeta con portafolios para registrar sus aprendizajes, obteniendo información para todos los actores (docente, alumno y familias) sobre el proceso.

A partir de los lineamientos nacionales mencionados en los párrafos anteriores, el 4 de noviembre del año 2020 se emitió en Tucumán la Resolución N° 0215 “Evaluación, acreditación y promoción de las trayectorias escolares para los alumnos del sistema educativo provincial”. En su Anexo Único, se revisan algunos conceptos claves como Evaluación, Acreditación, Promoción y Promoción Acompañada.

En cuanto a la evaluación, se la concibe como un proceso continuo y permanente, en el cual el error se convierte en una posibilidad para nuevos aprendizajes. Se resalta que no se trata de examinar productos finales y cerrados, sino de considerar los avances que suceden a lo largo del proceso de cada grupo y en las trayectorias individuales. Se considera que en tiempos de pandemia los contextos de enseñanza y de aprendizaje son heterogéneos, diversos y desiguales. Por lo cual resulta necesario pensar en una evaluación acorde a los procesos de las y los estudiantes, esto no equivale a modificar los niveles de logros previstos para cada uno de los ciclos escolares ni disminuir las exigencias evaluativas. Significa adecuar técnicamente instrumentos, modalidades y objetivos de evaluación a las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, y evaluar los niveles de logros alcanzados, aun en tiempos distintos a los previstos bajo la organización escolar regular (Resolución CFE N°96/2009).

En cuanto a la acreditación, la caracteriza como un requisito formal de valoraciones cuantitativas o cualitativas cuya finalidad es asegurar que el sujeto haya alcanzado determinados objetivos de aprendizajes establecidos para un espacio curricular, grado, curso, ciclo o nivel. La acreditación es una instancia de la cual no puede prescindir la evaluación formal, ya que es considerada información fundamental para la toma de decisiones respecto del nivel alcanzado de los objetivos de aprendizaje propuestos. En cuanto al concepto de promoción, hace alusión al acto mediante el cual se toman decisiones respecto del pasaje de los estudiantes de una etapa a la otra de la escolaridad. En el mismo documento, se hace referencia al concepto de promoción acompañada, marcando una diferenciación con el de promoción automática.

Considerando el contexto de retorno a la presencialidad, acontecida en la provincia en la segunda mitad del año 2021, surge la necesidad de revisar las estrategias de evaluación y valoración de los desempeños de estudiantes. De esta forma, se aprueba la Resolución

Ministerial N° 2513/5 del 5 de diciembre del 2022, la cual se constituye como el último instrumento legal sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción de las Trayectorias escolares para la educación secundaria, el cual será aplicado en todos los Establecimientos Educativos de Gestión Estatal y Privada del Sistema Educativo Provincial. Dicho documento resalta el enfoque de evaluación formativa como perspectiva superadora, donde tanto docentes como estudiantes son sujetos activos, no traduciendo la evaluación a una calificación numérica sino como oportunidad de visibilizar logros, fortalezas y debilidades para planificar la acción pedagógica en consonancia con lo valorado. Además, pone en valor el acompañamiento sostenido a las trayectorias de los estudiantes que realizan los docentes a través de diversas estrategias de enseñanza.

La resolución resalta que actualmente, en un marco de presencialidad, el foco estará puesto en profundizar y afianzar saberes, como así también en avanzar con los desafíos de cada ciclo y nivel educativo.

Todos los documentos consultados fueron necesarios para comprender de manera situada y contextualizada las decisiones tomadas, referentes al encuadre de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo antes, durante y a posteriori de la pandemia, y sobre aquellas decisiones que se tomaron para sostener nuestro sistema educativo. Cabe destacar que trabajamos con disposiciones nacionales y provinciales, con el fin de ver puntos de contacto de trabajo en conjunto entre lo macro político y lo jurisdiccional.

4. Principales resultados

A modo síntesis, se expone a continuación un cuadro con el fin de tener una primera aproximación sobre los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a docentes y estudiantes. A su vez, se reflejan sintéticamente los aspectos más importantes sobre las categorías analizadas en los tres momentos que enmarcan este estudio: antes de la pandemia, durante el aislamiento y en el retorno a la presencialidad, con el propósito de dar cuenta de las transformaciones en las prácticas evaluativas en la muestra seleccionada.

TRANSFORMACIONES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN. PERÍODO 2020-2022			
REFERENTES	ANTES DE LA PANDEMIA	DURANTE LA PANDEMIA	RETORNO A LA PRESENCIALIDAD
EPISTEMOLÓGICOS	<p>TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR DOCENTES:</p> <p>Relativa paridad entre las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva formativa y sumativa.</p> <p>Mucha coincidencia entre prácticas evaluativas y perspectiva epistemológica declarada durante este período.</p>	<p>TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR DOCENTES:</p> <p>Incremento de las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva formativa por sobre la sumativa.</p> <p>Poca coincidencia entre las prácticas evaluativas y la perspectiva epistemológica de los lineamientos políticos.</p>	<p>TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR DOCENTES</p> <p>Decrecimiento de las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva formativa por sobre la sumativa, pero con mayor peso de la formativa.</p> <p>Semejanza entre las prácticas evaluativas mencionadas por docentes y la perspectiva epistemológica de los lineamientos políticos.</p>
	<p>ÁREAS QUE PRESENTAN MAYORES DESAFÍOS PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES:</p> <p>Cs Naturales y/o Experimentales.</p> <p>ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA POR DOCENTES:</p> <p>trabajos grupales, trabajos interdisciplinarios (entre materias) y debates.</p>	<p>ÁREAS QUE PRESENTAN MAYORES DESAFÍOS PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES:</p> <p>Artes, Expresión Corporal, Música, Plástica y Educación Física. Seguida por Ciencias Naturales.</p> <p>ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA POR DOCENTES:</p> <p>trabajos o actividades individuales, cuestionarios de respuesta múltiple y producciones audiovisuales.</p>	<p>ÁREAS QUE PRESENTAN MAYORES DESAFÍOS PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES:</p> <p>Lengua y Matemática.</p> <p>ACTIVIDADES UTILIZADAS CON MAYOR FRECUENCIA POR DOCENTES:</p> <p>trabajos o actividades grupales; elaboración de cuadros o gráficos que sintetizan la información, debates y/o redacción de textos.</p>
PEDAGÓGICOS	<p>ESCALA DE VALORACIÓN:</p> <p>nominal.</p>	<p>ESCALA DE VALORACIÓN:</p> <p>ordinal y cualitativa.</p>	<p>ESCALAS DE VALORACIÓN:</p> <p>numérica o devoluciones escritas cualitativas según espacios curriculares.</p>
	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:</p> <p>guías, trabajos prácticos y exposiciones orales grupales.</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:</p> <p>guías, actividades multiple-choice, de correspondencia y de verdadero-falso.</p>	<p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:</p> <p>guías y trabajos prácticos; exposiciones grupales y orales.</p>
	<p>PRIMACÍA DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CUALITATIVA CON ALTERNANCIA DE MODALIDAD ESCRITA Y ORAL.</p>	<p>PRIMACÍA DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CUANTITATIVA ESCRITAS CON DISMINUCIÓN DEL USO DE LA ORALIDAD COMO RECURSO DE VALORACIÓN.</p>	<p>RETORNO A LA PRIMACÍA DE ACTIVIDADES DE VALORACIÓN CUALITATIVA CON ALTERNANCIA DE MODALIDAD ESCRITA Y ORAL.</p>

