

# La cercanía didáctica y pedagógica

Estudio e intervención sobre las relaciones entre estudiantes y docentes en las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional de la provincia de Neuquén

Autor:

**Bardelli, Noemí Elena**

Tutor:

**Huertas Martínez, Juan Antonio**

**2022**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación.

Posgrado



# UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

*Facultad de Filosofía y Letras*

---

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

## **La cercanía didáctica y pedagógica**

*Estudio e intervención sobre las relaciones entre estudiantes y docentes  
en las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional  
de la provincia de Neuquén.*

---

Tesista

**Mg. Noemí Elena Bardelli**

Director: Dr. Juan Antonio Huertas Martínez

Codirectora: Dra. Silvia Martínez

Consejera Académica: Dra. Flavia Terigi

Noviembre 2022

A los/as estudiantes  
de ayer, hoy y mañana,  
razón de mi experiencia de cercanía  
en cada una de las clases.

# AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

La curiosidad que tengo por comprender la naturaleza me ha llevado a reconocer el proceso que ha supuesto esta Tesis en mi vida en el vuelo de los colibríes. En estos años me convertí en una acróbata entre objetivos de investigación que demandaron volar de escuela en escuela, incluso hacia atrás, volviendo a experiencias pedagógicas y humanas esenciales en mi camino como educadora. Confieso que he desarrollado nuevas capacidades de maniobra, con destrezas no imaginadas, que me han permitido adaptarme y superar incalculables retos en una trayectoria de vuelo que, por cierto, me ha mantenido en constante movimiento, a pesar de percibirme suspendida por momentos. Todo ello ha sido posible gracias a muchas personas que estuvieron a mi lado de forma cercana y polinizaron mis ideas y sentires motivando el estar agradecida frente a la necesidad de no olvidar y también de volver a volar.

En primer lugar, mi especial agradecimiento a Juan Antonio Huertas, mi director de Tesis y mi amigo. Su cercanía hizo que me encontrara no sólo con un tema de Tesis sino con una experiencia de investigación que acompañó con atento cuidado, generosidad de saberes y tiempos y una proximidad física que en el último año resultó esencial para concluir este proceso. Todo eso hizo que mi motivación por aprender potenciara mi compromiso con la docencia y la investigación orientando el camino profesional que vengo construyendo.

Gracias a la codirectora de esta Tesis, Silvia Martínez, por expandir mi interés por la educación secundaria a las escuelas técnicas y a través de ellas posibilitar que mis inquietudes pedagógicas y mis preguntas didácticas se alojaran, crecieran y tomaran vida en esta investigación.

También agradezco a Flavia Terigi por aceptar cada invitación que le propuse para acompañarme a dar nuevos pasos en la vida académica. Mi admiración profunda a su trabajo como pedagoga hace que me sienta honrada con su presencia en este proceso.

Esta investigación se realizó en el marco de dos becas que sostuvieron el proceso de trabajo. La beca de perfeccionamiento otorgada por la de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), y la beca de Finalización de Doctorado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que tuvo sede en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS). Sin el apoyo financiero e institucional de estas organizaciones hubiese sido imposible llevarla a cabo.

Agradezco también a los dos equipos de investigación que fueron pilares para sostener este trabajo y viabilizarlo ayudándome a construir puentes entre España y Argentina. Mi agradecimiento al equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por Jesús Alonso Tapia y Juan Antonio Huertas. Desde el año 2015, he sido parte de los distintos proyectos que enriquecieron esta propuesta de investigación ampliando mi visión del trabajo y enlazando este a otros. Agradezco en este marco los intercambios con el grupo de doctorandos/as de los días miércoles. Las lecturas y conversaciones compartidas me ayudaron a valorar la importancia del pensar con otros/as a pesar de las distancias físicas y disciplinares. También expreso mi agradecimiento al equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por Silvia Martínez y Delfina Garino. El proyecto C-127 me ha unido a una oleada de actividades de investigación y extensión

que acompañaron este proceso y me hicieron parte de una familia heterogénea de compañeros/as curiosos/as e inquietos/as por el saber.

Esta Tesis no hubiera sido posible sin la participación de los/as casi mil estudiantes de las cuatro escuelas secundarias en la provincia de Neuquén que hicieron realidad el Estudio 1. Mi agradecimiento a ellos/as por la disposición que tuvieron para compartirme sus experiencias con la frescura y el desparpajo que trae la juventud. También el agradecimiento se extiende a sus docentes y los/as equipos directivos que abrieron las puertas de las aulas y las escuelas con la intención de contar, sin reparos, las relaciones que se traman al aprender y al enseñar. Destaco en especial mi agradecimiento a los/as seis docentes del Estudio 2 que durante todo un año no solo fueron parte de una experiencia de investigación, sino que me posibilitaron acompañarlos/as a reflexionar sobre sus prácticas, ensayar otras posibilidades de trabajo y relación y transitar así un espacio de formación que resultó ser una fuente colectiva y colaborativa de saberes y relaciones significativas para mí.

En este camino no puedo eludir el agradecimiento a una gran cantidad de colegas con los/as que me he cruzado, de forma intencionada y sorpresiva, a la vez. Su apoyo ha sido fundamental para iniciar, sostener y concluir esta etapa de formación. Ha sido relevante para mí el acompañamiento de Micaela De Vega con quien compartimos la pasión por las aventuras pedagógicas y contribuyó a esta Tesis con su presencia y con sus ideas creativas y siempre desafiantes.

Mi agradecimiento también a Felipe Bustos por ser sostén de mis encuentros y desencuentros con la estadística y a Florencia Rodríguez por su inagotable paciencia para hacer lecturas atentas y sostenidas de los muchos borradores que ha tenido este escrito hasta llegar a su versión final.

La vida me ha regalado amigas que integran una comunidad de mujeres-hermanas, de aquí y de allá, indispensables en el día a día. Su amistad actuó de abrigo sensible a lo largo de todo este proceso animándome a seguir y ayudándome a confiar en lo que estaba haciendo, aun cuando yo no lo hacía. Mariana Decaro, Fernanda Terzibachian, Agustina Salazar, Belén Torchiaro, Gabriela Charra, Virginia Mazzón, Gabriela Garibaldi, Giuliana Pacher y Lourdes Martín son mujeres inteligentes, valientes, sororas, sensibles y necesarias en mi vida.

Considero que haber llegado hasta aquí es el resultado de algunas convicciones que desde mi infancia han crecido conmigo posibilitándome construir una relación personal con el saber. En eso ha tenido mucho que ver mi madre, una mujer con corazón de maestra normal.

Finalmente, le agradezco a Luciano, mi compañero de vida, haber comprendido la importancia que tenía esta Tesis para mí, por acompañarme con su templanza, sostenerme con su ternura y esperarme para avanzar con otros proyectos que tenemos en puerta y que estoy segura potenciarán el néctar entre nosotros ante el deseo de construir una familia juntos, lejos de casa.

# RESUMEN

Esta investigación busca realizar un aporte al estudio y la intervención sobre las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes. A partir de un diseño metodológico novedoso en el campo educativo, se presentan dos estudios empíricos -1 y 2- centrados en caracterizar y analizar la cercanía didáctica y pedagógica. Se parte del reconocimiento de una tendencia a predominar miradas psicologizantes sobre esta noción, que da sentido a la necesidad de avanzar hacia una comprensión emergente de la misma desde las experiencias estudiantiles y las prácticas de enseñanza en el campo educativo. La investigación se focaliza en la Modalidad de Educación Secundaria Técnico-Profesional, en la provincia de Neuquén, considerando que las condiciones institucionales, curriculares, pedagógicas y didácticas en las escuelas centradas en la formación para el trabajo operan en las formas de relación afectando la motivación por aprender. El Estudio 1 presenta un diseño no experimental a través cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de dos escuelas técnicas (N=459) del Departamento de la Confluencia. A partir del mismo, se explora y describe cómo la cercanía es percibida por éstos/as analizando sus orientaciones motivacionales y las valoraciones que hacen del clima motivacional en sus clases y de otros factores asociados a las relaciones pedagógicas. Se realizan análisis estadísticos que permiten advertir los efectos fijos y las interacciones de los ciclos formativos, las áreas curriculares y el tipo de especialidad técnica en variables dependientes definidas. Este estudio incluye la comparación con estudiantes de dos escuelas secundarias orientadas (N=485) y la validación de instrumentos de medida focalizados en la cercanía y la comunicación en las relaciones pedagógicas. Los hallazgos se enriquecen con las experiencias estudiantiles (N=9) que muestran similitudes y diferencias en la cercanía que se construye en cada contexto institucional y especialidad técnica en diferentes momentos de las trayectorias escolares. El Estudio 2 se presenta como una continuidad a partir de un diseño experimental basado en la implementación de una intervención educativa en una escuela técnica agropecuaria. La misma se desarrolla como un programa de asesoramiento colaborativo orientado a docentes (N=6) y centrado en la reflexión y acción sobre la cercanía en sus prácticas. Esta intervención toma como punto de partida los problemas que los/as docentes identifican y propone la experimentación en sus clases de alternativas de mejoras desde el clima motivacional. Se evidencian cambios en la cercanía a lo largo de las seis fases del programa a partir de la triangulación de estrategias y técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, que incluyen medidas pre-post de los/as docentes participantes, sus estudiantes y un grupo cuasi-control. Los hallazgos que surgen del trabajo realizado ponen en evidencia una naturaleza dual de la cercanía que puede ser promovida de forma intencional a través de la comunicación con los/as estudiantes, de las interacciones en las clases al enseñar y de los acompañamientos a los/as jóvenes. Se considera que la dinámica institucional en las escuelas técnicas propicia aprendizajes socio-relacionales en el marco de los saberes técnicos. Estos tienen impacto subjetivo en la vida de los/as estudiantes al promover lazos de solidaridad que contribuyen desde las relaciones pedagógicas a tener una visión más sensible del trabajo y a descubrir otras motivaciones en las experiencias escolares.

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>26</b>
<b>Inquietudes y preguntas que dieron origen al problema de investigación.....</b>	<b>26</b>
<b>La cercanía y las relaciones pedagógicas como objeto de estudio.....</b>	<b>31</b>
<b>Entre la formación y la investigación nace una Tesis .....</b>	<b>35</b>
<b>Anticipaciones que organizan la lectura de este escrito.....</b>	<b>38</b>
<b>SECCIÓN I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: PRINCIPALES COORDENADAS EPISTÉMICAS, TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS .....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO 1. Aportes a la construcción del objeto de estudio .....</b>	<b>42</b>
<b>1.1. El estudio de las relaciones pedagógicas en las interacciones didácticas .....</b>	<b>42</b>
<b>1.2. Las dimensiones de las relaciones pedagógicas .....</b>	<b>44</b>
1.2.1. Las relaciones como mediaciones sociales en la clase .....	44
1.2.2. Las relaciones como construcciones políticas vinculadas al saber y la autoridad...47	
1.2.3. Las relaciones como prácticas afectivas.....	50
<b>1.3. Las relaciones pedagógicas y sus implicancias motivacionales .....</b>	<b>53</b>
1.3.1. Acercamiento a las RP desde el clima de clase y la motivación como propósito de enseñanza .....	53
1.3.2. La cercanía en las RP como factor clave en los climas motivacionales de clase ....	58
1.3.3. Investigaciones sobre el clima motivacional de clase. ....	61
<b>CAPÍTULO 2. Marco teórico y metodológico .....</b>	<b>66</b>
<b>2.1. Las relaciones pedagógicas y sus vínculos con el enseñar.....</b>	<b>66</b>
2.1.1. El enseñar, un oficio relacional .....	66
2.1.2. Las relaciones pedagógicas como saberes de oficio.....	69
2.1.3. Relaciones y saberes en el marco de la enseñanza reflexiva y del asesoramiento colaborativo.....	73
2.1.4. Investigaciones centradas en los/as docentes, sus saberes y sus prácticas de enseñanza en la educación secundaria.....	77
<b>2.2. Las relaciones pedagógicas y sus vínculos con el aprender .....</b>	<b>83</b>
2.2.1. Los sentidos de las experiencias escolares y juveniles en las relaciones pedagógicas .....	85
2.2.2. Experiencias y saberes socio-relacionales en los dispositivos escolares de formación para el mundo del trabajo .....	90

2.2.3. Investigaciones centradas en los/as estudiantes y sus experiencias socio-relacionales en las escuelas secundarias técnicas.....	95
<b>SECCIÓN II. METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS 1 y 2 .....</b>	<b>104</b>
<b>Presentación de la Sección II.....</b>	<b>104</b>
<b>Consideraciones acerca de la Educación Secundaria como nivel educativo en la provincia de Neuquén.....</b>	<b>106</b>
<b>CAPÍTULO 3. Estudio 1: Los/as estudiantes y la cercanía.....</b>	<b>110</b>
<b>3.1. Etapa A. En busca del reconocimiento de las singularidades de las RP en las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional.....</b>	<b>110</b>
3.1.1. Objetivo general .....	110
3.1.2. Objetivos específicos -en adelante OE-.....	110
3.1.3. Diseño .....	111
3.1.4. Participantes .....	113
3.1.5. Materiales.....	116
3.1.6. Procedimiento de acción .....	119
3.1.7. Análisis de datos.....	120
<b>3.2. Etapa B. El desafío de construir y validar un instrumento centrado en la cercanía en la escuela secundaria técnica. ....</b>	<b>120</b>
3.2.1. Objetivo general .....	120
3.2.2. Objetivos específicos -en adelante OE-.....	120
3.2.3. Diseño .....	121
3.2.4. Participantes .....	122
3.2.5. Materiales.....	122
3.2.6. Procedimiento de acción .....	123
3.2.7. Análisis de datos.....	123
<b>3.3. Etapa C. Ampliando la indagación de la cercanía en las escuelas secundarias técnicas a partir de las experiencias estudiantiles .....</b>	<b>124</b>
3.3.1. Objetivo general .....	124
3.3.2. Objetivos específicos.....	124
3.3.3. Diseño .....	125
3.3.4. Participantes .....	125
3.3.5. Materiales.....	125

3.3.6. Procedimiento de acción .....	126
3.3.7. Análisis de datos.....	127
<b>CAPÍTULO 4. Estudio 2: Los/as docentes y la cercanía .....</b>	<b>128</b>
<b>4.1. Objetivo general .....</b>	<b>128</b>
<b>4.2. Objetivos específicos .....</b>	<b>128</b>
<b>4.3. Diseño .....</b>	<b>129</b>
<b>4.4. Participantes .....</b>	<b>129</b>
<b>4.5. Acerca del diseño del programa de intervención basado en el asesoramiento colaborativo.....</b>	<b>131</b>
<b>4.6. Fases del programa .....</b>	<b>134</b>
<b>4.7. Materiales.....</b>	<b>138</b>
<b>4.8. Procedimiento de acción .....</b>	<b>142</b>
<b>4.9. Análisis de datos .....</b>	<b>142</b>
<b>SECCIÓN III. RESULTADOS Y DISCUSIONES DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2 .....</b>	<b>145</b>
<b>Presentación de la Sección III .....</b>	<b>145</b>
<b>CAPÍTULO 5. Lo común y lo diferente en las escuelas secundarias: relaciones pedagógicas y climas de clase en la mira. ....</b>	<b>145</b>
<b>5.1. Resultados .....</b>	<b>146</b>
5.1.1. Orientaciones motivacionales en la educación secundaria técnica y orientada.....	147
5.1.2. Percepción de estudiantes de comunicación motivacional, disciplina constructiva y clima motivacional de clase .....	149
5.1.3. Incidencia del ciclo formativo como factor fijo en la percepción de los/as estudiantes .....	153
5.1.4. Interacciones entre el ciclo formativo y la educación secundaria .....	158
5.1.5. Incidencia del área curricular como factor fijo en la percepción de los/as estudiantes .....	168
5.1.6. Interacciones entre el área curricular y la educación secundaria.....	175
5.1.7. Valor predictivo de las orientaciones motivacionales, el ciclo formativo, el área curricular y la gestión escolar en la percepción de los/as estudiantes .....	188
<b>5.2. Discusiones. Entre lo esperado y lo novedoso, nuestros hallazgos. ....</b>	<b>192</b>
<b>CAPÍTULO 6. Cercanía y comunicación: similitudes, complementos o dependencias recíprocas en las relaciones pedagógicas en las escuelas técnicas .....</b>	<b>208</b>
<b>6.1. Resultados .....</b>	<b>208</b>
6.1.1. Garantías de medida de la escala de cercanía-conflicto y comunicación motivacional .....	208

6.1.2. Comparación de las dos escalas (ECC y ECM) creadas con el cuestionario de clima motivacional de clase (CMC-Q).....	211
6.1.3. Relaciones entre cercanía-conflicto, comunicación motivacional y satisfacción e interés. ....	213
6.1.4. La percepción de los/as estudiantes de educación secundaria técnica sobre la cercanía. ....	214
6.1.5. Incidencia del ciclo formativo y el área curricular en percepción de los/as estudiantes de cercanía y conflicto.....	215
6.1.6. Interacción entre la educación secundaria técnica y el ciclo formativo / el área curricular .....	216
6.1.7. Interacción entre la educación secundaria técnica y el área curricular.....	218
6.1.8. El valor predictivo de orientaciones motivacionales, el ciclo formativo, el área curricular y la gestión escolar en la percepción de cercanía y conflicto .....	219
<b>6.2. Discusiones. Reconocer la cercanía en la clase: aportes metodológicos que dan apertura a otras posibles comprensiones.....</b>	<b>220</b>
<b>CAPÍTULO 7. Los/as estudiantes de escuelas técnicas andan diciendo.....</b>	<b>228</b>
<b>7.1. Enseñar, acompañar y construir presencia: modos de reconocer la cercanía y sus efectos en el aprendizaje.....</b>	<b>229</b>
7.1.1. Saber enseñar en relación.....	230
7.1.2. Las palabras y los gestos, señales de cercanía.....	238
7.1.3. Entre identidades e identificaciones .....	243
7.1.4. Amplificadores de los aprendizajes.....	246
7.1.5. Conflictos que interfieren en la cercanía .....	249
<b>7.2. La cercanía en los distintos momentos de las trayectorias escolares .....</b>	<b>250</b>
7.2.1. El ingreso. Cercanías que convocan.....	251
7.2.2. La permanencia. Entre el aprobar y el aprender, relacionarnos a través de los saberes .....	254
7.2.3. El egreso: ¡la cercanía importa! Sentidos que atraviesan la terminalidad .....	263
<b>7.3. Aportes del Estudio 1: etapas y objetivos que posibilitaron conocer la cercanía en las RP en la escuela técnica.....</b>	<b>270</b>
<b>7.4. ¡Allá vamos! Abriendo camino al Estudio 2 .....</b>	<b>272</b>
<b>CAPÍTULO 8. La cercanía vivida como condición para la reflexión-acción: la experiencia grupal .....</b>	<b>274</b>
<b>8.1. Resultados .....</b>	<b>275</b>

8.1.1. Problemas tuyos, míos y nuestros: la posibilidad del encuentro como grupo .....	275
8.1.2. ¿Y si nos proponemos enseñar a través de la cercanía? Propuestas de cambio y mejoras evidenciadas en el clima motivacional de clase.....	280
8.1.3. ¿Qué cambió en los/as docentes y sus estudiantes? Evidencias que enriquecen la comprensión del proceso grupal.....	288
8.1.4. Repercusiones en el rendimiento académico.....	293
<b>8.2. Discusiones: continuidades, rupturas e inauguraciones del grupo de docentes como alianza de aprendices.....</b>	<b>294</b>
<b>CAPÍTULO 9: Entre la conservación y la innovación en las experiencias de los/as docentes: cultivos de cercanía en la escuela agropecuaria.....</b>	<b>302</b>
<b>9.1. Docente H. <i>Posibilidades y límites de la mejora en las clases: acerca de la enseñanza cercana y la evaluación lejana</i> .....</b>	<b>303</b>
9.1.1. Descripción del docente H .....	303
9.1.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción.....	303
9.1.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía.....	305
9.1.4. Valoración de cambios en las prácticas.....	307
9.1.5. Percepción de H y sus estudiantes en medidas pre-post.....	309
9.1.6. Incidencia en el rendimiento académico .....	313
9.1.7. Discusiones.....	313
<b>9.2. Docente M. <i>Entre la exigencia, la permisividad y la cercanía: alternativas en las relaciones pedagógicas</i> .....</b>	<b>316</b>
9.2.1. Descripción de la docente M.....	316
9.2.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción.....	317
9.2.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía.....	318
9.2.4. Valoración de cambios en las prácticas.....	320
9.2.5. Percepción de M y sus estudiantes en medidas pre-post .....	322
9.2.6. Incidencia en el rendimiento académico .....	325
9.2.7. Discusiones.....	326
<b>9.3. Docente F. <i>Inicios de una metamorfosis: la cercanía en el pasaje de ser estudiante a docente en la escuela técnica</i>.....</b>	<b>329</b>
9.3.1. Descripción de la docente F .....	329
9.3.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción.....	329

9.3.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía.....	331
9.3.4. Valoración de cambios en las prácticas.....	332
9.3.5. Percepción de F y sus estudiantes en medidas pre-post .....	334
9.3.6. Incidencia en el rendimiento académico .....	337
9.3.7. Discusiones.....	338
<b>9.4. Docente V. Formación, trayectoria y experiencia docente a prueba de cercanía: hacia nuevas comprensiones de la evaluación para aprender .....</b>	<b>341</b>
9.4.1. Descripción de la docente V.....	341
9.4.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción.....	341
9.4.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía.....	344
9.4.4. Valoración de cambios en las prácticas.....	346
9.4.5. Percepción de V y sus estudiantes en medidas pre-post.....	347
9.4.6. Incidencia en el rendimiento académico .....	351
9.4.7. Discusiones.....	352
<b>9.5. Docente B. Cercanía colateral: el efecto dominó de la reflexión-acción.....</b>	<b>355</b>
9.5.1. Descripción del docente B.....	355
9.5.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción.....	355
9.5.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía.....	358
9.5.4. Valoración de cambios en las prácticas.....	359
9.5.5. Percepción de B y sus estudiantes en medidas pre-post.....	361
9.5.6. Incidencia en el rendimiento académico .....	364
9.5.7. Discusiones.....	365
<b>9.6. Docente G. Ambición de cercanía: cuando el afán de cambiar y los excesos no sacian las expectativas .....</b>	<b>368</b>
9.6.1. Descripción de la docente G.....	368
9.6.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción.....	368
9.6.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía.....	370
9.6.4. Valoración de cambios en las prácticas.....	372
9.6.5. Percepción de G y sus estudiantes en medidas pre-post.....	374
9.6.6. Incidencia en el rendimiento académico .....	378
9.6.7. Discusiones.....	378

<b>SECCIÓN IV. CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>382</b>
<b>Presentación de la sección IV .....</b>	<b>382</b>
<b>CAPÍTULO 10. Aportes y limitaciones de los estudios empíricos ¿Cómo investigamos?.....</b>	<b>383</b>
<b>10.1. Parte I. Hallazgos de los Estudios 1 y 2.....</b>	<b>383</b>
10.1.1. Aportes de las orientaciones motivacionales y el clima motivacional en un contexto educativo no explorado: la modalidad técnico-profesional.....	383
10.1.2. Acerca de la creación, adaptación y validación de instrumentos centrados en las RP en las escuelas técnicas .....	386
10.1.3. El valor que aportó el uso de cuestionarios. ....	390
10.1.4. La relevancia de las experiencias estudiantiles, una forma de indagar más allá del aula.....	391
10.1.5. Investigar, asesorar y formar: el programa de investigación-acción.....	393
10.1.6. El necesario retorno para analizar cambios: procesos y resultados que dan sentido a los estudios mixtos en el campo educativo.....	395
<b>10.2. Parte II. La “cosecha” que trajo la experiencia del programa de asesoramiento colaborativo en la escuela agropecuaria .....</b>	<b>396</b>
10.2.1. Los procesos de maduración de los problemas en las prácticas.....	397
10.2.2. El clima motivacional de clase como pilar metodológico.....	402
10.2.3. La recolección de medidas como guía hacia el cambio. ....	403
10.2.4. Saberes de cercanía en el marco del asesoramiento colaborativo .....	406
<b>CAPÍTULO 11. Contribuciones a la comprensión sobre la cercanía en las RP en las escuelas técnicas: ¿Qué investigamos? .....</b>	<b>410</b>
<b>11.1. ¿Qué es la cercanía didáctica y pedagógica? .....</b>	<b>410</b>
11.1.1. La cercanía didáctica.....	411
11.1.2. La cercanía pedagógica .....	414
<b>11.2. ¿Cómo se potencia la cercanía didáctica y pedagógica?.....</b>	<b>416</b>
<b>11.3. ¿Por qué la cercanía didáctica y pedagógica es parte de la identidad institucional en las escuelas técnicas? .....</b>	<b>417</b>
<b>Consideraciones finales. Futuras líneas de investigación en relación a la cercanía en la modalidad técnico-profesional .....</b>	<b>420</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>422</b>

# LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ATEN. Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo.

CFE. Consejo Federal de Educación.

CMCg1. Grupo 1 de escalas del CMC "Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje" ("ritmo adecuado", "paso a paso", "claridad de objetivos" y "claridad de organización").

CMCg2. Grupo 2 de escalas del CMC "Selección y presentación de contenidos" ("novedad", "relación de temas", "conocimientos previos" y "ejemplos").

CMCg3. Grupo 3 de escalas del CMC "Orientación hacia el aprender a aprender" ("retroalimentación", "participación", "evaluación" y "autonomía").

CMCg4. Grupo 4 de escalas del CMC "Personalización afectiva" ("apoyo y ayuda emocional", "uso de elogios", "equidad de trato" y "mensajes de aprendizaje").

CMC. Clima motivacional de clase.

CMC-Q. Cuestionario del Clima Motivacional de Clase.

CONET. Consejo Nacional de Educación y Trabajo.

CPE. Consejo Provincial de Educación (Neuquén).

CVA. Análisis de validación cruzada multigrupo.

DMCQ. Cuestionario de clima de gestión de la disrupción.

E1. Escuela 1.

E2. Escuela 2.

E3. Escuela 3.

E4. Escuela 4.

ECC. Escala de Cercanía-Conflicto.

ECM. Escala de Comunicación Motivacional.

EEST. Seguimiento de las Trayectorias Educativas y el Estudio sobre Elección de Secundaria Técnica.

ESI. Escala de satisfacción e interés.

ESO. Escuelas Secundarias Orientadas.

EST. Escuelas Secundarias Modalidad Técnica.

ETP. Educación técnico profesional.

INET. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

GCCo. Grupo cuasi-control.

GEx. Grupo experimental.

LEN. Ley de Educación Nacional.

LETP. Ley de Educación Técnico-Profesional.

MEP. Maestros/as de enseñanza práctica.

MEVA. Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje.

OIT. Organización Internacional del Trabajo.

OE. Objetivo/s Específico/s.

OM. Orientación/es motivacional/es.

OMA. Orientación Motivacional al Aprendizaje.

OME. Orientación Motivacional a la Evitación.

OMR. Orientación Motivacional al Resultado.

RA. Relevamiento Anual Estadístico - Ministerio de Educación de la Nación.

RP. Relación/es pedagógica/s.

RcP. Resolución conjunta de problema.

SSP. Saberes socialmente productivos.

TARGET. Modelo Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo.

TML. Teoría de las metas de logro.

VD. Variable/s dependiente/s.

VI. Variable/s independiente/s.

## **LISTADO DE FIGURAS**

Figura 1. Componentes y relaciones del acto pedagógico.

Figura 2. Cuadro síntesis de la Estructura de esta Tesis.

Figura 3. Estrategias de enseñanza que definen un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje.

Figura 4. Cuadro síntesis del diseño metodológico presentado en la Sección II.

Figura 5. Modelo de mediación mediante path análisis.

## **LISTADO DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de orientación motivacional al resultado.

Gráfico 2. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de orientación motivacional a la evitación.

Gráfico 3. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de comunicación motivacional.

- Gráfico 4. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “ejemplos”.
- Gráfico 5. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “paso a paso”.
- Gráfico 6. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “retroalimentación”.
- Gráfico 7. Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “participación”.
- Gráfico 8. Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en la orientación motivacional al aprendizaje.
- Gráfico 9. Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en la percepción de comunicación.
- Gráfico 10. Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en la percepción de gestión constructiva de la disciplina.
- Gráfico 11. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "autonomía".
- Gráfico 12. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "paso a paso".
- Gráfico 13. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "novedad".
- Gráfico 14. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "apoyo y ayuda emocional".
- Gráfico 15. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "retroalimentación".
- Gráfico 16. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "participación".
- Gráfico 17. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "ritmo adecuado".
- Gráfico 18. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "uso de elogios"
- Gráfico 19. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "claridad de organización".
- Gráfico 20. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "claridad de objetivos".
- Gráfico 21. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "conocimientos previos".
- Gráfico 22. Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de "evaluación para aprender".
- Gráfico 23. Interacción del ciclo formativo y la E1 y la E2 en la orientación motivacional al aprendizaje.
- Gráfico 24. Interacción del ciclo formativo y la E1 y la E2 en la percepción de comunicación.
- Gráfico 25. Interacción del ciclo formativo y la E1 y la E2 en la percepción de CMC Total.
- Gráfico 26. Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de "autonomía".
- Gráfico 27. Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de "retroalimentación".

- Gráfico 28. Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de "claridad de objetivos".
- Gráfico 29. Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de "paso a paso".
- Gráfico 30. Percepción de la OMA de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 31. Percepción de la comunicación motivacional de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 32. Percepción de CMC Total de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 33. Percepción de la escala del CMC "apoyo y ayuda emocional" de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 34. Percepción de claridad de organización de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 35. Percepción de la escala CMC "equidad" de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 36. Percepción de la escala CMC "uso de ejemplos" de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 37. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de comunicación.
- Gráfico 38. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de CMC Total.
- Gráfico 39. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "conocimientos previos".
- Gráfico 40. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "paso a paso".
- Gráfico 41. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "participación".
- Gráfico 42. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "apoyo y ayuda emocional".
- Gráfico 43. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "ritmo adecuado".
- Gráfico 44. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "retroalimentación".
- Gráfico 45. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "relación de temas".
- Gráfico 46. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC "ejemplos".
- Gráfico 47. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC "elogios".

- Gráfico 48. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción del CMC “claridad de objetivos”
- Gráfico 49. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “mensajes de aprendizaje”.
- Gráfica 50. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “claridad de organización”.
- Gráfico 51. Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “novedad”.
- Gráfico 52. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en OMA.
- Gráfico 53. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de comunicación motivacional.
- Gráfico 54. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de CMC Total.
- Gráfico 55. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “autonomía”.
- Gráfico 56. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “conocimiento previo”.
- Gráfico 57. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “paso a paso”.
- Gráfico 58. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “apoyo y ayuda emocional”.
- Gráfico 59. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “equidad”.
- Gráfico 60. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “retroalimentación”.
- Gráfico 61. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “elogios”.
- Gráfico 62. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “ejemplos”.
- Gráfico 63. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “ritmo adecuado”.
- Gráfico 64. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “novedad”.
- Gráfico 65. Percepción de la cercanía de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.
- Gráfico 66. Interacción del ciclo formativo y la percepción de cercanía en E3 y E4.
- Gráfico 67. Interacción del ciclo formativo y la percepción de conflicto en E3 y E4.
- Gráfico 68. Interacción del área curricular y E3 y E4 en la percepción de cercanía.

Gráfico 69. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de conflicto.

## **LISTADO DE TABLAS**

Tabla 1. Objetivos específicos del Estudio 1 y 2.

Tabla 2. Distribución de la matrícula a nivel provincial y departamental de la Educación Secundaria Orientada y Educación Secundaria Modalidad Técnico-Profesional.

Tabla 3. Comparación de porcentajes de indicadores educativos en relación a la matrícula total de escuelas secundarias orientadas y técnicas.

Tabla 4. Distribución de los/as estudiantes participantes en los grupos de la muestra del Estudio 1, etapa A.

Tabla 5. Cuestionarios administrados en 2017 y 2018 en la etapa A.

Tabla 6. Organización de la muestra de estudiantes entrevistados según VI (ciclo de formación y rendimiento académico).

Tabla 7. Organización temática de preguntas del protocolo de entrevista semi-estructurada.

Tabla 8. Asignatura, año, curso y tamaño del grupo-clase que eligió cada docente participante del programa.

Tabla 9. Caracterización de los/as docentes participantes del programa-

Tabla 10. Ajuste del programa 2019 a partir de la revisión de la experiencia desarrollada en 2014.

Tabla 11. Fases del programa diseñado e implementado.

Tabla 12. Fuentes de recolección de datos por fases en el programa de investigación-acción.

Tabla 13. Prueba pre-post intervención a docentes participantes del programa (N=6).

Tabla 14. Prueba pre-post intervención a estudiantes del grupo-clase elegido por los/as docentes participantes del programa para intervenir (N=148).

Tabla 15. Orientaciones motivacionales de estudiantes de ESO Y EST.

Tabla 16. Orientaciones motivacionales de estudiantes de E3 y E4 de la EST.

Tabla 17. Orientaciones motivacionales de estudiantes de E1 y E2 de la ESO.

Tabla 18. Percepción de comunicación, disciplina constructiva y CMC total de estudiantes de la EST.

Tabla 19. Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de ESO y EST.

Tabla 20. Percepción de comunicación de E3 y E4 de la EST.

Tabla 21. Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de E3 y E4 de la EST.

Tabla 22. Percepción de disciplina constructiva, comunicación y CMC total de estudiantes de E1 y E2 de la ESO.

Tabla 23. Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de E1 y E2 de la ESO.

Tabla 24. Incidencia del ciclo formativo en las variables dependientes de la ESO y EST.

Tabla 25. Incidencia del ciclo formativo en las variables dependientes de la E3 y E4 de la EST.

Tabla 26. Incidencia del ciclo formativo en variables dependientes de la E1 y E2 de la ESO.

Tabla 27. Interacción del ciclo formativo y las ofertas de educación secundaria -la EST y la ESO- en las variables dependientes.

Tabla 28. Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en las variables dependientes.

Tabla 29. Interacción del ciclo formativo y la E1 y E2 de la ESO.

Tabla 30. Incidencia del área curricular en las variables dependientes de la EST y ESO.

Tabla 31. Incidencia del área curricular en las variables dependientes de la E3 y E4 de la EST.

Tabla 32. Interacción del área curricular y la educación secundaria en las variables dependientes.

Tabla 33. Interacción del área curricular y la E3 y E4 en las variables dependientes.

Tabla 34. Variables dependientes significativas en la EST de acuerdo al análisis de regresión.

Tabla 35. Variables dependientes significativas en la E3 de acuerdo al análisis de regresión.

Tabla 36. Variables dependientes significativas en la E4 de acuerdo al análisis de regresión.

Tabla 37. Variables dependientes significativas en E1 y E2 de acuerdo al análisis de regresión.

Tabla 38. Índices de Ajuste Robustos de ECC y CMC-Q.

Tabla 39. Análisis de Normalidad Multivariante, ECM y CMC-Q.

Tabla 40. Saturaciones del Análisis Factorial Confirmatorio sobre Covarianzas de la ECC.

Tabla 41. Índices de Ajuste Robustos de los Modelos de Invarianza Factorial por Género de la ECM.

Tabla 42. Test de Verosimilitudes de los Modelos de Invarianza por Género.

Tabla 43. Índices de Consistencia Interna de la ECM y ECC.

Tabla 44. Correlaciones del CMC, ECM y ECC en la Educación Secundaria Técnica.

Tabla 45. Saturaciones estandarizadas del análisis factorial exploratorio sobre las subescalas de Comunicación Motivacional y CMC-Q.

Tabla 46. Efectos Directos e Indirectos de los Modelos de Mediación.

Tabla 47. Percepción de cercanía y conflicto de estudiantes de E3 y E4.

Tabla 48. Incidencia del ciclo formativo en las variables dependientes de la E3 y E4.

Tabla 49. Incidencia del área curricular en la percepción de cercanía de la E3 y E4.

Tabla 50. Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 y la percepción de cercanía y conflicto.

Tabla 51. Interacción del área curricular y la EST en la percepción de cercanía y conflicto.

Tabla 52. Variables dependientes significativas en la E3 de acuerdo al análisis de regresión.

Tabla 53. Variables dependientes significativas en la E4 de acuerdo al análisis de regresión.

Tabla 54. Frecuencia de códigos vinculados a la cercanía en la EST.

Tabla 55. Frecuencia de códigos vinculados al clima motivacional de clase.

- Tabla 56. Frecuencia de códigos vinculados a la comunicación de los/as estudiantes con sus docentes.
- Tabla 57. Frecuencia de códigos vinculados a aspectos subjetivos de los/as docentes que inciden en la cercanía.
- Tabla 58. Frecuencia de códigos vinculados a los efectos de las relaciones pedagógicas.
- Tabla 59. Frecuencia de códigos en relación a las motivaciones en los distintos momentos de las trayectorias escolares en la escuela técnica.
- Tabla 60. Frecuencia de códigos vinculados a las motivaciones en el ingreso a la EST.
- Tabla 61. Frecuencia de códigos acerca de los tipos de orientaciones motivacionales.
- Tabla 62. Frecuencia de códigos vinculados a saberes en la escuela técnica.
- Tabla 63. Acciones vinculadas a los saberes técnicos centrados en el hacer.
- Tabla 64. Frecuencia de códigos vinculados a decisiones acerca del egreso.
- Tabla 65. Frecuencia de códigos vinculados a las relaciones entre la formación técnica y el mundo del trabajo.
- Tabla 66. Descripción de problemas reconocidos en las prácticas de enseñanza.
- Tabla 67. Propuestas de metas de cambio y valoración de mejoras alcanzadas: fase 3.
- Tabla 68. Propuestas de metas de cambio y valoración de mejoras alcanzadas: fase 5.
- Tabla 69. Propuestas de metas de cambio y valoración de mejoras alcanzadas: fase 6.
- Tabla 70. Resultados pre-post en puntuaciones totales de las ECC, ECM y el CMC-Q: percepción grupal de los/as docentes.
- Tabla 71. Resultados pre-post en las 16 escalas del CMC: percepción grupal de los/as docentes.
- Tabla 72. Resultados pre-post en la ESI: percepción grupal de los/as docentes.
- Tabla 73. Resultados pre-post en puntuaciones totales de las ECC, ECM y el CMC-Q: percepción grupal de los/as estudiantes.
- Tabla 74. Resultados pre-post en las 16 escalas del CMC: percepción grupal de los/as estudiantes.
- Tabla 75. Resultados pre-post en satisfacción e interés: percepción grupal de los/as estudiantes.
- Tabla 76. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes.
- Tabla 77. Resultados pre-post rendimiento académico grupo experimental.
- Tabla 78. Resultados rendimiento académico del GEx y del GCCo.
- Tabla 79. Problemas reconocidos por el docente H en sus prácticas de enseñanza.
- Tabla 80. Propuestas de mejora presentadas por el docente H.
- Tabla 81. Valoración de cambios en las prácticas del docente H y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción
- Tabla 82. Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según el docente H.

- Tabla 83. Resultados pre-post en categorías del CMC-P según el docente H.
- Tabla 84. Resultados pre-post en satisfacción e interés del docente H.
- Tabla 85. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente H en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q.
- Tabla 86. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente H escalas del CMC.
- Tabla 87. Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes del docente H.
- Tabla 88. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes del docente H.
- Tabla 89. Resultados pre-post rendimiento académico grupo experimental del docente H.
- Tabla 90. Resultados rendimiento académico de estudiantes del GEx y del GCCo en el marco del caso del docente H.
- Tabla 91. Descripción de problemas reconocidos por la docente M en sus prácticas de enseñanza.
- Tabla 92. Propuestas de mejora presentadas por la docente M.
- Tabla 93. Valoración de cambios en las prácticas de la docente M y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción.
- Tabla 94. Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente M.
- Tabla 95. Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente M.
- Tabla 96. Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente M.
- Tabla 97. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente M en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q.
- Tabla 98. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente M en las escalas del CMC.
- Tabla 99. Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes de la docente M.
- Tabla 100. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes de la docente M.
- Tabla 101. Resultados pre-post rendimiento académico en el grupo experimental de la docente M.
- Tabla 102. Resultados en el rendimiento académico de estudiantes del GEx y del GCCo en el marco del caso de la docente M.
- Tabla 103. Problemas reconocidos por la docente F en sus prácticas de enseñanza.
- Tabla 104. Propuestas de mejora presentadas por la docente F.
- Tabla 105. Valoración de cambios en las prácticas de la docente F y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción

- Tabla 106. Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente F.
- Tabla 107. Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente F.
- Tabla 108. Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente F.
- Tabla 109. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente F en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q.
- Tabla 110. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente F en escalas del CMC.
- Tabla 111. Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes de la docente F.
- Tabla 112. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes de la docente F.
- Tabla 113. Resultados pre-post en el rendimiento académico del GEx y del GCCo en relación al caso de la docente F.
- Tabla 114. Problemas reconocidos por la docente V en sus prácticas de enseñanza.
- Tabla 115. Propuestas de mejora presentadas por la docente V.
- Tabla 116. Valoración de cambios en las prácticas de la docente V y categorías del CMC vacantes en su proceso de reflexión-acción.
- Tabla 117. Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente V.
- Tabla 118. Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente V.
- Tabla 119. Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente V.
- Tabla 120. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente V en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q.
- Tabla 121. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente V en las escalas del CMC.
- Tabla 122. Resultados pre-post en satisfacción e interés de los/as estudiantes de la docente V.
- Tabla 123. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes de la docente V.
- Tabla 124. Resultados pre-post rendimiento académico del GEx y del GCCo en relación al caso de la docente V.
- Tabla 125. Problemas reconocidos por el docente B en sus prácticas de enseñanza.
- Tabla 126. Propuestas de mejora presentadas por el docente B.
- Tabla 127. Valoración de cambios en las prácticas del docente B y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción.
- Tabla 128. Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según el docente B.