Relación entre las referencias epistemológicas y pedagógicas de docentes

Durante los tres períodos, el tipo de evaluación que predominó fue la **formativa o de proceso**. Antes de la pandemia, el 49% de las y los docentes respondieron que optaban por este tipo de evaluación; mientras que, durante el aislamiento, lo hizo un 69%, y, en la presencialidad, el porcentaje disminuyó a 56%. En consonancia con esta disminución de la frecuencia de la evaluación formativa, hubo un aumento de la **Evaluación Sumativa o Prueba de Desempeño**.

De acuerdo con estas primeras aproximaciones, las y los docentes manifiestan la utilización de diversas **escalas de evaluación**, dependiendo de los contextos tomados para este estudio. Antes de la pandemia, la nota numérica (1 al 10) fue utilizada de forma frecuente y muy frecuente por nueve de diez docentes consultados. En cuanto a la escala de desempeños (B, MB, EX) las cifras bajan, resultando que cinco de cada diez docentes dicen haberla utilizado de forma frecuente y muy frecuente. Por otro lado, en la opción referida a la calificación aprobado-desaprobado, cinco de cada diez docentes refieren haber utilizado esta escala de forma frecuente y muy frecuente. La opción de calificación entregado-no entregado fue utilizada de manera frecuente y muy frecuente por cuatro de cada diez docentes. Finalmente, la devolución con observación fue seleccionada por siete de cada diez docentes como estrategia de uso frecuente y muy frecuente. En este sentido, es importante destacar que dos de cada diez docentes asumen nunca haber utilizado las escalas de desempeño bueno, muy bueno y excelente y entregado-no entregado.

Durante la pandemia, tres de cada diez refieren haber utilizado de forma frecuente y muy frecuente las notas numéricas. A diferencia de la escala de desempeños (B, MB, EX), que es indicada por ocho de cada diez docentes como escala de uso frecuente y muy frecuente durante el contexto de aislamiento. Ahora bien, la escala de valoración aprobado-desaprobado, fue seleccionada por seis de cada diez docentes como escala de uso frecuente y muy frecuente. Con respecto a la opción entregado-no entregado para evaluar a los estudiantes, siete de cada diez docentes han destacado dicha escala como uso frecuente y muy frecuente durante la pandemia. La devolución con observaciones durante la pandemia, fue la opción más elegida en este contexto, utilizada de forma frecuente y muy frecuente por ocho de cada diez docentes consultados.

En el retorno a la presencialidad, se observa un uso más homogéneo en relación con las escalas de evaluación. En primera instancia se destaca que nueve de diez docentes utilizan la escala numérica de forma frecuente y muy frecuente. En cuanto a la escala de desempeños (B, MB, EX), se destaca el uso frecuente y muy frecuente en seis de diez docentes, al igual que la escala aprobado-desaprobado y entregado-no entregado. Finalmente, la devolución con observación, es utilizada de forma frecuente y muy frecuente por ocho de cada diez docentes en contexto de retorno a la presencialidad.

En decir que, en contexto de relativa normalidad de clases presenciales, la escala numérica suele ser la opción más predominante, seguida por la escala nominal (descriptiva).

A partir de esta descripción situacional, se puede inferir que la irrupción de la pandemia no ha ocasionado transformaciones estructurales, sino más bien situacionales, ya que en el retorno a la presencialidad volvieron prácticas sostenidas hasta el período anterior a la pandemia.

El contexto conocido como APSO y DISPO ocasionó que las y los docentes tomaran diversas decisiones pedagógicas optando en gran parte por actividades e instrumentos de valoración cuantitativos. **A partir de ello se reconoce cierta transformación en las prácticas evaluativas entre los períodos estudiados, mientras que antes y después del contexto pandémico la evaluación formativa estuvo vinculada a instrumentos de evaluación cualitativos, durante el aislamiento la evaluación formativa se puso en práctica con la predominancia de instrumentos de evaluación cuantitativos.**

De esta forma, el referente epistemológico no solo variará por los posicionamientos intrínsecos de las y los docentes, construidos a partir de su formación, sino que también variará de acuerdo con las características del contexto, el cual posibilitará la implementación de determinados dispositivos.

Focalizando el análisis en el **referente epistemológico**, considerando el marco de la Resolución N° 0215-2020 de la Provincia de Tucumán “Evaluación, acreditación y promoción de las trayectorias escolares para los alumnos del sistema educativo provincial”, sobre la cual se concibe a la evaluación como un proceso continuo y permanente, en el cual el error se convierte en una posibilidad para nuevos aprendizajes; resulta interesante recurrir a las voces de docentes para analizar más en profundidad sus posicionamientos en contexto pandémico:

“El uso de la tecnología quedó instaurada desde la pandemia con más fuerza con programas, aplicaciones u otras herramientas que permiten al alumno acceder a información para luego exponer, crear y aprender, no solo un contenido de la materia sino también integrarlo al universo mediático. Desde ahí se puede evaluar desde el proceso al resultado.”

“La interacción cara a cara es muy importante porque es ahí donde podemos percibir si el alumno entendió o no el tema. Que durante la pandemia no se pudo interactuar con el clímax de estudio correspondiente para una clase.”

Desde estas perspectivas docentes, se destaca el uso de los medios digitales como recursos que han quedado “instalados” a partir de la pandemia aludiendo a un proceso de transformación en las prácticas educativas a partir de este fenómeno sociosanitario. A pesar de esto, las respuestas generales demuestran que son muy pocos las y los docentes que han considerado medios digitales como formas o formatos de evaluación y de valoración de desempeño. La mayoría de quienes participaron de esta investigación dejan entrever que ven a los recursos digitales como estrategias o medios para los procesos de enseñanza, no así como recurso a ser evaluado. La evaluación en pandemia es considerada como una instancia particularizada, como un paréntesis entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de valoración.

En este sentido, mientras las y los estudiantes aluden al incremento de actividades de producción de podcasts, presentaciones en *PowerPoint*, videos, etc. en contexto pandémico; en este mismo período, las y los docentes no reconocen dichos instrumentos como formas posibles de evaluación.