- Tabla 129. Resultados pre-post en categorías del CMC-P según el docente B.
- Tabla 130. Resultados pre-post en satisfacción e interés del docente B.
- Tabla 131. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente B en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q.
- Tabla 132. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente B en las escalas del CMC.
- Tabla 133. Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes del docente B.
- Tabla 134. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes del docente B.
- Tabla 135. Resultados pre-post en el rendimiento académico del GEx y del GCCo en relación al caso del docente B.
- Tabla 136. Problemas reconocidos por la docente G en sus prácticas de enseñanza.
- Tabla 137. Propuestas de mejora presentadas por la docente G.
- Tabla 138. Valoración de cambios en las prácticas de la docente G y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción.
- Tabla 139. Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente G.
- Tabla 140. Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente G.
- Tabla 141. Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente G.
- Tabla 142. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente G en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q.
- Tabla 143. Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente G en las escalas del CMC-Q.
- Tabla 144. Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes de la docente G.
- Tabla 145. Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes de la docente G.
- Tabla 146. Resultados rendimiento académico de estudiantes del GEx y del GCCo en el marco del caso de la docente G.
- Tabla 147. Debates surgidos en los espirales de reflexión-acción a partir de la experiencia del programa desarrollado, organizados por rasgos generales de la institución.
- Tabla 148. Saberes de cercanía en el asesoramiento colaborativo.

# LISTADO DE ANEXOS

**Nota: Los mismos se encuentran en un archivo aparte, adjunto a la presente tesis.**

- Anexo 1. Esquema de la estructura del sistema educativo argentino
- Anexo 2. Mapa explicativo de la evolución de la Educación Secundaria, Modalidad Técnica y Profesional, en la provincia de Neuquén
- Anexo 3. Cuadro síntesis del marco teórico de los principales conceptos que integran el marco teórico (Sección II)
- Anexo 4. Esquema que expone el orden temporal del trabajo realizado en el Estudio 1 y 2.
- Anexo 5. Listado de titulaciones existentes en la provincia de Neuquén en relación a las Escuelas Secundarias Orientadas y las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional
- Anexo 6. Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MEVA) aplicado a E1 y E2
- Anexo 7. Versión revisada del Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MESI) aplicado a E3 y E4
- Anexo 8. Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) aplicado en la E1 y E2
- Anexo 9. Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) aplicado en la E3 y E4
- Anexo 10. Cuestionario de clima de gestión de la interrupción (DMC-Q) ajustado y aplicado en las cuatro escuelas
- Anexo 11. Instrumento Escala de Comunicación Motivacional (ECM) aplicado en las cuatro escuelas
- Anexo 12. Escala de Cercanía-Conflicto (ECC) aplicada en la E3 y E4
- Anexo 13. Escala de Satisfacción e Interés (ESI), versión estudiantes, aplicada en la E3 y E4
- Anexo 14. Protocolo de entrevista a estudiantes de la E3 y E4 (etapa C, Estudio 1)
- Anexo 15. Desgravación de entrevistas a estudiantes de la E3 y E4 (etapa C, Estudio 1)
- Anexo 16. Códigos creados y utilizados en la primera y segunda codificación realizada en Atlas-ti de las entrevistas a estudiantes de la E3 y E4
- Anexo 17. Resolución de aprobación del programa implementado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue
- Anexo 18. Esquema de las fases que sistematiza el desarrollo y la secuencia del programa del Estudio 2
- Anexo 19. Cuestionario online con preguntas abiertas y cerradas aplicado en la fase 2 del programa del Estudio 2
- Anexo 20. Cuestionario de Clima Motivacional de Clase, versión profesores (CMC-P)
- Anexo 21. Escala de cercanía y conflicto, versión profesores (ECC-P).

- Anexo 22. Escala de Comunicación Motivacional, versión profesores (ECM-P)
- Anexo 23. Escala de Satisfacción e Interés por el trabajo de enseñar (ESI-P)
- Anexo 24. Docente H, descripción del proceso fase a fase
- Anexo 25. Docente M, descripción del proceso fase a fase
- Anexo 26. Docente F, descripción del proceso fase a fase
- Anexo 27. Docente V, descripción del proceso fase a fase
- Anexo 28. Docente B, descripción del proceso fase a fase
- Anexo 29. Docente G, descripción del proceso fase a fase
- Anexo 30. Claves de discusión que aporta la cercanía en el marco de la especialidad agropecuaria, de la modalidad de educación técnica y del nivel secundario

# INTRODUCCIÓN

## **Inquietudes y preguntas que dieron origen al problema de investigación**

A quince años de la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 -en adelante LEN- que insta la extensión de la obligatoriedad en la escuela secundaria en Argentina y de las políticas y programas que han buscado su transformación<sup>1</sup>, se siguen instalando preguntas que hacen que este nivel educativo esté siempre en la agenda de la política educativa. Según Pinkasz y Montes (2020), las discusiones e investigaciones educativas muestran la relevancia que tiene el nivel, considerando que sigue presentando los problemas más críticos y complejos del sistema educativo.

De acuerdo al relevamiento realizado por el Ministerio de Educación (2020), en la escuela secundaria se encuentran matriculados/as<sup>2</sup> 3.866.041 jóvenes, de los cuales 356.000 efectivamente egresan del nivel. Esto da cuenta de la continuidad de problemas ya existentes vinculados a la repitencia en los primeros años de estudio y la deserción, entre otros, que muestran las dificultades que se presentan para que los/as jóvenes transiten trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2009). Las acciones realizadas en los últimos años se han orientado a reestructuraciones curriculares, diversificación de las propuestas organizacionales, revisión del régimen académico, reorganizaciones del puesto de trabajo de los/as profesores, articulación entre niveles del sistema educativo y mejora de la capacidad de los/as docentes de enseñar (Terigi, 2011; Terigi et al., 2013; Bottinelli, 2015; Acosta, 2019; Pinkasz y Núñez, 2020). Sin embargo, persisten las múltiples limitaciones que enfrenta la escuela secundaria hoy para incorporar nuevos sectores sociales sobre la base de la expansión de un modelo institucional (Gluz et al., 2019; Acosta et al., 2021) que no ha sido diseñado para la retención y el egreso de todos/as sus estudiantes.

En este marco se evidencia la necesidad de hacer nuevos cambios en el formato de la escuela secundaria argentina, que son difíciles y lentos porque apuntan a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los/as jóvenes. Esto resulta complejo considerando que los cambios no solo desafían la revisión de aspectos pedagógicos, sino que involucran decisiones administrativas vinculadas al funcionamiento y regulación del sistema (Terigi, 2008).

---

<sup>1</sup> Entre ellos, podemos destacar los siguientes: Resolución CFE N° 66/08 “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs”; Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”; Resolución CFE N° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria: Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (PMI)”; Resolución ME N° 727/08 “Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar”; Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Escuela Secundaria Obligatoria”; Resolución CFE N° 103/10 “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la Educación Obligatoria”; Resolución CFE N° 102/10 “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria” Resolución CFE N° 123/10 “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”; Resolución ME N° 906/10 “Programa Nacional de Extensión Educativa Abrir la escuela”.

<sup>2</sup> A lo largo de la tesis nos referimos a mujeres, varones, géneros no binarios y diversidades, con la expresión "os/as", con el fin de favorecer la lectura.

Teniendo en cuenta lo mencionado, pensar en una escuela posible para el nivel secundario hoy demanda como punto de partida revisar quiénes somos los que la transitamos, habitamos y trabajamos en y por ella según los distintos roles. En este sentido, volver a pensar a los/as docentes, sus relaciones con el saber y sus vínculos con los/as jóvenes nos impone la pregunta por ¿cómo avanzar hacia una escuela humana, sensible, con compromiso para interpretar y comprender la realidad y con interés por acompañar los procesos de aprendizaje en el marco de proyectos pedagógicos situados?

Según Ferreyra (2017) el análisis de los cambios deseables y de las intervenciones “posibles” en la escuela secundaria en el presente se organiza en torno tres ejes de discusión<sup>3</sup>. El primero se centra en el sentido de las prácticas, del currículum escolar y de las relaciones con los saberes en el marco de las trayectorias de los/as estudiantes. El segundo eje remite al contexto a partir de la construcción colectiva de climas institucionales y de clase, es decir, ambientes de aprendizaje que propicien espacios y tiempos comunes. Cabe señalar que el clima se entiende como el conjunto conformado por el espacio físico y los vínculos que se establecen entre las personas que integran la comunidad escolar. Allí las relaciones de docentes y estudiantes con los saberes para construir conocimiento adquieren relevancia a la luz de prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje en un sentido amplio, democratizador y subjetivante (Greco, 2017). El último y tercer eje, se focaliza en la revisión de las relaciones que se construyen con y en la escuela. Ello demanda, por un lado, fortalecer el desarrollo profesional de los/as docentes a partir de un trabajo permanente con las dificultades y novedades que surgen en la cotidianeidad, en los problemas de la práctica que incentivan la búsqueda de actividades y estrategias para mejorar los procesos de escolarización de los/as estudiantes. Por otro lado, demanda reconfigurar los vínculos entre la escuela, las familias y la comunidad construyendo otros modos de comunicación que reconozcan la palabra y el lugar del otro/a y conjuguen el discurso y la acción, para construir un espacio escolar con responsabilidad política (Ferreyra, 2004). Esto se torna necesario a fin de responder a los nuevos significados, sentidos y funciones que se le atribuyen a la escuela secundaria tomando la igualdad como principio de base. De esta manera una escuela posible es la que motiva e interesa a los/as jóvenes garantizando el derecho a la educación, la democratización de las prácticas y la pluralidad de las voces de quienes en ella participan (Nicastro, 2015).

Considerando estos tres ejes de discusión que la escuela secundaria pone en evidencia, es posible afirmar que hoy el trabajo de enseñar se mueve y define entre la denuncia por el desinterés de los/as jóvenes por los saberes escolares y la necesidad de revisar las relaciones socio-emocionales de los/as docentes con los/as estudiantes para reparar las distancias existentes. Dussel et al. (2007) en un estudio que recupera la visión de alumnos/as y profesores

---

<sup>3</sup> Los ejes expuestos son recuperados, actualizados y contextualizados por Ferreyra (2017) tomando como base las propuestas de las escuelas que trabajan bien (Kit et al., 1998) y las escuelas auténticas (Ferreyra y Peretti, 2006).

de la escuela secundaria argentina hallaron que un buen vínculo pedagógico parece que resuelve o disuelve el problema del desencuentro cultural. Se advierte que el afecto y el cuidado en la enseñanza se sobrepone al desinterés y la apatía por el aprendizaje al brindar límites y acompañamientos que los/as jóvenes no tienen y que parecerían ir a pedir(les) a la escuela (Abramowski, 2006). En este sentido las investigaciones en los últimos años han reinstalado la afectividad en el campo pedagógico considerando cómo ésta interpela la identidad docente y a la transmisión (Pineau, 2006). Sin embargo, comprender su sentido en las nuevas coordenadas escolares en la escuela secundaria, nos demanda avanzar hacia otras formas de entenderla y de pensar el trabajo de la enseñanza. Ante ello, nos preguntamos ¿qué mediaciones sociales posibilitan el encuentro entre docentes y estudiantes ante las distancias existentes?, ¿cómo desterrar discursos que asocian las posibilidades de construir vínculos afectivos a rasgos personales del/la docente relacionada con la vocación y la personalidad? y ¿cómo dar cuenta de que los vínculos son nodales en la transmisión y en la relación con los saberes que se propone a los/as estudiantes?

Lejos de caer en rasgos redentores del oficio de enseñar, de discursos que idealizan la vocación docente y considerando que hoy los vínculos no son estables ni fijos (Bauman, 2005) se reconoce la necesidad de contextualizar y entender las relaciones entre docentes y estudiantes, que llamamos relaciones pedagógicas -en adelante RP- para repensar desde allí la transmisión como acción de cuidado hacia las nuevas generaciones, que incluye el saber. Según Martinis (2015) la pregunta por las RP ya se presenta en el discurso pedagógico moderno como una relación de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad, unos/as que poseían un saber que en los/as otros/as se encontraba ausente. Precisamente, el desafío de toda RP es acortar esa distancia a través del acceso a la cultura generando igualdad entre sujetos ante su incorporación a la vida social (Nuñez, 1999). Esto implica que las RP demandan el reconocimiento del otro/a como punto de partida indefectible y reubican la noción de transmisión en la enseñanza como componente fundamental teniendo en cuenta que allí se produce una plena experiencia humana (Bárcena Orbe, 2010) en el marco de una relación asimétrica de poder con posiciones y saberes diferentes.

Teniendo en cuenta lo expuesto, **en esta Tesis se propone el estudio de las RP desde una noción poco explorada como es la cercanía didáctica y pedagógica**. En el campo de la psicología, la misma ha sido abordada por tres enfoques de estudio como es la psicología evolutiva, positiva y social<sup>4</sup> que dejan expuesta la necesidad de tomar distancia de estas miradas

---

<sup>4</sup> El primer enfoque que estudia la cercanía responde a la psicología evolutiva donde esta noción se vinculó a los estudios sobre el apego en las relaciones materno-filial (Winnicott, 1965; Bowlby, 1979) y se amplió a otras experiencias tempranas que tienen los/as niños/as en la primera infancia en relación a los/as cuidadores/as y su influencia en el desarrollo (Pianta y Steinberg, 1992). El segundo enfoque se nuclea en la psicología social y aborda el reconocimiento de actitudes individuales cuya intencionalidad es generar influencia en otros/as a través de una comunicación persuasiva (Briñol Tunes, et al., 2001). El tercer y último se vincula con la psicología positiva y sus vínculos con la neurociencia a través del paradigma de la educación emocional. La cercanía aquí aparece de forma indirecta o implícita como resultado del desarrollo personal de competencias y habilidades socio-emocionales

psicologizantes de la cercanía. **Se advierte la relevancia de construir una visión didáctica y pedagógica de la misma que permita comprender las relaciones entre docentes y estudiantes a partir de las condiciones institucionales, curriculares, pedagógicas, didácticas, socioeconómicas y culturales que operan en los espacios escolares incidiendo en las formas de estar, habitar e interactuar.** En este sentido, se reconoce que abrir la indagación acerca de la cercanía en esta clave se impone ante la ausencia de una perspectiva que ponga de relevancia a la escuela, en tanto tejido social, donde las relaciones se tramam en una red de encuentros y desencuentros mediados por saberes y prácticas. En este marco es que aproximarse a una caracterización de la cercanía, en términos de las relaciones pedagógicas, requiere reconstruir experiencias subjetivas de quienes están involucrados/as en ella, es decir, poner en diálogo las vivencias y aprendizajes socio-emocionales que atraviesan a docentes y estudiantes en el espacio escolar.

Particularmente analizar los modos de RP a partir de la cercanía en la escuela secundaria abre un sinfín de desafíos que en esta Tesis llevan a revisar la enseñanza y sus vínculos con la motivación, atendiendo a la diversificación del estudiantado, las características de los nuevos públicos escolares que acceden al nivel educativo, las distancias entre las culturas escolares y juveniles, las diferencias generacionales y de género entre docentes y estudiantes y los cambios en las formas en las que el conocimiento se construye a partir de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Acosta, 2009; Orce, 2014; Nobile y Arroyo, 2015). De acuerdo a lo planteado por Montes (2019) el enfoque de acompañamiento a las trayectorias que se promueve en el nivel secundario sitúa a las instituciones educativas y sus docentes frente a la necesidad de intervenir desde la cercanía sobre múltiples aspectos de la organización escolar, entre ellas la enseñanza, a fin de promover la permanencia de los/as adolescentes y jóvenes, evitando prácticas expulsivas o alejadas de un sentido relevante, en términos de los saberes que ponen a disposición en sus experiencias escolares.

Ahora bien, se considera que en el marco de la educación secundaria **las RP presentan características singulares e interesantes de investigar en las escuelas secundarias técnicas<sup>5</sup> que se presentan como objeto de estudio en esta Tesis.** En Argentina, las escuelas técnicas son instituciones educativas de gestión estatal o privada que forman la modalidad de la Educación Secundaria en el marco de la escolaridad obligatoria e integran la Educación Técnico Profesional<sup>6</sup> de acuerdo al Artículo 38 del Capítulo VI de la LEN<sup>7</sup>. Bajo las disposiciones de la

---

que se promueven en los/as docentes y que se asocian a conceptos como la inteligencia emocional, el autoconocimiento y la autoconciencia de las emociones y la autonomía emocional, entre otros (Nobile, 2019).

<sup>5</sup> A los fines de facilitar la lectura a las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional se las llamará Escuelas Secundarias Técnicas -EST- y se mantendrá la misma denominación para las Escuelas Secundarias Orientadas -ESO-. Se recuerda que ambas son ofertas educativas de la Educación Secundaria.

<sup>6</sup> En **Anexo 1** se presenta un gráfico de la estructura del Sistema Educativo Argentino actual con señalamientos particulares respecto de las escuelas secundarias técnicas.

<sup>7</sup> **LEN. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. CAPÍTULO VI EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Artículo 38.** "La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La

Ley de Educación Técnico-Profesional -en adelante LETP<sup>8</sup>- en las escuelas técnicas se forman técnicos/as medios en áreas ocupacionales específicas. Desde 2005 las leyes mencionadas - LETP y LEN- buscaron regular y promover directrices en el ámbito educativo que pusieron de relevancia la articulación entre la educación y el trabajo. Se otorgó así el reconocimiento negado a la escuela técnica durante la década de los '90 en el marco de una serie de cambios que implican el pasaje de una formación para el empleo y el mundo laboral hacia una formación socio-laboral -para y en el trabajo- desde una lógica pedagógica educativa que incluye la preparación para el ejercicio pleno e integral para la ciudadanía, en consonancia con el fortalecimiento de la productividad económica a nivel nacional, regional y local (Gallart, 2006).

Progresivamente este marco normativo instituyó una gran cantidad de políticas para las escuelas técnicas que han fluctuado en su continuidad hasta la actualidad. Estas se vinculan a programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora enfocados en la terminalidad educativa y en la asistencia para la obtención de empleo (Almandoz, et al., 2010) en el marco de una crisis de sentido que atraviesa a la educación secundaria frente a su expansión, las transformaciones socio-culturales y su impacto en las maneras de “ser joven”, el debilitamiento de las instituciones y la persistente precariedad del mercado laboral (Filmus et al., 2001; Jacinto y Millenaar, 2013). Si bien son amplios y numerosos los debates existentes sobre la educación secundaria, las experiencias en las escuelas técnicas avanzan sobre propuestas educativas que promueven variaciones y/o cambios en los formatos tradicionales diversificando contenidos y estrategias didácticas que posibilitan dar respuestas en clave de inclusión a los cambios de época y a los sectores sociales que ingresan bajo la condición de estudiantes al generando mayor motivación e interés por el aprendizaje (Jacinto, 2013; Martínez, 2020).

En línea con este reconocimiento que los estudios en los últimos veinte años visibilizan sobre las escuelas técnicas a partir de sus propuestas no convencionales y de los sentidos que estas impregnan en las experiencias escolares (Jacinto y Martínez, 2020), se sitúa a la cercanía como objeto de investigación de esta Tesis considerando que hasta el momento no se ha incluido su indagación de forma específica y que la noción de cercanía añade otros componentes a la

---

*Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley. Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058”. Cabe señalar que la LEN postula como uno de sus objetivos la necesidad de vincular la educación con el trabajo. Precisamente, en el artículo 30, se alude a ella en relación a las funciones de la escuela secundaria: “g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes”*

<sup>8</sup> **LETP. Ley de Educación Técnico-Profesional N 26.058/05** regula la educación orientada al trabajo por excelencia, pauta la necesidad de articular las instituciones educativas con el mundo productivo e incluye el concepto de “trabajo decente” en el currículo de las escuelas secundarias técnicas (Novick, 2010). La LETP establece que dentro de la educación obligatoria, las instituciones secundarias técnicas, a diferencia de las escuelas secundarias comunes con orientaciones formativas, tienen planes de estudio de un año más de duración -6 años- en los brindan trayectorias formativas profesionalizantes. Como todas las escuelas secundarias, dividen sus planes en dos ciclos: *Básico*, de carácter común a todas las orientaciones, y *Superior*, de carácter diversificado. En el último año, y como parte de la formación de los futuros técnicos, los/as estudiantes tienen la obligatoriedad de realizar prácticas profesionalizantes que les permitan obtener experiencia profesional y vinculación con el campo ocupacional hacia el cual se orienta su formación (Artículos 11, 15 y 16). Cabe señalar que en el marco de la Educación Técnico Profesional intervienen dos organismos específicos como son el Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CONET) y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

pesquisa vigente en el campo didáctico y pedagógico. Por lo tanto, surge indagar *¿qué características definen a las RP en la escuela técnica?, ¿qué aspectos de las propuestas de enseñanza inciden en la cercanía propiciando climas de clase que motivan el aprendizaje de los saberes del trabajo en la escuela?, ¿qué otros acompañamientos docentes afectan desde la cercanía a las trayectorias escolares de los/as estudiantes?*

Se propone de forma singular investigar las RP en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén teniendo en cuenta la historia de esta modalidad educativa en dicha jurisdicción, las relaciones entre el sistema educativo y productivo y el devenir de sus luchas y conflictos<sup>9</sup>. Cabe señalar que estas escuelas en la provincia implican focalizar la mirada sobre establecimientos que territorialmente no son significativos en cantidad en comparación con otras modalidades, aunque se destacan por la matrícula que tienen. Esto pone en evidencia la preferencia de los/as jóvenes y familias neuquinas por las propuestas escolares cercanas al mundo del trabajo (Martínez et al., 2009). Se reconoce que la relevancia y la calidad de las experiencias educativas, si bien muchas veces depende de la iniciativa de las instituciones para generar innovaciones, proyectos específicos y articulaciones con el mundo del trabajo que no responden a normativas generales que rigen a las escuelas secundarias en la provincia (Fernández, 2013), se distinguen y son reconocidas por los/as estudiantes por el modo en que se enseña, se aprende y se convive con otros/as (Martínez, 2020). Al respecto, situamos en el Departamento de la Confluencia<sup>10</sup> de la provincia de Neuquén los interrogantes sobre las RP hasta aquí expuestos para **indagar si las propuestas didácticas de las escuelas secundarias técnicas propician otras formas de cercanía en las RP que también deben ser reconocidas desde las vivencias de los/as estudiantes y la reflexión de los/as docentes**. Se considera que estas pueden aportar claves para identificar buenas prácticas en torno a la construcción de relaciones socio-emocionales con impacto subjetivo, además de propiciar reflexiones susceptibles de atender frente a los cambios que se necesitan en el nivel educativo. En este sentido, hallamos relevante conocer y describir las experiencias relacionales de los/as estudiantes como así también acompañar el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas que promuevan modos de subjetivación desde la enseñanza para habilitar nuevos sentidos al aprendizaje a través de modos de relación cercanos. A continuación, profundizamos en la definición del objeto de investigación de esta Tesis.

## **La cercanía y las relaciones pedagógicas como objeto de estudio**

---

<sup>9</sup> En **Anexo 2** se presenta un mapa explicativo de la evolución de la Educación Técnica y Profesional en la provincia de Neuquén que incluye un relevamiento de datos actuales provistos por el Consejo Provincial de Educación -CPE-.

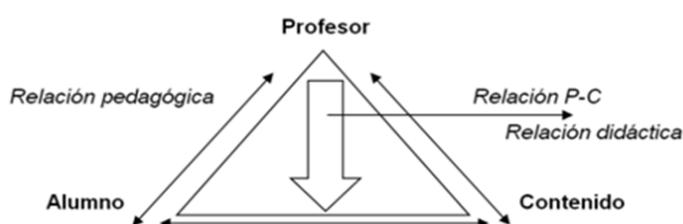
<sup>10</sup> La Confluencia es un departamento de la provincia de Neuquén que tiene 345.203 habitantes (INDEC, 2012). La ciudad cabecera del Departamento es la ciudad de Neuquén, también capital de la provincia. En el marco de esta investigación las escuelas participantes se ubican en este Departamento, especialmente en las localidades de Neuquén y Plottier.

Si bien el objeto de esta Tesis es la cercanía, la misma se enmarca en un constructo teórico más amplio que la contiene como es el concepto de relaciones pedagógicas ya mencionado. Este actúa como un andamiaje conceptual en la búsqueda de una caracterización de la cercanía que incluye la exploración de formas de intervención pedagógica y didáctica que la promuevan y potencien en los dispositivos de formación para el trabajo.

El estudio de las RP ha sido un tema que en la historia de la educación se destaca como relevante recibiendo aportes de la pedagogía, la didáctica y la psicología, que hacen de los vínculos en el contexto escolar un objeto complejo y multidimensional, aunque con abordajes que tienden a estar disociados entre sí. En esta Tesis se busca focalizar el interés de las RP en las interacciones que generan cercanía entre docentes y estudiantes en los espacios escolares a partir de una mirada amplia y dialógica. Esta toma como punto de partida a la enseñanza como forma de intervención destinada a mediar la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender considerando que esta “... consiste en hacer que dos sepan lo que antes sabía uno” (Feldman, 2001, p. 70). La enseñanza se entiende como una actividad intencionada y práctica orientada hacia los/as otros/as y realizada con el/la otro/a en pos del aprendizaje y marcada por los rasgos de los saberes a transmitir como por las características de sus destinatarios/as (Fenstermacher, 1989).

De acuerdo a Camilloni (2014) la enseñanza plantea una naturaleza triádica tal como puede observarse en la Figura 1. Esta implica a tres componentes y a las relaciones que existen entre sus vértices propiciando movimientos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos -exclusivos y no complementarios- en el acto pedagógico. Estas tres relaciones se presentan como dimensiones heurísticas de la investigación didáctica (Duplessis, 2007), posibilitando la aproximación a las RP.

**Figura 1.**  
*Componentes y relaciones del acto pedagógico*



Fuente: Camilloni, A. (2014) Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista Educación*. 5(7). p. 27

**Las RP se definen como la interacción entre dos elementos necesarios de toda situación educativa, como es el/la docente y el/la estudiante y se plantea como la relación más fuerte y compleja en el esquema triádico ya que implica una relación “entre” sujetos.** En el campo didáctico, el concepto de RP ha recibido aportes sustantivos de autores como Houssaye (1988)

y Kansanen (1998) y se ha definido como una “relación de mediación” (Saint Onge, 1997) y una “relación de formación” (Camilloni, 2014) que se caracteriza por ser asimétrica. Además, es no permanente dado que el/la docente sabe algo que el/la estudiante carece y por su propia naturaleza esta relación tiende a terminar e incluso desaparecer según los tiempos escolares.

En el esquema triádico, las RP muestran una independencia con la *relación de enseñar* y la *relación de aprender*. La primera se define como una relación didáctica que se construye entre el/la docente y el saber frente a las necesarias transformaciones de los objetos de saber a enseñar en objetos de enseñanza (Chevallard, 1991). Estos procesos de creación didáctica habilitan muchas discusiones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas que se tornan esenciales ante los avances y cambios en los marcos epistemológicos de referencia. La segunda se vincula con lo que Fenstermacher (1989) denomina “estudiantar” para referirse al conjunto de actividades que los/as estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido. De este modo, las interacciones sociales y los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes ponen en evidencia la faceta relacional de la enseñanza mostrando cómo las RP son parte del trabajo de enseñar. Ello demanda reconocer saberes y prácticas orientadas a brindar acompañamientos pedagógicos y sostén emocional a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Basabe y Cols, 2007).

Las RP muestran cómo los vínculos se construyen, se enseñan y se aprenden en el marco de los procesos de formación, ya que involucran a docentes y estudiantes, comprometiéndolos/as e incluso transformando su subjetividad. El sentido formativo de las RP se centra en las múltiples formas de ser afectado/a al participar en interacciones basadas en la confianza, el apoyo y la colaboración que favorecen el aprendizaje y la reflexión. De este modo, las RP sitúan la preocupación por lo común en la escuela y se presentan como una alternativa en los modos de ser y estar con otros/as frente a la lógica neoliberal que también avanza en los espacios escolares a través del individualismo y la meritocracia (Martinis, 2015).

Avanzar en el estudio de las RP en este esquema triádico según Lemke (1997) implica poner en juego lo que sucede en la clase, es decir, lo explícito y lo implícito en las prácticas de aula, en las responsabilidades de acuerdo a los roles, en las obligaciones recíprocas e incluso en la grupalidad como potencial de un colectivo de convertirse en un grupo (Souto, 1993). Las RP pueden institucionalizarse en el contrato didáctico (Brousseau, 1986), es decir, en el conjunto de reglas, cláusulas o acuerdos -generalmente tácitos- que organizan las dinámicas escolares, y donde se establece lo que el/la docente espera y lo que los/as estudiantes exigen de este/a. De acuerdo a Camilloni (2014) se entra en el contrato didáctico cuando se forma parte de las interacciones propuestas en el mismo, de modo tal que ninguna de las partes contrayentes existe fuera de él. En este sentido, si bien el contrato tiene un carácter marcadamente explícito, en este

no rigen todos los aspectos de las RP que se establecen entre estudiantes y docentes, sino únicamente los que hacen referencia al contenido a estudiar.

La inclusión a los otros aspectos que surgen de forma implícita en las interacciones conlleva a pensar las RP en el marco de un “diálogo triádico” que involucra a la comunicación entre docentes y estudiantes habilitando la exploración de los movimientos de la vida en el aula a través de las experiencias que, en relación, se vivencian en el día a día. Los enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y sociocognitivos se han ocupado de estudiar los procesos de construcción y negociación de significados que tienen lugar en el marco de las interacciones (Candela, 2001), sin embargo, si se parte de entender que enseñar es comunicar, el diálogo asume otros sentidos en el marco de las RP. Este habilita una aprehensión más plena de la propia subjetividad y la de los demás que, en términos formativos, involucra una comprensión mutua, el respeto, la disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios (Burbules, 1999).

Ahora bien, la contextualización de la enseñanza demanda comprender a las RP en un marco social y escolar institucionalizado más amplio que la clase donde se articulan decisiones y niveles de definición técnica en el que intervienen factores políticos, sociales y culturales en determinadas condiciones de época y bajo una dimensión espacio-temporal vital. Entendiendo que cada institución crea un ambiente de aprendizaje para que las RP tengan lugar, las interacciones entre docentes y estudiantes no puede dissociarse del entorno geográfico, de las características socioculturales de la población estudiantil que se atiende, de los modos de regulación del puesto de trabajo docente bajo el control y las directrices del Estado, de la infraestructura y el equipamiento con el que se cuenta institucionalmente. Asimismo, las RP se ven atravesadas por la organización graduada y jerárquica del sistema educativo, los márgenes de acción que habilitan prescripciones curriculares, las intencionalidades que sostienen a los proyectos educativos y las dinámicas de funcionamiento que caracterizan a las culturas institucionales (Basabe y Cols, 2007). **Toda esta compleja trama de factores presentes en las mediaciones en la enseñanza y el aprendizaje ha llevado en esta Tesis a circunscribir el estudio de las RP a las escuelas técnicas. Se considera que los vínculos entre docentes y estudiantes en esta modalidad educativa de educación secundaria se tejen en un entramado de relaciones más complejas donde los saberes y las prácticas resignifican el sentido de las interacciones en el marco de experiencias escolares que forman para el mundo del trabajo.**

Lo expuesto hasta aquí evidencia que la cercanía como objeto de investigación torna vigente el interés por las preguntas del campo didáctico en la búsqueda de la buena enseñanza (Cols, 2003) desde una dimensión relacional. Esto implica resituar a las RP en las preocupaciones, posibilidades y límites actuales de la didáctica en tanto disciplina teórico-práctica o caja de herramientas que ayuda al docente a enseñar (Feldman, 2002; Davini, 2008)

en contextos particulares bajo ciertas condiciones socio-políticas, como resulta ser la escuela secundaria técnica en la provincia de Neuquén. Lo mencionado plantea el desafío de construir como investigadora una posición epistemológica que intenta comprender la enseñanza en el marco de una perspectiva metadisciplinar aún en debate y construcción (Picco, 2014; Morín, 2001), en un acercamiento a una didáctica fundamental (Candau, 1996) dinámica, rigurosa y madura (Camilloni, 2007) que contempla la faz técnica, humana y política del enseñar. Desde una perspectiva multidimensional de las RP se busca relacionar teoría y práctica bajo supuestos metodológicos y epistemológicos que subyacen a la construcción de conocimiento y atienden a la transformación social.

### **Entre la formación y la investigación nace una Tesis**

Esta Tesis cobra mayor sentido si se comprenden los factores sociopolíticos, institucionales y académicos que han enmarcado e incidido en su realización a lo largo de los años. Estos han actuado de anclaje en las decisiones tomadas como investigadora en el marco de un proceso de formación continua y compartida con distintos equipos de investigación que plantearon desafíos de forma permanente.

El punto de partida se presentó a través de la pregunta ¿qué pueden hacer los/as docentes para mejorar las relaciones que construyen con sus estudiantes en las clases? La misma surgió de intereses y preocupaciones profesionales que, desde el asesoramiento pedagógico, orientaron la búsqueda de otras posibles formas de acompañamiento, destinadas a quienes tienen la tarea de enseñar en aulas heterogéneas y de cuidar las trayectorias escolares en la escuela secundaria, desde la reflexión-acción (Nicastro y Greco, 2012; Fernández, 2017).

Algunos indicios que permitieron ajustar la formulación de este interrogante ampliando y complejizando su objeto se enmarcan en una experiencia de investigación-acción desarrollada en el año 2014 en una escuela secundaria de Junín de los Andes, en la provincia de Neuquén. En aquella oportunidad se diseñó, desarrolló y evaluó un programa de intervención (Bardelli, 2017)<sup>11</sup> que buscaba resituar la enseñanza como prioridad de trabajo pedagógico entre asesores/as y docentes (N=5). Bajo el modelo del asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2000) el programa contó implicó el desarrollo de dinámicas y recursos específicos centrados en el clima motivacional de clase (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009) que permitieron reflexionar de forma acompañada sobre los problemas emergentes en el trabajo de enseñar y proponer mejoras desde las prácticas de enseñanza que favorezcan la motivación por aprender de los/as estudiantes.

---

<sup>11</sup> Dicho diseño dio pie a la tesis de maestría: Bardelli, N. (2017). *Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento pedagógico*. [Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje] FLACSO Argentina y Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14119?mode=full>

La creación de este programa resultó relevante considerando que en Neuquén se estaban iniciando discusiones preliminares en vistas a la construcción del primer diseño curricular del nivel educativo<sup>12</sup>. Hasta el momento en la provincia no se contaba con un diseño que definiera la política educativa y coexistían tantos planes de estudio como escuelas creadas. Esto generaba dificultades para garantizar la movilidad del estudiantado y provocaba una atomización en la selección y organización de contenidos (Barco, 2009). Por lo tanto, la necesidad de anticiparse a discusiones locales, zonales y provinciales propiciaron la importancia de crear espacios institucionales desde el asesoramiento que promovieran la reflexión de las prácticas y abrieran el debate en torno a los nuevos desafíos didácticos y curriculares implicados en la definición del currículum escolar.

Esta experiencia se enmarca en la línea de trabajo del equipo de investigación “Clima escolar, clima de clase y clima familiar. Naturaleza, determinantes y efectos en profesores, padres y alumnos”<sup>13</sup> (2015-2017) de la Universidad Autónoma de Madrid -UAM-. La reconocida trayectoria de este equipo en el estudio e intervención sobre los climas motivacionales de clase posibilitó tomar este constructo como soporte teórico y marco orientador de la intervención en la búsqueda de cambios que impactarán la enseñanza y el aprendizaje. En aquella oportunidad enfatizamos en aspectos emocionales del clima y encontramos la importancia de acompañar la experimentación, en términos didácticos, de nuevas estrategias de enseñanza para construir o fortalecer la cercanía con los/as estudiantes, según sus intereses y formas de aprender considerando las mejoras que hallamos en el rendimiento académico y en la percepción que estos/as tenían del CMC (Huertas, Bardelli y Martín García, 2019). **La importancia de dar continuidad a esta experiencia y profundizar en lo hallado generó el interés por iniciar en 2018 una Tesis Doctoral centrada en las RP para profundizar en los vínculos entre la enseñanza y la motivación desde la cercanía pedagógica-didáctica.**

Este nuevo paso en el campo de la investigación se inscribió en un nuevo proyecto de la UAM llamado “Clima escolar y clima de clase. Naturaleza, determinantes y efectos en profesores y alumnos”<sup>14</sup> (2017-2019) que acompañó la evolución en las decisiones metodológicas y teóricas que se esperaba dar con esta Tesis. En este sentido, como punto de partida, se realizó un estudio comparativo entre escuelas secundarias orientadas y técnicas que

---

<sup>12</sup> En 2015 La Resolución N° 1697 del Consejo Provincial de Educación conforma a nivel provincial una Mesa para la Discusión Curricular (MC) del Nivel Secundario que contó con el apoyo y coordinación del Gremio Docente -ATEN- y de referentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. El proceso de trabajo se definió como colectivo, participativo y democrático y duró tres años. En 2018 y 2019 se aprobaron por resolución los nuevos documentos curriculares que se encuentran disponibles en: <https://www.neuquen.edu.ar/disenio-curricular-nueva-escuela-secundaria/> . Se prevé llevar adelante la implementación a partir del ciclo lectivo 2023. En el Capítulo de Metodología se amplía lo expuesto.

<sup>13</sup> Proyecto de Investigación aprobado por Ref: EDU2012-37382 Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Ministerio de Economía y Competitividad. Directores: Dr. Jesús Alonso Tapia y Dr. Juan Antonio Huertas. Universidad Autónoma de Madrid. España.

<sup>14</sup> Proyecto de Investigación aprobado por Ref: EDU2017-89036-P Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Ministerio de Economía y Competitividad. Directores: Dr. Jesús Alonso Tapia y Dr. Juan Antonio Huertas. Universidad Autónoma de Madrid. España.

permitió, desde la percepción de los/as estudiantes, reconocer las singularidades de esta última como modalidad dentro del nivel educativo provincial realizando aportes metodológicos que orientaron la profundización de la comprensión de cercanía pedagógico-didáctica y la intervención para alcanzar mejoras en esta con los/as docentes.

Esta última decisión fue impulsada por la incorporación al equipo de investigación “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”<sup>15</sup> (2017-2021) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) teniendo en cuenta la trayectoria y reconocimiento que este tiene investigando dispositivos de formación para el trabajo a nivel provincial y regional. La experiencia de este equipo a través de distintos proyectos (Hernández y Martínez, 2013; Garino, 2017; Martínez y Garino, 2021) que articulan enfoques pedagógicos y sociológicos para el estudio situado de las escuelas técnicas ha mostrado hallazgos en relación al sentido que les atribuyen los/as jóvenes a los aprendizajes escolares a partir de su relación con el mundo productivo y/o la comunidad. Asimismo, evidencian la relevancia de las propuestas didácticas no convencionales en estas escuelas que generan, en términos formativos, “huellas subjetivas” (Garino, 2021) en los/as estudiantes. Entre los múltiples factores explicativos que se ponen en juego en estos contextos educativos, las relaciones interpersonales abren un ámbito de indagación fértil y sensible que hace lugar a la cercanía construida entre docentes y estudiantes en los movimientos del saber como objeto específico de investigación en el marco de los actuales debates sobre la inclusión, la juventud y la formación para el mundo del trabajo (De Ibarrola, 2004; Jacinto, 2006; Jacinto, 2010b; Martínez y Garino, 2013).

En función de lo expuesto es que desde el año 2018 -que se construye el Proyecto de la Tesis Doctoral- se planteó el desafío de articular tradiciones y metodologías diferentes de investigación desde los equipos de pertenencia en Argentina y en España, que enriquecieron la construcción de una mirada compleja y multidimensional del tema de esta Tesis. **La cercanía en las escuelas técnicas como móvil continuo de esta investigación ha instalado inquietudes que han llevado a investigar los modos de interacción entre docentes y estudiantes que posibilitan construir relaciones socio-emocionales poniendo en consideración las motivaciones, los saberes y las prácticas que organizan y atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje en situación.** Cabe destacar que en la Tesis se buscó profundizar la descripción y análisis de la relación desde un diseño de investigación mixto organizado por etapas, que permitió conocer el sentido que tiene la cercanía desde las experiencias de los/as estudiantes y la reflexión que de esta hacen los/as docentes en el marco de sus prácticas de enseñanza cuando se proponen mejorar los modos de vinculación en las clases.

---

<sup>15</sup> Proyecto C-127 aprobado por Ordenanza 905/17 Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Lo expuesto hasta aquí en relación al proceso de investigación transitado se presentará organizado en los Capítulos que son descritos a continuación abriendo la invitación a este recorrido.

### **Anticipaciones que organizan la lectura de este escrito**

Esta Tesis está integrada por once Capítulos organizados en cuatro secciones que guían el recorrido elegido para presentar el quehacer investigativo implicado en este trabajo. A lo largo del escrito se da cuenta de las interrelaciones entre las dimensiones epistemológicas, teóricas, lógicas y metodológicas (Rigal y Sirvent, 2007) puestas en juego en esta experiencia de investigación que buscan focalizar el estudio de la cercanía pedagógico-didáctica en las RP preservando su complejidad y las singularidades de su abordaje en las escuelas secundarias técnicas.

La **SECCIÓN I** comprende los Capítulos 1 y 2 y expone el abordaje teórico-conceptual de las RP, mostrando su relevancia y evidenciando diálogos entre la didáctica, la pedagogía y la psicología que resultan fructíferos en la aproximación a la cercanía. Asimismo, se exponen antecedentes de investigación a nivel nacional e internacional que presentan hallazgos claves para inscribir el tema de esta Tesis en la educación secundaria como nivel educativo y en la escuela técnica como modalidad específica y cuyas propuestas metodológicas orientan la elaboración y fundamentación de la estrategia de investigación diseñada. El **Capítulo 1** se centra en presentar tres dimensiones que organizan el abordaje de las RP y constituyen marcos referenciales para abordar la cercanía en términos didácticos, sociales, políticos y afectivos tendiendo así puentes con la motivación y sus vínculos con la enseñanza y el aprendizaje. El **Capítulo 2** se estructura a partir del desarrollo de los dos lados que tensionan y construyen las RP, siguiendo el esquema triádico planteado. Para ello, el sentido formativo del encuentro y las interacciones entre docentes y estudiantes se aborda, por un lado, desde la enseñanza y los saberes en torno a ella; por otro lado, a partir de los efectos de las RP en el aprendizaje en el marco de las experiencias escolares en las escuelas técnicas.