Al analizar las transformaciones de las prácticas evaluativas desde el **referente pedagógico**, se identifican a las guías y trabajos prácticos específicos de la disciplina como instrumentos de evaluación predominante en las cuatro áreas disciplinarias, tanto durante el aislamiento social preventivo y obligatorio como en el retorno a la presencialidad. **A partir de ello, se puede afirmar que la transformación en las prácticas evaluativas se evidencia en el cambio de enfoque (cuali-cuanti) que han vislumbrado algunas áreas.** Mientras que el área de Matemática se ha inclinado por exposiciones grupales e instancias de investigación (o al menos así lo manifiestan las y los docentes participantes del relevamiento) docentes del área de Ciencias Sociales, en tiempos de pandemia, manifiestan haber diversificado más homogéneamente las opciones de evaluación, optando con mayor frecuencia por trabajos de verdadero y falso, correspondencia y *multiple-choice*, es decir, ha sostenido un enfoque de evaluación cuantitativo.

Decisiones pedagógicas

A partir del año 2020, para orientar la acción docente en un contexto extraordinario, el Ministerio de Educación de Tucumán consolidó lineamientos que funcionaron como guías para la elaboración de instrumentos de evaluación. Ahora bien, ¿qué incidió más en las y los docentes al momento de diseñar las evaluaciones para las y los estudiantes de sus clases?

De acuerdo con las y los docentes participantes de la muestra, seis de cada diez docentes indican que fueron determinantes tanto los lineamientos, sugerencias y propuestas jurisdiccionales, como las decisiones de la institución donde ejercen; resultado que varía en las referencias sobre las decisiones propias a partir de las características del grupo clase, que fueron muy determinantes para cinco de cada diez de los encuestados y determinantes para cuatro de diez.

Aspectos que incidieron en la toma de decisiones sobre las evaluaciones en contexto pandémico

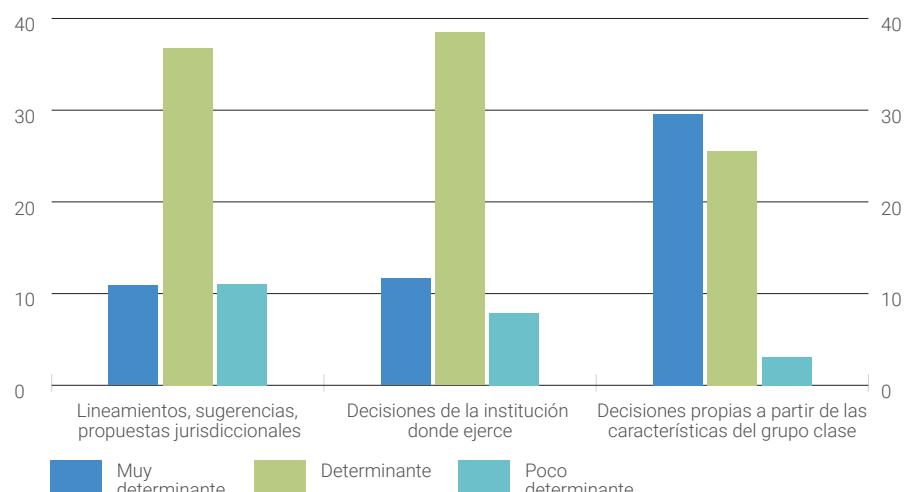


Gráfico 1

Tipos de evaluación

En las encuestas se consultó a las y los docentes sobre el tipo de evaluación más utilizado en los distintos períodos contemplados, manteniéndose en todos los momentos la predominancia de la evaluación formativa o de proceso.

Tipos de evaluación más utilizado en el ejercicio profesional docente en diferentes contextos

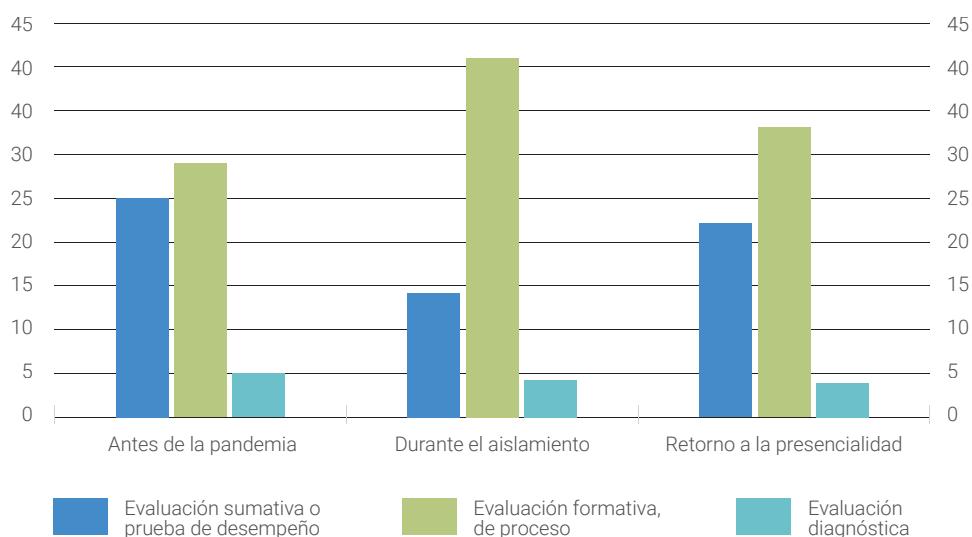


Gráfico 2

A partir de los testimonios del grupo docente, se buscó identificar los componentes más utilizados (instrumentos, actividades y estrategias de retroalimentación) para analizar cómo se implementan los distintos tipos de evaluación, con un enfoque particular en la evaluación formativa.

Instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia Ante de la Pandemia

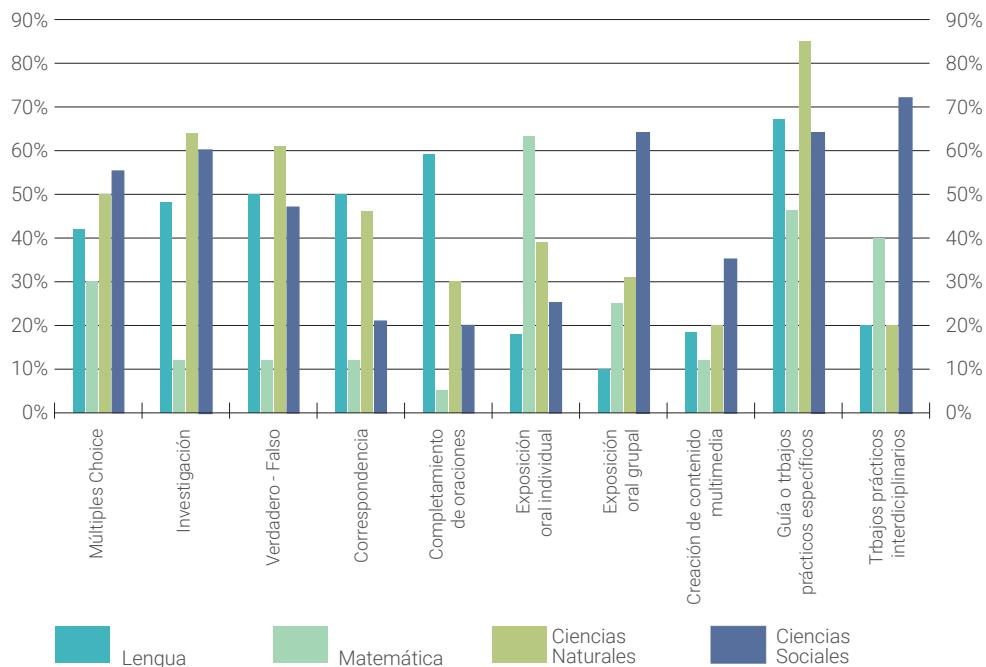


Gráfico 3

Antes de la pandemia identificamos que los **instrumentos** de evaluación más utilizados fueron:

- **Lengua:** La mitad de los docentes participantes implementaron ejercicios de correspondencia (unir con flechas, seleccionar opciones semejantes) como así también de “verdadero o falso”. Otras de las opciones utilizadas con mayor frecuencia fueron el complejamiento de oraciones (59%) y las guías o trabajos específicos del área (67%).
- **Matemática:** Los docentes optan principalmente por la exposición oral individual (33%), seguido de guías o trabajos prácticos específicos a la asignatura (26%), como así también trabajo interdisciplinario (22%).
- **Cs. Naturales:** La mayoría de las y los docentes del área (85%) hicieron uso de guías o trabajos prácticos específicos. La investigación también se encuentra entre las modalidades más empleadas (65%).
- **Cs. Sociales:** Los instrumentos más utilizados fueron los trabajos interdisciplinarios (72%), también guías o trabajos prácticos específicos, y la exposición oral grupal (64%).

Instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por docentes durante la pandemia

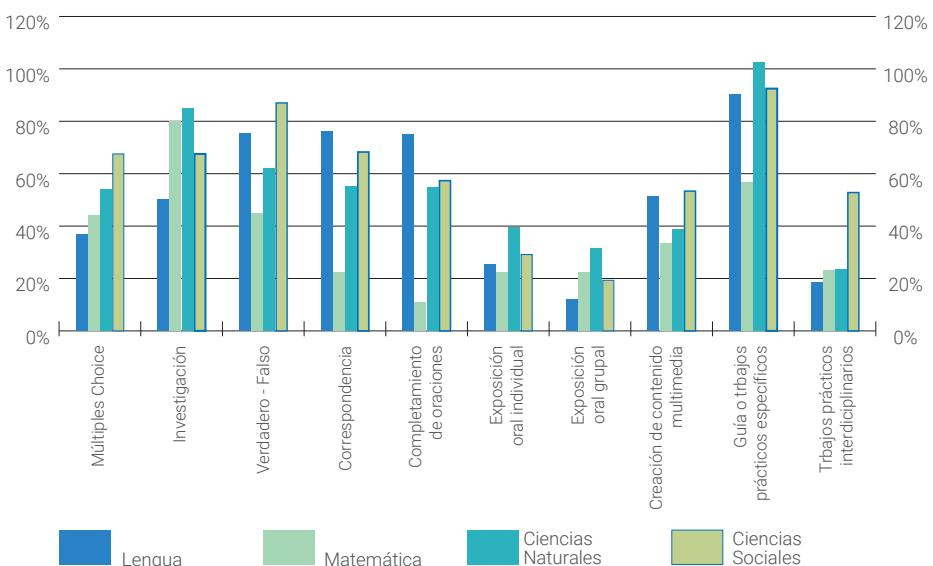


Gráfico 4

Durante el contexto de aislamiento, bajo modalidades de cursado no presencial, las guías y trabajos prácticos específicos fueron los instrumentos más utilizados por las y los docentes para valorar el desempeño de estudiantes. Como promedio general, el 84% de las y los docentes de las diversas áreas optó por este instrumento; situación que no se ha modificado en el retorno a la presencialidad, aunque **en la actualidad ha aumentado el porcentaje que utiliza este instrumento con mayor frecuencia**.

Como instrumentos alternativos a las guías y trabajos prácticos, las y los docentes de las diferentes áreas manifestaron lo siguiente:

- **Lengua:** El 75%, durante la pandemia, recurrió a trabajos de correspondencia o a verdaderos y falsos y al complejamiento de oraciones.
- **Matemática:** En esta área se optó, como primera opción, por trabajos de investigación, con un 79%; seguido por trabajos prácticos y guías, con un 55%.
- Tanto **Ciencias Naturales** como **Ciencias Sociales**, luego de los trabajos prácticos recurren a trabajos de investigación, aunque esta opción es más frecuente en el área de Ciencias Naturales. Las Ciencias Sociales, en tiempos de aislamiento, diversificaron las opciones de evaluación, optando también por trabajos de verdadero y falso, por correspondencia y por *multiple-choice*.

Instrumentos de evaluación utilizadas con mayor frecuencia por docentes en el retorno a la presencialidad

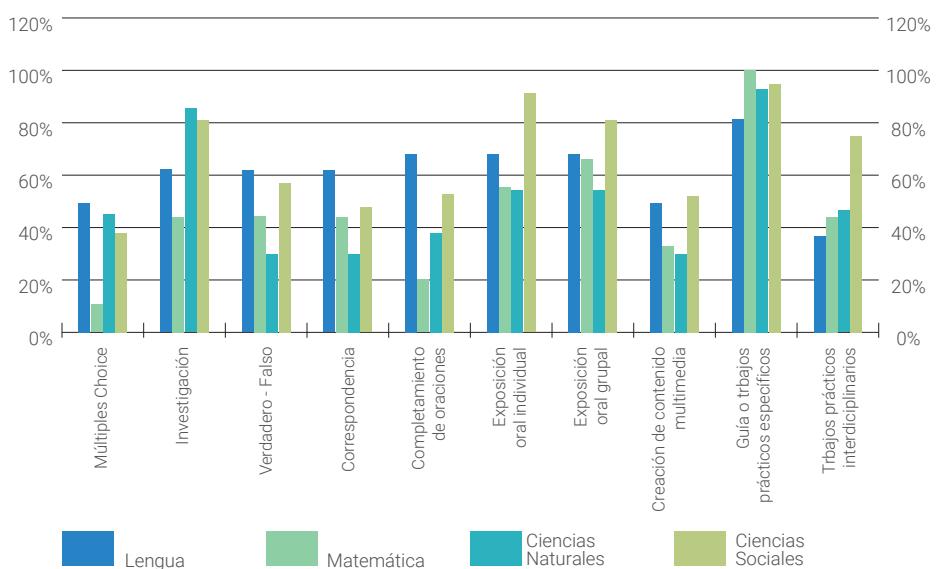


Gráfico 5

Con respecto al año 2022, las respuestas obtenidas brindan la siguiente información:

Las guías y trabajos prácticos específicos de la disciplina son los instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia por las cuatro áreas contempladas para este estudio, con un promedio general de 92%.