La **SECCIÓN II** está destinada a la presentación de la investigación en relación con sus objetivos empíricos y la descripción del trabajo de campo realizado. En busca de sostener un abordaje de la cercanía en las RP que pusiera en conversación a los/as estudiantes y los/as docentes en las escuelas técnicas se organizaron dos Estudios que proponen una investigación multimétodo, que integra el uso de métodos cuantitativos y cualitativos y posibilita la triangulación de técnicas de recolección y estrategias de análisis. Cada uno de los Estudios se presenta detallando los objetivos específicos, el diseño de investigación, los/as participantes, los materiales, los procedimientos de acción y la estrategia para el análisis de datos. A lo largo del **Capítulo 3** el Estudio 1 se focaliza en los/as estudiantes a partir de tres etapas de trabajo que propiciaron un acercamiento progresivo y situados de las RP en escuelas técnicas de provincia

de Neuquén y que incluyen una comparación con las escuelas orientadas como punto de partida. El **Capítulo 4** presenta el Estudio 2 centrado en el diseño de un programa de intervención destinado a docentes desde el asesoramiento colaborativo para mejorar la cercanía.

La **SECCIÓN III** está integrada por cinco Capítulos que presentan los resultados emergentes de los Estudios planificados. Los **Capítulos 5, 6 y 7** se corresponden con el Estudio 1. En los dos primeros se avanza en describir y analizar la percepción de los/as estudiantes de dos Escuelas Secundarias Técnicas -industrial y agropecuaria- acerca de las relaciones pedagógicas. Se presentan resultados que develan relaciones entre la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar, los climas motivacionales, la cercanía y el conflicto, haciendo aportes que abonan a la comprensión de las RP en las escuelas técnicas en comparación con las escuelas orientadas y añadiendo otros aportes metodológicos que incluyen la validación de instrumentos adaptados y diseñados especialmente para esta investigación. Se generan discusiones permiten reconocer la incidencia, las interacciones y el valor predictivo de variables independientes como el ciclo formativo, el área curricular, el tipo de gestión escolar y las orientaciones motivacionales. Además, se profundiza en el Capítulo 7 en la comprensión de la cercanía a partir de las prácticas de enseñanza, los saberes y las motivaciones que los/as estudiantes reconocen en sus experiencias escolares.

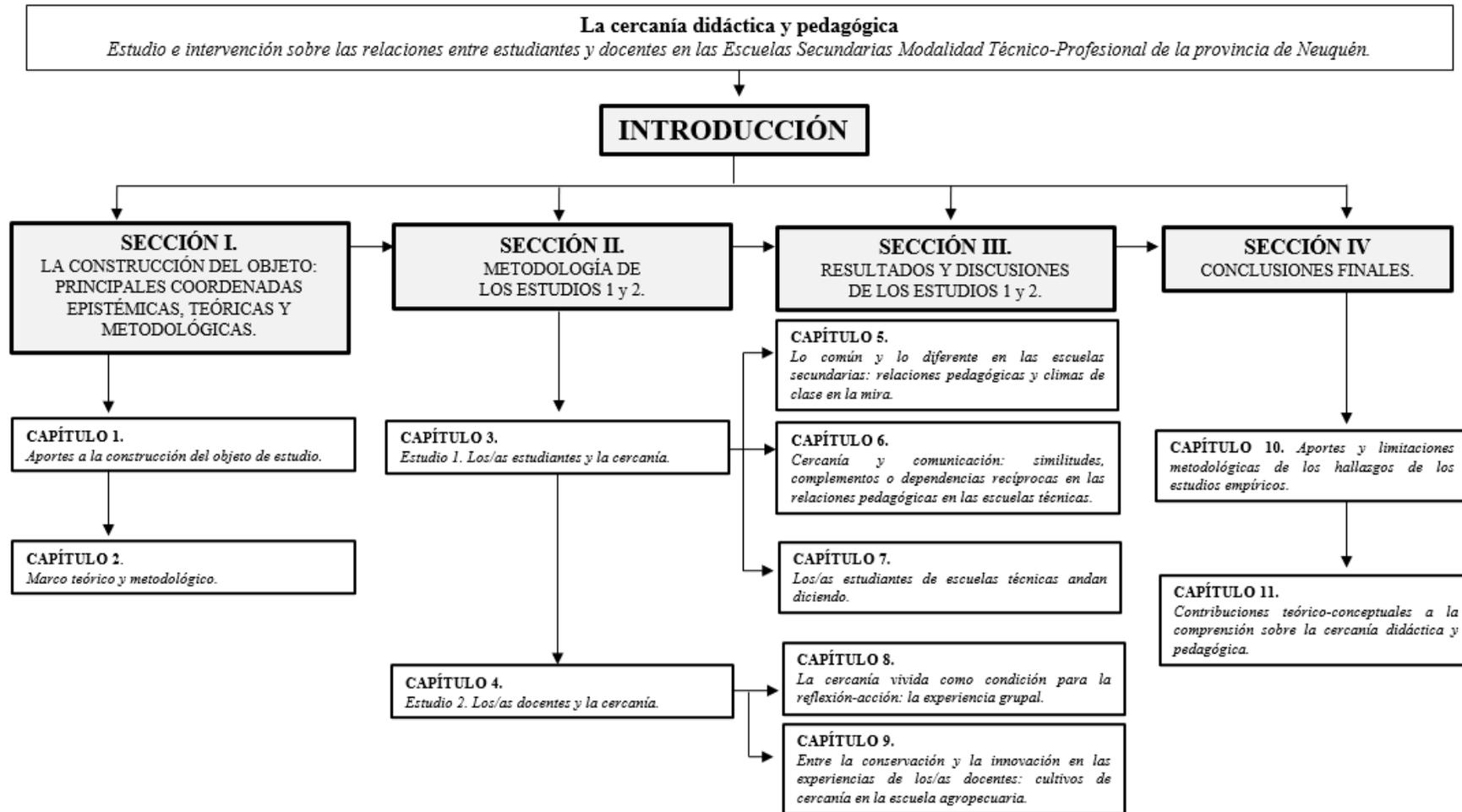
Integran esta sección también los Capítulos 8 y 9, que reconstruyen de forma analítica la experiencia de investigación-acción llevada a cabo con seis docentes de una escuela técnica agropecuaria a partir de una intervención educativa centrada en la reflexión y acción sobre las relaciones pedagógicas y los climas motivacionales de clase. En el **Capítulo 8** se analiza la experiencia grupal destacando la relevancia de la colaboración para propiciar una dinámica de encuentro y trabajo institucional esencial para viabilizar y sostener este tipo de programa en las escuelas técnicas. En el **Capítulo 9** se analiza el proceso individual, docente a docente, a partir de un estudio de casos que repasa sobre la evolución individual que implicó el análisis e intervención de las prácticas de enseñanza considerando los efectos alcanzados tanto en los/as docentes participantes como en sus estudiantes.

Finalmente, en la **SECCIÓN IV** está integrada por dos Capítulos que presentan las conclusiones finales de esta Tesis. En el **Capítulo 10** se resumen hallazgos claves que devienen de esta experiencia de investigación procurando poner en diálogo aportes y las limitaciones de los Estudios 1 y 2 y mostrando los aportes metodológicos que resultan de lo realizado. Se incluye una valoración global de la experiencia de investigación-acción basada en el asesoramiento pedagógico colaborativo contemplando las posibilidades metodológicas que devienen del diseño de este dispositivo, su implementación y su evaluación. En el **Capítulo 11** se exponen contribuciones teórico-conceptuales que subyacen de esta Tesis y permiten arribar a una comprensión de la cercanía didáctica y pedagógica y sus implicancias en las escuelas

secundarias técnicas. Este capítulo asimismo incluye de las futuras líneas de investigación que se reconocen en el marco del objeto de estudio a partir de esta experiencia.

A los fines de contribuir a la comprensión del recorrido propuesto para este escrito, a continuación, se presenta en la Figura 2 un cuadro síntesis de la estructura de esta Tesis y las relaciones entre secciones y capítulos.

**Figura 2.**  
Cuadro síntesis de la Estructura de esta Tesis



Fuente: elaboración propia.

# SECCIÓN I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO: PRINCIPALES COORDENADAS EPISTÉMICAS, TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

---

## Presentación de la Sección I

“Todos los años, mejor diría todos los cursos, se hace evidente en mí lo mucho que gozo y lo mucho que sufro en mi tarea cotidiana de dar clases. Mi disfrute: la relación con mis alumnas y alumnos en general, pero muy especialmente, por aquellas relaciones singulares que hacen renacer en mí, día a día, el deseo de reemprender mi tarea”  
(Pérez De Lara Ferré, 2002)

En esta sección se expone y fundamenta el tema central de la investigación desarrollada: *las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes*. Con la intención de aproximarnos a la cercanía, en tanto modo de relación particular, se presenta un recorrido teórico que incluye antecedentes de investigaciones y que posibilita encontrar claves conceptuales y evidencias empíricas sobre los efectos de las relaciones en el enseñar y el aprender. A lo largo de los siguientes dos Capítulos procuramos encontrar referencias que orienten la comprensión e intervención sobre otras formas de entrar en relación en el contexto escolar que movilizan prácticas, saberes y experiencias.

## CAPÍTULO 1. Aportes a la construcción del objeto de estudio

En este Capítulo se propone un recorrido conceptual sobre las interacciones entre estudiantes y docentes que aborda la multidimensionalidad de las relaciones pedagógicas que se construyen en la enseñanza y el aprendizaje. Esta reconstrucción teórica se presenta como una red de relaciones conceptuales<sup>16</sup> que incluye la revisión de marcos metodológicos que guiaron el abordaje de la cercanía pedagógica y didáctica como objeto de estudio y actuaron como soporte en el proceso de investigación.

### 1.1. El estudio de las relaciones pedagógicas en las interacciones didácticas

La relación entre docentes y estudiantes ha sido abordada desde distintas disciplinas<sup>17</sup>, sin embargo, se reconoce cierto consenso respecto de la relevancia que esta asume tanto en los procesos educativos formales como no formales. De acuerdo a Delors (1996) “la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico” (p. 166) y

---

<sup>16</sup> En **Anexo 3** se presenta un mapa de los principales conceptos que integran el marco teórico expuesto en el Capítulo 2.

<sup>17</sup> Se reconoce una tendencia a analizar las relaciones pedagógicas desde el campo psicológico a través de los vínculos afectivos, amorosos y/u hostiles a partir de modelos de relación paterno-filiales internalizados en la infancia que ponen en juego deseos y fantasías inconscientes vinculados a la situación de formación (Filloux, 1996)

da cuenta de un vínculo situado social e históricamente que se constituye en el encuentro entre dos sujetos con roles asimétricos y no intercambiables en los contextos educativos. El estudio de la RP se inscribe en el análisis de las interacciones didácticas (Astolfi, 1994) que se establecen entre unos/as y otros/as en el contexto de la clase en el marco de tiempos y espacios comunes que permiten la transmisión y el intercambio de saberes escolares y significados interpersonales. La RP da cuenta de la existencia de un “nosotros” que surge en la fase interactiva de la enseñanza (Jackson, 1968) caracterizada por la incertidumbre, la imprevisibilidad y la complejidad, que actúa como marco para el ofrecimiento que los/as docentes hacen de referencias que permiten a los/as estudiantes ensayar desde el reconocimiento, su diferencia y su proyecto (Zelmanovich, 2004).

Construir, sostener y hacer crecer la RP requiere encontrar los modos de vinculación para tejer una trama de contención y sostenimiento basada en una transmisión lograda (Hassoun, 1996) e interrumpida<sup>18</sup> (Diker, 2004) dando lugar al/la otro/a para resolver de manera singular sus búsquedas y problematizaciones. Desde un abordaje didáctico, la RP es intrínseca a la enseñanza si esta se entiende como una acción orientada hacia los/as otros/as y realizada con el/la otro/a que implica participar en un proceso de formación (Basabe y Cols, 2007). Este no puede justamente realizarse en un sentido pleno sin ese otro/a, por lo tanto, las RP demandan del docente y su enseñanza la construcción de un vínculo con los/as estudiantes, atendiendo a las relaciones que se promueven con el saber desde una dimensión identitaria (Charlot, 2008b). Esto compromete al docente en varios sentidos ya que involucra su conocimiento sobre la naturaleza del contenido de su materia, pero también implica una marca personal del proceso que dio lugar a su construcción, y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan.

En función de lo expuesto resulta evidente que el interés por la RP no se limita a una cuestión técnica en el campo didáctico, sino que incluye el estudio de diversos factores como el reconocimiento de los/as estudiantes, sus necesidades individuales y grupales, la realización de invitaciones con sentido hacia el aprendizaje en clave motivacional y la búsqueda constante de formas de enseñar que permitan hacer disponibles los saberes con generosidad y solidaridad (Frigerio y Diker, 2010). La RP implica espacios intersubjetivos que actúan como ligazón, como cimientamiento del lazo, como puente, como superación del aislamiento y la individualización (Morín, 1998). Se reconoce en el interjuego dinámico, plural y heterogéneo entre docentes y estudiantes, entre éstos/as con la tarea y con los saberes a través de mediaciones y de una comunicación intra-grupal. En este sentido, la RP no es la suma de personas ni actores institucionales, sino una construcción de un “entre” a partir de la interacción, de los intercambios que habilitan una

---

<sup>18</sup> En este trabajo entendemos la transmisión como la posibilidad de hacer llegar un mensaje transgeneracional que inscribe a los/as sujetos en una genealogía y los/as sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (Diker, 2004).

relación dialéctica y dinámica con los/as otros/as y consigo mismo/a que afecta y compromete la propia subjetividad (Souto, 2012).

Resulta importante destacar que la responsabilidad en torno a las RP implica evitar una dependencia mutua para abrir un espacio común de prácticas compartidas y bidireccionales que reduzcan distancias, diferencias y asimetrías a partir de la cercanía. Etimológicamente la palabra cercanía deriva de “cercano”, del latín “circare” que significa proximidad, “un estar cerca”, y del verbo “circus” que significa circularidad o ciclos. Estas dos acepciones permiten **una aproximación a la cercanía como la creación de una modalidad de relación cordial que, a partir de una comunicación dialógica que privilegia la proximidad y circularidad, posibilita desde el afecto y la comprensión el aprendizaje en clase** (Puerta, 2016). En el terreno didáctico, la cercanía demanda revisar cómo la organización de la enseñanza y los modos que tienen los/as docentes de construir lazos y filiaciones con sus estudiantes inciden en las RP para hacer disponible la experiencia educativa en un espacio no condicionado, de entendimiento dialógico y abierto a la polifonía.

Atender a la cercanía en el marco de la RP se configura como un factor relevante en la enseñanza que habilita la reflexión didáctica considerando la posibilidad de hallar mejoras en las prácticas que redunden en aprendizajes socio-emocionales más profundos y auténticos a partir de relaciones intersubjetivas significativas y de mutua afectación. A continuación, se presentan tres dimensiones de las RP que acercan los aportes teórico-conceptuales recibidos para su comprensión y abordaje en el campo didáctico y que permiten situar en esta Tesis el estudio de la cercanía.

## **1.2. Las dimensiones de las relaciones pedagógicas**

Adentrarse al estudio de las relaciones pedagógicas implica reconocer dimensiones fundamentales para su comprensión que dan cuenta de su complejidad como objeto de estudio y ponen de relevancia la necesidad de atender a aspectos sociales, políticos y afectivos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **1.2.1. Las relaciones como mediaciones sociales en la clase**

Entender las RP como una relación de mediación implica poner en el centro el vínculo que los/as docentes entablan con los/as estudiantes para propiciar el acceso a determinados objetos culturales, promoviendo así procesos de aprendizaje que involucran la construcción de significados. La mediación se presenta como la construcción de un proceso intencionado y de reciprocidad en clave de desarrollo humano. Precisamente planteos como los de Brunner (1981) -para quien el desarrollo es un proceso socialmente andamiado, mediado, asistido y guiado por las prácticas educativas- hacen que las relaciones entre docentes y estudiantes resulten claves

para acompañar la construcción de la subjetividad en el marco de las posibilidades que habilita el contacto con la cultura.

La mediación desde la enseñanza implica inter-mediar, es decir, ofrecer una red de saberes, herramientas, técnicas, recursos y experiencias que abran posibilidades de encuentro y diálogo a través de prácticas pensadas, diseñadas, construidas y puestas tanto en valor como acción didáctica. Según Basabe y Cols (2007) estas mediaciones tienen un carácter cognitivo ya que promueven procesos psicológicos mediante los cuales los/as estudiantes intentan la comprensión al lograr una representación mental del nuevo contenido y su integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva (Pogré, 2013). En este sentido, desde los enfoques socio-culturales contribuciones como las de Vigotsky (1979), Rogoff (1993), Carretero (1998), Coll (1999) y Monereo (2000) vinculan la mediación al concepto de zona de desarrollo próximo<sup>19</sup> para dar cuenta de la presencia o acompañamiento de otros/as que funcionan como catalizador entre los/as estudiantes y sus experiencias. Lejos de reducir el enseñar a una tarea de facilitación, la mediación permite a los/as estudiantes entender el significado generalizado de sus experiencias, de nuevos aprendizajes y de las relaciones a construir a través de las interacciones con sus docentes en el marco de su desarrollo potencial.

La mediación como acción didáctica también presenta un carácter social a través de las interacciones mediante las cuales el saber se pone a disposición y se comparte (Astolfi, 1994). Entender la clase como un acontecimiento comunicativo permite reconocer patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre docentes y estudiantes. Lejos de limitar esta acción a un intercambio acelerado de información, la comunicación media la experiencia educativa a partir de acuerdos o consensos intersubjetivos (Habermas, 2003). La comunicación asimismo funciona como marco de referencia básico sobre el que operan patrones semánticos relativos al contenido, al habla, al diálogo en torno a relaciones conceptuales, que más allá de su diversidad se expresan siempre de manera compleja y están atravesadas por múltiples tensiones como el poder, los intereses y los valores en juego (Edelstein, 2021).

La comunicación es didáctica en tanto presenta características que la hacen singular (Contreras, 1994). Entre ellas se reconoce que esta se produce en un marco institucional que define tiempos y espacios con condiciones personales y materiales para que la enseñanza se desarrolle. Es intencional a través de la materialización en el currículum escolar como de otros propósitos que buscan alcanzarse y que atraviesan la vida del aula, la institución escolar, el sistema educativo y social. Asimismo, la comunicación es forzada y obligada, como así también jerárquica y grupal generando en la práctica tensiones entre la imposición y la participación

---

<sup>19</sup> Distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de aprender en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por el aprendizaje con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto (Vigotsky, 1979).

voluntaria. Cabe destacar que las mediaciones sociales se producen en la clase usando o interpretando un ensamblaje de recursos comunicativos verbales y no verbales como la entonación, el volumen, el ritmo, la expresión facial y corporal que hacen aportes a las RP (Kress, 2012; Watzlawick, et al., 2013).

Los aportes de Davini (2008) al concepto de mediación también alcanzan a las RP y aluden a la relación entre aquello que se enseña y las características y necesidades de un/a estudiante o grupo concreto. Precisamente la mediación pedagógica pone la atención en los/as docentes como mediadores/as entre el contenido cultural a transmitir y las características de los sujetos que aprenden y del contexto particular, dejando así de lado concepciones que ponen a quien enseña en el centro del proceso de enseñar (Pérez Gómez, 2010). Por lo tanto, comprender que enseñar implica una mediación demanda conocer y reconocer a los/as estudiantes en el marco de una relación. De este modo la enseñanza se centra en vincular contenidos con necesidades, proponer actividades relacionadas con los intereses de los/as estudiantes, favorecer el intercambio en función de las expectativas existentes y ampliar el conocimiento proporcionando otras experiencias.

Considerando que en las RP se produce una permanente influencia en busca de equilibrio dinámico, Davini (2008) añade a la mediación el concepto de regulación. Entiende que las interacciones no son azarosas sino reguladas, es decir, se producen conforme al ajuste de intercambios entre sus miembros, a un orden de acciones y a reglas dinámicas de juego en torno a las actividades y a los propósitos que se persiguen. En este marco **la enseñanza como sistema de relaciones e interacciones regulado reconoce que las RP no se agotan en quien enseña y quien aprende, sino que su abordaje necesariamente incluye el contenido a ser aprendido y el ambiente de enseñanza.** En lo que respecta a los contenidos, éstos no se limitan a los conocimientos de la disciplina, los conocimientos curriculares, los metaconocimientos referidos a la filosofía de las disciplinas y de la enseñanza y los conocimientos sobre la didáctica de la asignatura (Bromme, 1988, en Terigi, 2013) sino que involucran los modos de relación con los otros, sus modos de pensamiento, sus modos y formas de expresión, que incluyen a las emociones y los afectos, las actitudes y los valores sociales compartidos. En este marco se advierten factores de orden social e histórico que operan en la construcción de esta relación si consideramos que los saberes se inscriben en la historia como sujetos a través de situaciones, valoraciones, emociones y afectos que se presentan en las distintas experiencias dejando huellas en su biografía personal, escolar y profesional. Al respecto Gabbiani (2016) hace referencia a las mediaciones necesarias en las RP reconociendo que dan cuenta de la relación singular del docente con el saber que habilita a “... preguntarnos por quiénes somos realmente (en tanto docentes) en ese singular encuentro con otros, y quiénes son ellos (estudiantes) ante mí y ante el saber” (p. 123). Por lo tanto, las mediaciones ponen en evidencia, al decir de Recalcati (2016),

un “saber entrar en una relación única” reconociendo que no se sabe todo y esto hace que la enseñanza propicie la subjetivación del saber en la búsqueda de hacerlo propio.

En lo que respecta a los ambientes de aprendizaje, estos son flujo de interacción y participación interpersonal y grupal e incide en la regulación de las actividades escolares e incluso de los resultados o efectos alcanzados por éstas (Davini, 2008). También actúan como mediación incidiendo en las RP, cuestión que será abordada de forma específica más adelante en este Capítulo, en el marco de las conceptualizaciones sobre los climas de clase. Concebir las RP como relaciones de mediación, tal como se ha expuesto, evidencia la necesidad de resignificar los aportes que la Didáctica realiza para profundizar la comprensión de la enseñanza como práctica social e interpersonal. Esto implica analizar qué características la orientan y regulan hacia modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles, lo que abre la problematización de la dimensión política de las RP, que abordaremos a continuación

### **1.2.2. Las relaciones como construcciones políticas vinculadas al saber y la autoridad**

Las RP históricamente implican relaciones asimétricas e intergeneracionales que se constituyen en torno al poder y al saber. Estas son construcciones políticas en transformación permanente que se desarrollan bajo ciertas condiciones de escolarización que implican “lo común” como creación singular y plural, a la vez que se enmarcan en un “nosotros” donde los saberes se recrean y resignifican (Greco, 2009). En este sentido, las RP dan cuenta de un lazo y sostén colectivo y de un espacio de articulación subjetiva donde las singularidades y los conflictos, aceptados como legítimos, conviven democráticamente en la posibilidad de la reunión de las diferencias (Mouffe, 2007). Pensar las relaciones como un accionar político, alejado de lo doméstico e individual, y al trabajo de enseñar como una autoridad emancipatoria (Greco, 2013) requiere construir algo en común con otros/as a través de gestos de interrupción desde la enseñanza que suspendan todo automatismo, propio del “hacer por hacer” y permitan cohabitar, docentes y estudiantes, un tiempo y espacio reconociendo sentidos que atraviesan a unos/as y otros/as (Larrosa, 2003).

De acuerdo a Southwell (2020) enseñar supone una serie de decisiones ético-políticas y pedagógicas que nunca son objetivas, universales ni asépticas y se inscriben en la posibilidad de construir otro tipo de sociedad más justa. **Pensar los modos de relación demanda reconocer los sentidos asociados al trabajo de enseñar y las posiciones docentes** (Southwell y Vassiliades, 2014) **que organizan lo cotidiano y desde las que se interpretan, problematizan e imaginan posibles resoluciones a situaciones donde los vínculos también incluyen la preocupación por la desigualdad social y educativa.**

En este marco, las RP implican un trabajo sobre los/as otros/as (Dubet, 2000) donde la igualdad y la inclusión se presentan en el marco de un proyecto político. Al respecto los modos de socialización que asume la escuela en la modernidad del siglo XIX y la primera mitad del

XX bajo el programa institucional basan la autoridad y el prestigio docente en la condición de este/a como representante de los principios universales y una vocación indiscutible y circunscriben las RP a la disciplina, al orden jerárquico, a la imposición y a la homogeneización. Arnaus i Morral (2013) caracteriza a este tipo de RP como instrumental, teniendo en cuenta que esta se orienta por un fin que implica una búsqueda prevista de antemano, lo que provoca que la relación verticalista quede usurpada por mecanismos de repetición de orden institucional con carácter autoritario o burocrático. Sin embargo, las debilidades y contradicciones que presenta este modelo hacia la finalización del siglo XX empiezan a mostrar cambios que le imprimen un matiz de contención social al trabajo de enseñar expandiendo los modos de RP. Estas asumen una concepción de aprendizaje fundamentada en la construcción de conocimiento que reconoce y valora los saberes y experiencias previas de los/as estudiantes. La relación dialéctica entre el saber, el/la docente y el/la estudiante se dinamiza y la enseñanza se vuelve más democrática. En este sentido, el/la docente transmite sus saberes mostrando no solo lo que sabe sino lo que no sabe (Allidieri, 2004).

Bárcena y Mélich (2014) plantean que la RP hunde sus raíces en la responsabilidad ética, en la radical dependencia del otro/a, de la escucha, atención y cuidado, en tanto el lazo social se anuda en la preocupación y ocupación por el/la otro/a. De este modo, la responsabilidad en la RP es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad. En este sentido acompañar, de acuerdo a Mélich (2002) implica una relación de responsabilidad política que aporta al desarrollo personal y que resulta para los/as docentes un saber emergente (Contreras, 2017). Este invita a interrogarse por lo adecuado ante lo singular e inesperado del encuentro con otros/as en situaciones experienciales (Sierra Nieto, 2019) y demanda de la reflexión para hallar formas de pensar y hacer que orienten la acción poniendo de manifiesto modos de afectar y de ser afectado en las relaciones (Deleuze, 2006).

Por su parte, Gabbiani (2016) realiza aportes a la enseñanza destacando dos cualidades esenciales de toda RP como son la autoridad y la confianza. Reconoce que ambas son relacionales y no se exigen ni se imponen, sino que requieren apertura genuina del docente en tanto se ofrecen para acoger al otro/a. De acuerdo a Greco (2007) las relaciones entre docentes y estudiantes y de cada sujeto consigo mismo, si bien tienen un cierto vínculo con el conocimiento valorizado y requerido en el terreno de lo educativo, se ven conmovidas por una autoridad que exige un trabajo de producción e incluso la habilitación de una forma de preguntarse por cuáles son las protecciones necesarias para vivir una vida en común. Pensar en la autoridad implica abordar posiciones temporales y limitadas en relación a lo humano y lo político (Kojève, 2004) y allí reconocer un complejo entramado constituido por relaciones entre sujetos, entre sujetos e instituciones, y entre sujetos y sistemas de relaciones, que tiene una potencia como origen. Esto lleva a plantear a la autoridad como un espacio político hecho de reconocimiento que se constituye como condición necesaria para el cumplimiento de fines

colectivos a partir de modos de satisfacción y sostén que se dan en relación con otros y permiten su crecimiento. De acuerdo a Pierella (2011) la autoridad es limitada, temporal y siempre implica el riesgo de perderse. En este sentido, autoridad y libertad no son cuestiones antagónicas sino aspectos de un mismo proceso, imbricados en un haz de relaciones de poder donde resistencias e inestabilidades se presentan ante vínculos intersubjetivos.

En este marco, la autoridad pedagógica se inscribe a sí misma en la transmisión a partir de una relación social e histórica a fin de desplegar miradas habilitantes basadas en el reconocimiento sobre los/as estudiantes como sujetos capaces de aprender (Greco, 2013). Cabe aquí diferenciar “autoridad” de “poder”, ya que la primera no se impone por coacción externa sino, que en el marco de las RP que tienen lugar en la clase, se habilita un sentido de “nosotros/as” que conlleva pensar otros modos de relación de autoridad, distanciados de la coacción, del control y de la relación saber-poder que debilita el deseo genuino de aprender (Gabbiani, 2016). En este sentido, construir una relación más auténtica con el ejercicio de esa autoridad demanda saberse vulnerable y atender a los límites del poder tratando de no ser limitados en la concreción de la tarea educadora y ante la necesidad de justicia en todos los planos de la vida escolar (Brener, 2019).

Según Cornú (1999, 2002) la posición de autoridad implica una apuesta a una relación con lo desconocido y ello demanda confianza instituyente. Desde una perspectiva emancipadora y democrática, la confianza es cotidiana, no lineal, se hace acto a partir de relaciones asimétricas de cuidado y acompañamiento que propician el contacto y acceso para entrar en el mundo asumiendo un “riesgo” con alguien en vistas a un futuro desconocido. Lo expuesto nos permite comprender que la confianza -como así la desconfianza- se presenta como un modo de sociabilidad que establece distancias en relación con un otro/a creando estructuras de relación que se diversifican, de acuerdo a las situaciones promoviendo un recorrido de transformación subjetiva a partir de una actitud ética y política (Greco, 2007). Arnaus i Morral (2013) por su parte plantea que la confianza es un gesto inaugural y trascendental humano que abre la disposición para acoger al otro/a a través de acciones sensibles y sutiles que toman fuerza como esencia constitutiva de la RP en tanto cuidado. Contreras (2013) denomina a este accionar como gestos con potencia simbólica, ya que llenan de significado el quehacer educativo e impactan los modos de relación coexistiendo en la experiencia a través de su carácter efímero y perdurable a la vez. Estos aportes permiten comprender a la confianza como un modo de mirar y de entrar en relación “... que alimenta y nutre un modo de ser y de estar en el aula, un modo de interrogarse, de reflexionar; un modo de pensar naciente en relación con lo que se va dando” (Quiles Fernández, 2016, p. 75).

Lo expuesto permite pensar a las RP como construcciones políticas que pueden condicionar la enseñanza y las formas de trabajo pedagógico abriendo intersubjetivamente un espacio de convivencia para proteger lo común en el encuentro entre docentes y estudiantes.

Deviene de ello reconocer el entramado afectivo que sostiene a las relaciones de los/as estudiantes con sus docentes y con los saberes, que abordaremos a continuación.

### **1.2.3. Las relaciones como prácticas afectivas**

Abordar las RP desde una dimensión afectiva implica analizar las interacciones pedagógicas desde los vínculos<sup>20</sup> emocionales que construyen docentes y estudiantes (Nobile, 2013)<sup>21</sup>. En este sentido la enseñanza atiende a la forma de construirlos en las afecciones y las distancias necesarias en el acto pedagógico, teniendo en cuenta que “Pensar en los vínculos implica interrogarnos por la responsabilidad y la ética en las relaciones pedagógicas, sin perder de vista que hablar de ética implica hablar de singularidades” (Duschatsky y Skliar, 2014, p. 33).

**Las RP reinstalan preguntas éticas y políticas en el campo pedagógico que sin duda ponen en cuestionamiento a la enseñanza como práctica de cuidado y asistencia** (Antelo, 2011) **e incluyen a la didáctica en la búsqueda de nuevos modelos de inteligibilidad de los procesos pedagógicos.** Dussel (2006) reconoce en el terreno educativo la existencia, por un lado, de una pedagogía desafectivizada y excesivamente racionalista que propone una relación objetiva e incluso por fuera de lo humano destinada a domesticar o reencauzar lo que se suponía salvaje. Por otro lado, advierte la necesidad del vínculo afectivo para la subjetivación, lo que instala una relación referencial con los/as otros/as que pone el cuidado en vinculación con la enseñanza. Al respecto Antelo plantea que “... enseñar y cuidar se requieren mutuamente (...) la acción educativa supone intervención y responsabilidad, ambas entendidas como formas privilegiadas del cuidado del otro” (2011, p. 118). Abordar las RP en tanto filiación, da cuenta de aquel sentimiento que motoriza la acogida de los/as recién llegados/as, aquel acto de amor que está involucrado en la tarea de mostrar el mundo a los/as nuevos/as y hacerles lugar en él, tal como plantea Arendt (1996).

Las formas de filiación, proximidad y hospitalidad que enlazan la vida de unos/as y otros/as a través de prácticas de cuidado se inscriben en la relación entre las generaciones y una función adulta de transmisión de la cultura. El cuidado da cuenta de una relación de dependencia mutua en el espacio escolar que reconoce la asimetría entre docentes y estudiantes a partir de normas y límites que permiten organizar la vida diaria haciendo de la transmisión de los saberes una forma de cuidado en sí misma. Ahora bien, en los vínculos pedagógicos, el cuidado implica el afecto en tanto “... fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud, pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve...” (Dussel, 2006, p. 154) e involucra a la justicia ante las desigualdades en los intentos de recuperar la capacidad

---

<sup>20</sup> El origen etimológico de la palabra “vínculo” proviene del vocablo *vinculum* que significa una ‘atadura’ o ‘anillo’ (RAE, 2022).

<sup>21</sup> Según Nobile (2013) la naturaleza afectiva del vínculo entre docentes y estudiantes se define por la intensidad de la experiencia vivenciada corporalmente, que encierra una potencialidad y que no es completamente capturable y descriptible en palabras (Watkins, 2010). Se reconoce que esta experiencia se encuentra cargada de emoción dado que incluye la interpretación consciente que se hace de esas sensaciones personales (Gould, 2009) modelada por los significados socioculturales (Illouz, 2010) en tanto fenómenos relacionales que se entienden en el marco de relaciones sociales (Denzin, 2009).

de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. De acuerdo a Núñez (2015), esto implica dar soporte a los procesos de socialización y de socialidad desde prácticas donde las RP funcionan como “umbrales de justicia” en la búsqueda de articular lo particular del sujeto con un orden simbólico en el acceso a la cultura a través de la transmisión. Esto representa un giro en las posiciones pedagógicas ya que demanda dar lugar en el espacio escolar a la existencia de un vínculo que opere como articulador hacia otras vías en pos de albergar la dimensión del sujeto ante la desigualdad y la exclusión.

Abramowski (2018) reconoce que el/la docente tiene un lugar central en las RP. Al respecto advierte que las prácticas afectivas de los/as docentes están configuradas por los discursos afectivos disponibles (Abramowski, 2010) que dan cuenta de un tiempo y espacio que posibilita que los sentimientos se reconozcan de forma inteligible, pensable, decible y disponible. Abramowski (2016) identifica tres discursos vinculados a la afectividad. En primer lugar, reconoce en las RP la presencia de la noción de “amor romántico” (Luhmann, 2008; Illouz, 2012) que se vincula no solo a la relación de pareja incluyendo referencias al erotismo y la sexualidad, sino que involucra incluso a la maternidad en una feminización de la docencia (Morgade, 2011). Esta mirada se centra en la mujer/esposa/madre que habita en la maestra y que se reconoce a través de una “narrativa sentimental docente” que da cuenta de un conjunto de cualidades sensibles -suavidad, dulzura, ternura- exclusivas de la naturaleza femenina que se materializan en el espacio escolar, en la relación con los/as estudiantes. En segundo lugar, reconoce que abordar la afectividad en la docencia ha llevado a poner el foco en el “trabajo emocional del docente”. Tomando los aportes de Hochschild (2003) se advierten rasgos afectivos identitarios del/la docente, que se desarrollan, entrenan y modelan. Esto se pone en juego en las interacciones con los/as estudiantes para lograr determinados estados emocionales siguiendo las intencionalidades pedagógicas. Se trata del componente “profesional”, es decir, de ciertas competencias que implican un trabajo sobre uno/a mismo/a y que se mejoran a través de la práctica. En tercer lugar, se reconocen abordajes de la afectividad desde lo que Flatley (2008) denomina “atmósferas afectivas”, que encuentran vinculación con el abordaje propuesto en esta Tesis. Se define a éstas como un estado que atraviesa a los sujetos, es decir, un fenómeno compartido y colectivo de clima afectivo áulico, que apela al reconocimiento de cambios que afectan a otros/as favoreciendo sus procesos de aprendizaje.

Si bien la noción de clima motivacional de clase (Alonso Tapia, 2012) encuentra sus raíces en los estudios e investigaciones del campo psicológico, tal como se expondrá más adelante, toma distancia de conceptos asociados a este abordaje como el de “tacto pedagógico”. Para algunas autoras como Carli (2012), este se limita a una pedagogía espiritualista y vitalista, pero para otros como Van Manen (1998) habilita un campo de exploración de habilidades y saberes que los/as docentes necesitan para interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje

corporal. El tacto, a diferencia de la táctica, es implanificable, se reconoce como una práctica sensible que supone la posibilidad de ver y actuar a partir de las interacciones sociales y situaciones educativas que tienen lugar en la clase. Esto implica en el/la docente un agudo sentido de las normas y los límites para decidir y saber qué es lo que hay que hacer en el marco de la naturaleza y la estructura de las RP.

Resulta necesario destacar que para Abramowski (2016) en el campo educativo existen sospechas respecto de los afectos y sus implicancias pedagógicas. En consecuencia, realiza advertencias acerca de algunas hipótesis que hacen del amor -e incluso del amor por la infancia- un mandato, es decir, un “deber ser”. Siguiendo a la autora, se reconoce en el discurso pedagógico este imperativo en relación a la imposibilidad de su falta como supervivencia en relación entre humanos, a la universalidad y simpleza de ese sentimiento aún frente a la dificultad y el odio, a una concepción de niñez como objeto de ternura, sensibilidad y atención e incluso amor maternal, a un signo de buena política como acción transformadora especialmente de desvalidos, entre otros argumentos. Ahora bien, desarmados estos discursos, el amor en las RP no es instintivo, ni obvio, ni universal, ni natural, ni espontáneo, ni se genera por decreto o mandato; por el contrario, el mismo genera extrañeza y desconcierto e invita, en el marco de las RP, a explorar otras dimensiones en el vínculo con la enseñanza. **Entendiendo que los afectos son históricos, cambiantes, construidos, aprendidos, según Cornú (2006) las RP representan un encuentro entre sujetos desconocidos y no elegidos. Justamente son las tareas y los saberes centrados en lo común los que median la relación entre docentes y estudiantes en un proceso de acercamiento y conocimiento entre sí que tiene una demanda afectiva pero regulada, caracterizada por Dubet (2006) como de “neutralidad afectiva” en tanto evita excesos y es proclive a la moderación.** En este sentido, hacer efectiva la RP entre docentes y estudiantes implica una suerte de suspensión del saber sobre los sujetos en pos de la causa común que los/as involucra a en la enseñanza donde “... el amor puesto en juego por parte del docente implica querer ‘algo’ de su alumno (que ‘algo’ suceda y le suceda) y no simplemente quererlo en tanto persona” (Dubet, 2006, p. 99).

Todo lo expuesto hasta aquí muestra la presencia ineludible de las prácticas afectivas en las RP, sin embargo, a la vez nos permite avanzar en reconocer las contradicciones de los vínculos sociales y las maneras en que los/as docentes construyen sensibilidades y generan sociabilidades en el espacio escolar. En este sentido, añadir el afecto al entendimiento de las RP nos invita a pensar en las condiciones necesarias para poder enseñar considerando que esta tarea implica generar adhesión subjetiva por parte de los/as estudiantes apelando a su interés (Dubet, 2006). Construir relaciones y establecer acuerdos con los/as estudiantes, lejos de acercarnos a un “ethos terapéutico” (Ecclestone y Hayes, 2009), interpela a tomar al afecto como un saber a construir para generar condiciones que posibiliten dar clases.

Habiendo recorrido las tres dimensiones de las relaciones pedagógicas, avanzaremos a continuación en el abordaje de las implicancias motivacionales de las RP.

### **1.3. Las relaciones pedagógicas y sus implicancias motivacionales**

Daremos continuidad al abordaje de las relaciones pedagógicas en vistas a presentar aproximaciones teóricas y antecedentes de investigación que ponen de relevancia el estudio de los procesos motivacionales que se dan en la actividad educativa. De esta manera el abordaje de la motivación en el aula permite avanzar en la comprensión de las interacciones entre docentes y estudiantes a partir de la naturaleza y las variables que configuran el clima escolar y sus efectos en el marco de la enseñanza. Se advierte la importancia de atender especialmente al constructo de clima motivacional de clase para reconocer claves de intervención que contribuyan a la mejora de la cercanía.

#### **1.3.1. Acercamiento a las RP desde el clima de clase y la motivación como propósito de enseñanza**

Los elementos y relaciones que se referencian en el esquema didáctico triádico permiten reconocer que las RP se presentan como un posible factor explicativo del modo en que se desarrollan los procesos de aprendizaje (Camilloni, 2014). Ante la pregunta acerca de qué aspectos de las RP son esenciales para acompañar desde la enseñanza a los/as estudiantes emergen hipótesis explicativas respecto del aprendizaje y su relación con la enseñanza, que justifican la incorporación del componente motivacional para comprender las RP.

Según Alonso Tapia (2005) la literatura especializada en motivación en los contextos educativos afirma que esta se constituye en un elemento importante en la relación entre docentes y estudiantes. La motivación es un proceso psicológico que se manifiesta cuando el sujeto actúa con una carga emocional ante propósitos o metas determinadas (Huertas y Montero, 2001). Esta no es visible ni tangible por sí misma, sino que tiene sentido y se debe comprender en una situación concreta que implica componentes de naturaleza didáctica, pedagógica y psicológica. Para los autores, “Lo importante para un educador es tanto saber desentrañar los entretejidos de la motivación para el aprendizaje, como ser consciente de sus condiciones, intentando generar situaciones escolares donde se fomente al máximo la posibilidad de que ésta aparezca” (Huertas y Montero, 2001, p. 42).

Considerando que la motivación en el aula es una dimensión en la que se interrelacionan metas, autovaloraciones, pensamientos y estrategias cognitivas, afectos y emociones, atribuciones y expectativas, las relaciones entre docentes y estudiantes adquieren un sentido relevante. En el marco de la teoría de la motivación intrínseca construir relaciones de apoyo social mutuo y sentirse competente son factores relevantes que se encuentran supeditados a la autodeterminación o autonomía (Ryan y Deci, 2000), es decir, a la necesidad de los sujetos de

tener sensación de control o de causalidad de sus acciones. En este sentido, el interés creciente por comprender los efectos del apoyo social ha promovido la profundización del estudio de los afectos en las relaciones y sus implicaciones motivacionales. De este modo, la indagación respecto de la cercanía del/la docente con sus estudiantes, como así también la experiencia emocional que éstos/as viven en su escolarización, ha suscitado diálogos fructíferos de la psicología educacional con la didáctica a fin de comprender qué decisiones y prácticas vinculadas a la enseñanza permiten a los/as docentes promover la motivación considerando que esta no se entiende ni se reduce a una condición previa del aprendizaje o éxito del/la estudiante. Meirieu (2018) plantea que es necesario romper el círculo vicioso de discursos que asocian el fracaso y la desmotivación a un trastorno en el vínculo con los/as otros/as, en especial con los/as docentes, y que aquello demanda resituar a la enseñanza como práctica de ayuda y acompañamiento. Es justamente a partir de actividades movilizadoras que impliquen en una RP “el mínimo reconocimiento del yo” (Lévine, 2003) lo que actúa como principio mismo de la organización del trabajo escolar. Al respecto el autor expresa:

... estamos en el corazón de la relación pedagógica, que en relación no es otra cosa más que la dinámica del “trabajo con”: cuando el enseñante se implica lo suficiente como para que cada alumno también lo haga, con él, en la aventura común de aprender (Meirieu, 2018, p. 35).

Teniendo en cuenta que no toda práctica de enseñanza asegura que el aprendizaje suceda, Meirieu (2007) plantea que los/as docentes transitan en su cotidianidad entre la “obstinación didáctica”, que lleva a crear los mejores dispositivos pedagógicos para que el aprendizaje pueda tener lugar, y la “tolerancia pedagógica”, que implica aceptar que la persona del otro/a no se reduce a lo que el/la docente haya podido anticipar planificando. En este sentido, la intención pedagógica se encuentra en la relación misma cuando esta enlaza el deseo, la motivación y la confianza de los/as estudiantes en la enseñanza. En este sentido, la RP se presenta ajena a toda forma mecánica de trabajo escolar; por el contrario, da cuenta del encuentro entre sujetos con sus historias singulares bajo circunstancias aleatorias que se dan en los escenarios escolares.

La naturaleza, las dimensiones y las variables que configuran el clima escolar en el marco de los estudios sobre motivación han realizado hasta el momento aportes relevantes para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Precisamente el estudio de los climas escolares se basa en reconocer y analizar el efecto que tienen las características del entorno educativo sobre los/as docentes y estudiantes y sobre la posibilidad de modificar este entorno en vistas a promover el aprendizaje. Si bien el clima como constructo surge en el campo psicológico, comienza a crecer en las conversaciones didácticas ya que se define a partir de las prácticas de enseñanza que se pueden generalizar de un aula a otra y de las interacciones que los/as docentes tienen con los/as estudiantes para promover la motivación (Alonso Tapia, 2017).

**El clima escolar se define por el patrón de experiencias de la comunidad educativa en**

**general, y de los/as docentes y estudiantes en particular, en relación con las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas que constituyen la vida escolar** (Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2016). Se parte de considerar que estas experiencias afectan los procesos de interacción entre los/as docentes y estudiantes, e incluso con y entre otros miembros de la comunidad educativa que participan en las actividades escolares, al tener repercusiones cognitivas, emocionales y comportamentales. Por lo tanto, conocer y evaluar las experiencias resulta clave para promover en el marco del clima escolar procesos de mejora pedagógica y didáctica (Alonso Tapia, 2017).

La evolución del clima escolar como constructo teórico ha mostrado la inexistencia de un consenso acerca de cuáles son las características que lo definen e incluso que permiten evaluarlo. Se considera que la percepción de las experiencias escolares compartidas varía significativamente en función de quiénes son evaluados/as, sean éstos/as docentes, estudiantes, familiares, equipos de dirección y otros miembros de la comunidad educativa (Zullig et al., 2010; Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2016; Berkowitz et al., 2017). Si bien el concepto de clima escolar resulta amplio, el mismo pone de relevancia la importancia del contexto social, político, educativo e institucional, considerando que este puede incidir en el entorno de enseñanza y de aprendizaje facilitando o dificultando el desarrollo de las interacciones y actividades sobre las que se basan la convivencia y la satisfacción que los/as docentes y los/as estudiantes tienen con la vida escolar.

Según Alonso Tapia (2017) al evaluar el clima escolar y sus efectos sobre el aprendizaje resulta importante atender a la orientación motivacional de los/as estudiantes e incluso de las escuelas. De acuerdo a la teoría de orientación a metas (Dweck y Elliot, 1983), **las orientaciones motivacionales no son rasgos estables de la personalidad de los sujetos ni de las instituciones, sino que éstas en los contextos educativos guían la organización y regulación del comportamiento de las metas, expectativas y estrategias de acción que se tienen de cara a la consecución de un logro** (Kaplan y Maehr, 2007; Huertas, 2008).

La clasificación de metas ha sido abordada por numerosos autores, sin embargo, según Alonso Tapia (2005) existe un consenso en reconocer en los contextos escolares tres orientaciones motivacionales que pueden presentar los/as estudiantes. En primer lugar, por orientación al lucimiento se reconocen estudiantes cuyas metas se basan en la competitividad y la comparación social. En segundo lugar, los/as estudiantes que tienen metas de evitación de la actividad escolar buscan que no se produzcan las consecuencias negativas del trabajo escolar, es decir, buscan reducir su costo ante altos niveles de ansiedad que suelen caracterizarlos (Eccles y Wigfield, 2002). En tercer lugar, por orientación al aprendizaje se identifican estudiantes cuyas metas tienen un valor intrínseco que supone disfrutar de la propia actividad por el interés que la misma genera (Deci y Ryan, 1985), dando cuenta así de una orientación hacia el logro de un aprendizaje profundo y personal. Cabe señalar, según Huertas y Montero (2003), que esta

orientación trae consigo más esfuerzo, dedicación e interés por las actividades escolares junto con mayor valoración de los afectos que se ponen en juego en las RP. En este sentido advierten de la importancia que tiene para los/as docentes atender a las condiciones que permiten la enseñanza, al diseño de las propuestas didácticas y al modo de construir la autoridad pedagógica, ya que éstos inciden en la orientación motivacional de los/as estudiantes impactando así en su relación con el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto en relación al clima escolar y las orientaciones motivacionales, se reconoce que las RP entre docentes y estudiantes se presentan como un factor clave -entre otros- que demandan focalizar el estudio del clima en relación a las interacciones, actividades y experiencias que tienen lugar en la clase escolar. De acuerdo a Ames (1992), Meece et al. (2006) y Evans et al. (2009), el concepto de clima de clase es multifacético, se basa en las prácticas que los/as docentes ponen en acción al enseñar, e incluye otras dimensiones más allá de la transmisión de los saberes escolares. Siguiendo la teoría de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1977), el clima de clase es un subsistema de la institución que está influido por variables específicas de la clase y por los/as protagonistas que forman parte de la misma (Prado Delgado et al., 2010). Implica también el reconocimiento de los modos que tienen los/as docentes de resolver o prevenir problemas de convivencia escolar y las interacciones emocionales que se dan entre docentes y estudiantes.

Para abordar el estudio de lo que ocurre en la clase de forma global, Ames (1992) introdujo **el concepto de clima motivacional de clase -en adelante, CMC- definiendo acciones docentes vinculadas a la organización de la tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo -modelo TARGET- que, en el marco de las prácticas de enseñanza, pueden favorecer el esfuerzo de los/as estudiantes por aprender y no solo aprobar, reforzando una perspectiva centrada en las estructuras de meta de la clase** (Midgley, 2000). El interés creciente por reconocer cuáles son los modos de actuar de los/as docentes que favorecen la motivación por aprender ha impulsado el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, de las relaciones con el saber que se promueven y del sentido e interés que genera el aprendizaje escolar. Esto ha impulsado la articulación de una mirada psicoeducativa en la revisión de las propuestas pedagógicas y didácticas a fin de promover experiencias que movilicen subjetivamente a los/as estudiantes (Alonso Tapia, 2012), además de mejorar el rendimiento académico (Alonso Tapia y Moral, 2010 y Schwinger et al., 2016) y disminuir situaciones disruptivas y conflictivas de la convivencia escolar (Villasana y Alonso Tapia, 2015; Simón y Alonso Tapia, 2016;).

Considerando los aportes de Ames (1992) con el modelo TARGET, Alonso Tapia y Fernández Heredia (2009) lo amplían definiendo dieciséis estrategias de enseñanza percibidas por los/as estudiantes, tal como se presenta en la Figura 3. Estas estrategias, en el marco del CMC, evidencian la interacción existente entre ellas en las prácticas de enseñanza dando cuenta

de las posibilidades motivacionales de acción que tienen los/as docentes para promover el aprendizaje en los/as estudiantes.

**Figura 3.**

*Estrategias de enseñanza que definen un clima motivacional de clase (CMC) orientado al aprendizaje*



Fuente: Alonso Tapia, J. (1995) *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Volumen II. Ed. Síntesis. p. 209.

Cabe señalar que muchas de estas estrategias han sido abordadas y problematizadas en el campo didáctico. Davini (2015) afirma que “Motivar en la enseñanza e impulsar el interés por aprender requiere reflexionar sobre los desafíos de los cambios culturales y de los sujetos, pero también implica el planteo de criterios básicos y generales para las prácticas docentes” (p. 71). En este sentido, plantea cómo las decisiones didácticas en las acciones docentes son hipótesis de trabajo que permiten prever y organizar el proceso que se pondrá a prueba con la enseñanza en un proceso dinámico y flexible en el encuentro con los/as estudiantes.

Entre las estrategias que integran el CMC se reconocen algunas que han adquirido centralidad en las discusiones didácticas vigentes. Entre ellas se encuentran: la autonomía y su relación con la organización de las condiciones que guían el aprender ofreciendo a los/as estudiantes oportunidades de elección genuinas (Reeve, 2015; Lazowski y Hulleman, 2016), la retroalimentación y su vinculación con la evaluación para el aprendizaje con fines formativos (Anijovich y Cappelletti, 2017), el valor del aprendizaje a través de problemas y proyectos relevantes que trabajen con la novedad (Dochy et al., 2003; Lazonder y Harmsen, 2016).

En continuidad con lo expuesto, también Litwin (2010) en sus planteos didácticos recorre algunas de las estrategias expuestas por Alonso Tapia y Fernández Heredia (2008, 2009) al momento de reflexionar sobre cómo enseñar desde una perspectiva de oficio. Al respecto, destaca la necesidad de inscribir el sentido de estas estrategias en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones y de las aulas a fin de reconocer en ellas buenas prácticas de enseñanza. Cabe destacar que la autora toma el concepto de clima para repensar cómo la enseñanza alienta a la convivencia propiciando experiencias con sentido formativo. Esto nos acerca a estrategias del clima motivacional vinculadas a la equidad en el trato como así también a las ayudas y apoyos dados a los/as estudiantes. Litwin (2010) resalta la importancia de que los/as docentes busquen "... acciones y propuestas favorecedoras de ambientes respetuosos caracterizados por la ayuda mutua" (p. 58), de modo tal que los problemas propios de la convivencia que afectan las relaciones interpersonales tienen lugar también en la clase para ser afrontados y resueltos como procesos de aprendizaje a construir. En este sentido, reconoce que el clima se sostiene en rituales y ceremonias que deben ser interpelados y analizados a partir de propuestas de enseñanza basadas en la reflexión, a fin de que la formación incluya la buena convivencia.

Hasta aquí se puede advertir que el clima motivacional conlleva pensar la clase como un espacio situado cuyas coordenadas espaciales, temporales y socioculturales habilitan relaciones recíprocas entre docentes y estudiantes a partir de ciertas herramientas y recursos en torno al saber que posibilitan la circulación de intercambio en las interacciones con otros/as.

### **1.3.2. La cercanía en las RP como factor clave en los climas motivacionales de clase**

El constructo teórico de clima motivacional de clase se presenta como un modo de acercamiento para comprender cómo los/as docentes diseñan y organizan sus propuestas didácticas, sin embargo, según Huertas y Montero (2003) este tiene claras implicaciones motivacionales que aún no están del todo delimitadas y que requieren profundización desde el campo de la investigación. Precisamente el análisis de factores emocionales en el clima demuestra la naturaleza afectiva de las RP incorporando otros componentes al estudio de la motivación en el campo educativo. Aquí se reconocen avances que ponen de manifiesto en las prácticas pedagógicas las diferencias entre las emociones reconociendo a éstas como mediadoras de la percepción del clima de clase (Pekrun et al., 2002) y a los afectos como una parte integral de las actividades escolares mediante las cuales los cuerpos se relacionan con otros sujetos y objetos (Pintrich y Shunk, 2006; Reckwitz, 2012)<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> De acuerdo a Zembylas (2018) para algunos académicos en particular -por ej., Massumi (1996)-, las emociones señalan constructos culturales y procesos conscientes, mientras que los afectos marcan experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar.

En el marco de estas discusiones, se reconoce que **las condiciones y los contextos donde la enseñanza tiene lugar generan un clima que repercute tanto en la consolidación, el tipo y la intensidad de las RP en tanto relaciones sociales** (Coll, 2001) **mediadas por actividades, saberes y mensajes discursivos que organizan las posibilidades y los límites de las interacciones en los espacios escolares.** Alonso Tapia (2017) plantea que las RP se encuentran enmarcadas en comportamientos regulados bajo normas de convivencia escolares organizadas institucionalmente. Se reconoce que estas se respetan o transgreden incidiendo en el clima motivacional y su variabilidad y por lo tanto demandan a los/as docentes incluir la atención de las mismas en el marco de las prácticas de enseñanza. Concebir los comportamientos o actuaciones disruptivas -violencia verbal, física, psicológica, y acoso escolar- como parte del clima de clase (Simón y Alonso Tapia, 2016) implica considerar sus efectos motivacionales en el aprendizaje y el reconocimiento de prácticas coercitivas o punitivas o bien constructivas basadas en el apoyo y la mediación (Mainhard et al., 2011), que los/as docentes utilizan para resolver los problemas de convivencia en sus clases.

El clima motivacional de clase contiene aspectos sociales emocionales que requieren necesariamente instalar la pregunta por las RP y los apoyos que los/as docentes ofrecen en el marco de sus prácticas de enseñanza para hacer del aprendizaje una experiencia con sentido (Mantzicopoulos, 2005). Desde este marco, se reconoce que las emociones poseen un carácter sociocultural<sup>23</sup> dado que son producto de relaciones sociales y conllevan un componente evaluativo-cognitivo que media, historiza y contextualiza la experiencia afectiva (Rezende y Coelho, 2010). El carácter relacional de las emociones en interacciones entre docentes y estudiantes evidencia, según Evans et.al (2009), la importancia de la equidad, el respeto, la sensibilidad, la consideración de las creencias e intereses de los/as estudiantes y el establecimiento de límites claros y consistentes en la implicación emocional del trabajo de enseñar. Todos estos modos que tienen los/as docentes para construir presencia y apoyo apelan a formas de acompañamiento que se presentan en el marco de las RP como acciones humanizantes y de reconocimiento del/la estudiante que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo hasta aquí expuesto reafirma lo planteado por Meyer y Turner (2002) respecto de **la necesidad de incorporar el estudio de factores emocionales como mediadores de la percepción del clima de clase y para ello la cercanía entre docentes y estudiantes se presenta como la forma de construir, sostener y potenciar las RP.** En el marco de la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la motivación la referencia a la cercanía se presenta

---

<sup>23</sup> Esta concepción de las emociones se corresponde con la aparición de ciertos estudios en la década del '70 y '80 que se reconocen como "giro emocional" al proponer una reflexión sistemática sobre la dimensión emocional de la vida social con crecientes desarrollos. Se busca revertir una tradición racionalista imperante que desplazó las emociones a lo irracional, lo peligroso, lo ingobernable, al tiempo que categorizó a los débiles como "emocionales" -mujeres, niños y clases bajas- construyendo una asociación entre la emoción, la debilidad y la irracionalidad (Lutz, 1986).

a través de diversos autores, aunque su desarrollo teórico-conceptual resulta escueto, y su impacto en la investigación, escaso. Mehrabian (1971, 1981) introdujo el concepto de cercanía -también llamada *immediatez*- para dar cuenta de una construcción intersubjetiva entre docentes y estudiantes. La cercanía implica cuidar el suficiente grado de afección que los/as docentes tienen con las situaciones y los/as estudiantes involucrados, para poder intervenir. De acuerdo a Mieto Nieto (2017) la conciencia de esta cercanía funciona en forma de advertencia en una relación necesariamente asimétrica de roles que implica una presencia auténtica, genuina y afectiva.

Ginsberg (2007) y García Moreno (2010) vinculan la cercanía con un grupo de rasgos de comunicación que incrementan la percepción física y psicológica de proximidad con los/as estudiantes y potencia el interés por el aprendizaje. En este sentido, la comunicación se presenta como un factor clave en las RP dado que permite generar un clima eminentemente relacional. Construir cercanía según Huertas (2012) implica que los/as docentes se presenten como un recurso para el aprendizaje, es decir, como una ayuda para aprender mostrándose próximos a los intereses de los/as estudiantes al momento de comunicarse. Ser cercano, por lo tanto, resulta posible a través de una escucha activa y una retroalimentación constante que favorezca la comprensión y el entendimiento continuo entre docentes y estudiantes, que promueva la confianza en los intercambios que estos tengan, y que organice el trabajo escolar de forma tal de disminuir la incertidumbre, proveyendo anticipaciones y ordenamientos con claridad. Al respecto, Richmond et al. (2006) y Hativa (2015) profundizan en los aspectos comunicativos de la cercanía y reconocen que el lenguaje no verbal resulta relevante, tanto como la claridad en los mensajes, el uso de ejemplos, la síntesis y las anticipaciones y el humor. Asimismo, Huertas y Montero (2003) plantean que el discurso educativo también incide en las RP refiriéndose a la importancia que tienen los mensajes que los/as docentes transmiten cuando llevan adelante las actividades escolares. Al respecto, reconocen que el discurso no siempre está relacionado con el contenido curricular sino también implica habilitar un espacio de conversación sobre el proceso de aprendizaje e incluso las actitudes hacia el mismo (Huertas, 1999; Alonso, 1995). En referencia con lo mencionado, Rompelman (2002) destaca la importancia de la retroalimentación en la cercanía reforzando algunas dimensiones del CMC ya mencionadas, como el uso de elogios y el trato equitativo.

Hamre y Pianta (2001) y La Paro et al. (2004) han incorporado el concepto de cercanía para definir a las RP que se caracterizan por acciones, prácticas y gestos docentes basados en la calidez, el afecto y la comunicación fluida y abierta con los/as estudiantes. Contraponen este tipo de relación a aquellas que, por un lado, resultan conflictivas generando interacciones tensas, agresivas y con dificultades de comunicación. Por otro lado, advierten relaciones dependientes, es decir, reacciones emocionales exageradas por parte de los/as estudiantes frente a situaciones

particulares, tales como la separación, o la demanda permanente de asistencia que sobrecargan a los/as docentes pudiendo incluso saturarlos.

De este modo las RP están asociadas con el ajuste social, emocional y académico de los/as estudiantes en el marco de una reflexión sistemática sobre la dimensión emocional de la vida social en el aula. Según Moreno García y Martínez Arias (2008) valorar y analizar las RP implica hacer consciente del tipo existente y permitir utilizar la información desde un punto de vista preventivo para mejorar las interacciones en la clase reconociendo prácticas y recursos necesarios para establecer relaciones más cercanas con estudiantes concretos. Alonso Tapia (2017) plantea **la importancia de avanzar hacia un clima de relaciones dada la importancia que tiene el apoyo afectivo-emocional de los/as docentes en el desarrollo, el aprendizaje y la satisfacción de los/as estudiantes. Sin embargo, considera que la capacidad de aprender de la experiencia no es automática, sino que se requiere para ello generar programas de intervención adecuados.** En el marco de los estudios e intervenciones sobre el clima, se destaca que enseñar a los/as docentes a respetar la necesidad y generar experiencias de autonomía influye positivamente en la motivación e implicación de los/as estudiantes y en su satisfacción (Reeve, 2015). Ello resulta de la revisión que los/as docentes pueden hacer de los modos de retroalimentación que ofrecen a partir de la participación de espacios de reflexión centrados en el análisis de las situaciones experimentadas en clase e incluso de las valoraciones que hacen los/as propios/as estudiantes sobre las mejoras que reconocen en sus clases a partir de modos de enseñar diferentes que incluyen otras formas de relación e interacción.

A continuación, se presenta la pesquisa realizada sobre investigaciones centradas en la evaluación e intervención del clima motivacional de clase que actúan como antecedentes en el diseño de esta Tesis, permitiendo reconocer efectos que el CMC tiene en el aprendizaje y claves que aporta para la mejora de la enseñanza.

### **1.3.3. Investigaciones sobre el clima motivacional de clase.**

Desde de la década de los sesenta que la noción de clima escolar se ha instalado en el campo psicológico (Halpin y Croft, 1963) inspirando el desarrollo de múltiples investigaciones centradas en conocer y evaluar la naturaleza, las dimensiones y las variables que lo configuran y sus efectos en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes de distintos niveles educativos.

Como se mencionó, el clima escolar definido como constructo ha evolucionado con el tiempo, generando diferentes tipologías y teorías, pero en el campo de la investigación se reconocen dos tipos de estudios según las revisiones de Thapa et al. (2013) -con más de 200 estudios relevados- y de Wang y Degol (2016) -con 327 estudios relevados-. Por un lado, hay investigaciones que se centran en explorar las características que definen un entorno educativo a partir de la evaluación que hacen los/as estudiantes, los/as docentes, las familias e incluso otros/as miembros que participan de la comunidad educativa. Por otro lado, se reconocen

estudios que revisan programas de intervención diseñados para mejorar específicamente el clima, es decir, modificar el entorno de aprendizaje en vistas a lograr efectos deseados. Estos habilitan la incorporación de saberes didácticos ya que se ensayan otras formas de trabajo pedagógico a partir de las propuestas escolares planificadas y desarrolladas por los/as docentes. De este modo, las investigaciones sobre el clima han ido progresivamente avanzando en conocer cuáles son los modos de trabajo docente, las prácticas de enseñanza y el tipo de interacción con los/as estudiantes que son posibles de generalizar de un aula a otra dado que favorecen la motivación por aprender en distintos grupos de estudiantes. La relevancia de la articulación de estos dos tipos de investigación, que retroalimenta la evaluación y la intervención, resulta interesante a los fines de esta Tesis en el marco del diseño metodológico que se ha planteado para el estudio de las RP en las escuelas secundarias técnicas en la provincia de Neuquén.

Cabe señalar que a partir de los estudios existentes se sabe que el constructo clima escolar se ha diversificado evidenciando un interés especial por la clase como espacio que puede resultar motivador para los/as estudiantes cuando desde la enseñanza los/as docentes generan interés por el saber mostrando la relevancia de los aprendizajes (Alonso Tapia, 2012). El clima de clase (Walberg y Anderson, 1968; Moos y Tickett, 1974; Evans et al., 2009) y el clima motivacional de clase (Ames, 1992; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2008) se han consolidado como conceptos sensibles de ser evaluados y factores claves para promover la mejora de los procesos de enseñanza a partir de las actuaciones o prácticas docentes. Estos rompen con la creencia de que la motivación es un suceso externo y aleatorio que se presenta de manera espontánea dentro de una clase; por el contrario, se reconoce que los/as docentes pueden configurar ambientes de aprendizaje que facilitan o dificultan las metas de aprendizaje de los/as estudiantes. De acuerdo a Alonso Tapia y Pardo (2006) y Alonso Tapia (2016), un clima de clase es motivador cuando despierta el interés de los/as estudiantes por aprender aquello que se enseña, cuando éstos perciben que aumenta su competencia para resolver las tareas escolares, cuando se esfuerzan por conseguir aprender. Entre los cambios que se han reconocido que genera la intervención en el clima motivacional se identifican mejoras en el rendimiento académico (Alonso Tapia y Moral, 2010; Schwinger et al., 2016) e incluso una disminución de la existencia de situaciones disruptivas y conflictivas que incrementan el compromiso por el propio aprendizaje (Villasana y Alonso Tapia, 2015).

En el marco de los antecedentes de investigación sobre el clima de clase, la relación entre docentes y estudiantes ha motivado algunos trabajos que abordan la misma desde una perspectiva socio-emocional. El más reciente meta-análisis realizado por McMahon et al. (2017) -que involucra la revisión de 33 estudios en 11 países- muestra que 48000 docentes han puesto de manifiesto problemas vinculados a la falta de respeto e incluso a conflictos de violencia en diversas modalidades en el contexto escolar. Al respecto, Alonso Tapia (2017) reconoce que las pautas de actuación de los/as docentes no solo configuran el clima académico-motivacional,

sino que el comportamiento en clase está sometido a normas que a menudo se transgreden, obligando a los/as docentes a actuar. El modo de hacerlo genera un clima de gestión del comportamiento disruptivo que también es preciso evaluar si se quiere mejorar la convivencia escolar y el aprendizaje de los/as estudiantes (Mainhard et al., 2011; Korpershoek, et al., 2016; Simón y Alonso Tapia, 2016) El interés por las relaciones interpersonales ha llevado a plantear la existencia del clima emocional de clase (Pianta et al., 2008; Evans et al., 2009; González Rodríguez et al., 2010; Rivers, et al., 2013; Alonso Tapia y Nieto, 2019) a través de investigaciones que estudian aspectos emocionales del trabajo docente (Patrick et al., 2007; Jennings y Greenberg, 2009) que inciden en la motivación, el aprendizaje, el esfuerzo y la satisfacción con el trabajo escolar de estudiantes y docentes (Little et al., 2015; Lazowski y Hulleman, 2016; Joe et al., 2017; Alonso Tapia y Nieto, 2019). Muchas de las investigaciones han buscado profundizar en las interacciones entre el docente y los/as estudiantes y entre los/as estudiantes mismos en contextos caracterizados por la desorganización, el conflicto y las interrupciones (Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2016), haciendo foco en factores comunicacionales que median la transmisión de saberes. Se reconoce que estos desarrollos se orientan principalmente al estudio de las experiencias emocionales en la educación maternal, inicial, primaria y en menor medida a la escuela secundaria (Hamre et al., 2013) considerando las RP desde el apego y sostén emocional en pos del desarrollo de habilidades sociales y de procesos de autorregulación que se esperan, en consonancia con el desarrollo psico-evolutivo de la infancia y la niñez. Si bien esta Tesis no profundiza sobre el clima emocional de clase, se tienen en cuenta aspectos emocionales del clima motivacional que se vinculan a la cercanía y la comunicación (Newman y Schwager, 1993; Hamre y Pianta, 2001; Pianta et al., 2002; Pianta y Stuhlman, 2004). Nos preguntamos *¿cómo mejorar la cercanía en las RP que promueven los/as docentes al enseñar a partir del CMC percibido por los/as estudiantes?, ¿de qué modo el CMC es una medida que valorar e intervenir en la cercanía?*

Hasta aquí se advierte que el estudio del clima de clase y del CMC tiene su desarrollo en el campo de la investigación y posibilita diálogos fructíferos entre inquietudes provenientes de la psicología educacional y la didáctica. A continuación, se recorren las investigaciones que tienen lugar en Latinoamérica y particularmente en Argentina en relación al clima.

Se ha encontrado que algunos de los estudios ya citados en relación al CMC se han replicado en México (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009), en Chile (Leal Soto y Alonso Tapia, 2017), en Colombia (Abello, 2020), en Perú (Muñoz Zabaleta et al., 2020), y en Uruguay (Cancela, 2015; Peña Pedemonte, 2020), mayoritariamente con estudiantes y docentes de nivel universitario y luego en nivel secundario en disciplinas o áreas curriculares específicas.

En Argentina, Liporace et al. (2009) hacen una adaptación del instrumento español con la intención de ampliar la evaluación del CMC a las materias en general, es decir, a las clases como categoría amplia, y no a cada asignatura en particular. A partir de la administración del

instrumento de 13 ítems a 306 estudiantes adolescentes que asisten a establecimientos educativos públicos y privados de nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires y de Tucumán definieron un instrumento que posee un óptimo nivel de discriminación en sus elementos y una estructura interna adecuada. Se demuestra que es una herramienta psicométrica de sencilla administración y puntuación, así como de propiedades técnicas pertinentes.

Si bien no se reconocen estudios posteriores que profundicen en el uso del CMC, se han hallado otros estudios en el país que incorporan en sus investigaciones el concepto de clima. Paneiva Pompa et al. (2018) señalan la inexistencia de un clima ideal, validando la importancia de armonizar el clima de clase a las necesidades de los/as estudiantes, según estilos individuales y grupales en la revisión que hacen de las características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta a investigaciones centradas en la escuela secundaria, Ferreyra (2017) incluye el estudio del clima en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos para abordar las relaciones entre docentes y estudiantes en el marco de otros objetivos que se persiguen. Se halló que los/as estudiantes reconocieron la necesidad de que los/as docentes pongan de manifiesto su autoridad en momentos específicos demandando la importancia de un diálogo abierto, una participación activa en las clases y el respeto por la diversidad. Asimismo, Nuñez y Litichever (2015) en el marco de los vínculos que se construyen en la escuela secundaria incorporan el estudio del clima escolar y lo articulan con la convivencia escolar. Para ello en su investigación se analiza por un lado la implementación del sistema de convivencia en las escuelas secundarias de todo el país y se revisan los cambios que el mismo propone en relación al régimen de disciplina (Litichever, 2010). Por otro lado, se trabaja sobre las respuestas a encuestas realizadas a 270 estudiantes del antepenúltimo año de la secundaria de 9 escuelas de tres jurisdicciones -Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Santa Fe-. Allí se encuentra cierta distancia entre la concepción de convivencia propuesta desde las normativas y la forma que concretamente va tomando en las escuelas. Se advierten diferencias entre las concepciones de jóvenes y adultos/as en las escuelas, en relación a los vínculos y las formas de intervenir frente a los conflictos. Se reconoce la persistencia de las miradas tradicionales sobre la disciplina escolar que siguen vigentes, aunque se visibilizan nuevas dinámicas que dan lugar a escuchar a los/as jóvenes, entender su perspectiva y buscar nuevas formas de resolución de los conflictos.

Queda en evidencia que el estudio del CMC muestra escaso desarrollo en Argentina. Su abordaje resulta indisociable de aspectos vinculados a los modos de relación que se promueven en las clases entre docentes y estudiantes desde una mirada centrada en la convivencia democrática. Esta incluye la pregunta por el tipo de experiencia socio-emocional que se promueve y que interpela a la búsqueda de la buena enseñanza y a la mejora del aprendizaje en términos motivacionales. Los antecedentes expuestos dan cuenta de que las investigaciones

sobre el clima necesariamente requieren de articulaciones pedagógicas y didácticas a fin de construir miradas complejas que en esta Tesis permiten conocer, describir e intervenir sobre las RP. Asimismo, los antecedentes orientan la búsqueda de convergencias metodológicas en el diseño de investigación procurando articular la percepción de los/as estudiantes -a partir de instrumentos ya validados y otros por diseñar en función de los aportes teóricos- con el estudio de las prácticas de enseñanza que los/as docentes llevan adelante en las clases. Se entiende que las investigaciones sobre el CMC resultan soportes para el diseño de dispositivos de reflexión docente basados en un enfoque de asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2000) que aborden de forma directa las RP advirtiendo particularidades que en esta Tesis se focalizan en la educación secundaria técnica. Se considera que, si bien las investigaciones dan cuenta de intervenciones que generan efectos y resultados favorables en los/as estudiantes, las mismas no abordan en profundidad aspectos metodológicos que estos dispositivos de investigación tienen en el trabajo con docentes. Esto inspira la necesidad de explorar en esta Tesis el diseño de formas de intervención situadas que atiendan a la vez a las intencionalidades de investigación y formación para implicar a los/as docentes.

Lo expuesto lleva, por lo tanto, a reconocer que tanto la evaluación como la intervención a partir del CMC viabilizan la reflexión sobre la cercanía en las RP como dimensión de la enseñanza configurándose, así como un horizonte en la búsqueda de buenas prácticas al conjugar la percepción de los/as estudiantes con el análisis de las acciones pedagógicas y decisiones didácticas que devienen de la experiencia ante los problemas emergentes del enseñar.

## **CAPÍTULO 2. Marco teórico y metodológico**

A lo largo de este Capítulo, se aborda el estudio de la cercanía en las RP a partir de presentar aspectos singulares de los/as docentes y su trabajo de enseñar desde una perspectiva de oficio como así también de los/as estudiantes y sus vínculos con el aprender en las experiencias escolares. Deviene de la pesquisa realizada una puesta en diálogo de las RP con los sentidos, las prácticas y las motivaciones que se entrelazan en los procesos de formación.

### **2.1. Las relaciones pedagógicas y sus vínculos con el enseñar**

Avanzar en el estudio de las RP implica conocer sus relaciones con otros componentes de la tríada didáctica (Camilloni, 2014) que en las siguientes páginas se focalizan en los/as docentes y sus vínculos con la enseñanza. Partimos de considerar que **el modo de relación que determina las interacciones con los/as estudiantes está mediatizado por los saberes de oficio que se construyen a partir de la experiencia e incluso de las posibilidades de reflexión compartida sobre el propio hacer en cada uno de los contextos escolares.** Es por ello que resulta relevante a los fines de las RP volver a pensar la enseñanza y con ella la presencia de otro/a que asume la función docente.

#### **2.1.1. El enseñar, un oficio relacional**

Comprender el enseñar como oficio implica según Tardif (2013) tomar distancia de otras concepciones vinculadas a la vocación y a la profesionalización para pensar que la experiencia concreta en el trabajo sigue siendo el corazón del saber enseñar. Desde esta perspectiva enseñar es la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer. Es un oficio que implica una composición de gestos (Larrosa, 2020) que tiene dimensiones corporales, afectivas, intelectuales, técnicas, relacionales, sociales e institucionales y que evidencia que el hacer, el sentir y el pensar van juntos en la enseñanza. Estos gestos mantienen la escuela porque se producen allí dando sentido a un contexto material y situación específica presentándose como formas de singularización y subjetivación que relevan la forma particular de ejercer el oficio de enseñar. Esta fenomenología gestual por lo tanto también es modal al develar modos singulares de ser docente que atraviesan las interacciones con otros/as a partir de la reflexión. El oficio de enseñar así concebido es un trabajo sobre otros/as destinado a la formación/transformación de las personas (Dubet, 2006), y esto evidencia la incidencia de un accionar que no está desligado de los efectos y resultados que produce, teniendo en cuenta que “El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional” (p. 444).

En consonancia con los planteos de Dubet, Antelo (2011) reafirma la importancia del compromiso con los/as otros/as en la búsqueda de una definición de la acción de enseñar. Insiste en comprender que el compromiso es con una relación que implica, por un lado, la preocupación

por el/la otro/a como acto de cuidado, contención y afecto y, por otro lado, el conocimiento del otro/a con los saberes que ello involucra. Según Antelo (2011), “... la enseñanza siempre es la enseñanza de lo que está más lejos, de lo que es extraño, de lo no familiar (...) [esta] funciona cuando permite moverse porque la educación es movimiento” (p. 31). Precisamente a esto Meirieu (2005) llama “dimensión oculta del proyecto de enseñar”, un aspecto personal y universal que atraviesa a todo/a docente y que, lejos de involucrar competencias estandarizadas, requiere una forma de situarse ante los/as otros/as, la transmisión y los saberes que se movilizan de forma palpable y presente en el acto pedagógico. En continuidad con este planteo, Recalcati (2016) sostiene que enseñar es abrir el mundo y acompañar al sujeto a la cultura como lugar de humanización de la vida. En este sentido, las RP que se construyen hacen que los/as docentes se expongan, no como quienes poseen el conocimiento, sino como quienes saben entrar en una relación única. Enseñar así resulta un modo de dar, es decir, se enseña para aprender a relacionarse con los/as demás repartiendo signos y señas disponibles que dejan marcas.

En este marco, comprender el enseñar como oficio implica recuperar la dimensión práctica de la tarea, sus aspectos artesanales para disponer de condiciones que permitan movilizar tiempos, recursos y saberes de acuerdo a las situaciones que tienen lugar en la complejidad y multidimensionalidad de las clases (Vezub, 2005). Se pone de relevancia no solo la forma en la que se hace el trabajo, sino también aquello que se produce en tanto obra, dando cuenta de un modo particular que tiene el/la docente de hacer, que redundará en reconocimiento en términos de autoridad pedagógica e identidad profesional.

En relación con lo expuesto, la docencia tiene, en tanto oficio, un componente artesanal. Esta puede caracterizarse como una artesanía al ser entendida como una habilidad de hacer algo bien (Sennett, 2009), un saber hacer virtuoso, que conjuga el pensamiento con la acción. Allí el oficio de enseñar se concibe:

... como producción, como intervención, como transformación de algo –que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran– nos coloca como adultos educadores (Alliaud, 2017, p. 14).

En este sentido, cuando la enseñanza está anclada en el oficio, el/la docente en tanto obrador/a, transformador/a y emancipador/a de otros/as busca influir, provocar y suscitar en situación transformaciones en otros/as, es decir, obrar (Alliaud, 2011). Lo expuesto implica considerar que el oficio de enseñar se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos o sociales, a partir de las relaciones que resultan del entramado de las acciones y elecciones que éstos/as realizan en contextos y situaciones particulares.

Resulta imposible dissociar esta mirada sobre el enseñar como oficio, de la idea de transmisión, al entender que esta requiere crear situaciones para que quienes se están formando puedan apropiarse y aprender de aquello que se transmite. Diker (2004) plantea que la

transmisión constituye la fuerza misma del lazo social ya que le da existencia y movimiento como algo en devenir. En este sentido, las RP como dimensión íntima y sensible en el oficio de enseñar (Frigerio, 2004) se presentan cuando la enseñanza activa un proceso de transmisión bajo ciertas condiciones que ponen en juego una herencia para habilitar su transformación en la posibilidad de lo nuevo. Es por ello que la transmisión es un acto de enlazamiento, de inscripción y des-inscripción que no está sujeto a reglas ni normas. Por el contrario, ubica a los/as docentes en una posición de autoridad a partir de la relación que se promueve con los saberes que involucra también a las relaciones interpersonales en un horizonte de filiación.

El oficio de enseñar como oficio moderno propio del s. XX ha mutado demandando la creación de condiciones que no están dadas o aseguradas, más allá de lo que acontece. Entonces, cabe preguntarse: *¿cómo afecta esto a la cercanía en las RP?* La perspectiva de oficio nos habilita a pensar nuevas y mejores maneras de formar que no disocien el pensar y el hacer, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, sino que instalen bajo ciertas condiciones a la enseñanza como la posibilidad de una morada para el sujeto, un anclaje para la subjetividad, contrapunto con la velocidad y voracidad del consumo de la época (Zelmanovich, 2004). Esto demanda entender la enseñanza como la atención de cada singularidad en el vínculo cotidiano con los/as estudiantes reivindicando su dimensión política en tanto se asume una responsabilidad con otros/as en el marco del orden social en cada época. Al respecto, Alliaud (2019) afirma que el oficio se asocia a ciertas emociones, considerando que éste no es ajeno a lo que produce y a las implicaciones personales, sociales y pedagógicas que surgen de la pasión por el reconocimiento, del deseo de enseñar, de la voluntad por sostener la transmisión y de la esperanza en el acto pedagógico. En este sentido, se reconocen aspectos vinculados a la afectividad junto a la ternura que aparecen desde la perspectiva de oficio como otros componentes implicados en el enseñar similares al saber, la norma y la autoridad. Los aportes de Alliaud (2003) en este marco muestran que la dimensión pedagógica suele quedar relegada en los modelos afectivos y altruistas más puros y asume una posición similar en aquellos otros donde el afecto, la ayuda, la contención y el disciplinamiento, se presentan como condicionantes necesarios que permitirían crear las condiciones para poder enseñar.

Asimismo, la forma de construir RP en el marco del oficio de enseñar da cuenta de cómo los/as docentes también sostienen posiciones respecto del sentido de su tarea. Según Southwell y Vassiliades (2014) la posición docente remite a la circulación de los sentidos y discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Alude a los múltiples modos que los/as docentes asumen, viven, piensan su tarea y definen los problemas que se plantean en torno a ella al considerar que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura y con los/as otros/as que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2011). Considerando el interés de esta Tesis por la escuela secundaria, avanzar en la comprensión de cómo los/as docentes entienden e intervienen en la trama de relaciones con sus estudiantes, no

puede dissociarse de algunas tensiones y conflictos que dan lugar a la identidad docente en este nivel educativo en Argentina, en función de las configuraciones históricas e institucionales que la caracterizan.

De acuerdo a Pineau y Birgin (2015) la construcción histórica de la identidad docente en la escuela secundaria argentina muestra, hasta nuestros días, cómo ésta incidió no sólo en la definición de la tarea sino en las condiciones concretas en las que ésta se desarrolla. Se advierten a través del tiempo cambios en su reconocimiento público a partir de distintas posiciones que afectan a la enseñanza e inevitablemente a las formas subjetivas que construyen a las RP. Si bien en la actualidad la posición docente pareciera construirse con las profundas marcas que dejó la hegemonía neoliberal generando el deterioro, ajuste y precarización de las condiciones de trabajo -tanto materiales como simbólicas- con políticas de “reciclaje” docente que inciden en la regulación del trabajo de enseñar en un contexto de expansión del nivel, se reconocen otras posiciones que la antecedieron<sup>24</sup>. Teniendo en cuenta lo expuesto, se entiende que los modos de RP requieren para su abordaje la consideración de ciertos aspectos que definen a la enseñanza a partir de posiciones docentes híbridas (Dussel, et al., 2001) que en el marco del oficio evidencian la interacción de tradiciones y prácticas diferentes. En este sentido, si bien la formación de docentes en el nivel no responde a una configuración homogénea, se reconoce que, a partir de la década del '90, la llegada al profesorado de nuevos sectores sociales, con distintas trayectorias escolares y capital cultural junto a las dinámicas de fragmentación, social, cultural, laboral y educativa han atravesado a las instituciones educativas y allí, en las clases, a las RP impactando la subjetividad de los/as docentes y el desarrollo del trabajo de enseñar en tanto oficio.

### **2.1.2. Las relaciones pedagógicas como saberes de oficio**

Sostener la docencia y específicamente la enseñanza desde una perspectiva de oficio implica el desarrollo de un repertorio de saberes incorporados, personalizados y situados. De Tezanos (2007) plantea que, en la discusión sobre los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, la búsqueda e indagación en las RP instala la demanda de construir saberes, y en particular, de volver a los saberes pedagógicos. Considera que éstos tienen efectos en la posición epistémica, en la autoridad social y en la responsabilidad política, permitiendo una comprensión compleja de los problemas de la práctica desde una perspectiva situacional de la enseñanza.