- **Lengua:** Con el 68% de elección, optan como segundas opciones de evaluación por aquellos instrumentos que requieran el completamiento de oraciones, exposiciones individuales y grupales, como así también, creación de contenido multimedia.
- **Matemática:** Docentes de esta área optan por exposiciones grupales como segunda opción de evaluación, con un 66%.
- Las asignaturas correspondientes a las áreas de **Ciencias Naturales** y **Ciencias Sociales**, con un promedio de 83%, eligen trabajos de investigación como forma de evaluar a sus estudiantes. Además, en relación con materias como Biología, Química y Física, recurren a exposiciones individuales y grupales con un promedio general del 86%. Los trabajos prácticos interdisciplinarios son llevados a cabo, con un 75%, por docentes del área de Ciencias Sociales.

En relación con las entrevistas, se consultó a docentes sobre aquellas estrategias que fueron útiles en contexto de APSO y DISPO y que pudieron retomar en la vuelta a la presencialidad:

Testimonios:

De las estrategias que me resultaron útiles puedo mencionar las pruebas escritas que implementé antes y después de la pandemia, de hecho, lo sigo haciendo. Durante la pandemia, con encuestas. (Docente de lengua)

Pienso en proyectos de creación propia de los alumnos, como así también en la confección de cuadernillos y su posterior aplicación, seguimiento y evaluación de ellos. (Docente de geografía)

Durante la pandemia, las estrategias de evaluación utilizadas fueron trabajos prácticos virtuales mediante grupos de WhatsApp y el intercambio de devoluciones mediante mails. También utilicé la realización de videos a modo de exposiciones, en donde los alumnos se filmaban y enviaban sus videos subiéndolos a los grupos de WhatsApp o a alguna carpeta de drive. Aún hoy conservo los grupos de WhatsApp con la mayoría de mis alumnos, en donde ellos están en contacto continuo conmigo, y ellos pueden hacer sus consultas y, también, enviarles los archivos de los trabajos prácticos. Además, me gusta trabajar las evaluaciones en forma grupal; en la pandemia esto se dificultó muchísimo; otro aspecto fundamental es el debate, que se pudo lograr parcialmente a partir de las clases por Meet. Los talleres interdisciplinarios atravesaron toda mi práctica docente, los apliqué antes, durante la pandemia y en la actualidad. (Docente de biología)

Las evaluaciones siempre estuvieron centradas en el análisis, la interpretación, la investigación y el desarrollo de problemas, como así también en el monitoreo de avance o dificultades para comprobar el nivel de compresión. He fomentado los ensayos para estimular la autonomía. (Docente de física y matemática)

Escalas de valoración y estrategias de devolución de desempeño

En el instrumento empleado se consultó sobre la frecuencia con la que las y los docentes utilizaban distintas escalas de evaluación en tres períodos clave: antes de la pandemia, durante el aislamiento y en la actualidad (contexto 2022). Se abordó la frecuencia de uso de cinco tipos de escalas: **nota numérica (1 al 10), escala de desempeños (B, MB, EX), aprobado/desaprobado, entregado/no entregado y devolución con observación**, comprendiendo que las opciones pueden considerarse complementarias.

Las respuestas obtenidas muestran variabilidad en la frecuencia de uso según el tipo de escala y el contexto. Se observa que la nota numérica y la escala de desempeños son utilizadas con mayor frecuencia tanto antes de la pandemia como en el retorno a la presencialidad. Mientras, en contexto de aislamiento las escalas utilizadas con mayor frecuencia van desde escala de desempeño (B, MB, EX.), entregado/no entregado hasta devolución con observaciones.

Consecutivamente, se les preguntó sobre las estrategias de devolución de desempeño. Sus respuestas pueden ser representadas de la siguiente manera.

Frecuencia de devoluciones luego de cada evaluación

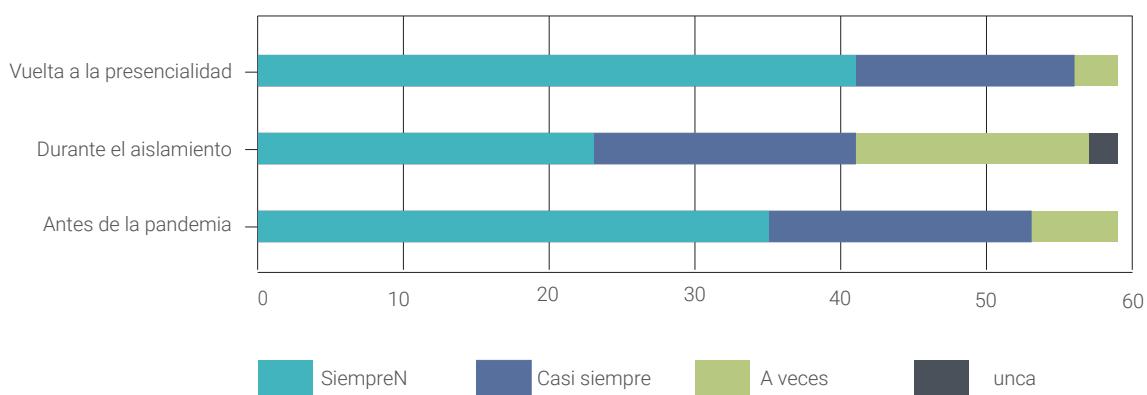


Gráfico 6

Antes de la pandemia, la mayoría de las y los docentes realizaban devoluciones de manera constante, es decir, siempre o casi siempre. Esto sugiere que, en condiciones normales, la retroalimentación era una práctica más consolidada. Sin embargo, también se observa un porcentaje significativo de docentes que realizaban devoluciones solo a veces, lo cual indica que, aunque la mayoría tenía una rutina establecida, había un grupo que no lo hacía de manera sistemática. Durante el aislamiento, se evidencia una caída en la frecuencia de devoluciones consistentes. Aunque un grupo de docentes mantenía la práctica siempre, aumentó la proporción de aquellos que lo hacían casi siempre o a veces. Incluso aparece una pequeña proporción de docentes que nunca hicieron devoluciones en este período. Esta situación puede explicarse por las dificultades del contexto virtual, donde estudiantes y docentes enfrentaron desafíos tecnológicos y de conectividad.