---

<sup>24</sup> Pineau y Birgin (2015) reconocen tres posiciones en la regulación del trabajo de enseñar. En primer lugar, la existencia de una aristocracia profesoral en el siglo XIX, integrada por intelectuales o especialistas de una disciplina con reconocimiento social encargada de la formación de élites pertenecientes a miembros masculinos de la oligarquía; en segundo lugar, un profesorado diplomado que se consolidó en la primera mitad del siglo XX como un colectivo a partir de la certificación de saberes específicos acompañando así el crecimiento de la educación secundaria por la presión de las nuevas clases medias urbanas. Finalmente, en tercer lugar, un profesorado ya más feminizado y asalariado que, en el marco de la expansión del Estado Benefactor, implicó concebir a la docencia como un trabajo estable, seguro, regulado por un estatuto, con representatividad sectorial y sindical y en cierta forma burocratizado. Ser docente en el marco de esta posición permite el ingreso y acceso a otros bienes económicos, sociales y culturales a partir no sólo de la tenencia del título sino de otros aspectos vinculados al saber y el desempeño pedagógico.

Terigi (2007) plantea que en la docencia se produce un saber sobre la transmisión que caracteriza a los/as docentes como expertos/as, por un lado, en un/os campo/s cultural/es y, por otro lado, en las intervenciones pedagógicas necesarias para que los/as estudiantes construyan relaciones con esos saberes. Asimismo, advierte que los/as docentes tienen saberes por defecto (Terigi et al., 2013), es decir, formas programadas y automatizadas de acción que se extienden y reiteran, incluso que se transmiten en los espacios de formación y se reproducen en las prácticas ofreciendo un cierto marco de funcionamiento rígido y conocido y estructuración del conocimiento profesional. Sin embargo, la práctica docente también responde a un saber que no descansa enteramente en conocimientos profesionales formalizados y disponibles, sino que se nutre de otros saberes. Éstos, al decir de Tardif (2014), son plurales y estratégicos e incluyen la interacción de lo disciplinar, lo curricular y lo experiencial. Asimismo, estos saberes evocan momentos de la historia vital, de la carrera profesional de los/as docentes en el marco de su trabajo y especialmente de la biografía escolar (Davini, 1995). En este punto nos preguntamos, *¿es posible pensar a la cercanía como un saber de oficio?*

Alliaud y Guevara (2014) plantean que los saberes desde una perspectiva de oficio dan cuenta de un componente no codificado que ha sido denominado de distintos modos, pero que siempre responde a procedimientos y habilidades que se juegan en las prácticas de enseñanza. Según Alliaud y Antelo (2011) -quienes retoman los planteos de Meirieu (2007)- estos saberes del oficio no son codificables en su totalidad dado que poseen una naturaleza heterogénea que se construye en la práctica de enseñar y que, a la vez, permite orientar la acción de los/as docentes. Los “saberes de oficio” que son necesarios para enseñar tienen como fuente principal las experiencias que en las escuelas. Estos constituyen una herramienta para la acción y es la práctica su fuente de referencia y legitimación, concepción que lleva a tomar distancia de una mirada de la enseñanza con carácter aplicacionista y de un trabajo docente ligado a la reproducción. En este sentido, el pensamiento pedagógico que deviene de estos saberes disponibles se funda en problemas prácticos afrontados y resueltos por los/as docentes en escenarios educativos diversos (Alliaud, 2011).

Los saberes que se producen en el trabajo de enseñar requieren de la toma de decisiones ajustadas en el tiempo y ofrecen pocas alternativas probadas de acción (Diker y Terigi, 1997). Esta idea remite a la noción de invención del hacer entendida como “... la producción por parte de los/as docentes de propuestas de enseñanza que componen de maneras específicas sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular” (Terigi, 2009, p. 83). Estos son saberes que además de no construirse sobre saberes profesionales formalizados y disponibles, muchas veces no son reconocidos por los/as mismos/as docentes. Si bien la producción de estos saberes pedagógicos en la experiencia aporta a la resolución de los problemas emergentes del enseñar, se caracterizan por tener baja escala y ajuste al contexto, es decir, presentan dificultades para su generalización.

Poner en relación los saberes de oficio con los procesos de socialización y subjetivación en el marco de las RP conlleva a profundizar los vínculos entre saber y experiencia considerando *¿de qué modo la cercanía en las RP se construye en base a de los saberes de la experiencia?* Según Zambrano (1989) en la experiencia se entreteteje lo vivido al inscribirse el sujeto en un contexto que abre la posibilidad de tener una mirada sobre el mundo y una lectura de sentido de lo que allí ocurre asumiendo ciertas significaciones en las propias acciones. Tardif (2014) plantea que los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo y del conocimiento del medio parecen constituir el fundamento de la práctica, dado que esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes. Al respecto expresa que “Enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo” (Tardif, 2014, p. 17). En este sentido, **los saberes de la experiencia surgen de las interacciones humanas, son “saberes humanos respecto a seres humanos”, que involucran hábitos y habilidades de saber hacer y de saber ser, que orientan no solo a los/as docentes en su profesión sino también en todas las dimensiones de su práctica cotidiana, constituyendo así la cultura docente en acción.** Contreras (2013) plantea que estos saberes implican un “... modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia e implicación (...) que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.” (p. 127).

Teniendo en cuenta el valor que tiene la experiencia, resulta necesario destacar que en ella se reconoce una red de interacciones con otras personas en un marco social e institucional que muestra la relevancia de las RP. Esto evidencia según Tardif (2014) que las interacciones no exigen de los/as docentes un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre una práctica sensible de ser objetivada, sino que ponen de relevancia la capacidad de éstos/as de comportarse como sujetos, como actores en un rol social y de ser personas desde una dimensión humana. En este sentido, los saberes de la experiencia relevan aquellas condiciones que son necesarias para comprender y mejorar las relaciones e interacciones en el marco del trabajo de enseñar. Esto incluye la contextualización de esas interacciones en el marco de normas que organizan su trabajo y de las funciones que cumplen en términos institucionales.

La inscripción social en los contextos educativos, según Frigerio (2012), contribuye a pensar que los saberes “alteran” la relación con los/as otros/as y, en consecuencia, afectan la relación con el saber y los saberes de distinto modo, al motivar una producción, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero. Ello da cuenta incluso de la existencia de un “no saber”, es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado que resulta ser movilizador de preguntas alternativas, habilitando la ocasión de que los/as docentes construyan saberes sobre sí y sobre el mundo. Entre las múltiples alteraciones que se reconocen en el campo educativo Frigerio (2012) señala que algunos saberes interpelan las RP dando cuenta de las razones que

sustentan la transmisión ante otros/as y sostienen un “estar ahí”. Esto pone de relevancia la importancia de las relaciones con los saberes entendiendo que:

El conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación (Charlot, 2008a, p. 94).

Lo mencionado, por lo tanto, pone de manifiesto que la relación con los saberes interpela el sistema y estilo relacional a entrar en juego en las RP la relación inter-subjetiva basada en los principios de la igualdad y la confianza, la relación intra-subjetiva de cada sujeto con el objeto de conocimiento y las relaciones sociales producto de la construcción del lazo que teje en las experiencias educativas institucionalizadas. El carácter experimental de la enseñanza, por lo tanto, se pone de manifiesto a partir de un aprender haciendo o practicando en el que no se disocia el saber del hacer, la teoría de la práctica y el pensamiento de la acción, sino que propicia nuevas relaciones con los saberes ya existentes.

Cabe señalar que en muchas ocasiones los saberes construidos en la experiencia, según Dubet (2006), contribuyen a caracterizar a los/as docentes como “bricoleurs”<sup>25</sup>, entendiendo que éstos/as desarrollan modos de actuar que se sostienen con el paso del tiempo y son propios de su experiencia, pero que no son compartidos ya que se mantiene con estos una relación de exterioridad. En función de lo expuesto, comprender los saberes de la experiencia en el marco del oficio implica entrar en una relación de interioridad (Tardif, 1991) a partir de una recuperación distanciada de la experiencia a fin de problematizarla. Es a través de una comprensión sentida (Van Manen, 2004) de las evidencias en la práctica que es posible reconocer su sentido y habilitar otros cursos alternativos de acción que se desvían de lo concebido como natural o sabido por defecto en vistas a la mejora de las prácticas (Alliaud, 2019). De este modo, las experiencias situadas por subjetividades e historias singulares, problemáticas y herramientas disponibles, son transformadas en saber pedagógico formalizado a partir de que son compartidas en instancias colectivas mediante la puesta en diálogo, la problematización y el análisis. Es en el marco de una conceptualización sistemática que surge de la reflexión que resulta posible construir un saber sobre la enseñanza y una arquitectura de una ética de la acción (Cifali, 2005 en Falconi y Beltrán, 2010) que permite enriquecer los

---

<sup>25</sup> Dubet (2006) caracteriza a los/as profesores/as como *bricoleurs* para referirse a aquellos/as que no suelen dar cuenta de estos “secretos de fabricación” sobre la enseñanza que elaboran en el transcurrir de la propia experiencia. Dan cuenta de una amalgama plural de saberes a partir de los cuales se asume el trabajo cotidiano, las tareas de enseñanza y se consolida la identidad profesional. Alliaud y Vezub (2014) destacan dos características de estos saberes: la heterogeneidad de los ámbitos en los cuales se adquieren, transmiten, circulan y producen; y la relación de “exterioridad”, que los/as docentes establecen con los saberes profesionales, curriculares y disciplinares basada en la división del trabajo y las relaciones de poder existente entre expertos, científicos, intelectuales, e investigadores; entre universidades, institutos y escuelas.

procesos de formación y desarrollo profesional de los/as docentes, tal como se aborda en el siguiente apartado.

### **2.1.3. Relaciones y saberes en el marco de la enseñanza reflexiva y del asesoramiento colaborativo**

Pensar sobre la experiencia y construir saberes en torno al enseñar como oficio y las RP en el marco de este, implica mantener una relación viva de reflexión y acción. De acuerdo a Contreras, Quiles y Paredes (2019) **la disposición reflexiva no es natural, sino que requiere que los/as docentes participen de experiencias formativas que les propongan reflexionar sobre el sentido de lo que hacen y de lo que sucede en sus clases.** Esto requiere de acompañamientos que posibiliten analizar la realidad educativa y su intervención en ella (Sierra Nieto y Blanco García, 2017). En relación con lo expuesto, Tardif (2014) considera que la forma de objetivar los saberes experienciales es habilitando espacios de encuentro y relación con otros/as docentes a fin de sistematizar las certezas subjetivas, confrontar colectivamente los saberes producidos por la experiencia y encontrar allí respuestas a los problemas de la práctica. En este sentido, develar el conocimiento tácito orienta la toma de conciencia de los propios saberes y se constituye en una actividad formativa y transformadora que requiere de una cultura de colaboración con otros/as (Alliaud, 2019).

Según Vezub (2005) la perspectiva de oficio -que abordamos anteriormente- permite precisamente trabajar sobre la formación del juicio práctico de los/as docentes y sobre la necesidad de reflexionar sobre la acción. Recupera la importancia del aprendizaje situacional, propia de contextos naturales donde transcurre la experiencia, en el mismo intercambio con los/as pares con los/as que se comparte la tarea de enseñar. Al respecto plantea que la reflexión es un trabajo sistemático de lectura e interpretación de la actividad, de diálogo con el colectivo docente y con la producción del campo pedagógico. Sin ella no se concibe la posibilidad de generar movilizaciones y cambios en las rutinas que están fuertemente arraigadas y es probable que se terminen reforzando prácticas existentes sin cuestionamiento alguno.

Desde una perspectiva didáctica, Steiman (2018) plantea que la reflexión de la propia práctica<sup>26</sup> docente enfrenta obstáculos vinculados a las urgencias y obligaciones del aula, ya que se suele ubicar como un trabajo unipersonal con escasos tiempos institucionales que impiden que esta sea un soporte continuo de la construcción de la identidad docente. El valor asignado al análisis de las prácticas de enseñanza remite a lo que, desde diferentes expresiones, se ha denominado enseñanza reflexiva o prácticas reflexivas, buscando conocer y comprender cómo lo que ocurre en el aula pone de manifiesto el carácter complejo de la actividad de los/as docentes, entre ellas las RP. Dicha complejidad deviene del entramado de acciones,

---

<sup>26</sup> Según Steiman (2018) el concepto de práctica supone inscribir a la docencia y a la enseñanza como intervenciones sociales intencionadas en el campo de las instituciones educativas, a partir de la transmisión del conocimiento a otros/as que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados.

interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra la enseñanza, en tanto tarea multidimensional y multirreferencial (Morín, 2001), en relación a los/as estudiantes, a los saberes y a las configuraciones didácticas (Astolfi, 1994; Litwin, 1997).

Cabe señalar que la reflexión sobre la propia práctica aparece en el campo pedagógico y didáctico como respuesta y contraposición a la racionalidad técnica que se sustenta en una visión de los/as docentes como técnicos/as que solo se dedican a la trasmisión, para concebir a la reflexión como la producción de saberes respecto de lo que constituye una buena enseñanza (Edelstein, 2000). Avanzar en las relaciones entre reflexión y práctica nos lleva a recuperar los aportes que hacen Schön (1998) y Dewey (2007) como principales exponentes a los fines de historizar su surgimiento.

El primero considera que la acción reflexiva requiere distinguirse de la acción rutinaria, caracterizada por el impulso, la tradición y la autoridad que tienden a la conformación de un hábitus profesional (Bourdieu, 2007) que conserva lo instituido centrandolo las preocupaciones en asuntos instrumentales. Ante ello, plantea la reflexión como una acción cuidadosa que requiere intuición, emoción y pasión en el marco de un estado de duda que da origen a la búsqueda sostenida del pensamiento hacia un fin. Al respecto reconoce como inherentes a la acción reflexiva tres actitudes: la mentalidad abierta, que da lugar a la indagación, la responsabilidad como puerta a la persistencia y el entusiasmo como aquello que opera como fuerza intelectual. Los aportes de Dewey se articulan con los planteos de Peters (1987) quien ya había señalado que la reflexión pone en tensión a las prácticas rutinarias, en las que rige la prueba y el error, incorporadas como automatismos, respecto de aquellas que resultan habituales, es decir, que se asumen como marcos de referencia de las acciones cotidianas sin perder las intencionalidades. En este marco la reflexión, según Atkinson y Claxton (2002), junto al pensamiento intuitivo y el analítico, se constituyen como los tres procesos principales que sostienen la enseñanza a partir de la experiencia. En este sentido, la práctica requiere por un lado de planificación, a partir de los conocimientos teóricos que habilita el pensamiento racional en tanto anticipaciones de la acción y, por otro lado, de revisión, siendo el pensamiento reflexivo crucial para aprender de la experiencia contextualizada y estimular nuevas modalidades de actuación en la práctica.

En continuidad con lo expuesto, los aportes de Schön (1998) han resultado significativos ya que ponen de manifiesto que los/as docentes pueden reflexionar sobre sus acciones no solo una vez que éstas finalizan, es decir, aludiendo a “la reflexión sobre la acción”, sino que esta puede desarrollarse en el mismo momento en que las acciones están teniendo lugar. La “reflexión en la acción” se asienta justamente en un conocimiento de la clase como espacio de acción y decisión que, a partir de la reflexión, posibilita comprender lo que sucede, reconocer allí problemas y reestructurar lo que se está realizando experimentando alternativas de cambio. Pensar a los/as docentes como profesionales reflexivos, en términos de lo propuesto por Schön

(1998), implica habilitar una reflexión sobre la propia experiencia que demanda el desarrollo de una habilidad para estudiar el ejercicio docente y perfeccionarlo en el tiempo. En este sentido, los/as docentes reflexivos/as dirigen sus acciones previéndolas y planificándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva, tomando conciencia de sí mismos/as en su propia acción a partir del análisis y la discusión crítica acerca de las teorías prácticas que tienen en el marco del conocimiento en la acción que construyen. Cabe señalar que la relevancia de los aportes del Schön a la formación inicial y continua de los/as docentes ha llevado a Russell (2012) a realizar algunas advertencias como la tendencia a llevar la teoría a la práctica, la falta de análisis en la identificación de problemas a resolver en las prácticas y la necesidad de hallar formas productivas de dialogar con las situaciones problemáticas en el contexto de acción profesional para hallar alternativas de acción.

En esta línea los planteos de Perrenoud (1994, 2001, 2006) resignifican la conceptualización de reflexión de Schön al distinguir entre la reflexión sobre la acción singular y la reflexión sobre un conjunto de acciones que presentan similitud en su naturaleza. Al respecto de la primera, avanza en entender que la reflexión es prospectiva cuando se focaliza en la clase a dar y en las decisiones a tomar para su desarrollo, como también advierte que es retrospectiva cuando esta se asienta sobre la clase ya dada y las decisiones que allí tuvieron lugar. Perrenoud añade según Steiman (2018) un tipo de reflexión sobre el sistema de la acción que cuestiona los fundamentos racionales de la acción, develando disposiciones estables y a veces rígidas vinculadas a la propia historia de vida, la propia formación y la identidad social, dando cuenta también de las RP que se establecen con otros/as. En este sentido, la posibilidad de una construcción de conocimiento didáctico que articule saberes surge cuando de la reflexión de la práctica se propicia una práctica reflexiva.

Los diversos sentidos expuestos en relación a la reflexión sobre la práctica permiten, según Pérez Gómez (1987, 1991) advertir tres perspectivas. La primera implica la reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, es decir, orientada a imitar prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha identificado como eficaces. La segunda refiere a la reflexión como proceso de deliberación entre diversas orientaciones de enseñanza. La tercera concibe a la reflexión como reconstrucción de la experiencia, en tanto se reconstruyen situaciones donde se produce la acción, que involucran a los/as docentes como profesionales poniendo en análisis sus conocimientos, afectos y actuaciones. Esto asimismo implica la reconstrucción de los supuestos que dan cuenta de formas dominantes de concebir la enseñanza. Esta última perspectiva, que propone una reconstrucción dialéctica del quehacer docente como reflexividad crítica, es enriquecida por Zeichner (1993) quien sostiene que la práctica docente reflexiva se centra no sólo en el propio ejercicio profesional sino también en el análisis sobre las condiciones en las que ese ejercicio se sitúa, incorporando así aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo que los/as docentes desarrollan en sus clases incluyendo aquí las RP. En este sentido, la

reflexión es un proceso dialéctico de generación de práctica que involucra el compromiso de los/as docentes con los problemas sociales que requieren su intervención para su transformación (Elliot, 1990). Esto caracteriza el impulso democrático y emancipador de la práctica reflexiva en tanto práctica política y social que demanda ampliar el margen de reflexión a partir de la deliberación y el trabajo colectivo con otros/as docentes propiciando así el cambio institucional y social. Desde un enfoque crítico, de reconstrucción social, se enfatiza por lo tanto la necesidad de que los/as docentes adquieran un bagaje cultural de orientación política, lejos de toda ficción de neutralidad. En este sentido, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica resulta necesaria para desenmascarar la influencia de la ideología dominante rompiendo con una conciencia ingenua (Freire, 2005) que afecta las prácticas cotidianas en el aula, el currículo, los sistemas de evaluación y el desarrollo de actitudes consonantes al compromiso del docente como intelectual transformador y emancipador (Liston y Zeichner, 1997).

En Argentina, Edelstein y Coria (1995), Sanjurjo (2002) y Anijovich (2006) han sostenido que **las prácticas reflexivas son el soporte y motor de la construcción de la identidad del/la docente, que permite que éstos se conviertan en investigadores/as en sus aulas**. Sin embargo, avanzan en comprender que la reflexión resulta sobrevalorada en sí misma si no incluye un trabajo sobre las propuestas de clase para mejorar la práctica y ampliar la base de los saberes de los/as docentes. Al respecto, Edelstein (2000, 2011) plantea que una perspectiva reflexiva y crítica acerca de la enseñanza implica desarrollar propuestas de análisis didáctico que permitan a los/as docentes operar respecto de sus propias prácticas. Esta labor analítica rigurosa demanda volver sobre las propias clases a través de las experiencias acumuladas para objetivar los hechos y procesos que en ellas acontecen en su historicidad y complejidad. En este sentido, lograr nuevas comprensiones involucra el uso de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan suspender juicios totalizantes y visiones unilaterales y recrear las prácticas en el marco de sus construcciones metodológicas. Lo expuesto es enriquecido por Sanjurjo (2009) quien sostiene que la reflexión contribuye a la modificación de los “gajes” del oficio cuando se internaliza como un hábito profesional, es decir, como construcciones personales, realizadas en contextos específicos. Si bien la reflexión supone un trabajo sobre uno/a mismo, se requiere de una reflexión socializada a partir de dispositivos que faciliten transformar el malestar en problemáticas a abordar posibilitando no demonizar algunos problemas que inmovilizan, sino funcionar como mediadora entre los saberes y las situaciones que exigen una acción de los/as docentes.

Hasta aquí se puede advertir que la necesidad de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la búsqueda de la construcción y reconstrucción de los saberes de la experiencia implica resituar las preguntas del campo didáctico en un marco de relaciones sociales basadas en la colaboración que posibilitan la creación de otros nuevos saberes. Según Castorina y Sadovsky (2018) el trabajo colaborativo requiere justamente tensionar las descripciones que

hacen los/as docentes sobre las actividades desarrolladas en las aulas, entre las que se encuentran las RP, de manera de trascender la inmediatez de la situación que se analiza y forzar la producción de argumentos que fundamenten sus explicaciones en vistas a resolver los problemas de la enseñanza y pensarlos hacia su transformación. Esto implica, por parte de los/as docentes, estar dispuestos/as a revisar la pertinencia o el alcance de los propios marcos conceptuales e incluso los propios supuestos, advirtiendo la necesidad de abordajes multidisciplinares que permitan discernir nuevos sentidos para el avance en las comprensiones que se buscan en el marco de las prioridades pedagógicas que se establecen, los sentidos formativos que se atribuyen y las miradas sobre las posibilidades de los/as estudiantes. Lo mencionado no solo habilita otros modos de reflexión compartida sobre las prácticas entre docentes, que pueden situarse en el marco del **asesoramiento pedagógico colaborativo** (Sánchez y García, 2005; Imbernon, 2007; Monge López y Torrego Seijo, 2017; Roca et al., 2019). **Este modelo de asesoramiento** (Sánchez, 2000) **sitúa tanto a los/as docentes como al asesor/a en el ámbito de las responsabilidades compartidas, la ayuda mutua y el acompañamiento profesional entre iguales ante la revisión y mejora de las prácticas de enseñanza.** Esto demanda al asesor/a alejarse del rol experto que prescribe críticamente las acciones de los/as docentes para generar implicación a fin de generar cambios en el aula a partir de la identificación y la reflexión orientada y acompañada de problemas reales y situados y alternativas de acción e innovación didáctica (Huertas et al., 2019).

Este modo de concebir e intervención desde la reflexión en colaboración abre otros recorridos en el campo de la investigación reconociendo nuevos marcos de exploración y análisis para construir conocimiento pedagógico y didáctico.

#### **2.1.4. Investigaciones centradas en los/as docentes, sus saberes y sus prácticas de enseñanza en la educación secundaria.**

Frente a la pregunta acerca de cuáles son y cómo se construyen los saberes que ponen en juego los/as docentes cuando llevan adelante sus prácticas de enseñanza y reflexionan sobre ellas, se reconocen distintas líneas de investigación que abonan indirectamente a la comprensión de la cercanía y las RP como objeto de esta Tesis, enriqueciendo su abordaje teórico y metodológico.

**La exploración realizada sobre antecedentes de investigación evidencia una vasta producción de trabajos centrados en la dimensión práctica de la enseñanza que articulan un abordaje didáctico y pedagógico, con diálogos fructíferos con la psicología y la sociología, y que se focalizan en los/as docentes y su relación con su trabajo en la escuela y en el aula<sup>27</sup>.** A nivel internacional Tardif (2014), señala tres perspectivas de investigación que

---

<sup>27</sup> Cabe aclarar que las relaciones de los/as docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas. De

se corresponden con una visión cognitiva, existencial y social de los saberes y la subjetividad de los/as docentes. Si bien cada perspectiva plantea una visión específica, se reconoce con el paso del tiempo la posibilidad de intercambios que permean lo metodológico y teórico evidenciando la complejidad de la subjetividad y lo fructífero de abordajes multivariados, tal como se intentará avanzar en el estudio de la cercanía en esta Tesis.

El primer tipo de investigaciones se corresponde con una perspectiva cognitivista e instrumental de la enseñanza. Se reconocen estudios que se focalizan en el pensamiento de los/as docentes y en los saberes procedimentales e instrumentales a partir de los cuales éstos/as elaboran representaciones de y para la acción (Jackson, 1968; Clark y Peterson, 1986). Las RP aquí se abordan en el marco de procesos de negociación, ajuste y estructuración de las representaciones mentales subjetivas e intersubjetivas de los/as docentes -en tanto enseñantes expertos/as y eficaces- relacionadas con el contexto de la enseñanza, con las interacciones con los/as estudiantes y también con las otras dimensiones intelectuales de la enseñanza, tales como la programación<sup>28</sup>.

El segundo tipo de investigaciones se organiza en torno a una perspectiva basada en la sociología de la acción que aborda la subjetividad docente. Estas investigaciones se enmarcan en la fenomenología existencial teniendo en cuenta que los saberes de los/as docentes están enraizados en la historia de su vida y en la experiencia del oficio docente desde una dimensión afectiva. Los trabajos se interesan por la experiencia relativa al trabajo del docente, con sus tensiones, sus dilemas y sus rutinas. En Argentina, los antecedentes hallados en esta perspectiva impactan tanto en el campo de la formación docente inicial (Alliaud, 2006, 2007; Feldman, 2002; Vezub, 2002, 2007) como de la formación continua (Suárez et al., 2004; Suárez, 2007) dado que la recuperación, conceptualización y puesta en diálogo de los saberes de la experiencia con el conocimiento educativo especializado posibilita nuevos despliegues de la teoría pedagógica.

En este marco, el enfoque metodológico para **investigar los saberes construidos en la experiencia** -también llamados saberes experienciales- **responde a una valorización de la práctica, del saber hacer, como fuente de conocimiento, aprendizaje, indagación y construcción de nuevos modos de ser, estar y hacer con otros/as**, que toma distancia del conocimiento experto. Esto conlleva el reconocimiento que tiene en el campo de la investigación la documentación de narraciones biográficas que involucran las experiencias de enseñanza y en ellas las RP (Connely y Clandini, 1995; McEwan y Egan, 1998; Alliaud, 2004; Suárez, 2007; Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010; Rivas Flores et al., 2010; Contreras, 2016). Este abordaje

---

acuerdo a Tardif (2014) el saber del trabajo no es un saber sobre el trabajo, sino realmente del trabajo a partir de las múltiples formas de simbolización y de operativización que tienen los gestos y las palabras necesarias para su realización concreta.

<sup>28</sup> Estas investigaciones se desarrollan principalmente en Estados Unidos y Europa y plantean una visión cognitivista y psicologizante de la subjetividad de los/as docentes articulando principalmente aportes de la didáctica de la matemática y antropología cognitiva.

metodológico propone una mirada sobre la enseñanza basada en el registro de las vivencias y prácticas de los/as docentes, es decir, en su subjetividad y en el saber hacer que los/as moviliza en la acción cotidiana en tanto “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 25). Esta perspectiva demanda reconocer aquello que los/as docentes experimentan poniendo en juego las dimensiones de la vivencia en las situaciones de la práctica desde la posición subjetiva que recupera lo que “me/nos pasa” (Larrosa, 2003).

Desde la indagación narrativa de docentes en clave didáctica se destaca la existencia de investigaciones que, en los últimos años, abordan específicamente los saberes y las RP, en el marco de distintas Tesis de Maestría y Doctorado (Arnaus i Morral, 2013; Biesta, 2015; Quiles Fernández, 2016). Entre estas se ponen de relevancia a continuación dos investigaciones que se han desarrollado en el contexto educativo español. Por un lado, el estudio desarrollado por Quiles Fernández (2016) dado que analiza las relaciones de cuidado y los saberes pedagógicos que las sostienen. En el mismo, se halló que el cuidado educativo requiere de un estar en relación con un saber que nace en la experiencia y es fruto de lo vivido y pensado. Al respecto este trabajo aporta a esta Tesis la importancia de volver a mirar a la clase como escenario para el análisis de saberes y experiencias que se articulan en el enseñar. Justamente, la pregunta por los saberes de los/as docentes aquí se apoya en el trabajo en torno a múltiples fuentes de información que intentan acercarse a capturar el devenir de lo que en la clase sucede, incluyendo lo afectivo. En este sentido, este antecedente motiva en esta Tesis la puesta en relación de técnicas e instrumentos de investigación variados a los fines de habilitar reflexiones acerca de las posibilidades y limitaciones que tienen los/as docentes para hacerse disponibles en una RP viva. En este marco, emergen en diálogo con el planteo de Quiles Fernández (2016) los siguientes interrogantes: *¿qué presencias y cuidados reales resultan necesarios para construir cercanía desde la enseñanza en contextos singulares tales como la escuela secundaria técnica?*

Por otro lado, bajo esta metodología fenomenológica, hermenéutica y narrativa se reconoce el trabajo de Cabrera Cuadros (2017) que presenta la noción de saberes relacionales en la escuela secundaria. En esta investigación se analiza la experiencia educativa desde una mirada transdisciplinar que permite que los/as estudiantes se relacionen con el saber de una manera global y vivencial teniendo como eje central la motivación. Se concluye que la RP vivida requiere de los/as docentes un acompañamiento y de un estar al lado de los procesos de vida que se dan en el aula y en otros espacios. Esta tesis enriquece la reflexión sobre el tejido de relaciones que tiene lugar en la escuela precisando particularmente en la incidencia que en ello generan los procesos de selección y organización del curriculum que llevan adelante los/as docentes. En este sentido, si bien el curriculum no es objeto directo de análisis de este trabajo, la propuesta de Cabrera Cuadros agrega un componente más al abordaje multidimensional de la enseñanza. Por

lo tanto, surge preguntarnos *¿qué disputas entre los saberes escolares y los saberes para el trabajo en la discusión curricular interrogan la posición de los/as docentes ante la enseñanza y ante las relaciones de cercanía que construyen con sus estudiantes en las clases?*

El tercer tipo de investigaciones según Tardif (2014) retoma esta segunda perspectiva añadiendo al abordaje sociológico el estudio de la comunicación y las interacciones en el marco de los saberes sociales de los/as docentes. La subjetividad aquí no se reduce a la cognición ni a la vivencia personal, sino que se analizan reglas y lenguajes que estructuran socialmente la experiencia de los/as docentes en los procesos de interacción cotidiana dentro y fuera del contexto escolar (Hargreaves, 1994; Delors, 1996; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008). En el marco de esta perspectiva se reconocen aportes al estudio de la narrativa en la investigación educativa que avanzan hacia una visión socio-antropológica y etnoGráfica que orienta el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza desde operaciones analíticas y reflexivas que se proponen desde lo situacional “descotidianizar el cotidiano” (Ezpeleta, 1986; Rockwell, 1995) y que incluyen a las organizaciones, instituciones y los sujetos como objeto de estudio y partícipes activos/as de ámbitos específicos (Edelstein, 2021). Interesa esta perspectiva a los fines de esta Tesis dado que investigar cómo los/as docentes enseñan y construyen los saberes sobre el oficio incluye la indagación respecto de la construcción de los lazos sociales en los marcos institucionales y de los modos de comunicación que actúan como vehículo para promover cercanía en contextos escolares que además procuran la vinculación con el mundo del trabajo.

En línea con estas tres perspectivas, se reconoce que las investigaciones sobre las RP se incluyen en el estudio de las relaciones de los/as docentes con los saberes de sí, de los/as otros/as y del mundo. En este sentido, se presentan avances específicos desde un abordaje didáctico (Chevallard, 1991), sociológico (Charlot, 2008b) e incluso psicoanalítico (Beillerot, 1996) que se basa en enfoques cualitativos, hermenéuticos e interpretativos y conciben la enseñanza desde la complejidad de los procesos subjetivos e institucionales (Vercellino, 2018). A continuación, se presenta una selección de estudios realizados en Argentina que se centran en abordar la relación que tienen los/as docentes con los saberes en la educación secundaria y que aportan a la comprensión de las RP en el marco de las prácticas de enseñanza.

La primera investigación que se destaca responde a un estudio realizado por Britos (2009) que buscó profundizar el análisis de la configuración de la experiencia laboral de los/as docentes en el contexto de las escuelas secundarias y de los efectos que esta configuración tiene en los modos de construcción de la identidad docente. Los resultados de la investigación mostraron que la experiencia profesional de los/as docentes oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea, lo que conlleva efectos de desgaste personal y de precariedad laboral. Frente a esto, se reconocen intentos defensivos de su propia tarea que hacen que los/as docentes sostengan repliegues identitarios que vuelven

sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante. Esto impacta en las RP, considerando que determinadas sensibilidades colectivas institucionalizadas en el marco de ciertas experiencias delimitan un campo de emociones y percepciones sobre la propia identidad docente y la relación con los/as demás, reforzando el propio sufrimiento que se pretende excluir.

La segunda investigación que se resalta analiza cómo es el tipo de vínculo con el saber en general y con el saber de la disciplina que los/as docentes de escuelas secundarias enseñan y de qué manera impacta en las prácticas y en las decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo (Jure, 2010). Se advierte a partir de este estudio exploratorio que los sentidos vinculados a la docencia son múltiples y variados. Los acentos están puestos en la posibilidad de formar a los/as estudiantes como ciudadanos/as, socializarlos/as, concientizarlos/as, contenerlos/as, pero con la idea de que es una tarea en sí misma y separada de la de transmitir conocimientos, como si se tratase de cuestiones diferentes. En la investigación se advierte que cuando el vínculo con el saber se modifica o presenta quiebres produciendo un efecto de falta de sentido o en crisis, la enseñanza se puede tornar una práctica mecánica y disociada de quien enseña, transmitiendo, tal vez, a los/as estudiantes, ese "sinsentido". Se reconoce entre los saberes docentes la capacidad para relacionarse, un saber propio de los vínculos entre los sujetos, que da lugar a actitudes, posturas, miradas consigo mismo/a y con los/as otros/as. Esta dimensión del saber justamente hace referencia al dominio de las relaciones e involucra el aprendizaje de la regulación de éstas al suponer un proceso identitario porque implica producir sentidos en la vida de un sujeto. En este marco lo afectivo se presenta como la condición para enseñar y para aprender, aunque por momentos pareciera ser una contraposición entre dos funciones: la de contener afectivamente, por un lado y la de enseñar la disciplina, por el otro. Las contribuciones de esta investigación son pertinentes en relación a esta Tesis considerando que en la misma se intenta conocer si los espacios de reflexión docente permiten no caer en la disociación entre contener y enseñar y habilitan a descubrir los saberes propios de la RP para mejorar las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias.

La tercera y cuarta investigación que se resaltan (Tenaglia, 2011; Martín y De Pascuales, 2013) abonan a comprender la relación del saber en el mismo contexto educativo que focaliza esta Tesis como son las escuelas secundarias técnicas en Argentina. El trabajo de Tenaglia (2011) analiza un estudio de caso que aborda la relación con el saber de un docente-formador en un laboratorio de una institución educativa de orientación técnica de nivel medio en la provincia de Buenos Aires. A través de entrevistas en profundidad al docente-formador, observaciones de sus clases y entrevistas semi-estructuradas a los/as estudiantes del curso, se describieron los modos de relacionarse con el saber y se analizaron sus rasgos idiosincrásicos con referencia al espacio de formación profesional y a la institución de enseñanza técnica. Se

encontró un tipo de relación con el saber que se ha denominado reflexivo, y se identificaron tres rasgos de dicha relación como son el carácter reflexivo, la curiosidad y el sentido de proyección, los cuales se relacionan con la práctica profesional del docente, en este caso, como óptico. Lo expuesto lleva a pensar en esta Tesis la persistencia y/o alteraciones de los rasgos identificados en las relaciones con el saber que los/as docentes reflexivos tienen en las escuelas secundarias técnicas de la provincia de Neuquén.

Por su parte, el trabajo de Martín y De Pascuale (2013) propone el estudio de las interacciones que tienen lugar entre docentes y estudiantes en seis escuelas técnicas de la provincia de Río Negro desde la comunicación didáctica. Se reconoce a través de observaciones de clase y entrevistas a docentes que el establecimiento de relaciones interpersonales surge de la creación y el encuentro de significados. Ello demanda saberes en torno a la subjetividad del aprendiz y su vinculación con los objetos de conocimiento para identificar distintas formas de relación discursiva que den lugar a estructuras interactivas de participación -vinculación escala, vínculo interpersonal, vinculación centrada en el contenido de la disciplina, vínculo entre estudiantes-, esenciales en estos contextos educativos centrados en la formación para el trabajo.

En quinto lugar, en el marco de las investigaciones que indagan alteraciones en los formatos escolares para promover la inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria se destaca el trabajo de Ziegler y Nobile (2014) que exploran el tipo de relaciones que se construyen entre docentes y los/as estudiantes en las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Estas se caracterizan por ensayar nuevas estrategias y condiciones que modifican el régimen académico y el tipo de vínculos considerando que estos últimos favorecen el involucramiento de los/as estudiantes en la vida escolar. A partir de entrevistas y observaciones a docentes, directivos/as y asesores pedagógicos/as se reconoce que en estas redefiniciones en el vínculo los/as docentes generan un trato personalizado, que da cuenta del carácter performativo de la mirada del otro/a, y que apunta a construir saberes situados en torno a las condiciones de escolarización de los/as estudiantes. Se propician así prácticas de acompañamiento más flexibles que hacen que la escuela se amolde a ellos/as y sus posibilidades. La atención que se le da al vínculo hace que los/as docentes de estas escuelas tiendan a suspender prejuicios estigmatizadores y confíen en los/as jóvenes, en su capacidad de aprender y de hacerse cargo de su escolaridad. Se reconoce que el apoyo brindado por los/as docentes y la renovación de las oportunidades se sostienen en el tiempo si los/as estudiantes demuestran mérito, esfuerzo y compromiso ante las exigencias académicas diarias favoreciendo así la permanencia e incluso el egreso. Esta investigación resulta interesante en relación con nuestro objeto de estudio, al mostrar la relevancia que tiene desde la enseñanza la construcción de vínculos personales, de confianza, respeto, reconocimiento y valoración en los lazos afectivos que tienen los/as estudiantes con la escuela y con quienes participan en ella. Sin embargo, se plantea el interrogante respecto de la existencia de otros espacios que acerquen soportes de seguridad y autoconfianza a los/as jóvenes como

estudiantes o como trabajadores/as en el futuro. En esta línea, el objeto de esta Tesis contribuye a la búsqueda de respuestas al intentar comprender *¿cómo impacta los procesos de escolarización la cercanía en las RP que se promueve en los dispositivos escolares centrados en la formación para el mundo del trabajo?*

Lo hasta aquí expuesto muestra la necesidad de dar respuesta a los interrogantes que surgen en el encuentro con los antecedentes de investigación presentados en vistas a avanzar en el estudio de la cercanía y las RP desde la posición, los saberes y las prácticas que se construyen los/as docentes en el oficio de enseñar. Esto no sólo plantea desafíos teóricos, sino que pone de relevancia la complejidad de articular enfoques metodológicos con el propósito de reconocer singularidades que permitan profundizar la caracterización de la cercanía en escuela secundaria en Argentina, atendiendo particularmente a las dinámicas relacionales que se gestan entre docentes y estudiantes en las escuelas técnicas.

## **2.2. Las relaciones pedagógicas y sus vínculos con el aprender**

Avanzar en el estudio de la cercanía en las relaciones pedagógicas bajo el esquema triádico que venimos abordando siguiendo la propuesta de Camilloni (2014), nos lleva finalmente a revisar la posición de los/as estudiantes y su “relación de aprender” en torno a saberes a partir de sus experiencias escolares, sin perder de vista a las RP como relaciones de formación.

El concepto de experiencia en el campo educativo se caracteriza por su complejidad, polisemia e incluso la ambigüedad en su uso. Esto requiere en esta Tesis demarcar la intencionalidad de su inclusión a los fines de anticipar cómo su abordaje contribuye a la comprensión y reflexión de las formas de relación entre docentes y estudiantes en contextos y condiciones específicas. Partimos de comprender que **la experiencia escolar es entendida como una construcción personal, social e institucional que implica las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores/as se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional** (Dubet y Martuccelli, 1998; Carli, 2005).

Según Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) abordar las experiencias escolares de los/as estudiantes implica concebir a éstos como sujetos de la experiencia a partir de vivencias y sentidos que ponen en juego su capacidad de re-construir significados. Cabe señalar que la concepción de experiencia en la que esta Tesis se asienta pone en valor las interacciones interpersonales ante el reconocimiento situado de relaciones entre lo práctico, lo intelectual, lo social y lo afectivo en el aprendizaje (Mélích, 2002). En este sentido, la experiencia reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación que mueve lo emocional e implica cognitivamente al sujeto en la construcción de un sentido personal que tiene connotación temporal y espacial (Larrosa y Skliar, 2011). Lo expuesto permite destacar que, en el marco de los procesos de aprendizaje escolar, la experiencia no puede dissociar los procesos psicológicos

de las prácticas relacionales con los/as otros/as, dado que los/as estudiantes habitan y se transforman entre las contradicciones y las continuidades que se entrelazan en los modos de vinculación (Contreras y Pérez De Lara Ferré, 2010).

Bajo esta concepción, las experiencias son singulares y dan cuenta del modo en el que cada persona participa en un cúmulo de acontecimientos que impactan cuando nos construimos a partir de los mismos. En este sentido, la experiencia se caracteriza por el principio de exterioridad, alteridad y alienación (Larrosa, 2006) y se presenta como el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, es una relación con los/as demás generando afectaciones. Por lo tanto, nos preguntamos *¿qué implica abordar la cercanía desde las experiencias de los/as estudiantes?*

Necesariamente el abordaje de las experiencias escolares nos pone en diálogo con los aportes del campo sociológico que plantean la necesidad de entender éstas a partir de principios culturales que determinan roles y posiciones sociales (Dubet, 2013). La experiencia social involucra tres lógicas o registros de acción que inciden en las relaciones con otros/as (Dubet, 2010) y aportan al estudio de las RP. El primer registro de acción refiere a lo que el autor denomina integración, que implica que los sujetos actúan según normativas externas que han sido interiorizadas. El segundo registro de acción se corresponde a un orden más racional dado que el sujeto persigue metas a partir de los recursos disponibles en un mundo social reglado e incluso competitivo. Finalmente, el tercer registro se basa en la subjetivación, es decir, los sujetos se diferencian de aquella sociedad que los/as domina o que obstaculiza sus metas. En este sentido, los sujetos no se consideran a sí mismos como producto de la socialización o de sus estrategias, sino que hay un sentido autónomo en su accionar que refleja el orden de la ética. Cabe señalar que estas tres lógicas constituyen órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, modos de actuar, que conviven, a veces de forma contradictoria, en cada uno/a pero que nos permiten acercarnos a comprender las maneras por las cuales los sujetos se definen a sí mismos y al mundo y operan a modo de tipo de explicación o causalidad para la acción. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998) **abordan la experiencia escolar como la faceta subjetiva del sistema educativo**, es decir, reconocen las relaciones con estas tres lógicas mencionadas, pero resaltan el impacto de la tercera considerando el significado que cada estudiante otorga a su actividad. En este marco los intereses por la socialización abren la indagación respecto de la relación de los/as estudiantes con las propias reglas y mecanismos de funcionamiento que conviven en el sistema escolar. Esto implica acciones de distanciamiento y crítica, además de un esfuerzo de subjetivación, al reconocer el correlato social desde donde se construyen las RP en el marco de las experiencias escolares.

Teniendo en cuenta lo expuesto, a continuación, avanzamos en abordarlas particularidades que presenta esta concepción de experiencia para su comprensión en los contextos escolares

considerando las RP de cercanía que tienen especialmente lugar en las escuelas secundarias técnicas.

### **2.2.1. Los sentidos de las experiencias escolares y juveniles en las relaciones pedagógicas**

Las experiencias escolares se gestan en el encuentro entre docentes y estudiantes y en las posibilidades de construir relaciones que resalten el triple proceso de humanización, socialización y singularización que caracteriza a las prácticas educativas. Se considera que este implica “... volverse al mismo tiempo y en el mismo movimiento, un ser humano, miembro de una sociedad y de una comunidad y un sujeto singular, absolutamente original” (Charlot, 2009, p. 141). Bajo esta concepción, ser estudiante supone atravesar experiencias variadas en el encuentro con los saberes escolares que inciden en la creación de un sí mismo y están afectadas por las relaciones con los/as otros/as. En la escuela los/as estudiantes interiorizan valores, normas, sentimientos y prácticas propias de lo social bajo principios universales, pero también se perciben, al aprender, como sujetos libres y autónomos en el marco de la construcción de una identidad propia que deviene de procesos de socialización y subjetivación (Dubet, 2006; 2011; Dubet y Martuccelli, 1998). Se entiende que son las propias experiencias las que hacen que “... los individuos para comprometerse subjetivamente con su trabajo deben motivarse y motivar a otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente y unánimemente compartido” (Dubet, 2006, p. 61).

Cabe señalar que los/as estudiantes son definidos por las condiciones particulares de estudio, al mismo tiempo que forman parte de la juventud en tanto se desarrollan en condiciones de vida que sobrepasan a la escuela como contexto de práctica social. Esto implica considerarlos como actores plurales en el marco de una sociedad diferenciada que, de acuerdo a las condiciones materiales, históricas y políticas de los contextos sociales de pertinencia y participación, generan disposiciones para entender y construir los vínculos en el contexto escolar. Lo expuesto nos permite advertir que la educación secundaria como nivel educativo pone de manifiesto tensiones específicas entre ser estudiante y ser joven teniendo en cuenta que **la condición estudiantil es en sí misma una experiencia juvenil** (Dubet, 1994). Esta transita negociaciones de significados y construcciones de sentidos entre la participación o la pasividad; la resistencia o el conformismo; el interés o el desinterés, que oscilan entre la aceptación o no de una identidad escolarizada (Dayrell, 2007). Ello se ve condicionado según Dubet y Martuccelli (1998) por la competencia, el sentido de aprender y la utilidad de los estudios, en tanto elementos que jaquean las experiencias de los/as estudiantes y generan encuentros y desencuentros entre los aprendizajes escolares y la vida juvenil en un tiempo de extrañeza y de afiliación (Coulon, 1997).

En este marco, no limitar la juventud a una etapa de la vida requiere comprender a ésta como una construcción social (Margulis y Urresti, 1998) que adquiere sentido en “... la interacción

entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad” (Feixa, 1999, p. 84). Precisamente, la existencia de una diversidad de estilos juveniles habilita el estudio de las llamadas culturas juveniles (Tenti Fanfani, 2000), conceptualización que resalta la heterogeneidad de formas de ser joven dentro y fuera de la escuela y refuta la falsa creencia respecto de un único modelo de juventud. Núñez y Litichever (2015) plantean que indagar en la experiencia juvenil en la escuela secundaria implica dar cuenta de la forma en que los recorridos, vivencias y sentires “individuales” de los/as jóvenes se inscriben en relaciones sociales de poder históricamente situadas (Rockwell, 1995). Estas incluyen la comprensión de las formas de ser joven que habitan hoy las aulas en el marco de los intereses que tienen los/as jóvenes por la escuela, las maneras de entender el tiempo en ella y las funciones que le otorgan.

En el marco del principio de subjetivación juvenil, Dubet y Martuccelli (1998) plantean que la aparición de intereses juveniles hace que las relaciones con otros/as se tornen fundamentales, aunque difíciles en sí mismas. La escuela se presenta como un universo complejo donde el encuentro con pares permite construirse en y con los/as demás diversificando las experiencias escolares en experiencias amorosas/sexuales y de amistad, que potencian el aprendizaje social en el marco de consumos y producciones culturales (Kantor, 2008). Sin embargo, las relaciones entre estudiantes y docentes son de naturaleza inestable, es decir, se producen entre deslizamientos y desplazamientos hacia una relación de autoridad y hacia una relación afectiva. Estas suelen perder la lógica de la integración dando paso al cuestionamiento, la exigencia de reciprocidad y el respeto como una demanda propia de las RP (Iglesias y Silva, 2021). En relación al respeto, se reconoce que los/as docentes lo asocian a valores conservadores que históricamente estructuraron el mundo escolar y que han entrado en crisis (Núñez, 2011; Viscardi y Alonso, 2013); sin embargo, en el caso de los/as estudiantes se presenta como el pedido de un trato igualitario (Martuccelli, 2007).

**La construcción subjetiva de la experiencia escolar inexorablemente demanda revisar los vínculos entre jóvenes y adultos/as<sup>29</sup>** en pos de analizar cómo establecer lazos colectivos, formas de autoridad y pautas de transmisión más estables y duraderas en los contextos escolares a partir de la cercanía, tal como se busca conocer en esta Tesis. Ahora bien, las relaciones intergeneracionales en la escuela están atravesadas por una disyunción de corte generacional (Southwell, 2018). Al respecto, Margulis y Urresti (1998) sostienen que las brechas generacionales permiten comprender la falta de entendimiento entre los/as adultos/as y los/as jóvenes que en ocasiones muestra un giro de lo extraño a lo hostil (Kantor, 2008). Un claro ejemplo de ello se evidencia en la empatía que los/as jóvenes generan con la cultura digital,

---

<sup>29</sup> En el marco de las experiencias escolares, la referencia a adultos/as aquí se orienta a la posición de los/as docentes en relación con los/as jóvenes, es decir, a una cierta distancia configurada por el lugar desde el cual establecen y sostienen un vínculo que impacta en los procesos formativos en el contexto escolar.

reconociendo una experiencia de desanclaje respecto de las formas tradicionales de continuidad cultural ya legitimadas por los/as adultos/as (Barbero, 2002) que exige una reorganización profunda en los modelos de socialización.

Desde la pedagogía del cuidado revisar **la trama vincular que estructura institucionalmente las experiencias escolares y juveniles implica dar apertura a espacios de participación basados en la reciprocidad y el respeto mutuo** (Southwell, 2013; Aleu, 2015). Estos enmarcan a las RP en ritualidades y formas de interacción escolar que generan distintos modos de compromiso de los sujetos entre sí, con su realidad y su comunidad. Se configuran así formas de sentir, al estar situacionalmente implicado/a en algo o con alguien de modo tal que las experiencias escolares se presentan como soportes emocionales (Heller, 1999; Kaplan, 2021) que permiten el despliegue institucional de un entramado de vínculos, de un tejido existencial, que refuerza el lazo social de contención a través de un reconocimiento intersubjetivo (Sennett, 2009) que da sentido a la escuela permitiendo a los/as estudiantes amarrarse a esta (Martuccelli, 2007). En este sentido, el orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad incidiendo en las experiencias que tienen los/as estudiantes (Kaplan, 2018a). Lo expuesto muestra que la escuela adquiere relevancia considerando que se convierte para muchos/as jóvenes, en una etapa “ordenadora” de la vida, un espacio de sociabilidad y aprendizaje que acompaña emocionalmente un momento de transición y construcción identitaria (Dussel et al., 2007).

Hargreaves (2001) plantea que **el análisis de las relaciones y emociones en la escuela requiere profundizar el estudio de los vínculos entre las experiencias escolares y juveniles y el formato escolar**. Según el autor, la escuela secundaria, por su organización curricular enciclopédica, dificulta la construcción de relaciones fluidas y de conocimiento mutuo entre docentes y estudiantes, lo cual constituye para los/as primeros/as una de las fuentes de emocionalidad negativa vinculada a su labor profesional. La exploración que hace Hargreaves (2001) de las fuentes de la emocionalidad docente<sup>30</sup> -tanto en términos positivos como negativos- aporta el concepto “gramática emocional” de la escuela al abordaje de las experiencias escolares. Esta explica cómo el tipo de RP encuentra interdependencia con el modelo organizacional escolar e incluso con las condiciones que estructuran el trabajo docente promoviendo o coartando los vínculos afectivos con los/as estudiantes.

Considerando algunos factores del formato escolar que caracterizan al nivel educativo, autores/as tales como Tenti Fanfani (2000), Orce (2014) y Gallo, Agostini y Míguez (2015), advierten la importancia de refundar el trato social entre adultos/as y jóvenes en la escuela secundaria. Esta acción se presenta como una necesidad ante las “crisis” que erosionan el orden

---

<sup>30</sup> Según Hargreaves (2001) la labor emocional es una parte vital de la pasión por enseñar (Fried, 1995). Esta resulta placentera y gratificante cuando las personas tratan de cubrir sus propios objetivos a través de él y lo hacen en unas condiciones que les permiten desempeñar bien sus oficios (Ashforth y Humphrey, 1993).

institucional debilitando los modelos tradicionales de autoridad monopólica y habilitando la democratización de los vínculos sociales (Martuccelli, 2007). En este sentido, **las RP se inscriben en la vida institucional en el marco de decisiones, acuerdos y sistemas de convivencia** (Litichever, 2013) **que requieren repensar la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes para avanzar hacia la construcción de un marco de justicia compartida** (Siede, 2007) **que propicie climas escolares democráticos y participativos** (Núñez y Litichever, 2015). Este abordaje pedagógico y sociológico recupera la utilización de la categoría conceptual clima escolar -ya mencionada en la reconstrucción teórica de esta Tesis- en el reconocimiento de experiencias escolares y juveniles que difieren considerablemente de acuerdo al ambiente de aprendizaje y convivencia que caracteriza a cada tipo de institución. El clima se define a partir de la relación que se promueven con los saberes escolares, los tipos de vínculos inter e intrageneracionales que se propician e incluso los espacios de participación comunitaria y estudiantil que se habilitan para favorecer otros nuevos modos de estar juntos/as en la escuela (Litichever, 2010).

En línea con lo expuesto, Kessler (2002) asimismo reconoce que la experiencia escolar en las escuelas secundarias en Argentina está condicionada por los modos en que las instituciones responden la desinstitucionalización de la escuela y la cristalización de la segmentación del sistema educativo. Esto ha llevado a identificar la heterogeneidad de experiencias escolares y la separación de dos procesos que aparecían imbricados, como lo son la socialización y la subjetividad. Se reconocen así los límites de la pertenencia de clase de los/as estudiantes y sus escuelas para transitar una experiencia educativa dado que la vida exterior ocupa un lugar mayor en la escuela con conflictos sociales que se instalan. La subjetividad se va construyendo muy tamizada por experiencias de clase, es decir, la escuela es un espacio central donde estas experiencias se configuran como socialmente distintas. Deviene de lo mencionado, **la focalización del estudio de las experiencias escolares y juveniles como experiencias subjetivas de clase**<sup>31</sup> (Bayón y Saraví, 2019) que son una expresión de aspectos morales y simbólicos de la desigualdad que se reproducen en relaciones sociales de discriminación y dominación. En este sentido, las diferencias de poder y conflicto en la escuela implican dimensiones culturales, sociales y subjetivas que afectan a las relaciones entre estudiantes y docentes generando, en muchos casos, angustia, vergüenza y autodesprecio (Sayer, 2005) en lugar de reconocimiento y confianza. En este marco, resulta interesante la distinción que Saraví (2009) realiza entre una dimensión práctica y otra emocional de la experiencia escolar, remitiendo con esta última a las formas sociales y culturales que organizan y provocan modos de sentir en la cotidianidad escolar. Estas inciden en la trama afectiva escolar, que se estructura

---

<sup>31</sup> Por "clase" Bayón y Saraví (2019) refieren a la experiencia vivida en relación a la construcción del otro/a y la otredad que afecta el acceso a objetos, prácticas e incluso relaciones.

en términos de aceptación o rechazo, y en la subjetividad como una condición social cargada de emotividad y reflexividad.

Teniendo en cuenta cómo la fragmentación social impacta en la segmentación educativa, **la experiencia escolar permite, por un lado, la inclusión del sujeto en una experiencia particular desde el rol de estudiante y, por otro lado, la incorporación de una experiencia en la trayectoria individual en términos biográficos** (Saraví, 2009). De este modo, se reconoce que la escuela ya no ofrece una experiencia común para biografías diferentes ni interpela a un único sujeto, sino que acerca y posibilita experiencias escolares totalizadoras y experiencias acotadas (Saraví, 2015). Las primeras son reconocidas y valoradas ya que fortalecen lazos de solidaridad y promueven la cohesión social interna, aunque presentan límites cuando esta se tiene que extender al conjunto de la sociedad, a partir del desprecio y la intolerancia a lo distinto. La escuela representa un espacio educativo más entre otros, que resulta seguro bajo esquemas de percepción y pensamiento compartidos y previstos. Por experiencias escolares acotadas se reconocen procesos de enseñanza limitados en sus alcances y marginales en sus posibilidades. Esto hace que la experiencia se limite y reduzca únicamente a lo que sucede dentro de la escuela en un tiempo que también resulta acotado en el marco de otras tantas actividades que desarrollan como jóvenes en el marco de la vulnerabilidad de sus condiciones de vida.

Se reconoce que las diferencias entre estos dos tipos de experiencias escolares en la escuela secundaria pueden explicarse por diversos factores tales como la homogeneización social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa mostrando disparidades entre modalidades educativas y contrastes entre instituciones de sectores públicos y privados que amplían la segmentación social y educativa reproduciendo las desigualdades ya existentes (Tiramonti y Ziegler, 2008). En este sentido, la escuela no solo es el dispositivo social que estructura el proceso de aprendizaje y transmisión entre generaciones, sino que es un espacio de socialización y construcción de subjetividades que produce y reproduce el orden social.

Hasta aquí abordamos las experiencias escolares reconociéndolas como aspectos determinantes de las diferentes modalidades de integración y cohesión en el marco de procesos de socialización y subjetivación. Se advierte en lo expuesto que los múltiples sentidos que las atraviesan demuestran la relevancia de abordarlas en diálogo con las culturas juveniles, los modos de organización y funcionamiento institucional, el formato que caracteriza a la escuela secundaria como nivel educativo y las diferencias de clase desde una dimensión biográfica que posibilita reflexionar acerca de la desigualdad, la segregación y/o inclusión educativa. Esta perspectiva relacional de las experiencias escolares incluye los vínculos entre la educación y el trabajo que profundizaremos a continuación a partir del estudio de los dispositivos escolares de formación para el trabajo.

### **2.2.2. Experiencias y saberes socio-relacionales en los dispositivos escolares de formación para el mundo del trabajo**

Poner en relación el estudio de las experiencias escolares en la escuela secundaria con la formación para el trabajo remite necesariamente en Argentina a la Educación Técnico Profesional -en adelante ETP- y a su circuito formal, como son las escuelas técnicas. Estas plantean múltiples dificultades y desafíos que afectan a los/as jóvenes en el marco de los vínculos que en su formación se entrelazan entre la lógica de la estructura social -económica- y la lógica del sistema educativo (Gallart, 2008; De Ibarrola, 2016).

Las funciones sociales de la educación secundaria se vincularon históricamente a la formación para la ciudadanía, la continuidad de estudios superiores y la formación para el trabajo. Sin embargo, estas diferenciaciones estancas han sido cuestionadas en el devenir del tiempo propiciando la búsqueda de articulaciones entre la educación secundaria general y la formación para el trabajo. Desde fines del siglo XIX se reconocen distintos intentos por vincular la educación secundaria a diferentes opciones técnicas a pesar de su impronta humanística y enciclopédica orientada a los miembros de la élite política y económica como antesala para el cursado de estudios superiores (Tenti Fanfani, 2009) o como para la formación de personal para cargos administrativos en el Estado (Tiramonti, 2011). El propósito era desviar a los sectores medios incorporados recientemente al sistema educativo hacia opciones alternativas -centradas en lo manual y técnico-, de manera que los estudios clásicos continúen siendo hegemonizados por la elite tradicional (Tedesco, 1993). Si bien se reconoce que durante los años 1943-1955 la ETP adquiere centralidad en el sistema educativo (Dussel y Pineau, 1995; Martínez y Garino, 2013; Rodrigo, 2017), es posible advertir que esta ha transitado una serie de cambios que en los últimos años implicaron el pasaje de una formación para el empleo -que incluye una remuneración- y el mundo laboral hacia una formación socio-laboral -para y en el trabajo- desde una lógica pedagógica educativa en consonancia con el fortalecimiento de la productividad económica a nivel nacional, regional y local (Gallart, 2006).

En el marco de la obligatoria de la educación secundaria y con la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 -LETP-, **las escuelas técnicas se convierten en una prioridad de la agenda educativa y se enmarcan dentro una modalidad educativa que se distingue por promover la cultura del trabajo**, proponiendo a través de la formación la transferencia al sector socio-productivo y ofreciendo posibilidades de inserción al mercado de trabajo e inclusión social a muchos/as jóvenes, especialmente aquellos que provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos (Almandoz et al., 2010). Si bien existe una heterogeneidad de características que diferencian a las escuelas técnicas entre sí, su formación tiene un carácter integral, propedéutico y presenta una fuerte impronta en relación al desarrollo de aprendizajes propios de las ciencias básicas y exactas. La formación, tanto desde su dimensión curricular como organizativa presenta rasgos específicos ya que en estas escuelas se aprende combinando

la teoría y la práctica, el aula y el taller, la tecnología y las prácticas profesionales (Gallart, 2006).

Resulta relevante destacar que, a partir de la LETP, la educación técnica adhiere a un enfoque de formación de competencias, en su versión más integral, que se articula con las necesidades del sector productivo y los sistemas estructurales más amplios de capacitación para el trabajo y de certificación de la cualificación laboral (Finnegan, 2006). Esto genera la necesidad de una actualización permanente en una época de globalización y mercados de trabajo complejos, aspectos críticos que según Gallart (2002) se han complejizado con el avance de las nuevas tecnologías.

En este marco las escuelas secundarias técnicas se plantean como formadoras para el trabajo y ello demanda revisar algunas conceptualizaciones en torno a éste que se tendrán en cuenta en el abordaje del tema de esta Tesis. El trabajo se define como una actividad humana dirigida a la satisfacción de las necesidades una dimensión productiva y formativa (Spinosa 2005). La primera refiere la transformación de la naturaleza y del objeto en general y la segunda da cuenta de las acciones que propician la transformación del propio sujeto. En este sentido, el trabajo se reconoce por su utilidad social (Neffa, 2003) dado que se presenta como el soporte privilegiado de inscripción en la estructura social a partir de entramados de sociabilidad (Castel, 1997). Esto implica que el trabajo involucra al sujeto en una situación, una actividad dirigida en el marco de un proceso que se reconstruye en la acción y en relación con otros/as que intervienen en el mismo (Spinosa, 2006).

Lo expuesto permite advertir que en estas escuelas se producen mediaciones didácticas que promueven una relación epistémica con los objetos–conocimientos; una relación epistémica en la acción y una relación epistémica en relación con los otros/as (Charlot, 2008b). Martínez (2020) advierte **el impacto que tiene la formación en los/as jóvenes propicia experiencias de subjetivación artesana que ponen en evidencia como el aprender diseñando, resolviendo y haciendo promueve un sentido en sus vidas, en sus motivaciones y decisiones en clave de futuro**. En este sentido, “Se revaloriza, la idea de un trabajo que no representa al empleo puntual, sino a las posibilidades que los humanos tenemos de transformar el mundo, generar cosas nuevas desde el trabajo e involucrarnos, junto con otros, en diversas realidades” (Martínez, 2016, p. 191). El carácter artesanal destaca aquí la potencia de experiencias que entrelazan las prácticas corporales –vinculadas al tacto y al movimiento- con el pensamiento –especialmente la imaginación y el lenguaje- (Sennett, 2009) en los distintos ensayos que involucran las actividades y los modos de relación propios del trabajo tomando distancia de lógicas utilitaristas del mismo que lo asocian al empleo. Deviene de esta definición de la experiencia, la exploración y reconocimiento de aquellos saberes y entramados de significación subjetiva que potencian en los/as estudiantes el sentido de los aprendizajes en relación a ellos/as mismos/as y a los/as demás e inciden en la capacidad reproductiva y productiva construyendo sus propios proyectos y

favoreciendo la idea de ser agentes de sus vidas a partir de las responsabilidades que asumen. Es por ello que atender a las RP a través de la cercanía que construyen docentes y estudiantes se presenta en esta Tesis como un camino de indagación respecto de los modos de filiación simbólica que se configuran entorno a la formación para el trabajo y dan anclaje subjetivo a la experiencia escolar y juvenil en el marco de la educación secundaria.

Adentrarnos al análisis del entramado de saberes, identidad y trabajo de acuerdo a Ayuso (2006) requiere **comprender la formación escolar para el mundo del trabajo a partir de la categoría dispositivo**. Esta ha sido ampliamente estudiada (Foucault, 1977; Agamben, 2011) e incluso en el campo educativo muchos/as autores/as han aludido a dispositivo escolar (Varela y Álvarez Uría, 1991; Varela, 1992) o dispositivo pedagógico (Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2013) para abordar los componentes estructurales y estructurantes que configuran lo escolar. Entre estos Southwell (2011) destaca el saber escolar separado en materias, la formación de docentes en relación con esa división materias de la enseñanza, el curriculum graduado, generalista y enciclopédico, una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, la enseñanza simultánea, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, los dispositivos de evaluación-examen y la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social. Justamente esta categoría permite dar cuenta de las múltiples imbricaciones que se establecen entre todos los componentes mencionados y destacados por los estudios de la gramática o cultura escolar (Tyack y Cuban, 1995; Viñao Frago, 2008), así como también pone en valor el carácter estratégico que se juega en cada configuración, en sus resistencias a modificarse y en sus transformaciones. Desde un abordaje relacional, pensar a las escuelas técnicas como dispositivos escolares de formación para el trabajo implica resituar lo social para desentrañar la identidad de los/as estudiantes en relación con otros/as desde dimensiones afectivas y cognitivas que articulan lo singular y lo colectivo.

Es preciso comprender en estos dispositivos, la experiencia de trabajo se constituye, en sí misma en un espacio de aprendizaje que adquiere distintos sentidos para los/as jóvenes. Esto implica reconocer que las escuelas técnicas no se limitan a promover y acompañar la inserción al mundo del trabajo a partir del reconocimiento y valor que tiene el título de técnico en alguna especialidad, sino que incluyen además en su formación un conjunto de saberes del trabajo (De Ibarrola, 2004; Gallart, 2006; Gómez Campos, 2006; Jacinto, 2007) que conllevan competencias implícitas determinadas, pero que no se circunscriben a ellas.

Según Spinoso (2006) **los saberes del trabajo son saberes de acción, integran de forma permanente el saber, el saber hacer y el saber qué hacer en situación, demandando así el aprendizaje de prácticas concretas y de una posición relacional respecto del mundo del trabajo**. Estos saberes responden a un contexto de intervención que demanda la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, de interpretar la situación sobre la base de

conocimientos previos y de decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas para transformar la realidad. Esta posición respecto del saber supera a los saberes técnicos (Arata y Telias, 2006), dado que incluye a los/as otros/as con los/as que se comparte la actividad, lo que se vincula asimismo con la formación como ciudadano/a además de trabajador/a. Según Jacinto (2010a) los saberes del trabajo enfatizan "... el lugar ético de la escuela en la formación de valores de respeto al trabajo decente y a un desarrollo económico más equitativo y justo" (p. 117). En este sentido, no se trata de pedagogizar una reproducción del mundo de la fábrica en las escuelas técnicas, sino de diseñar propuestas pedagógicas y didácticas que se centren en los saberes que se construyen sobre el trabajo y en los espacios de trabajo, propiciando relaciones entre la teoría y la práctica en un plano epistemológico (Camilloni, 2006) que rompan con la oposición escuela/trabajo, escuela/vida social, escuela/realidad social y laboral. Esto implica de acuerdo a Moura Castro et al. (2000) una necesaria integración de saberes teóricos, tecnológicos y prácticos a fin de analizar situaciones y encontrar soluciones a problemas a través de proyectos u otras formas de experimentación. Desde el campo didáctico, en vistas a superar la dicotomía entre formación académica y técnica, Camilloni (2006) justamente propone la importancia de diversificar y profundizar las áreas del conocimiento apelando a otras formas de organizar la enseñanza que fortalezcan la autonomía de los/as estudiantes.

Lo expuesto invita a un análisis didáctico de las experiencias escolares en las escuelas técnicas a través del reconocimiento de aquellas prácticas pedagógicas que se desarrollan en el marco de modelos escolares de organización institucional y curricular flexibles (Finnegan, 2006). Estas acercan a los/as estudiantes en función de sus contextos, intereses y condiciones, a distintas formas posibles de contacto y articulación con la comunidad y los sectores socio-productivos a través de la cultura del trabajo (Gómez Campos et al., 2006). Lejos de adoptar el sentido de inmersión en un ámbito laboral específico, las prácticas de enseñanza en las escuelas técnicas promueven en los/as estudiantes el desarrollo de capacidades analíticas e interpretativas de las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo a partir de actividades que realizan de forma conjunta las instituciones con organizaciones productivas o que implican el desarrollo de actividades productivas dentro de las escuelas. Estas últimas tienden a centrarse en la fabricación o producción en el taller o el laboratorio en el marco del aprendizaje de los procesos productivos (Gallart, 2006). Asimismo, existen numerosas actividades con la comunidad -como son las ferias de ciencias, las visitas guiadas a fábricas y/o talleres y a universidades- que impactan en las experiencias de los/as estudiantes e impulsan la prosecución de trayectos educativos o laborales en el marco de un mundo laboral incierto y cambiante. Esto, según Jacinto (2010b), evidencia un aspecto estudiado en la formación técnica que **en esta Tesis se busca profundizar, como es la motivación e interés que generan en los/as jóvenes los saberes prácticos y sus repercusiones en las RP.** Se entiende que el valor pedagógico de la

formación orientada y del aprendizaje situado promueve espacios de cooperación en base a objetivos comunes (Johnson, et al., 1999) que mejoran la convivencia y el respeto de las normas básicas para poder enseñar y aprender en contextos tan particulares (Gallart, 2006).

En el marco de un curricular en movimiento que caracteriza a este tipo de escuelas se destacan dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo como son las pasantías o prácticas profesionalizantes y los emprendimientos productivos, solidarios y/o de servicios -entre otros- que ofrecen caminos alternativos de producción (Martínez, 2019) y aprendizaje a partir de relaciones de interioridad (Edwards, 1985)-. En este marco, y en consonancia con los intereses de esta Tesis, recuperar estos planteos colabora a seguir buscando y explorando propuestas didácticas y prácticas pedagógicas que favorezcan la cercanía en las escuelas técnicas de Neuquén reconociendo efectos motivacionales que también puedan ser pensados en relación a los cambios que necesita la escuela secundaria general.

De acuerdo a lo mencionado hasta aquí, lo que se forma en el trabajo, lo que se aprende en él y lo que resulta distintivo en la formación por el trabajo es la apropiación de destrezas y habilidades que hagan a los/as jóvenes capaces de intervenir en los procesos de transformación. Ello pone de relevancia, de acuerdo a Spinosa (2006), el valor de la experiencia como formadora para la acción. En este sentido, los saberes de la experiencia no se agotan en el conocimiento e incluso en la mecanización de actividades, sino que demandan de la reflexión acerca de las condiciones que hacen posible el trabajo (Vergnaud, 1996) y de las relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas e incluso colectivas que intervienen en el mismo. Gallart (2006) aporta que la reflexión asimismo permite a los/as estudiantes identificar las competencias necesarias para desarrollar determinada tarea, y también las incumbencias de cada perfil profesional. La importancia de la reflexión en estas experiencias formativas se centra en evitar la automatización como trabajador/a propiciando la toma de decisiones a partir de los saberes construidos en el marco no solo de la trayectoria escolar sino en la trayectoria laboral.

Cabe señalar que las discusiones en torno a las relaciones entre los saberes del trabajo y la experiencia en la escuela técnica también nos acerca a la noción de saberes socialmente productivos -en adelante SSP- (Puiggrós y Gagliano, 2004; Puiggrós y Rodríguez, 2009) para analizar la construcción de la identidad de los/as estudiantes como sujetos sociales. Según Ayuso (2006), los SSP crean tejido social por lo tanto dan cuenta de una apuesta y compromiso pedagógico y político que implica atender a "... saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su 'habitus' y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad" (p. 96). Justamente el carácter abierto y siempre inconcluso de lo social da cuenta de saberes que se configuran y reconfiguran en forma constante y en situación propiciando articulaciones entre lo necesario y contingente en cada tiempo. Por lo tanto, los SSP nos permiten repensar los múltiples vínculos y relaciones entre educación y

trabajo en términos de dispositivo, en tanto configuración histórica con implicancias tecnológicas, económicas y socio-pedagógicas.

A fin de dar cuenta de la relevancia de avanzar en el tema de estudio de esta Tesis se presentan, a continuación, antecedentes de investigación que muestran cómo las RP se vinculan con trabajos ya existentes, evidenciando la necesidad de profundizar el conocimiento acerca de la potencia subjetivante, de las escuelas técnicas y sus experiencias productivas y artesanales asumiendo desafíos teóricos y metodológicos

### **2.2.3. Investigaciones centradas en los/as estudiantes y sus experiencias socio-relacionales en las escuelas secundarias técnicas**

La exploración de antecedentes de investigación sobre las experiencias escolares de los/as estudiantes en las escuelas secundarias que abordan las relaciones de éstos con los/as docentes muestran que las RP se vinculan con los saberes, los sentidos de los aprendizajes y las prácticas de enseñanza. Si bien destacamos antecedentes de investigación que resultan relevantes para la escuela secundaria como nivel educativo, en el marco de los intereses de esta Tesis **buscamos mostrar trabajos que avancen en las particularidades que definen a las escuelas técnicas a partir de las experiencias escolares que tienen los/as estudiantes con sus docentes y con los saberes que allí circulan y se producen.**

Resaltamos la necesidad de conocer cómo inciden las dinámicas escolares y laborales en las RP que se construyen en los espacios escolares, en el marco no solo de los cambios que atraviesan a la escuela secundaria desde su obligatoriedad sino también de los debates que se presentan respecto de cómo la educación técnica contribuye a partir de la formación para el mundo del trabajo a la inclusión escolar, social y laboral (De Ibarrola, 2004; Jacinto, 2006) especialmente en Neuquén (Martínez y Garino, 2013), provincia en la que se desarrolla este trabajo. En este sentido, las investigaciones que estudian las relaciones entre educación y trabajo evidencian que estas son construcciones históricas complejas que cambian en cada contexto cobrando nuevos significados (Jacinto y Martínez, 2020) que nos ayudan a comprender mejor la realidad en consonancia con otros procesos sociales, económicos y políticos que determinan las posibilidades de acción pedagógica.

Cabe señalar que en relación a la escuela técnica se destacan investigaciones que atienden al relevamiento y análisis de factores que inciden en la trayectoria escolar de los/as estudiantes a partir de abordajes que contemplan las condiciones institucionales y regulaciones existentes como modalidad educativa (Dabenigno et al., 2007; INET-SEGETP, 2009; Graizer, 2012; INET-SEGETP, 2015), el estudio desde perspectivas de género (Seane et al., 2016; Millenaar, 2018; Freytes Frey y Barbetti, 2020) y los problemas de repitencia, abandono y rendimiento escolar que acercan a las escuelas técnicas a la secundaria como nivel en el marco del sistema educativo (Testa y Figari, 2005; Briasco, 2010; Ferreyra Petrini y Zanvoc, 2013; Bianchini,

2014). Encontramos en este marco algunas investigaciones (Dabenigno y Austral, 2007; Jacinto, 2013) que, en función del tipo de experiencias escolares que promueven estas escuelas, buscan hacer aportes a los problemas que tiene la escuela secundaria común teniendo en cuenta las finalidades del nivel educativo. **La comparación entre las escuelas técnicas y secundarias comunes resulta relevante dado que se busca profundizar en ella en esta Tesis en relación a la provincia de Neuquén dando continuidad a estudios ya iniciados en la jurisdicción** como los de Garino (2017). En este sentido, nos preguntamos *¿qué aspectos del clima motivacional de clase distinguen a los/as estudiantes de las escuelas técnicas respecto de las en las escuelas secundarias comunes en la zona de la Confluencia en la provincia de Neuquén?*

A los fines de organizar los trabajos que surgen de la exploración y revisión realizada, hemos decidido clasificar las investigaciones en tres grupos procurando encontrar aportes que estas hacen a la cercanía en las RP en el marco de las experiencias escolares y juveniles de los/as estudiantes. El primer grupo responde a trabajos que se centran en la relación de los/as estudiantes con los saberes, el segundo grupo nuclea investigaciones que indagan los sentidos que tienen hoy las propuestas escolares para los/as jóvenes y, finalmente, el tercer grupo se centra en analizar qué dispositivos pedagógicos y propuestas didácticas impactan subjetivamente a quienes transitar por la escuela.

**En el marco del primer grupo, se reconocen trabajos que se focalizan en las relaciones que los/as estudiantes construyen con los saberes.** Se considera que la relación entre la experiencia y los saberes potencia en clave emocional la capacidad de vivir con otros/as e incide en la formación política como condición de ciudadanía (Southwell, 2013). Al respecto, encontramos investigaciones que se focalizan en la relación de los/as estudiantes con el saber no sólo en la escuela secundaria (Hernández y Tort, 2009) sino en otros niveles y modalidades del sistema. Sin embargo, la pesquisa realizada no reconoce la existencia de trabajos centrados específicamente en la escuela secundaria técnica mostrando así un contexto educativo con vacancia hasta el día de hoy. Resulta interesante estrechar vínculos con estas investigaciones al intentar conocer *¿qué particularidades tienen estas las RP en función de los saberes que se transmiten en los dispositivos escolares de formación para el trabajo?*

En línea con lo expuesto, destacamos tres trabajos (Dussel et al., 2007; Bracchi y Gabbai, 2013; Pereyra y Domínguez, 2018) que nos resultan interesantes ya que contribuyen como antecedentes al estudio de las RP en las experiencias escolares en Argentina. El primero indaga la configuración de las RP de jóvenes, en ámbitos educativos formales y no formales del nivel superior. Pereyra y Domínguez (2018) logran articular recursos que provienen de la Teoría Fundamentada, la Fenomenología y la Indagación Narrativa, adoptando una triangulación de instrumentos de recolección de datos -cuestionario, relatos y entrevistas- que se aproxima a la propuesta metodológica de esta Tesis. Este estudio desarrollado en la provincia de San Luis ancla su interés en conocer los sentidos y significados que los/as jóvenes estudiantes construyen

sobre las RP que han protagonizado durante sus trayectos educativos en la universidad como así también, cómo significan las relaciones que establecen con los saberes formativos. El planteo realizado interesa a los fines de esta Tesis porque se muestra cómo la pregunta por el sentido no es excluyente de los saberes formativos, sino que incluye también a las relaciones como aspectos claves en su comprensión. Si bien en este estudio se advierte que los vínculos intersubjetivos se entablan en base a la confianza, destacando que en ellos priman el apoyo y la contención y la motivación por parte de los/as docentes hacia los/as estudiantes, **la relación en clave de autoridad pedagógica añade al trabajo de los/as docentes el compromiso de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo en los espacios educativos.** El desafío que se propone asumir esta Tesis encuentra anclaje en este antecedente frente a la búsqueda de una propuesta metodológica que adopte variados instrumentos para conocer cómo las experiencias estudiantiles en la escuela técnica nos acercan a las RP en la construcción de saberes escolares que tienen impacto en el futuro por sus vínculos con el mundo del trabajo.

La segunda investigación que destacamos es la desarrollada por Bracchi y Gabbai (2013) sobre la valoración que hacen los/as estudiantes a partir de su experiencia sobre la institución escolar. Del estudio participaron 663 estudiantes de la provincia de Buenos Aires que fueron encuestados y que valoran las RP que establecen con los/as docentes a partir de la confianza que éstos/as tienen en ellos/as. **Se advierte así en las RP una dimensión que revaloriza a la escuela como lugar de aprendizaje y como espacio donde los saberes orientan para la vida; además de contribuir a la formación ciudadana, a la preparación para la universidad y finalmente para el trabajo.** Se reconoce, por lo tanto, que las expectativas depositadas en la escuela adquieren diversos significados de acuerdo a sus biografías personales, laborales y familiares que incluyen a las relaciones con los/as docentes. Esto nos lleva a pensar, *¿de qué modo las RP en la escuela técnica inciden en la valoración que los/as estudiantes hacen del espacio escolar?*

La tercera investigación que resaltamos dentro del primer grupo es la desarrollada por Dussel et al. (2007). Si bien la misma ya tiene algunos años, resulta ser un estudio de relevancia a nivel nacional que recupera la visión que 768 estudiantes de 6 regiones del país tienen de la escuela secundaria incluyendo en la indagación los saberes y modos de transmisión que caracterizan las RP. A partir de encuestas y entrevistas grupales se reconstruyen las experiencias escolares y se reconoce que la escuela sigue teniendo para los/as jóvenes un valor simbólico fundamental que se vincula a la formación para estudios superiores, en primer lugar, y para el trabajo, en segundo lugar. Lo hallado muestra similitud con otros estudios de relevancia en el país (Duschatzky, 1997; Kessler, 2002; Molina, 2008) que evidencian que la escuela secundaria sostiene algunos logros simbólicos que adquieren sentidos diferentes en la experiencia escolar juvenil. Asimismo, se destaca el reconocimiento que los/as estudiantes hacen de la escuela como espacio de socialización y aprendizaje de la relación con otros/as. En lo que atañe específicamente a las

RP, los/as jóvenes plantean que el vínculo con los/as docentes depende de la relación que éstos tienen con los saberes a enseñar. En este sentido, las RP se valoran por las explicaciones que dan los/as docentes, por el conocimiento y la experiencia que tienen de los contenidos y de las demostraciones de compromiso y pasión en la transmisión. Los/as estudiantes insisten en la necesidad de legitimar los saberes a enseñar e incrementar la exigencia, a la vez que destacan en términos vinculares demandas a las características justas e injustas de autoridad y a la discriminación que suelen percibir en las escuelas. Esta investigación en el marco de este primer conjunto de antecedentes nos preguntamos, *¿qué características de la transmisión de lo técnico posibilita u obstaculiza que los/as estudiantes valoren las RP en sus experiencias escolares?*

**En el segundo grupo de investigaciones reconocemos aspectos de la experiencia de los/as estudiantes que evidencian los sentidos que tiene la escuela en sus vidas.** Con esta intencionalidad, hallamos trabajos que remiten a los modos en los que los/as jóvenes construyen sus afectos -incluso su sexualidad- considerando que las relaciones sociales y pedagógicas que se tejen en la convivencia escolar producen experiencias caracterizadas por identificaciones, agrupamientos y segregaciones. Algunas investigaciones que tienen implicancias en el abordaje de las RP se centran en el análisis de la juventud y las distancias generacionales en la escuela (Carli, 2005; Kantor, 2008; Orce, 2014). Otras se focalizan en la relevancia de las relaciones en el marco de las experiencias que construyen desde los enfoques centrados en la convivencia y mediación escolar (Dussel, 2006; Litichever et al. 2008; Núñez y Litichever, 2015; Núñez, 2019). Finalmente, reconocemos investigaciones que se focalizan en la producción de la afectividad en base al estudio de las experiencias emocionales de los/as estudiantes en el marco de sus trayectorias escolares (Kaplan, 2015; Kaplan, 2018b; Kaplan y Sulca, 2019; Kaplan y Szapu, 2020; Kaplan y Arévalos, 2021). Estas últimas resultan de interés para esta Tesis porque retoman en su estudio la naturaleza afectiva de los procesos educativos al indagar en términos emocionales los sentimientos de humillación, de vergüenza, de respeto y el miedo a la muerte de los/as jóvenes. Se abordan las transformaciones de las experiencias emocionales en contextos de exclusión y en minorías subalternizadas incluyendo el interés por los significados del cuerpo socializado para analizar las distintas expresiones que asumen las prácticas sociales ligadas a la desigualdad, la exclusión y la violencia en la escuela en relación con la condición estudiantil. Asimismo, estas investigaciones abordan el estudio de las dinámicas específicas que se ligan a la producción, reproducción, inhibición o regulación de las emociones en las experiencias escolares analizando el poder simbólico de los actos de nombramiento y clasificación, así como los juicios de descalificación que interiorizan los/as estudiantes.