Características de actividades escolares desde la perspectiva de estudiantes

Desde la perspectiva de las y los estudiantes se evidencia cómo las prácticas pedagógicas y los tipos de actividades en el aula han variado significativamente en los tres períodos consultados: antes de la pandemia, durante el aislamiento y tras el retorno a la presencialidad.

Actividades académicas desde la perspectiva de estudiantes

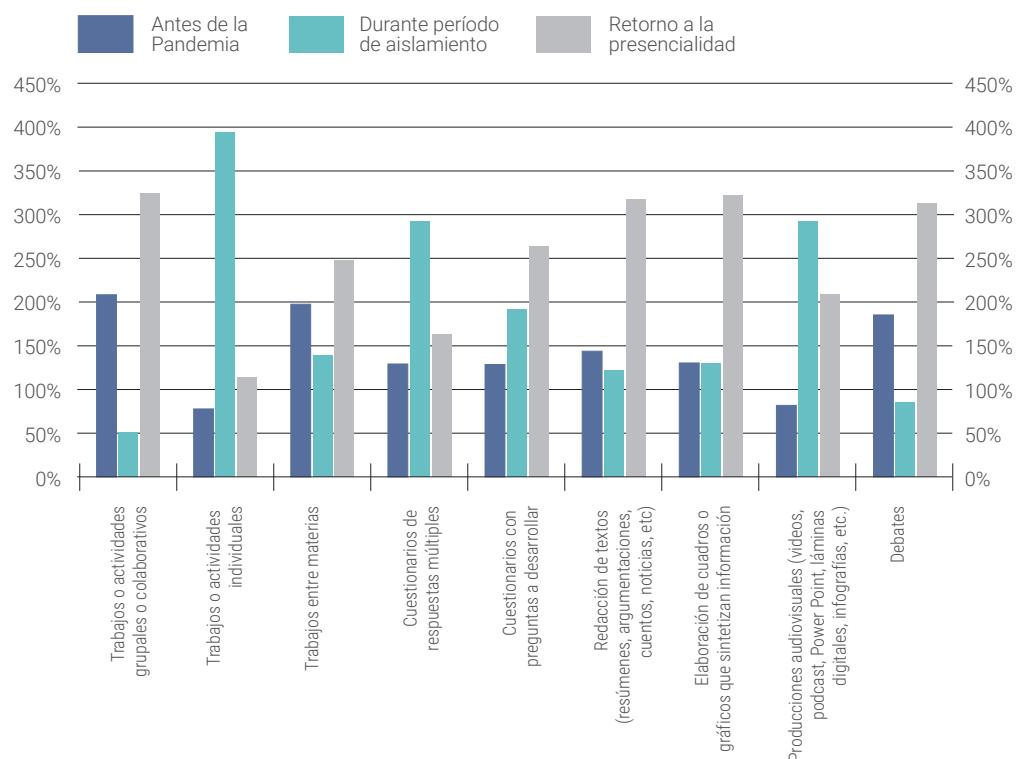


Gráfico 7

Antes de la pandemia, las actividades grupales y colaborativas, los trabajos entre materias y los debates tenían un uso frecuente, pero durante el aislamiento disminuyeron significativamente. Sin embargo, al regresar a la presencialidad, este tipo de actividades no solo se recuperaron, sino que incluso aumentaron, subrayando la importancia de la interacción presencial en el aprendizaje colaborativo.

En contraste, las actividades individuales experimentaron un aumento significativo durante el aislamiento, en comparación con el período previo, lo que refleja la necesidad de adaptar las tareas a un entorno más autónomo. Al retornar a la presencialidad, estas tareas disminuyeron, ya que se volvió a priorizar el trabajo en equipo. Otras tareas, como la redacción de textos y la elaboración de cuadros o gráficos, muestran que hubo cierta estabilidad antes y durante el aislamiento, incrementando significativamente en la presencialidad, indicando un retorno a estrategias más diversas y complejas.

Áreas curriculares que presentan mayores desafíos para estudiar y/o aprobar. Perspectiva de Estudiantes

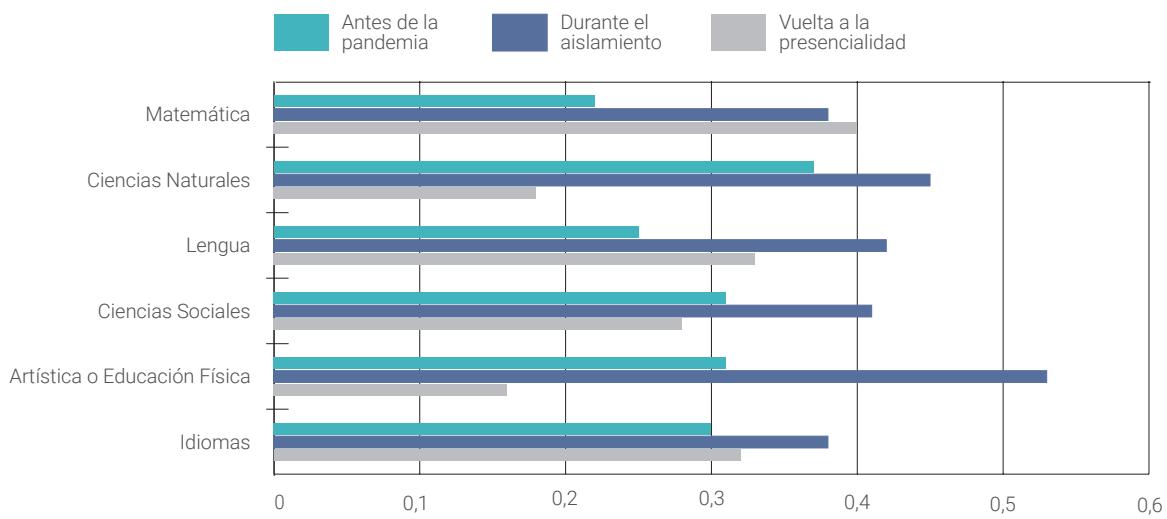


Gráfico 8

De acuerdo con las respuestas obtenidas, antes de la pandemia, las asignaturas de Ciencias Naturales y Experimentales (Biología, Física, Química) eran identificadas por los estudiantes como las más desafiantes para el estudio. Durante el contexto pandémico, más de la mitad de los estudiantes expresaron haber tenido dificultades para estudiar y aprobar asignaturas vinculadas a las artes y el deporte, como Expresión Corporal, Música, Plástica y Educación Física, seguidas por las materias de Ciencias Naturales, según el 45% de los encuestados. Esto evidencia que, en asignaturas como las Ciencias Naturales, la percepción de dificultad se mantuvo constante tanto antes como durante la pandemia. En la actualidad, Matemática (40%) y Lengua (33%) se destacan como las asignaturas que los estudiantes consideran más difíciles de estudiar y aprobar.

Recuperando algunas voces de estudiantes participantes de la encuesta (en un ítem abierto), frente a la consulta: **¿Se te ocurre otra forma de evaluación que podrían usar tus profesores?**, se destaca:

- *Me gustaría que se evaluara el avance de los alumnos, de forma especial, que los profesores se tomen el tiempo de calificarnos según nuestras capacidades, no evaluar exactamente igual a todos. Y hacer conscientes a los alumnos de que las notas no nos califican, porque todos somos buenos en algo, no en todas las cosas.*
- *Mediante proyectos, con temas que correspondan a la materia pero que los alumnos elijan.*
- *Dejando ser y dejando de reprimir ideas. Dejando que seamos libres. Porque la vida no solo es un libro.*
- *Hacerlo por trabajo práctico cada un cierto momento y no hacer pruebas.*

- Solo con carpeta completa y trabajos prácticos, ya que así se demostraría el desempeño y la importancia que le pone el alumno a las materias.
- A través de trabajos de investigación donde pueda realizar escritos explicando lo que aprendí.
- Mediante evaluaciones virtuales. Debates, exposiciones.
- La forma de evaluación hacia los alumnos podría ser sin pruebas: con el hecho de ver que el alumno realiza las actividades, entiende y cumple con lo pedido, pienso que no haría falta evaluar.

La mayoría de las y los estudiantes de 5to año del nivel secundario que participaron en la investigación expresaron estar conformes con los formatos de evaluación utilizados por sus docentes. Sin embargo, emergen aportes significativos (como los citados) que sugieren la necesidad de transformar las prácticas de evaluación. Entre las demandas destacadas, algunos estudiantes señalaron la importancia de personalizar las instancias evaluativas, mientras que otros aún asocian la evaluación principalmente con las pruebas formales. No obstante, se subraya que muchos estudiantes valoran la evaluación continua, reconociendo que esta no debería limitarse a un único momento, sino abarcar de manera integral su desempeño en actividades, carpetas y participación.

En este sentido, los estudiantes perciben que predomina un enfoque de evaluación tradicional, con una orientación cuantitativa. Esta visión refleja que consideran la evaluación como una instancia sumativa, centrada en la acumulación de notas. Sin embargo, desde su perspectiva, sería necesario avanzar hacia prácticas más formativas y procesuales, que acompañen y retroalimenten su aprendizaje de manera constante.

En este marco reflexivo, es crucial destacar que una parte significativa de los estudiantes expresó que, durante el contexto pandémico, solo en algunas ocasiones lograron demostrar lo que realmente sabían. Incluso, un número considerable admitió que nunca pudo hacerlo. Este dato subraya la urgencia de revisar las prácticas evaluativas para garantizar que todos los estudiantes puedan desplegar su potencial y reflejar auténticamente sus conocimientos y competencias, especialmente en contextos de adversidad.

Ante la consulta: **¿recibís devoluciones, comentarios de tus desempeños después de cada evaluación?**, el 44% de las y los estudiantes respondientes indicaron que antes de la pandemia recibían retroalimentación *siempre y casi siempre*. Sin embargo, el 56% manifestó que recibía retroalimentación *a veces o nunca*.

Durante el aislamiento, la frecuencia de las devoluciones disminuyó notablemente. La comunicación efectiva se vio afectada por las dificultades del entorno virtual, resultando en una reducción significativa en el número de estudiantes que recibían retroalimentación de manera constante. En su lugar, casi el 70% de los alumnos solo recibía comentarios esporádicamente, y algunos no recibieron ninguna retroalimentación. Este cambio subraya las barreras que surgieron durante el aislamiento para mantener la regularidad en las prácticas de devolución y acompañamiento.

Con el retorno a la presencialidad, se observa una recuperación parcial en la frecuencia de las devoluciones. Los niveles de retroalimentación constante se acercaron a los que existían antes de la pandemia, lo que indica una mejora en la capacidad de los docentes para proporcionar comentarios regulares. Sin embargo, a pesar de esta recuperación, una proporción significativa de estudiantes todavía recibe retroalimentación de manera ocasional, y algunos todavía enfrentan la falta de comentarios. Esto sugiere que, aunque se ha avanzado hacia una mayor estabilidad en la retroalimentación, persisten desafíos en la implementación consistente de esta práctica.

Devolución de desempeño. Perspectiva de Estudiantes

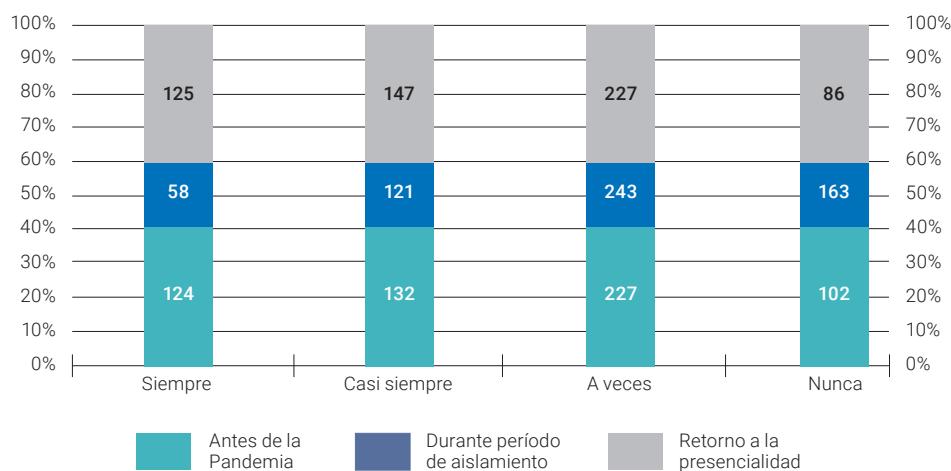


Gráfico 9

5. Conclusiones

A partir de este estudio, se afirma que la no presencialidad en el dictado de clases, durante la pandemia por Covid-19, impactó en los procesos de enseñanza y evaluación, tanto en los enfoques (referente epistemológico) como en la planificación de las prácticas evaluativas (referente pedagógico). Esto se ve reflejado en la concepción de la evaluación formativa, perspectiva de evaluación que se propuso desde los lineamientos político-educativos y sobre la cual se manifestaron las principales transformaciones, pasando de un enfoque cualitativo antes de la pandemia y en la actualidad, a un enfoque cuantitativo durante la pandemia.