En la modalidad técnica se reconocen algunos incipientes trabajos que analizan la importancia que las escuelas atribuyen a incluir aspectos socio-emocionales en las experiencias escolares como propuestas institucionales (Millenaar et al., 2022) que servirán para un/a futuro/a adulto/a que se inserte en el mundo laboral (Martínez, et al., 2009). Cabe señalar que el interés

por las emociones en las escuelas secundarias técnicas se sitúa entre la formación para el trabajo en el marco de la formación de competencias transversales<sup>32</sup> (Catalano et al., 2004; Vargas Zuñiga, 2004), la inclusión social a partir de aprendizajes subjetivos que actúan como soportes en las trayectorias educativo-laborales (Alheit y Dausien, 2008; Jacinto y Millenaar, 2009) y la innovación educativa y el necesario replanteo general del dispositivo escolar (Dussel y Quevedo, 2010) que, en los últimos años, se ha vinculado con la educación emocional (Raciti, 2016; Bizquerra, 2017) a pesar de las críticas que muestran cómo esta invisibiliza las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas (Abramovski, 2018; Nobile, 2019). Resulta relevante advertir que el interés por la cercanía en esta Tesis recupera los aportes de dos últimos tipos de estudios haciendo especialmente énfasis en los saberes socio-emocionales que se buscan promover en jóvenes en las escuelas técnicas (Millenaar, 2018; Roberti, 2018; Jacinto, 2018; Garino, 2020), la creación de instancias de acompañamiento y seguimiento a través de la personalización del vínculo que se promueve en las relaciones de proximidad (Ziegler y Nobile, 2014) y el desacople existente entre las transformaciones culturales y el ethos escolar de los esquemas tradicionales de enseñanza (Tobeña, 2011).

En este marco indagar el sentido subjetivante que tiene la escuela en los proyectos personales de los/as jóvenes (Aisenson, 2007) se presenta en relación a la configuración de los intereses del presente y las expectativas a futuro. Esto se destaca en investigaciones que se focalizan en las experiencias de estudiantes ingresantes como así también de egresantes pero no se han hallado estudios que recuperen lo que sucede con los/as jóvenes mientras cursan y transitan su escolaridad, lo que muestra una vez más la relevancia de esta Tesis. En el caso de los/as ingresantes, el último informe presentado por INET-SEGETP (2019) relacionado con el Seguimiento de las Trayectorias Educativas y el Estudio sobre Elección de Secundaria Técnica (EEST), plantea vínculos con estudios sobre la motivación (Barberá, 2002) en la búsqueda de reconstruir las expectativas que estudiantes y padres/tutores tienen en relación a la formación de capacidades profesionales que posibiliten en el futuro una inserción laboral. En esta línea, los resultados hallados por Boerr et al. (2019) muestran que las motivaciones articulan el interés por la salida laboral y la calidad educativa que suele caracterizar a este tipo de escuelas. Al respecto se distinguen las motivaciones distintas entre las familias y los/as estudiantes. Focalizando en estos/as últimos, se advierte que la escuela técnica para los/as adolescentes que egresan de la escuela primaria genera un sentido de novedad por el tipo de asignaturas de

---

<sup>32</sup> Se ha encontrado que se utilizan otras nominaciones también para ello como “*habilidades socio-emocionales*”, “*educación emocional*”, “*habilidades blandas*”, “*capacidades interpersonales*” en el marco de los documentos del Organización Internacional del Trabajo -OIT- y el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- para hacer referencia a factores principales para la empleabilidad.

naturaleza práctica que tienen en sus planes de estudio que, en muchos casos, asocian a la manipulación de recursos o materiales específicos del mundo del trabajo y que demandan un reto distinto en términos de aprendizaje escolar.

En el caso de los/as egresados/as, en la provincia de Neuquén, Martínez (2016) encuentra en las experiencias de egresados/as de escuelas técnicas que el haber transitado por dispositivos de formación para el trabajo basados en la idea de proyectos personales y grupales como forma institucionalizada del currículum, permite la construcción de una “subjetividad artesana”. Si bien los trabajos centrados en los/as egresados/as de las escuelas técnicas no se vincula con el objeto de esta Tesis, el trabajo recién mencionado de Martínez, junto con el de Garino (2017), permiten reconocer que estos sentidos identificados por jóvenes entrevistados/as se presentan como aprendizajes significativos para el trabajo en el mundo laboral pero que su alcance es mayor ya que afecta la vida personal y las formas de convivir con otros/as priorizando lazos de solidaridad, compañerismo y agenciamiento. Considerando lo expuesto en relación a la experiencia de estudiantes ingresantes y egresados, reconocemos la importancia de avanzar en esta Tesis investigando *¿es posible que el sentido de los aprendizajes cambie en los distintos momentos de la misma trayectoria escolar por la escuela secundaria técnica considerando la cercanía con sus docentes?*

Hasta aquí hemos visto que los trabajos hallados muestran un abanico de sentidos identificados. En la mayoría de las investigaciones el sentido se ancla en las posibilidades futuras de inserción laboral que tienen estos/as estudiantes reconociendo el peso del título de la escuela técnica en el mercado de trabajo. Corica (2012) en su trabajo analiza el desajuste entre las expectativas de inserción laboral que pueda otorgarle el título escolar y las oportunidades objetivas de logro a partir del relato de jóvenes de cuatro jurisdicciones del país. Esto se corresponde con la visión centrada en la instrumentalidad del trabajo ligada a un empleo inmediato y a obtener una buena remuneración que reconocen Zaffaroni y Martínez (2007) en un trabajo comparativo entre Salta y Neuquén en el marco del estudio de la relación escuela-contexto productivo. Esta visión asimismo entra en diálogo con los trabajos de Fernández (2013) quien sostiene que los saberes destacados por los/as jóvenes responden a la configuración de un “ciudadano trabajador asalariado” en consonancia con los mandatos propios de la formación ciudadana. El estudio de Zaffaroni y Martínez (2007) reconoce -en contraposición a la visión mencionada- una visión formativa de los sentidos del trabajo en las escuelas técnicas, considerando su contribución a la búsqueda de autonomía e independencia familiar en el marco de proyectos a futuro que tienen los/as jóvenes.

Finalmente, **el tercer grupo de trabajos permite contribuir al estudio de las experiencias escolares a partir de analizar las prácticas pedagógicas, los formatos, funciones y estrategias de enseñanza que organizan y sostienen la formación de saberes para el trabajo**

(Jacinto, 2013). En este sentido nos preguntamos *¿qué propuestas didácticas en estas escuelas potencian la cercanía en las RP?*

En concordancia con las dos escuelas técnicas que conforman la muestra en esta investigación -tal como se expondrá en el Capítulo 3-, resulta relevante recuperar estudios como los de Gallart (2004, 2006), quien **reconoce diferencias entre las propuestas de acuerdo a las diferentes especialidades y los vínculos entre teoría y práctica** que promueven comparando escuelas monotécnicas de aquellas que presentan diversidad en su propuesta formativa. Al respecto, y en línea con las especialidades que se contemplan en esta Tesis, destaca diferencias en las especialidades que proponen una estrecha relación con las nuevas tecnologías -electrónica e informática-, en las que predominan la integración teoría y práctica a partir de los laboratorios, los trabajos por proyectos por sobre el taller tradicional, planteado especialmente desde el trabajo manual, como resulta ser la escuela agropecuaria en este trabajo. Según Gallart (2006), esto también se expresa en la lucha entre dos perfiles de estudiantes e incluso egresados/as. Por un lado, uno más artesanal, apoyado por los maestros tradicionales de taller -que han sido en su mayoría varones-, y otro más técnico-tecnológico, apoyado por nuevos/as docentes que integran teoría y taller y tienen también experiencia universitaria. La finalidad educativa por lo tanto pone en tensión las posibilidades de cada gestión institucional, las tradiciones de cada modalidad y/o escuelas, los sectores sociales que reciben, los cambios socio-productivos, las demandas que los/as estudiantes hacen a la escuela, los procesos de selección y organización curricular y las funciones de los/as docentes evidenciando distintas experiencias de vinculación entre educación y trabajo según las escuelas por las que transiten.

En relación a la especialidad de educación técnica que abordamos en esta tesis, si bien históricamente no es abundante la producción de investigaciones sobre las escuelas técnicas agropecuarias, en países con tradición agrícola en las últimas décadas se han presentado algunos avances relevantes de destacar. En la exploración realizada se destacan los trabajos de Argumedo (1993) y Machado (1999) en Brasil, quienes analizan las tensiones entre la enseñanza agrícola y su relación con lo socio-productivo, exploran programas curriculares y modelos de enseñanza y señalan las marcas identitarias de las escuelas en el medio rural. Asimismo, en México, los trabajos sobre la “escuela del campo” de Civera (2011) contribuyen a comprender el impacto de la escuela en el campo latinoamericano en la estructuración, centralización y jerarquización del sistema educativo y las relaciones propiciadas entre la economía y la educación a partir de analizar el trabajo cotidiano en las escuelas.

En Argentina, las escuelas técnicas agropecuarias han motivado el desarrollo de trabajos centrados en la educación rural. Entre los estudios más destacados se encuentran los que refieren a los/as jóvenes rurales (Benencia, 1992; Román, 2003; Bruniard, 2007), a la relación educación, ruralidad y territorio (Plencovich y Costantini, 2011) y a la heterogeneidad de propuestas educativas que tienen lugar en la escuela secundaria con experiencias significativas en Misiones

(Schiavoni, et al., 2000), Córdoba (Cragnolino, 2011), Mendoza (Zumer de Rojas, 2004), Buenos Aires (Álamo y Pérez, 2009; Plencovich et al., 2009), Corrientes (González, 2009), Ciudad de Buenos Aires (Weiss, 2015), Salta (García Guerreiro y Blaustein Kappelmacher, 2021), entre otras. En todas ellas, se reconoce la labor de estas escuelas en su relación con las economías regionales describiendo prácticas, saberes y actores que entrelazan en las propuestas educativas aspectos técnicos de la profesión con la vida humana. Según Llach (2007) estas escuelas sostienen una identidad propia a partir del trabajo agropecuario que se presenta como aglutinante y convocante, aunque en los últimos años no logran garantizar el perfil profesional demandado al no poder brindar criterios básicos sobre las principales cuestiones productivas.

A los fines del estudio de las RP en las escuelas técnicas, el trabajo de Plencovich (2013) contribuye analizar la incidencia subjetiva de las prácticas pedagógicas de la escuela agropecuaria sobre los/as estudiantes y sus experiencias. A partir de nueve instituciones educativas a nivel nacional se reconocen las marcas de identidad que dejaron las relaciones entre las políticas educativas y agropecuarias en las instituciones, sus trayectorias, actores y prácticas culturales, quedando estas escuelas a la deriva del sistema educativo e incluso del productivo agrario. Se reconoce que en ellas se dio un proceso “autopoiético” que generó diferenciación y diversidad, y expuso la profunda segmentación social que responde al estigma de lo rural y a la minusvaloración del trabajo manual. El estudio de Oliva (2015) en los Centros Educativos de Producción Total (CEPT) en la provincia de Buenos Aires asimismo muestra que **las escuelas agropecuarias ofrecen la oportunidad de proyección individual, comunitaria, social y profesional permitiendo en este escenario repensar los vínculos interpersonales y la relación de los contenidos curriculares con los saberes de los/as estudiantes, sus familias y el medio rural.** De este modo se logra conectar lo aprendido con proyectos que acercan a los/as jóvenes a la cultura, al trabajo y la producción, en un contexto de reconfiguración social y educativa. Hasta aquí estas investigaciones ponen en valor la especialidad agropecuaria de la formación técnica y nos llevan a preguntarnos *¿dónde está la potencia didáctica y relacional de las prácticas de enseñanza que se anclan en el agro y en el contacto con la naturaleza?*

En el marco de este grupo de investigaciones centradas en las prácticas pedagógicas, existe una diversidad de trabajos que comparan los dispositivos específicos para la formación para el trabajo en distintas orientaciones y modalidades de educación secundaria -comercial, bachiller y técnica- y reconocen tensiones entre formación práctica y teórica y la direccionalidad de la formación hacia el trabajo o el empleo. Se destacan estudios que muestran la relevancia de los espacios prácticos en las experiencias de los/as estudiantes a partir de talleres, laboratorios, proyectos interdisciplinarios que trascienden el aula como emprendimientos, empresas simuladas y prácticas laborales. Entre todas estas propuestas, resaltan investigaciones sobre las pasantías (Austral, et al., 2008; Schvartz, 2013; Sosa, 2014; Dursi y Millenaar, 2015) considerando las relaciones que promueven con el afuera de la escuela e incluso la incidencia

que tiene este tipo de experiencias escolares y laborales en la elección vocacional de los/as estudiantes. Se considera que los/as estudiantes valoran positivamente los aprendizajes prácticos y las experiencias vinculadas al mundo productivo ya que les dan mayor seguridad en el acceso al mundo del trabajo al operar como acercamiento y no como aporte sustantivo o complemento de saberes escolares.

En la exploración realizada se hallaron investigaciones específicas en el Alto Valle que refuerzan **la relevancia de la formación práctica**. En Río Negro se halló que las escuelas técnicas se constituyen en comunidades de práctica que favorecen la construcción cognitiva y regulan los procesos de apropiación (Sansot, 2008). En Neuquén, se advirtió que los dispositivos escolares de formación centrados en la producción real y la cooperación afectan subjetivamente en la construcción de la vida de los/as estudiantes Martínez (2016), sin embargo, estos estudios no profundizan en las RP. Cabe al respecto y en continuidad con estos hallazgos preguntarnos: *¿de qué modo estas experiencias escolares centradas en la práctica favorecen dinámicas relacionales de cercanía?*

Los antecedentes expuestos nos muestran que avanzar en la investigación de las experiencias escolares de los/as jóvenes en el marco de esta tesis requiere repensar cómo la cercanía en las RP se vincula con los saberes, los sentidos y las prácticas que tienen lugar en la escuela secundaria técnica. Se advierte la importancia de profundizar el conocimiento en este contexto escolar por las múltiples relaciones, tensiones y disputas sociales, económicas, políticas, culturales, pedagógicas y didácticas que se ponen en juego en los procesos de formación cuando se buscan articular prácticas escolares con el mundo del trabajo. En este sentido, a continuación, se presentan las decisiones metodológicas que guiaron el diseño de esta investigación. Este se nutre de las tradiciones de investigación expuestas en este Capítulo 2 como así también de los intereses emergentes que muestran vacancias respecto de la escuela técnica. Considerando lo expuesto buscamos desarrollar una propuesta de trabajo que no sólo intenta describir y comprender la cercanía en la escuela técnica neuquina, sino que se propone avanzar en mejoras pedagógicas centradas en las RP que afecten las experiencias escolares de los/as estudiantes y saberes docentes a partir del clima motivacional de clase.

## SECCIÓN II. METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS 1 y 2

---

### Presentación de la Sección II

“¿Qué debemos hacer para decir al mundo lo excitante que nos ha parecido  
una clase a la que hemos asistido,  
una discusión que hemos oído,  
una escuela que hemos visitado?  
(...) Tal vez, todo comience recordando que el saber humano se hace,  
no simplemente se descubre”  
(Eisner, 1998)

En esta sección se presenta el Plan de Investigación diseñado para esta Tesis, cuyas decisiones metodológicas se dirigieron al logro del objetivo general propuesto de **caracterizar y analizar la cercanía didáctica y pedagógica en las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico Profesional de la Confluencia en la provincia de Neuquén, a partir de las interacciones y efectos de las relaciones pedagógicas y el clima motivacional de clase en las experiencias estudiantiles y en las prácticas de enseñanza de los/as docentes.**

Esta Tesis planteó la realización de una investigación multimétodo, basada en la integración, la complementariedad y la triangulación de estrategias y técnicas de indagación (Bericat, 1998; Jakob, 2001). Esta perspectiva plural en el uso de métodos cuantitativos y cualitativos (Salvia, 1997), también denominada multimodal o mixta, permitió el diálogo entre teorías de diferente nivel de anclaje y la combinación de variados enfoques teóricos para el análisis de fenómenos complejos como la cercanía, además de la posibilidad de establecer relaciones entre diferentes constructos asociados a esta. Esta condición permitió una aproximación teórica y metodológica a la cercanía en el marco de las relaciones pedagógicas que se promueven en las escuelas secundarias técnicas y que involucran a estudiantes y docentes a través de las experiencias y las prácticas de enseñanza que median estos encuentros al interior de las instituciones educativas.

**El diseño general de la investigación comprende dos estudios diferenciados centrados en la cercanía didáctica y pedagógica a partir de las relaciones pedagógicas -RP- y el clima motivacional de clase -CMC-. Para ello, se presentan dos Capítulos que exponen el Plan diseñado y desarrollado especificando el abordaje metodológico. En el Capítulo 3 se aborda el Estudio 1 y se expone la propuesta metodológica basada en un diseño transversal no experimental con enfoque mixto o combinado de investigación, a través cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Dicho Estudio buscó conocer cómo los/as estudiantes de Escuelas Secundarias Modalidad Técnico Profesional perciben la cercanía a través de variables dependientes –tales como CMC, orientaciones motivacionales, disciplina constructiva, comunicación motivacional, cercanía y conflicto- y su relación con variables independientes - ciclo formativo, área curricular y tipo de especialidad técnica-. Este estudio incluye, por un lado, el reconocimiento de las singularidades que distinguen a las Escuelas Secundarias Modalidad**

Técnico Profesional de las Escuelas Secundarias Orientadas<sup>33</sup> y, por el otro, la validación del diseño de dos instrumentos de evaluación centrados en las RP (Escala Cercanía/Conflicto y Escala Comunicacional Motivacional) aplicados en escuelas secundarias técnicas, que permiten establecer vinculaciones con el CMC como así también con la satisfacción y el interés alcanzados en términos de la relevancia del aprendizaje escolar. Este primer estudio involucra el trabajo de campo con los/as estudiantes a lo largo de tres etapas (A, B y C) que tienen un carácter secuencial y complementario, habilitando una progresiva exploración y profundización de la cercanía.

En el **Capítulo 4**, se describe el Estudio 2 que involucra el diseño e implementación de un programa de investigación-acción centrado en la cercanía desde el asesoramiento pedagógico colaborativo, destinado a docentes de una Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional. El programa de intervención se enmarca en un diseño longitudinal cuasi experimental pre-post prueba que toma como antecedente una experiencia de asesoramiento desarrollada en 2014 (Bardelli, 2017) y hace mejoras en tres aspectos: los/as docentes parten del reconocimiento de problemas situados en sus prácticas, la dinámica de trabajo es grupal, colectivo y colaborativa con otros/as docentes y las propuestas de mejoras o cambio implementadas son progresivas y extensivas en el tiempo -semanal, trimestral, anual-. A lo largo de las seis fases que tuvo el programa se tomaron medidas del proceso alcanzado a partir de notas de campo, registros de las sesiones de trabajo, diarios de reflexión de los/as docentes, observaciones de clase y entrevistas a los/as docentes participantes que permiten realizar un análisis basado en estudios de casos. Asimismo, se incluyen en este estudio medidas de los resultados pre-post intervención que involucran a los/as docentes participantes y a sus estudiantes a fin de reconocer cambios en las RP, en el CMC, en la satisfacción e interés y en el rendimiento académico.

A fin de sistematizar las anticipaciones de ambos estudios, en la Tabla 1 se exponen los objetivos generales de cada uno de ellos y al finalizar la Sección se incluye la Figura 4 con un cuadro síntesis del diseño metodológico desarrollo.

**Tabla 1.**  
*Objetivos específicos de los Estudios 1 y 2*

Estudios <sup>34</sup>	Objetivos específicos
<i>Estudio 1</i> <sup>35</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir, comparar y analizar la percepción de los/as estudiantes de dos Escuelas Secundarias Modalidad Técnico Profesional y con dos Escuelas Secundarias Orientadas acerca de las relaciones pedagógicas y de los climas motivacionales a partir de la incidencia, las interacciones y el valor predictivo de los ciclos formativos, las áreas curriculares y el tipo de gestión escolar.</li> </ul>

<sup>33</sup> Cabe señalar que artículo 5º de la Resolución CFE N° 84/09 establece las siguientes ofertas educativas en la Educación Secundaria en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206: “Educación Secundaria orientada; Educación Secundaria modalidad Técnico Profesional; Educación Secundaria modalidad Artística y Educación Secundaria modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. En esta Tesis se comparan dos escuelas secundarias de la Modalidad Técnico-Profesional y dos escuelas Secundarias Orientadas. Normativa disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf> y su anexo <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>.

<sup>34</sup> En **Anexo 4** se presenta un esquema que expone el orden temporal del trabajo realizado en el Estudio 1 y 2.

<sup>35</sup> El desarrollo de los objetivos específicos del Estudio 1 se encuentran desarrollados en el Capítulo 3.

- Diseñar y validar dos instrumentos de evaluación que permitan conocer la percepción de los/as estudiantes de dos Escuelas Secundarias Modalidad Técnico Profesional sobre la cercanía y la comunicación motivacional como aspectos claves en las relaciones pedagógicas y sus relaciones con el clima motivacional de clase y la percepción de satisfacción e interés por el aprendizaje.
  - Describir, comparar y analizar la percepción de los/as estudiantes de escuelas técnicas de dos especialidades diferentes (electrónico y producción agropecuaria) acerca de la cercanía y el conflicto a partir de la incidencia, las interacciones y el valor predictivo de los ciclos formativos y las áreas curriculares
  - Profundizar la comprensión de la cercanía en las relaciones pedagógicas en dos Escuelas Secundarias Modalidad Técnico Profesional a partir de las prácticas de enseñanza, los saberes y las motivaciones que los/as estudiantes reconocen en sus experiencias escolares.
- 
- Estudio 2*<sup>36</sup>
- Diseñar e implementar una intervención educativa en una escuela secundaria técnica agropecuaria basada en el asesoramiento colaborativo y centrada en la reflexión y acción sobre la cercanía en las relaciones pedagógicas a partir del clima motivacional de clase.
- 

Fuente: *elaboración propia*

A continuación, se presenta una breve descripción de la educación secundaria en la provincia de Neuquén que contextualiza el detalle de las decisiones metodológicas que se tomaron en ambos estudios y que se exponen en los Capítulos ya anticipados.

### **Consideraciones acerca de la Educación Secundaria como nivel educativo en la provincia de Neuquén.**

El Plan de Investigación se desarrolló en la provincia de Neuquén y especialmente con estudiantes y docentes de escuelas pertenecientes al departamento de la Confluencia. Neuquén es una provincia ubicada en la Patagonia Argentina que tiene 36 municipios y 21 comisiones de fomento organizadas en 16 departamentos. De acuerdo al último censo realizado en 2010<sup>37</sup>, la provincia tiene 550.344 habitantes y Confluencia es el departamento más poblado, con 361.840 habitantes.

Sus tres fuentes de crecimiento productivo están constituidas por las actividades agroindustriales del complejo frutícola Alto Valle, el aprovechamiento de recursos hidroeléctricos y la explotación petrolera y gasífera. De acuerdo a Martínez et al. (2014) la política económica y productiva en la provincia, que se caracteriza por la producción extractiva y la gran dependencia del Estado Provincial, permea tanto la normativa referida a la educación y el trabajo como las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias técnicas, que ameritan atención en el marco de los intereses que persigue esta Tesis.

Actualmente la educación en la provincia se rige por la Ley N° 2945 (2014), que establece el acceso y las condiciones para la permanencia, el egreso y la recurrencia de niñas, niños, jóvenes y adultos a la educación, en todos sus niveles y modalidades. Como sistema de gobierno, existe el Consejo Provincial de Educación, creado en 1961 y un Ministerio de Educación y Cultura, a partir de 1987. El primer organismo es un instrumento de aplicación de orden técnico y pedagógico de las políticas educativas que fija el segundo (Roldan, 2015). Según el

<sup>36</sup> El desarrollo de los objetivos específicos del Estudio 2 se encuentran desarrollados en el Capítulo 4.

<sup>37</sup> Censo realizado en el 2010: <https://www.estadisticaneuquen.gob.ar/#/censo2010>. Cabe señalar que los datos del censo realizado en 2022 aún no están disponibles.

Relevamiento Anual -RA- que se realiza cada año en la provincia, en forma conjunta con la Dirección Nacional de Información Educativa -DINIECE<sup>38</sup>- a través de la Red Federal de Información Educativa, en 2019<sup>39</sup> 51.695 estudiantes concurren al nivel secundario<sup>40</sup> cursando la Educación Secundaria -Orientada y Modalidad Técnico Profesional- en 140 unidades educativas provinciales organizadas en 11 distritos escolares. Ambas ofertas educativas están destinadas a la mayor parte de la población y cumplen con el objetivo de lograr según las edades teóricas previstas -13 a 17 y 18 años- y los plazos que se establecen -5 y 6 años de escolarización- los objetivos que se definen para el nivel de enseñanza. Se reconoce que, del total de la matrícula de las Escuelas Secundarias Orientadas y de Modalidad Técnico Profesional, el 87,50% de los estudiantes asisten a instituciones del sector estatal distribuidas en 102 unidades educativas, y el 12,50% restante lo hace en instituciones del sector privado, distribuidas en 38 unidades. Asimismo, el 96% de los/as estudiantes asisten al 85% de las unidades de servicio que se encuentran localizadas en el ámbito urbano.

Cabe señalar que a nivel provincial se denomina Modalidad Común a las Escuelas Secundarias Orientadas y Escuelas Secundarias Técnicas<sup>41</sup>. A continuación, en la Tabla 2 se presenta el detalle de la distribución de la matrícula a nivel provincial y particularmente en la Confluencia, departamento urbano donde se localizan las escuelas que se han seleccionado para el trabajo en esta Tesis.

**Tabla 2.**

*Distribución de la matrícula a nivel provincial y departamental de la Educación Secundaria Orientada y Educación Secundaria Modalidad Técnico-Profesional*

Nivel Secundario				
Matrícula provincial: <b>51.695</b> estudiantes			Matrícula Confluencia: <b>33.422</b>	
Duración del plan formativo	Matrícula total	Tipo de formación	Matrícula provincial	Matrícula Dpto. Confluencia <sup>42</sup>
Educación Secundaria Orientada (Planes de 5 años)	34.780 67%	Bachiller y Comercial	34.515	21.799
		Artística	265	44
Educación Secundaria Modalidad Técnica (Planes de 6 años)	16.915 33%	Industrial	15.779	11.139
		Agropecuaria	1.136	437

Fuente: *Elaboración propia a partir de los Relevamientos Anuales 2018-2019. Dirección General de Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Neuquén.*

<sup>38</sup> Actualmente este organismo se denomina Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa.

<sup>39</sup> Relevamiento 2019 del Nivel Medio en la provincia de Neuquén: <https://estadisticasedunqn.com.ar/wp-content/uploads/2019/12/INFORME-ESTADISTICO-NIVEL-SECUNDARIO-2019.pdf>. Se toma como referencia considerando que el trabajo de campo de esta Tesis se realizó entre 2017-2019.

<sup>40</sup> Se excluye en lo expuesto la Modalidad de Jóvenes y Adultos que también integra el nivel educativo, pero está destinado a estudiantes mayores de 16 años.

<sup>41</sup> En **Anexo 5** se presenta el listado de titulaciones existentes en la provincia de Neuquén en relación a las Escuelas Secundarias Orientadas y las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional.

<sup>42</sup> Estos datos han sido provistos específicamente por la Dirección de Estadística del CPE en función de los intereses de esta Tesis.

La comparación entre las Escuelas Secundarias Orientadas y las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional muestra diferencias existentes en indicadores relevantes en el marco del nivel y sistema educativo provincial que se considera necesario destacar en el marco de esta Tesis de acuerdo a los objetivos específicos que se exponen en el Capítulo 3.

**Tabla 3.**

*Comparación de porcentajes de indicadores educativos en relación a la matrícula total de escuelas secundarias orientadas y modalidad técnica.*

Oferta educativa	% Promovido <sup>43</sup> (2018)	% Repitencia (2019)	% Sobreedad (2019)	% Abandono Interanual (2018-2019)	% Retención (cohorte 2015-2019)	% Desgranamiento (cohorte 2014-2019)
Escuela Secundaria Orientada (Planes de 5 años)	77,48%	14,96%	37,79%	8,90%	53,37%	46,63%
Escuela Secundaria Modalidad Técnica-Profesional (Planes de 6 años)	79,21%	11,68%	28,38%	12,72%	44,17%	55,83%

Fuente: *Elaboración propia a partir de los Relevamientos Anuales 2014-2019. Dirección General de Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Neuquén.*

Cabe destacar en el marco de esta comparación que el 76% de los egresados/as del nivel secundario común correspondientes al año 2018 lo hacen en el marco de las Escuelas Secundarias Orientadas -considerando Bachiller y Comercial-, el 24% restante se corresponden a carreras Técnicas Agropecuarias e Industriales que integran las Escuelas Secundarias Modalidad Técnica. En el Departamento de la Confluencia estos porcentajes alcanzan 2.633 estudiantes de Bachiller, 1.056 de Comercial, 1.087 de Industrial y 87 de Agropecuaria.

De acuerdo a Martínez (2020) el nivel secundario en Neuquén históricamente ha tenido el problema de contar con una gran cantidad de planes de estudios dada la inexistencia de un diseño curricular provincial. Esta situación habilitaba casi tantos planes de estudios vigentes como escuelas tenía la provincia y generaba dificultades vinculadas a no lograr garantizar el derecho de libre tránsito a los/as estudiantes y a la dispersión en la selección y organización de contenidos. De este modo, según González (2018), las definiciones que deberían ser del orden de las políticas públicas quedaban en el nivel secundario a criterio de cada institución escolar o de cada docente. Luego de numerosos intentos políticos de reducir esta diversidad por parte de la gestión provincial, a partir de la Resolución CPE N° 1697 en el año 2015 conformó una Mesa Provincial de Construcción Curricular, con participación del Sindicato Docente, la Asociación

<sup>43</sup> El porcentaje de estudiantes promovidos/as se calcula en base a la matrícula final del ciclo lectivo (cuántos/as estudiantes promovieron y cuántos/as no).

de Trabajadores/as de la Educación Neuquina -ATEN-, que orientó un proceso de discusión colectivo, democrático y participativo. Este derivó en la definición y reglamentación de los principios del Marco Socio Político Pedagógico y del Marco Didáctico General que organizan el Diseño Curricular Jurisdiccional establecido por Resolución CPE N° 1463/18 y que actualmente se encuentran en proceso de implementación en todo el territorio provincial.

Lo expuesto posibilita una aproximación al contexto social, político y educativo en la provincia -y particularmente en lo que respecta al nivel secundario- en vistas a avanzar en la comprensión de las escuelas secundarias técnicas en el marco de lo desarrollado a continuación en los Capítulos 3 y 4.

## **CAPÍTULO 3. Estudio 1: Los/as estudiantes y la cercanía**

En este Capítulo se presentan las tres etapas (A, B y C) que organizaron las prioridades y acciones desarrolladas con los/as estudiantes, considerando el proceso de investigación expuesto en la Introducción de esta Tesis. A continuación, se describen las decisiones metodológicas especificando el objetivo general y los específicos de cada etapa, el diseño de investigación definido, los/as participantes que integraron la muestra, los materiales e instrumentos utilizados, el procedimiento de acción involucrado y el análisis de datos propuesto.

### **3.1. Etapa A. En busca del reconocimiento de las singularidades de las RP en las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional<sup>44</sup>**

#### **3.1.1. Objetivo general**

Describir, comparar y analizar la percepción de los/as estudiantes de dos Escuelas Secundarias Técnicas -industrial y agropecuaria- con dos Escuelas Secundarias Orientadas -bachiller- acerca de las *relaciones pedagógicas* -comunicación y gestión de la disciplina escolar- y de los *climas motivacionales* -16 escalas del clima y variables dependientes asociadas como orientaciones motivacionales- a partir de la incidencia, las interacciones y el valor predictivo de los *ciclos formativos* -básico y superior-, las *áreas curriculares* -lengua, matemática, ciencias y técnica-, y el tipo de *gestión escolar* -privada y estatal-.

#### **3.1.2. Objetivos específicos -en adelante OE-**

**OE1.1.** Conocer y comparar las orientaciones motivacionales de estudiantes de Educación Secundaria Técnica –en adelante EST- y Educación Secundaria Orientada –en adelante ESO- de la provincia de Neuquén.

**OE1.2.** Describir la percepción que los/as estudiantes de la EST y ESO tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.

**OE1.3.** Conocer la incidencia del ciclo formativo como factor fijo con la orientación motivacional de los/as estudiantes de la EST y ESO y la percepción que éstos/as tienen de la gestión de la disciplina escolar constructiva, la comunicación y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.

**OE1.4.** Conocer las interacciones entre la educación secundaria (EST y ESO) y el ciclo formativo (básico y superior) en relación a la orientación motivacional de los/as estudiantes y la percepción que éstos tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.

---

<sup>44</sup> Se recuerda que a los fines de facilitar la lectura a las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional se las llamará Escuelas Secundarias Técnicas -EST- y se mantendrá la misma denominación para las Escuelas Secundarias Orientadas -ESO-. Se recuerda que ambas son ofertas educativas de la Educación Secundaria.

**OE1.5.** Conocer la incidencia del área curricular como factor fijo con la orientación motivacional de los/as estudiantes de la EST y ESO y la percepción que éstos/as tienen de la gestión de la disciplina escolar constructiva, la comunicación motivacional y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.

**OE1.6.** Conocer las interacciones entre la educación secundaria (EST y ESO) y el área curricular (lengua, matemática y ciencias) en relación a la orientación motivacional de los/as estudiantes y la percepción que éstos tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.

**OE1.7.** Comparar el valor predictivo de las orientaciones motivacionales, la gestión escolar, el ciclo formativo y el área curricular en la percepción que los/as estudiantes de la EST y ESO tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva, el CMC total y sus 16 escalas

### **3.1.3. Diseño**

De acuerdo a los objetivos específicos planteados, se plantea en esta etapa un diseño factorial 2x3 que se corresponde con un estudio no experimental cuantitativo, comparativo y explicativo ex post facto que prevé dos variables independientes -en adelante VI-: ciclo formativo y área curricular; además se estudian efectos de éstas junto a la gestión escolar y orientaciones motivacionales en variables dependientes.

En cuanto a la **primera VI**, es decir, el ciclo formativo, el diseño considera *dos ciclos formativos* (básico y superior). Estos marcan en los planes de formación de las EST dos momentos diferentes en la escolarización. El ciclo básico implica 1º, 2º y 3º año y se caracteriza por ser una formación básica que tiene un carácter común a todas las especialidades técnicas, aunque plantea la iniciación a la Educación Técnico Profesional. El ciclo superior abarca 4º, 5º y 6º año y tiene carácter diversificado en función de las especialidades técnicas ofrecidas a nivel institucional. Cabe destacar que este ciclo superior plantea una distinción especial con las ESO ya que las escuelas técnicas tienen un año más de duración en el marco de las trayectorias formativas profesionalizantes.

En cuanto a la **segunda VI**, el área curricular, el diseño considera *cuatro áreas* (lengua, matemática, ciencias y técnica). Estas nucleas asignaturas de distintos años cuyas disciplinas resultan afines en términos curriculares. La elección de las tres primeras responde a áreas que están presentes en todos los planes de estudios provinciales -de 5 y 6 años de duración- en el marco de una formación propedéutica propia del nivel educativo, más allá de la priorización curricular que a nivel institucional realizan los/as docentes en sus programaciones departamentales o anuales. En el caso del área técnica, la misma está integrada por asignaturas

que se corresponden a la formación específica y que mayoritariamente tienen una naturaleza teórico-práctica.

En cuanto a la **tercera VI**, el diseño considera *dos gestiones escolares* (estatal y privada) para el objetivo específico 1.7. En la provincia de Neuquén, los artículos 11 y 17 de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia 2914 reconocen, autorizan, supervisan y regulan el funcionamiento de las instituciones educativas de gestión estatal y privada. De acuerdo al Artículo 95, se consideran instituciones educativas públicas de gestión privada los establecimientos que, por iniciativa particular de personas o entidades, organicen y ofrezcan una actividad educativa reconocida por el Consejo Provincial de Educación. La diferencia entre ambas gestiones se basa principalmente en la asignación de recursos según el Artículo 100, que establece que la asignación de aportes financieros por parte del Estado provincial a los establecimientos de gestión privada es regulada por normativa específica<sup>45</sup> de acuerdo a los objetivos de justicia social, tipo y función social que cumple el establecimiento, proyecto educativo y arancel que se establezca.

En cuanto a la **cuarta VI**, el diseño considera *tres orientaciones motivacionales* -en adelante OM- (orientación al aprendizaje, al resultado y a la evitación) solo en el objetivo específico 1.7, en el resto de los objetivos la OM se presenta como variable dependiente. Esto se considerando teniendo en cuenta que, como es sabido, las orientaciones motivacionales puede ser parte de los factores que explican la situación académica de los/as estudiantes en el sentido de dos posibles vertientes. A tales efectos, se recuerda que el concepto de orientación motivacional supone la conjunción de ciertas metas, expectativas y estrategias de actuación que abarcan la experiencia de las personas, considerando que estas se desarrollan y son altamente dependientes del contexto. Se entiende que la orientación motivacional guía la interpretación de los conocimientos y la producción de cogniciones, emociones y comportamientos frente a las tareas escolares (Elliot y Dweck, 1988). En este marco, Alonso Tapia (2005) plantea que las OM al aprendizaje refieren a metas que tienen los/as estudiantes que presentan niveles altos de compromiso académico e interés por lo que se les enseña y las OM al resultado dan cuenta de metas centradas en el lucimiento y el reconocimiento a partir del rendimiento alcanzado. Finalmente, las OM a la evitación dan cuenta de estudiantes cuyas metas buscan que no se produzcan las consecuencias negativas del trabajo escolar (presión, desánimo).

El estudio se propone explorar el efecto y las interacciones de estas cuatro variables independientes sobre la percepción que los/as estudiantes de la EST y ESO tienen de tres variables dependientes -en adelante VD- como el CMC, la comunicación motivacional y la disciplina constructiva.

---

<sup>45</sup> La normativa de la Provincia de Neuquén que regula a las instituciones educativas públicas de gestión privada es la Ley N° 0695/72, el Decreto N° 1255/77 y la Ley N° 2192/96.

En cuanto a la **primera VD**, el diseño considera como *clima motivacional de clase* -CMC- al conjunto de prácticas docentes que pueden afectar desde la enseñanza a la motivación de los/as estudiantes por aprender (Alonso Tapia, 2012).

En cuanto a la **segunda VD**, el diseño considera como *comunicación motivacional*<sup>46</sup> a los mensajes del/la docente a través del lenguaje verbal y no verbal que favorecen la construcción de la cercanía en las RP potenciando la implicación y satisfacción de los/as estudiantes con las tareas escolares y la motivación por aprender.

En cuanto a la **tercera VD**, el diseño considera como *disciplina constructiva* a las estrategias que utilizan los/as docentes para afrontar los comportamientos o actuaciones disruptivas de los/as estudiantes en las clases (Simón y Alonso Tapia, 2016).

### 3.1.4. Participantes

Son 944 estudiantes, 510 varones y 434 mujeres entre 13 y 18 años, de dos escuelas secundarias técnicas (N=459) y dos escuelas secundarias orientadas (N=485) orientadas de las ciudades de Neuquén y de Plottier en el Departamento de Confluencia en la provincia de Neuquén. Se trata de una muestra no probabilística, intencional o discrecional seleccionada en función de las VI definidas (a excepción de la OM). El primer juicio realizado en la EST y la ESO estuvo asociado al tipo de gestión escolar y el segundo fue compartido por la investigadora y referentes pedagógicos de cada una de las instituciones educativas para seleccionar grupos-clase de estudiantes priorizando por asignaturas por área curricular y años por ciclo de formación. A continuación, en la Tabla 4 se presenta la distribución de la muestra.

**Tabla 4.**  
Distribución de los/as estudiantes participantes en los grupos de la muestra del Estudio I, Etapa A.

Variables independientes		Educación secundaria orientada (ESO) N=485		Educación secundaria técnica (EST) N=459		Total
		E1	E2	E3	E4	
Gestión escolar	Estatal		192		366	<b>558</b>
	Privada	293		93		<b>386</b>
Ciclo de formación	Básico	196	133	59	247	<b>635</b>
	Superior	97	59	34	119	<b>309</b>
Área Curricular	Lengua	77	75	7	90	<b>249</b>
	Matemática	103	68	33	76	<b>280</b>
	Ciencias	113	49	37	70	<b>269</b>
	Técnica			16	130	<b>146</b>

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

<sup>46</sup> Se aclara que la comunicación motivacional como variable dependiente se propone en esta Tesis para profundizar aspectos de la cercanía teniendo en cuenta que esta es un elemento constitutivo de las interacciones entre docentes y estudiantes. El trabajo con esta variable motivó el diseño de un instrumento específico expuesto en el apartado 3.1.5. y validado en el marco del segundo objetivo específico que se propone en esta Tesis.

A continuación, se amplía la descripción de las escuelas participantes especificando su caracterización.

**Escuela 1 (ESO):** este es un instituto secundario confesional, de gestión privada –E1-, que forma a los/as adolescentes jóvenes en los valores y principios cristianos que promueven la participación en la vida en comunidad. El mismo fue creado como colegio parroquial en 1993 y comenzó a funcionar un año después. Sus instalaciones se ubican en un barrio al noroeste de la ciudad de Neuquén. Su administración está a cargo de una asociación formada por madres y padres de la institución y miembros de la congregación de la parroquia. Esta tiene un representante legal que tiene a su cargo la gestión administrativa de la institución y otras funciones vinculadas a la selección del personal docente y regulación financiera de la institución y de los aportes de las familias. La institución tiene una matrícula de 317 estudiantes con dos secciones por curso -de primero a quinto año- que funciona durante el turno mañana. Asimismo, cuenta con 45 docentes que conforman una planta estable con pertenencia institucional. El plan de estudios consta de cinco años, y otorga a los/as estudiantes el título de Bachiller en la modalidad “Humanidades y ciencias sociales” o en la modalidad “Ecología”. Esta es asignada a los/as estudiantes al iniciar el ciclo superior en cuarto año en función de sus intereses y su rendimiento académico en el ciclo básico, es decir, de primero a tercer año. La institución cuenta asimismo con talleres de enseñanza práctica vinculados a técnicas de estudio e informática. La propuesta formativa se destaca por un proyecto de lengua extranjera -inglés- y un conjunto de actividades como viajes educativos y proyectos solidarios que fomentan el aprendizaje en servicio.