A partir del análisis de este escenario, se puede arribar a la conclusión de que **la evaluación sufrió modificaciones en su enfoque**, especialmente desde el abordaje disciplinar, pues hubo variabilidad y pasaje de lo cualitativo a lo cuantitativo, algo inesperado en algunas disciplinas que históricamente se caracterizaban por un determinado tipo de evaluación y calificación. Además durante la pandemia se evidencia que las áreas experimentales sostuvieron evaluaciones cualitativas, mientras que las áreas sociales implementaron evaluaciones cuantitativas. Si bien, en la actualidad las Ciencias Sociales están retornando a instancias cualitativas de valoración de desempeños, los datos arrojados sobre la evaluación en contexto pandémico resultan relevantes, especialmente si se consideran las habilidades y aptitudes a poner en juego por parte de las y los estudiantes, especialmente en las áreas sociales y humanas, para las cuales la comunicación, el intercambio y la puesta en común resulta indispensable.

Los resultados de esta investigación arrojan que las decisiones sobre las prácticas evaluativas están determinadas por el contexto social y las demandas del momento. **En este sentido, las transformaciones en las prácticas de evaluación sobre la muestra de escuelas tomadas para este estudio, no han trascendido el contexto de retorno a la presencialidad.** Aunque se puede reconocer que los medios digitales son vistos como recursos “importantes” para las prácticas de enseñanza y aprendizaje, entendimiento que se consolidó a partir de la pandemia, sus finalidades pedagógicas aún se presentan difusas hasta la actualidad.

Los análisis arribados a partir de estos datos, infieren que si bien la pandemia ha impactado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en algunos aspectos de las prácticas educativas, todavía es preciso resignificar las modalidades de enseñanza y de evaluación desde una perspectiva estructural y formativa. **La mayor proporción de docentes considera que en sus prácticas profesionales prima la evaluación formativa por sobre otros tipos de evaluación,**

como la sumativa o diagnóstica. Sin embargo, esta percepción no es compartida por las y los estudiantes, ya que a partir de sus voces se reconoce que los formatos de evaluación más implementados responden a un tipo de evaluación sumativa.

Otro dato importante es que la evaluación diagnóstica fue el tipo de evaluación menos elegida en los tres momentos contextuales tomados para este estudio. Este posicionamiento refleja la poca significatividad que posee el diagnóstico situacional y académico antes de iniciar un proceso de planificación pedagógica.

Por último, resulta valioso destacar la dicotomía generada entre los enfoques cuali-cuanti en la evaluación formativa. Tal como se ha presentado en el enfoque de esta investigación, el paradigma positivista ha influenciado en concebir a las prácticas cuantitativas como basales al momento de concebir a la evaluación como un instrumento de “validación” de aprendizajes, mientras el paradigma interpretativo fue construyendo un posicionamiento superador, donde el enfoque cualitativo resultaría el predilecto para dar cuenta de los “procesos” de aprendizaje. En este sentido, a partir de esta investigación se pretende integrar ambos “paraguas” epistemológicos con el fin de propiciar y motorizar discusiones pedagógicas que tiendan a considerar las virtudes de ambas propuestas teórico-pedagógicas.

Desde un plano teórico/normativo se genera una desafiliación entre ambos enfoques, teniendo a resaltar las limitaciones de la evaluación cuantitativa y las bondades de la evaluación cualitativa. Es decir que la evaluación cuantitativa suele estar asociada a la evaluación sumativa y, la evaluación cualitativa, a evaluación formativa. Sin embargo, en la práctica educativa, o por lo menos entre las y los docentes participantes de la muestra, se observa que la evaluación cuantitativa persiste tan fuerte como la evaluación cualitativa, aportando aspectos del proceso evaluativo desde una perspectiva integrada en el retorno a la presencialidad.

En conclusión a este estudio, se puede afirmar que, en las prácticas educativas, **en el marco de una evaluación formativa sí es posible lograr la integración de lo cuantitativo y lo cualitativo**. A partir de este argumento, se sostiene que la cuantificación es importante si se fortalece mediante una descripción e interpretación detallada que posibilite a las y los docentes a tomar decisiones que fortalezcan los procesos de aprendizajes y enseñanzas, favoreciendo la construcción genuina de conocimientos.

6. Bibliografía

- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2013). *Evaluar para aprender*. Bs. As.: Aique.
- Castillo Arredondo, s. y Cabrerizo Diago, j. (2006). *Prácticas de evaluación educativa*. España: Pearson Prentice hall.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. (3^a Reimpresión). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cerda Gutierrez, Hugo (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Santa Fe de Bogotá: cooperativa editorial Magisterio.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Tipos de evaluación, en *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista* (pp. 396-414). México: McGraw Hill.
- Forrest, G. (1990). Oral examinations. En: H. Walberg y G. Haertel, (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42-86). Oxford: Pergamon Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3^a ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Rubistein Hernández Barbosa / Moreno Cardozo Sandra Maritza (2007). La evaluación cuantitativa: una práctica compleja. ISSN 0123-1294. *Educación y educadores*, Volumen 10, Número 2, pp. 215-223.

- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid, España: Síntesis.
- Lemus Alvarado, M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2021): Circular 03/2021.
- Ministerio de Educación Nacional (2020): Políticas Educativas implementadas en la Argentina. Continuidad pedagógica en el Marco del Aislamiento por COVID-19. Evaluación Nacional del Proceso de continuidad pedagógica.
- Ministerio de Educación Nacional (2020): Resolución del CFE N° 363/2020. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP).
- Ministerio de Educación de Tucumán (2011): Resolución Ministerial N°1224/5- Régimen Académico de la Educación Secundaria y sus modalidades.
- Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020): Resolución 0215. Evaluación, acreditación y promoción de las trayectorias escolares para los estudiantes del sistema educativo provincial. Nov 2020.
- Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020):Promoción Acompañada: Sentidos Y Desafíos. (Página conéctate con la escuela. - Tucumán).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán (2021): Resolución 1641/5. Propuesta pedagógica de intensificación de la enseñanza y el aprendizaje para la finalización de la unidad curricular 2020-2021.
- Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020): Resolución 0065/5 SGE. Lineamientos generales para evaluar en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Mayo.
- Ministerio de Educación Provincia de Tucumán (2020): Resolución 0204 (SGE) octubre 2020. Orientaciones para la organización de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela no presencial.
- Ministerio de Educación Argentina. (2020): A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino. Argentina.
- Ministerio de Educación Argentina. (2020): La Escuela 2021. Compromiso y Transformación. Argentina.
- Ministerio de Educación (2020): Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Argentina.
- Pinkasz, Daniel y Montes Nancy comp. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO. Ediciones UNGS.
- Salarirche A. Noelia (2015). *Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2015, 8(1), 11-25.



Ministerio de Educación
Argentina