**Escuela 2 (ESO):** es un centro público de gestión estatal de educación media -E2- creado en 1994. Si bien desde sus orígenes funcionó compartiendo las instalaciones con otros niveles educativos, desde 1999 cuenta con edificio propio en un barrio del centro-oeste de la capital de la provincia. Es la primera unidad educativa pública provincial que adoptó la orientación curricular en Medios de Comunicación ofreciendo el título de Bachiller. Actualmente tiene una matrícula de 561 en el turno mañana y tarde que se distribuye en 24 secciones -8 cursos de 1° año, 6 cursos de 2° año, 4 cursos de 3° año, 3 cursos en 4° y 5 año-. Asimismo, cuenta con 230 docentes que participan en distintos proyectos y actividades conteniendo a la población estudiantil que proviene de sectores vulnerables de la ciudad. En el marco de su propuesta formativa, que dura cinco años, se dictan asignaturas en el ciclo superior propias de la orientación curricular tales como “Procesos de la Comunicación”, “Diseño gráfico, audiovisual y publicidad” y “Locución, fotografía y filmación”, además de prácticas en medios y publicidad. La institución cuenta con proyectos vinculados a su formación y tiene desde el año 2010 un

espacio radiofónico que permite a los/as jóvenes, especialmente con participación en el centro de estudiantes, construir y deconstruir mensajes en base a la problematización de determinadas prácticas sociales. Cabe señalar que en el turno noche las mismas instalaciones son utilizadas por la modalidad de educación para adultos que ofrece una propuesta formativa centrada en la gestión y administración de empresas.

**Escuela 3 (EST):** es un instituto tecnológico perteneciente a la educación secundaria técnica que se define como colegio industrial –E3-. Es la única escuela técnica que pertenece a la gestión privada en la provincia. El mismo se creó en el 2001 y ofrece el título en Técnico Electrónico en Automatización y Control de Procesos, formación que responde a un plan de estudios de seis años de la educación técnica industrial. Este tiene sus instalaciones en el centro de la ciudad de Neuquén y su población estudiantil pertenece a familias de clase media y alta de la localidad. Su matrícula es de 248 estudiantes organizados/as en dos secciones por curso que funcionan en el turno mañana y tarde. Su administración está a cargo de una mutual de madres y padres sin fines de lucro que toma decisiones mediante asambleas. Entre sus funciones se encuentra asesorar y supervisar el trabajo pedagógico, regular el funcionamiento económico de la institución a partir de los aportes de las familias y contratar docentes en el marco de las prestaciones de los servicios. La planta docente está integrada por 52 docentes que enseñan asignaturas de formación general y otras específicas de formación técnica en talleres de soldadura, carpintería, electricidad, comando y maniobra y laboratorios de química, electrónica y computación. La institución cuenta con examen de ingreso a primer año que valida conocimientos básicos vinculados a lengua y matemática. Asimismo, se distingue por promover la participación en competencias y olimpiadas a nivel provincial, regional y nacional, además de proyectos vinculados a organizaciones, empresas e instituciones públicas. Todas/as los/as estudiantes durante el último año de su formación realizan prácticas de pasantías a partir de convenios en el marco de experiencias cercanas al mundo del trabajo.

**Escuela 4 (EST):** esta es una escuela secundaria pública técnica agropecuaria de gestión estatal –E4- que está ubicada a las afueras de la capital neuquina y cerca de la localidad de Plottier. Esta es una zona con predominio de chacras y crecientes proyectos inmobiliarios de barrios privados. La escuela se crea en 1987 en el marco del programa Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria -EMETA- que se implementa en la provincia e impulsa la creación de escuelas productivas, entendiendo por éstas a las unidades educativas formales y no formales, conformadas bajo una resignificación de la relación educación-trabajo. Sin embargo, en 1994 se interrumpe esta experiencia y en 1996, se realiza un plan de adecuación de la institución a las normas vigentes de las escuelas dependientes del Consejo Provincial de Educación que modifica los cargos docentes por horas cátedras, los criterios de ingreso de los/as

estudiantes y el plan de estudio (Yentel, 2012). Actualmente la escuela cuenta con más de 500 estudiantes que al finalizar sus estudios se reciben de técnicos agropecuarios con orientación vegetal o animal. Esta matrícula se distribuye en 5 secciones de 1° año, 5 secciones de 2° año, 4 secciones de 3° año, 3 secciones de 4°, de 5° y de 6° año. Cuando se creó la escuela, los/as estudiantes eran hijos/as de los/as productores/as de la zona, pero luego con la desaparición de los/as productores/as en el valle, esto cambió y la matrícula en el presente está integrada por jóvenes que residen en la cercanía de la escuela o bien que presentan interés por el proyecto educativo. Durante los seis años que dura su formación, los/as estudiantes cuentan con una formación teórica y práctica que incluye tanto áreas curriculares pertenecientes a la formación propedéutica como así espacios específicos de formación técnica como granja, horticultura y agroindustria que a partir de 4° se vinculan con la especialidad técnica elegida -vegetal o animal-. El título con el que egresan es el de Técnico Agropecuario con especialidad en vegetal o animal. La institución tiene un predio de 26 hectáreas donde los/as estudiantes participan de algunas actividades en un edificio escolar en espacios áulicos tradicionales. Asimismo, para trabajar en actividades de naturaleza práctica utilizan espacios abiertos en contacto con la naturaleza de acuerdo a la particularidad del proyecto educativo. Allí se desarrollan las propuestas que tienen como centro las plantaciones -de cerezos, manzanos, perales- el viñedo, la huerta, los corrales de los animales y los cajones para las abejas, además de contar con un sector de agroindustria en el que los/as estudiantes aprenden a elaborar dulces, conservas, entre otros productos. En este sentido la escuela además de ser formadora es productora y cuenta con reconocimiento en la comunidad local por la comercialización de productos. Asimismo, la escuela tiene un comedor gratuito que a veces opera como atractivo para las familias que necesitan que sus hijos/as estén todo el día fuera de sus casas y con todo resuelto. La institución cuenta con 175 docentes, de los cuales algunos tienen doble cargo, o más de 12 hs. cátedra. Hay 77 cargos interinos, 60 suplentes, 28 cargos de gestión pedagógica y administrativa y 10 docentes de espacios de prácticas y pasantías -Instructores y Maestro de Enseñanza Práctica- vinculadas a la producción animal y vegetal.

### **3.1.5. Materiales**

Tal como se mencionó anteriormente, para la Etapa A se administraron cuestionarios a los/as estudiantes de las cuatro escuelas secundarias descritas, dos técnicas y dos orientadas. Cabe señalar que, tal como se anticipó, la experiencia con la administración del estudio en las E1 y E2 mostró la necesidad de revisar la redacción de ciertos ítems, adaptar el lenguaje en términos culturales e incluso de reducir algunos cuestionarios dado que se advirtió que los/as estudiantes repreguntaban o planteaban dudas respecto de la comprensión e interpretación de lo indagado. Esto permitió en las escuelas secundarias técnicas hacer una nueva administración y reconocer cambios en la revisión en vistas a una interpretación que favorece el relevamiento de datos y

nos acercará a otras validaciones de los instrumentos seleccionados. A continuación, en la Tabla 5 se presentan los cuestionarios que fueron administrados.

**Tabla 5.**  
*Cuestionarios administrados en 2017 y 2018 en la Etapa A*

Instrumentos de evaluación	
<i>Educación secundaria orientada (E1 y E2)</i>	<i>Educación secundaria Modalidad técnica (E3 y E4)</i>
Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje. MEVA (Alonso Tapia, 2005)	Versión abreviada de MEVA.
Cuestionario de clima motivacional. CMC (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2008)	Revisión de la redacción de ítems y reducción y ajuste en la escala Likert
Cuestionario de clima de gestión de la disrupción (Simón y Alonso Tapia, 2016) con ajustes.	Revisión de la redacción de ítems.
Escala de comunicación motivacional (Huertas y Bardelli, 2017)	Revisión de la redacción de ítems.

Fuente: *Elaboración propia*

En las siguientes líneas se describen los cuestionarios administrados y los ajustes que se realizaron.

**Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MEVA):** este instrumento busca reconocer tres orientaciones motivacionales clásicas como es el aprendizaje, el resultado y la evitación. La versión original del MEVA (Alonso Tapia, 2005) está integrada por 48 ítems que se responden con una escala Likert de 5 puntos señalando su grado de acuerdo desde 1 (desacuerdo completo) a 5 (acuerdo completo). En las E1 y E2 se aplicó el cuestionario original; sin embargo, se comprobó que la extensión del mismo obstaculizaba su administración, y a los fines de la aplicación en la E3 y la E4 se administró una versión acotada y breve de este instrumento con 6 ítems, 2 por orientación motivacional que se respondía con una escala Likert de frecuencia de 4 puntos desde 1 (nunca) a 4 (siempre). Esta versión mostró una fiabilidad de 0.65 buscando ajustarse a las posibilidades de los/as estudiantes participantes<sup>47</sup>.

**Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q):** Este cuestionario se diseñó para evaluar 16 tipos de estrategias o pautas docentes que pueden afectar a la motivación del alumnado por aprender. En el instrumento original (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2008) cada pauta se evalúa mediante 2 ítems, uno positivo y otro negativo, y se responde en una escala Likert de acuerdo de 5 puntos, desde 1 (desacuerdo completo) a 5 (acuerdo completo). Los ítems se agrupan para obtener 16 indicadores, a partir de los cuales se obtiene la puntuación general

<sup>47</sup> En **Anexo 6** se presenta la versión original y en **Anexo 7** la versión revisada.

que evalúa el clima motivacional de clase<sup>48</sup>. Las modificaciones realizadas luego de la primera administración se centraron en adoptar una escala Likert de 4 puntos de frecuencia desde 1 (nunca) a 4 (siempre) y simplificar la redacción de 28 ítems y pasar 3 ítems al positivo. La nueva versión del instrumento presentó una fiabilidad de 0.93 mostrando un índice de bondad de ajuste aceptable en relación al CMC modelo base según el análisis de validación cruzada multigrupo (CVA)<sup>49</sup>.

**Cuestionario de clima de gestión de la disrupción (DMCQ):** este cuestionario recoge las estrategias específicas que utilizan los/as docentes con frecuencia para afrontar la disrupción, es decir, cuando los/as estudiantes actúan de modo que interrumpen el progreso de la clase. El cuestionario original (Simón y Alonso Tapia, 2016) tiene 15 ítems organizados en una dimensión constructiva y otra dimensión aversiva/destructiva, y se responde con una escala Likert de frecuencia desde 1 (nunca) a 5 (siempre). En las 4 escuelas se aplicaron los 15 ítems haciendo ajustes a la redacción en función del contexto argentino y se añadieron 3 ítems<sup>50</sup>. A los fines de los análisis, solo se tomó la dimensión constructiva que consiste en 8 ítems y mostró un valor de 0.79 en el análisis de fiabilidad.

**Escala de Comunicación Motivacional (ECM):** el diseño de esta escala se realizó en el marco de este proceso de trabajo que articula la validación de otros instrumentos de evaluación vinculados al estudio del clima motivacional de clase buscando profundizar en la indagación de aspectos comunicacionales que inciden en la cercanía. La revisión teórica sobre el clima de clase (Jennings y Greenberg, 2009, Evans et al., 2009; Meirovich, 2012; Rivers et al., 2013; Hamre et al., 2013; Ruzek et al., 2016; Joe, Hiver y Al-Hoorie, 2017; Alonso Tapia y Nieto, 2019) nos llevó a reconocer aspectos comunicativos de los/as docentes vinculados al lenguaje verbal y no verbal que favorecen la motivación por aprender. Esto resultó relevante dado que consideramos que la comunicación motivacional en las experiencias escolares es un importante predictor de cercanía. La escala diseñada y aplicada en las 2 EST y 2 ESO presenta 10 ítems que se responden con una escala Likert de frecuencia de 4 puntos desde 1 (nunca) a 4 (siempre) que permite obtener una puntuación directa de comunicación. Los 10 ítems se agrupan de a pares en 5 dimensiones que caracterizan el modo de comunicación motivacional del profesor/a con sus estudiantes: i. el uso del lenguaje no verbal (ítems 1 y 4), ii. la precisión y pertinencia del vocabulario (ítems 2 y 8), iii. los efectos de la comunicación (ítems 3 y 5), iv. el humor (ítems 6 y 9), v. el contexto de la interacción comunicativa (ítems 7 y 10). La aplicación en las ESO

---

<sup>48</sup> El instrumento aplicado en la E1 y E2 se encuentra en el **Anexo 8**.

<sup>49</sup> El instrumento, tal como fue aplicado en la E3 y E4, se encuentra disponible en el **Anexo 9**.

<sup>50</sup> La misma se presenta en el **Anexo 10**.

permitió hacer leves ajustes de redacción que la administración en las EST mostrando esta escala una fiabilidad de 0.85 y resultados satisfactorios en el análisis factorial confirmatorio<sup>51</sup>.

### 3.1.6. Procedimiento de acción

El trabajo con las ESO se desarrolló en 2017 y en las EST en 2018. Para ello, en primer lugar, se solicitaron en todas las escuelas implicadas las autorizaciones correspondientes a los Equipos Directivos informando de los objetivos de esta investigación y obteniendo el permiso de las Supervisiones del CPE. El acceso a las instituciones se vio favorecido por dos razones. En el caso de la E1 y E3 la experiencia profesional de la Tesista como asesora pedagógica en ambas instituciones posibilitó la apertura de los directores/as y el interés por el estudio. En el caso de la E4 la trayectoria del equipo de investigación C-127 de la FACE-UNCo incluía la participación de esta institución en otros proyectos de investigación y acciones de extensión universitaria previas a este estudio. Solo en el caso de la E2 se requirió a los fines de esta etapa entablar una relación con el Equipo Directivo y el Consejo Consultivo a través de la presentación de los objetivos y el plan de investigación que fue autorizado siguiendo los pasos y tiempos institucionales.

En segundo lugar, la selección de las asignaturas organizadas por ciclo y áreas curriculares demandó ponerse en contacto con los/as docentes a cargo vía Vicedirector/a y/o Asesor/a Pedagógico/a para proponer la participación en el estudio y coordinar días y horarios para la administración de cuestionarios.

En tercer lugar, se explicó a los/as estudiantes por curso y asignatura seleccionada los objetivos de esta etapa y las acciones a desarrollar invitando así a la participación de forma voluntaria. A los/as interesados/as, a excepción de los/as estudiantes de 6° año de la E3 y E4 que fueran mayores de 18 años, se les envió por sus cuadernos de comunicaciones<sup>52</sup> el consentimiento informado<sup>53</sup> para obtener la autorización de sus madres/padres y/o tutores. Junto a los/as preceptores/as de estos cursos se corroboró la firma de dicho consentimiento antes de proceder a la aplicación de los instrumentos.

En cuarto lugar, se desarrolló la **autoadministración de los cuestionarios** y escalas a estudiantes. La misma se aplicó de forma grupal, curso por curso, en 2 sesiones presenciales de 30 minutos separados entre sí con un máximo de 7 días. A fin de facilitar la comprensión y mantener un ambiente propicio, procedimos a hacer una lectura en voz alta de cada ítem del cuestionario/escala y distribuir a cada estudiante una hoja para que registrara de forma

---

<sup>51</sup> El diseño de instrumento se presenta en el **Anexo 11**. El proceso de validación se presenta en el marco del objetivo específico 2 que propone esta Tesis.

<sup>52</sup> El Cuaderno de Comunicación es un recurso que tienen las escuelas para mantener la comunicación entre la institución y las familias de los/as estudiantes.

<sup>53</sup> En el Consentimiento Informado se explicaba a las familias de los/as estudiantes los objetivos del estudio, el día y horario de administración de cuestionarios y se ofrecía medios de contacto que caso estuvieran interesados/as en saber más acerca de la investigación. En todos los casos debían firmar y aclarar la misma junto a registrar su número de documento de identidad.

individual sus respuestas dejando constancia también de su nombre y apellido, asignatura, curso y división.

### **3.1.7. Análisis de datos**

En esta etapa se realizó un análisis cuantitativo de los cuestionarios y escalas. Para ello, se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences, SPSS-21. Se realizaron pruebas T para muestras independientes y análisis multivariantes que incluyeron el reconocimiento de interacciones. En las pruebas de diferencias se reportó el tamaño del efecto, su intervalo de confianza al 95% y la potencia observada. Luego para conocer las predicciones entre variables se realizaron análisis estadísticos multivariantes y de regresión que permitieron comparar los resultados según las variables independientes -ciclo de formación, área curricular y tipo de gestión escolar- confirmando o refutando relaciones potenciales hipotetizadas en el estudio. Finalmente, para conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos y, específicamente la confiabilidad se utilizaron los coeficientes Alpha de Cronbach y Omega, de McDonald (1999).

## **3.2. Etapa B. El desafío de construir y validar un instrumento centrado en la cercanía en la escuela secundaria técnica.**

### **3.2.1. Objetivo general**

- 2.1.** Diseñar y validar dos instrumentos de evaluación que permitan conocer la percepción de los/as estudiantes de dos Escuelas Secundarias Modalidad Técnico Profesional sobre la cercanía y la comunicación motivacional como aspectos claves en las relaciones pedagógicas y sus relaciones con el clima motivacional de clase y la percepción de satisfacción e interés por el aprendizaje.
- 2.2.** Describir, comparar y analizar la percepción de los/as estudiantes de escuelas técnicas de dos especialidades diferentes (electrónico y producción agropecuaria) acerca de la cercanía y el conflicto a partir de la incidencia, las interacciones y el valor predictivo de los ciclos formativos y las áreas curriculares

### **3.2.2. Objetivos específicos -en adelante OE-**

- OE2.1.1.** Reconocer las garantías de medida de la Escala de Cercanía-Conflicto -ECC-y la Escala de Comunicación Motivacional -ECM- en las relaciones pedagógicas en las EST a partir del análisis de las propiedades psicométricas, la validez interna y la validez convergente.
- OE2.1.2.** Comparar las ECC y ECM con el cuestionario de clima motivacional de clase -CMC-Q-.

**OE2.1.3.** Realizar un análisis de validez predictiva para reconocer las relaciones de las ECC y ECM entre sí con una Escala de satisfacción e interés -ESI- de los/as estudiantes de EST por el aprendizaje.

**OE2.2.1.** Describir la percepción que los/as estudiantes de EST tienen de la cercanía y el conflicto.

**OE2.2.2.** Conocer la incidencia del ciclo formativo y el área curricular en la percepción que los/as estudiantes de EST tienen de la cercanía y el conflicto.

**OE2.2.3.** Conocer las interacciones entre EST y el ciclo formativo en relación a la percepción de cercanía y conflicto que tienen los/as estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas.

**OE2.2.4.** Conocer las interacciones entre EST y el área curricular en relación a la percepción de cercanía y conflicto que tienen los/as estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas.

**OE2.2.5.** Conocer el valor predictivo de las orientaciones motivacionales, la gestión escolar, el ciclo formativo y el área curricular en la percepción que los/as estudiantes de las EST tienen de la cercanía y el conflicto.

### **3.2.3. Diseño**

En esta etapa presenta de forma general un diseño no experimental cuantitativo que plantea especificidades de acuerdo a los objetivos específicos planteados. Es por ello que integran esta etapa dos diseños independientes: uno psicométrico para probar garantías de medida de escalas creadas y adaptadas específicamente para este Estudio, y otro con un diseño factorial 2x4 que compara dos escuelas técnicas, además de explicar los efectos que tienen en la percepción de conflicto y cercanía las variables independientes utilizadas en la etapa A. A continuación, se detalla lo expuesto:

El diseño psicométrico se corresponde con los **objetivos específicos 2.2.1. y 2.2.2.** El mismo está centrado en las evidencias de validez sobre la estructura interna, la fiabilidad y la consistencia interna de las Escalas de Cercanía-Conflicto (ECC) y la Escala de Comunicación Motivacional (ECM). Si bien esta última escala ya había sido aplicada en la Etapa A habiendo alcanzado resultados satisfactorios en el análisis factorial confirmatorio y de fiabilidad, se decidió comprobar las garantías de medida analizando sus relaciones con la ECC en el marco del estudio de las RP. Asimismo, a través de este diseño se esperaba encontrar relaciones fuertes entre el CMC-Q y las nuevas escalas creadas, aunque se estimó que éstas no serían superiores a lo que la literatura establece considerando que forman parte del mismo constructo. Se esperaba que las correlaciones fueran inferiores a .708 para demostrar que esas variables estarían evaluando constructos diferentes siendo que la varianza explicada (R<sup>2</sup>) tendría que ser menos del 50%. En este sentido, pensamos que los aspectos socio-emocionales indagados en los instrumentos creados son parte del clima, pero no están suficientemente representados en el

CMC. Por lo tanto, nos propusimos a través de estos dos objetivos demostrar que ambas escalas se presentan como instrumentos de evaluación breves y sencillos de administrar a estudiantes del nivel secundario -indistintamente de pertenecer a la escuela secundaria técnica u orientada- que complementan el análisis del CMC. Se considera que esto es relevante en vistas a delinear orientaciones que permitan acompañar a los/as docentes a alcanzar mejoras en sus prácticas de enseñanza a fin de promover ambientes de aprendizaje motivadores en el marco de los procesos de asesoramiento pedagógico que tienen lugar desde la orientación escolar, tal como se propone en el Estudio 2 de esta Tesis. El **objetivo específico 2.2.3.** se propuso un diseño predictivo que se sustenta en torno a la hipótesis que plantea la existencia de un único constructo teórico general que explica el conjunto de factores insertos en las RP y la relevancia de características diferenciales entre la cercanía, la comunicación motivacional y CMC.

El diseño factorial comparativo posibilita el trabajo con los **objetivos específicos 2.2.1. a 2.2.5.** Tal como se mencionó aquí se replica el estudio comparativo de la Etapa A, pero centrado únicamente en dos escuelas secundarias técnicas (E3 y E4). Se utilizaron las mismas variables independientes (VI) para evaluar la percepción de los/as estudiantes de cercanía y conflicto (VD): ciclo formativo, área curricular y orientaciones motivacionales. El diseño considera como *cercanía* y *conflicto* para incrementar o disminuir la percepción física y psicológica de proximidad con los/as estudiantes afectando la motivación por el aprendizaje.

#### **3.2.4. Participantes**

Son 459 estudiantes (N=187 mujeres y N=272 varones) de 2 escuelas secundarias técnicas, que se corresponden con una muestra no probabilística, intencional y discrecional que siguió los juicios establecidos para la selección de los/as estudiantes participantes de la E3 y E4 en el marco de la Etapa A.

#### **3.2.5. Materiales**

Para esta etapa se utilizó, por un lado, el Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) y la escala de Comunicación Motivacional (ECM) ya descritos en la Etapa A y, por otro lado, se creó un nuevo instrumento como es la *Escala de Cercanía-Conflicto* (ECC) con la intención de focalizar el estudio sobre las RP y una *Escala de Satisfacción e Interés* (ESI). A continuación, se expone el proceso de creación de estos dos últimos instrumentos.

**Escala de Cercanía-Conflicto (ECC):** se buscó profundizar el conocimiento de la RP desde la percepción de estos/as últimos. El instrumento fue diseñado tomando como referencia otros estudios e instrumentos del grupo de investigación de Pianta (2001) que miden la calidad de la relación entre el/la docente y los/los estudiantes en términos de cercanía, dependencia y conflicto. El instrumento original se orienta a la educación infantil y básica y permite evaluar desde la percepción del docente la relación con cada uno/a de sus estudiantes. Este cuenta con

28 ítems, 12 correspondientes a la subescala conflicto, 11 a cercanía y 5 a dependencia a partir de una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El estudio realizado por García Moreno y Martínez Arias (2008) revisó y mejoró el instrumento, incorporando una visión global y general de los/as estudiantes por curso. Considerando los aportes de este Estudio, se modificó la escala dejándola en 8 ítems, 5 relacionados con la cercanía, 3 con el conflicto y 1 con la dependencia, que se responden con una escala Likert de frecuencia de 4 puntos desde 1 (nunca) a 4 (siempre)<sup>54</sup>. Para los análisis realizados, se descartó el ítem de dependencia por las inconsistencias psicométricas que fueron halladas.

**Escala de Satisfacción e Interés (ESI):** esta escala se diseñó teniendo en cuenta que la motivación de los/as estudiantes es sensible a los aspectos vinculados a la cercanía con sus docentes e incide en las expectativas respecto del aprendizaje (Alonso Tapia y Garazo, 2017). Esta originalmente estuvo integrada por 10 ítems en total a partir de 5 dimensiones - interés, satisfacción, habilidad percibida, esfuerzo y expectativa de éxito-. Cada dimensión tiene 2 ítems -uno positivo y uno negativo- y se contestaba a partir de una escala Likert de acuerdo de 4 puntos, de 1 (nunca) a 4 (siempre). Al analizar sus propiedades psicométricas con la muestra de las EST, se decidió mantener dos dimensiones relacionadas con la satisfacción e interés por el aprendizaje para el análisis<sup>55</sup>.

### 3.2.6. Procedimiento de acción

La aplicación de ECC y ESI se realizó en 2018 añadiéndose a la autoadministración de los instrumentos expuestos en la Etapa A para los/as estudiantes de las dos escuelas secundarias técnicas. En este marco el procedimiento ya descrito abarcó también el trabajo de esta etapa.

### 3.2.7. Análisis de datos

Considerando los objetivos específicos buscados en esta etapa, una vez recogidos los datos se procedió a eliminar los casos con valores perdidos. Para el objetivo general 2.1. (OE 2.1.1., 2.1.2. y 2.1.3.), los análisis sobre la ECM consistieron en el estudio de la fiabilidad y la recogida de tres fuentes de evidencias de validez basadas en los estándares de AERA, APA y NCME (2014): 1) de estructura interna, mediante análisis factorial confirmatorio y análisis multigrupo -para estudiar la invarianza por género-; 2) de relación con otras variables, a través de contrastes sobre correlaciones de Pearson; y 3) predictiva, aplicando *path analysis*. Para los análisis factoriales se utilizaron los siguientes puntos de corte sobre los índices de bondad de ajuste (Hooper et al., 2008):  $X^2/df < 5$ ; CFI  $> .96$ , TLI  $> .96$ , RMSEA  $< .08$ , intervalo de confianza al 90% de RMSEA incluye el valor .05, SRMR  $< .05$ . Si se cumplían algunos de los puntos de corte y otros no, se consideró que había un ajuste aceptable, pero no bueno, siempre y cuando

---

<sup>54</sup> En **Anexo 12** se presentan el cuestionario de 8 ítems utilizado para los análisis realizados en esta Tesis Doctoral.

<sup>55</sup> En **Anexo 13** se presentan los 4 ítems que se tomaron de esta escala para esta etapa.

los valores de CFI y TLI no fueran inferiores a .90 y el límite inferior del intervalo de confianza de RMSEA fuera menor de .08.

Dado que se modificó la redacción de los ítems del CMC-Q y ECM para adaptarlos a la población de estudio en las EST, se puso a prueba la estructura factorial de todos los cuestionarios y las escalas para asegurar la validez de la interpretación de sus puntuaciones. Para la ECM y el CMC-Q se sumaron los pares de ítems directos e inversos que medían lo mismo para obtener los indicadores. Por tanto, la escala y el cuestionario mencionado cuentan con indicadores de 8 categorías, de modo que se trataron como variables continuas. Tanto el tratamiento de los datos como los análisis se realizaron mediante el programa estadístico R (R Core Team, 2021) y los paquetes weights (Pasek y Tahk, 2021), tidyverse (Wickham et al., 2019), MVN (Korkmaz et al., 2014), lavaan (Roseel, 2012), psych (Revelle, 2021) y semTools (Jorgensen et al., 2022).

Para el objetivo general 2.2. (OE 2.2.1., 2.2.2., 2.2.3., 2.2.4. y 2.2.5.) se realizó un análisis cuantitativo de la escala ECC. Para ello, se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences, SPSS-21. Se realizaron pruebas T para muestras independientes y análisis multivariantes que incluyeron el reconocimiento de interacciones. En las pruebas de diferencias se reportó el tamaño del efecto, su intervalo de confianza al 95% y la potencia observada. Luego para conocer las predicciones entre variables se realizaron análisis estadísticos multivariantes y de regresión que permitieron comparar los resultados según las variables independientes -ciclo de formación y área curricular, incluyendo a asignaturas específicas de la especialidad técnica de la E3 y E4- confirmando o refutando relaciones potenciales hipotetizadas en el estudio.

### **3.3. Etapa C. Ampliando la indagación de la cercanía en las escuelas secundarias técnicas a partir de las experiencias estudiantiles**

#### **3.3.1. Objetivo general**

Profundizar la comprensión de la cercanía en las relaciones pedagógicas en las dos escuelas secundarias técnicas -E3 y E4- a partir de las prácticas de enseñanza, los saberes y las motivaciones que los/as estudiantes reconocen en sus experiencias escolares.

#### **3.3.2. Objetivos específicos**

**OE3.1.** Ampliar la caracterización y el análisis de las formas de interacción en las relaciones pedagógicas que favorecen la cercanía entre docentes y estudiantes en la E3 y E4.

**OE3.2.** Relacionar la cercanía entre docentes y estudiantes en los contextos institucionales de la E3 y la E4 con las motivaciones que orientan y sostienen a los/as jóvenes en tres momentos de su trayectoria escolar como son el ingreso, la permanencia y el egreso.

### 3.3.3. Diseño

Se definió un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo a partir de un diseño fenomenológico (Creswell, 2013). El mismo buscaba conocer las experiencias de los/as estudiantes de dos escuelas técnicas (E3 y E4) con la intención de profundizar los resultados hallados respecto de la cercanía, las RP y el CMC en la indagación cuantitativa de la Etapa A y B de este primer estudio. Se consideró que esta etapa asimismo nos permitía conocer la diversidad de experiencias estudiantiles en el marco de la educación técnica de forma general identificando a la vez cualidades únicas de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes en dos instituciones con proyectos educativos diferentes por sus especialidades técnicas de formación -E3 se corresponde con una formación industrial y E4 con una agropecuaria- sino en relación a la gestión escolar -E3 responde a una gestión privada y E4 a una gestión estatal-.

### 3.3.4. Participantes

Se trata de una muestra no probabilística intencional, por conveniencia (Battaglia, 2008), de casos tipo (Hernández Sampieri et al., 2014) integrada por 9 estudiantes, 4 varones y 5 mujeres pertenecientes a las dos escuelas secundarias técnicas participantes en las etapas A y B. Se contó con 5 estudiantes en la E3 y 4 en la E4. Los criterios de selección definidos para ello se basaron en identificar perfiles prototípicos en estas escuelas considerando la variabilidad de experiencias estudiantiles en relación a dos variables independientes -en adelante VI-: VII. *ciclo de formación* -básico y superior- y VI2. *el rendimiento académico* -alto y medio/bajo-. La elección de estas dos VI como criterios de selección se sustenta en las diferencias que se estima podemos encontrar en las trayectorias escolares teniendo en cuenta ciertas condiciones curriculares, pedagógicas y etarias de los/as estudiantes que varían a lo largo de la escolarización y que podrían influir en la motivación por el aprendizaje y la relación con sus docentes. A continuación, se presenta en la Tabla 6 la descripción detallada de la muestra de acuerdo a los criterios expuestos.

**Tabla 6.**

*Organización de la muestra de estudiantes entrevistados según VI (ciclo de formación y rendimiento académico)*

<i>Escuelas secundarias técnicas</i>	<b>E3</b>		<b>E4</b>	
Criterios de selección	<b>N</b>	<b>Curso</b>	<b>N</b>	<b>Curso</b>
Ciclo Básico - Rendimiento Alto	2	2° - 3°	1	3°
Ciclo Básico - Rendimiento Medio/Bajo	1	1°	1	1°
Ciclo Superior - Rendimiento Alto	1	4°	1	4°
Ciclo Superior - Rendimiento Medio/Bajo	1	5°	1	5°

Fuente: *Elaboración propia*

### 3.3.5. Materiales

Se realizó una recolección de datos no estandarizados a través de entrevistas personales semiestructuradas (Yuni, 2005) a los/as diferentes estudiantes. Esta técnica de recolección

posibilitó relevar datos cualitativos que fueron indagados de acuerdo al objetivo general y los objetivos específicos de la Etapa C.

La entrevista se organizó en torno 3 bloques temáticos que definieron 14 preguntas abiertas<sup>56</sup>, tal como se expone en la Tabla 7, que profundizaban lo indagado a partir de la administración de los cuestionarios en función del análisis cuantitativo realizado en las etapas A y B.

**Tabla 7.**  
*Organización temática de preguntas del protocolo de entrevista semi-estructurada.*

Bloque temático de indagación	Preguntas del protocolo
1 Modos de relación pedagógica y dinámicas de interacción y de comunicación.	4, 6, 7, 8, 12
2 Saberes promovidos desde las prácticas de enseñanza y el clima motivacional de clase y su relación con la cercanía.	9, 10, 11, 13, 14
3 Motivaciones en el ingreso, permanencia y egreso a la escuela secundaria técnica que afectan el sentido de los aprendizajes.	1, 2, 3, 5

Fuente: *elaboración propia*

El primer bloque procuró identificar las características singulares que definen a las RP en la escuela secundaria técnica en la búsqueda de reconocer los efectos que los/as estudiantes atribuyen a la cercanía a través de la comunicación que mantienen en las interacciones con sus docentes en distintos espacios y actividades. A partir de esta dimensión, se buscó también relevar experiencias que dieran cuenta de los problemas relacionales frecuentes que caracterizan la dinámica de trabajo pedagógico en este tipo de escuelas y que inciden en términos socio-emocionales en los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

El segundo bloque se orientó a explorar los saberes que se promueven a través de las propuestas pedagógicas que caracterizan la enseñanza y los climas motivacionales de clase en la escuela secundaria técnica. La intención con este bloque remitió al reconocimiento de aspectos didácticos que son valorados por los/as estudiantes e inciden en las relaciones pedagógicas.

Finalmente, el tercer bloque buscó conocer las motivaciones que los/as estudiantes reconocen en tres momentos puntuales de su trayectoria escolar por estas escuelas relacionadas con el mundo del trabajo buscando, por un lado, añadir elementos explicativos a las orientaciones motivacionales halladas a partir de la aplicación del cuestionario MEVA en la Etapa A. Y, por otro lado, reconociendo el sentido que estas motivaciones, a partir de la experiencia estudiantil, imprimen al sentido que los/as adolescentes y jóvenes le otorgan a la escuela secundaria técnica y los aprendizajes allí construidos.

### **3.3.6. Procedimiento de acción**

El desarrollo de las entrevistas demandó retomar el contacto con las E3 y E4 y sus equipos directivos. Esto implicó dar cuenta de las intencionalidades de continuar la indagación ya

<sup>56</sup> El protocolo de entrevista se presenta en **Anexo 14**.

iniciada profundizando la misma en vistas a reconocer aspectos identitarios de la experiencia escolar de los/as estudiantes en relación a la cercanía.

Para ello, en la E3 la asesora pedagógica fue la referente institucional para convocar a los/as estudiantes y en la E4, la regente de educación técnica y un docente. En ambos casos, a través de estos/as referentes hubo un primer contacto con los/as estudiantes para compartir la iniciativa y convocar a la participación voluntaria. Al aceptar integrar el estudio, se facilitaron los teléfonos de contactos de los padres y las madres de aquellos/as estudiantes que eran menores de edad (N=5) para pedir la autorización correspondiente. En todos estos casos se mantuvieron conversaciones telefónicas para explicar las intencionalidades de la entrevista y se envió por correo electrónico más información para ampliar lo compartido. De este modo, las familias dieron el consentimiento para poder realizar las entrevistas acordando día y hora en función de la disponibilidad de los/as estudiantes. Las entrevistas se desarrollaron de forma presencial durante los meses septiembre, octubre y noviembre de 2019 y todas tuvieron una duración similar que no superó los sesenta (60) minutos. Las mismas fueron grabadas previa autorización de los/as estudiantes y sus familias.

### **3.3.7. Análisis de datos**

El análisis cualitativo de entrevistas se realizó con el software Atlas.ti versión 7.5.18 que permitió la organización, el análisis e interpretación de los datos. Una vez desgravadas las entrevistas<sup>57</sup>, se procedió a una doble codificación que tiene una fiabilidad interjueces de 0.75 (León y Montero, 2015). A fin de cumplir con las condiciones de exhaustividad, exclusividad mutua y fiabilidad se analizaron las discrepancias en la aplicación de criterios de categorización de los contenidos de las entrevistas y se comparó la frecuencia de los códigos, discriminando éstos en valores porcentuales por escuela (E3 y E4).

En términos procedimentales, en primer lugar, se procesó el material a partir de un esquema de codificación previamente establecido a partir de 15 códigos que surgieron del protocolo de entrevista siguiendo los tres bloques temáticos ya expuestos y tomando como referencia a las variables dependientes que se tomaron para la indagación cuantitativa realizada en el marco de las etapas A y B. Devino de este primer procesamiento un primer análisis de sentidos emergentes que derivó a una segunda codificación o recodificación a partir de 47 nuevos subcódigos<sup>58</sup>.

La articulación de esta doble codificación posibilitó organizar y analizar de forma inductiva el material empírico en torno a los tres objetivos específicos definidos para esta etapa procurando realizar una descripción exhaustiva de las experiencias de los/as estudiantes en las escuelas técnicas y su relación con la cercanía.

---

<sup>57</sup> Las entrevistas desgravadas se encuentran en **Anexo 15**.

<sup>58</sup> En **Anexo 16** se presentan los códigos utilizados en la primera y los subcódigos que surgen de la segunda codificación realizada de las entrevistas.

## **CAPÍTULO 4. Estudio 2: Los/as docentes y la cercanía**

En este Capítulo se expone el Estudio 2 que integra esta Tesis en el marco del objetivo general que procura alcanzar la misma. **El estudio se propone dar continuidad al abordaje de la cercanía en las relaciones pedagógicas en la escuela secundaria técnica, haciendo foco en las experiencias y prácticas de enseñanza desde los/as docentes.**

En este sentido, en función de los resultados y las discusiones encontrados en las etapas A, B y C del Estudio 1 con los/as estudiantes, buscamos diseñar este segundo estudio y focalizarlo en una de las escuelas participantes (E4) a partir de una intervención sobre la cercanía desde el clima motivacional de clase. Los hallazgos respecto de las relaciones pedagógicas en las escuelas técnicas a partir de las experiencias estudiantiles nos permitieron reconocer qué factores del CMC podían ser incorporados, revisados y/o fortalecidos por los/as docentes a partir de la reflexión-acción sobre sus prácticas de enseñanza desde un programa basado en el asesoramiento pedagógico colaborativo.

Cabe destacar que **la articulación entre estudios se planteó con la intención de avanzar hacia una comprensión de la cercanía entre docentes y estudiantes que no se limitara a una caracterización y explicación de la misma, sino que contribuyera a explorar la construcción de nuevos modos de intervención orientadas a la mejora real y situada en las relaciones socio-emocionales en contextos escolares.** En este marco la revisión de las formas de enseñanza y acompañamiento que se promueven en las escuelas secundarias técnicas, concebidas como dispositivos escolares de formación para el mundo del trabajo, presentan alternativas pedagógicas, didácticas y curriculares al formato escolar -que caracteriza al nivel educativo en la provincia de Neuquén- que consideramos ameritan su exploración didáctica dado que podrían favorecer otros modos de relación que resultan claves para el estudio y la intervención sobre la cercanía.

### **4.1. Objetivo general**

Diseñar e implementar una intervención educativa en una escuela secundaria técnica agropecuaria basada en el asesoramiento colaborativo y centrada en la reflexión y acción sobre la cercanía en las relaciones pedagógicas a partir del clima motivacional de clase.

### **4.2. Objetivos específicos**

**OE4.1.** Reconocer problemas situados en las prácticas de enseñanza que tienen los/as docentes de forma grupal y personal en sus clases y sus vinculaciones con las RP que construyen con sus estudiantes a partir del proceso de reflexión promovido en el programa.

**OE4.2.** Identificar propuestas de cambio en sus prácticas de enseñanza y mejoras alcanzadas que afectan las RP a partir de la intervención sobre el clima motivacional de clase.

**OE4.3.** Determinar si diferencias en la percepción de éstos/as y sus estudiantes antes y después del programa en la percepción de la cercanía, el conflicto (ECC), la comunicación (ECM), el clima motivacional de clase (CMC-Q), como así también, la satisfacción y el interés (ESI).

**OE4.4.** Determinar si existen diferencias antes y después del programa en el rendimiento académico de los/as estudiantes cuyos docentes participaron en el mismo y cotejarlas con el rendimiento de un grupo cuasi-control.

### 4.3. Diseño

Se trata de una investigación-acción (Creswell, 2013) a partir de un diseño cuasiexperimental pre-post con un solo grupo (León y Montero, 2015) basado en un programa de intervención destinado a un grupo de docentes (N= 6) en una de las escuelas secundarias técnicas (E4) participante en el Estudio 1.

Las variables que son evaluadas en este programa para reconocer cambios mantienen continuidad con las propuestas en las etapas A y B del estudio anterior, es decir, **se buscan alcanzar mejoras en las RP a través de cambios en la percepción de cercanía/conflicto, la comunicación motivacional, el clima motivacional de clase y la satisfacción e interés.** En este estudio estas variables se presentan como medidas pre-post no solo de los/as estudiantes sino también de los/as docentes participantes<sup>59</sup>. El proceso que propone el programa a través de la reflexión-acción involucra el reconocimiento de problemas, propuestas de cambio y mejoras alcanzadas por los/as docentes en el marco de los climas motivacionales de clase que propician a través de sus prácticas de enseñanza y que posibilitan realizar un estudio de casos analizando la evolución de cada docente.

Cabe señalar que el diseño cuenta con un *grupo experimental -GEx-* y *grupo cuasicontrol -GCCo-* integrado por estudiantes en una variable dependiente como es el rendimiento académico. El primero, GEx, está conformado por los/as estudiantes que integran el grupo-clase de la asignatura elegida por cada docente participantes del programa. El segundo, GCCo, está compuesto por los mismos seis grupos de estudiantes, pero en asignaturas afines curricularmente a las elegidas en la intervención. La comparación entre ambos grupos se basó en la identificación de diferencias en lo que respecta al rendimiento académico en el tercer trimestre<sup>60</sup> del año 2019.

### 4.4. Participantes

---

<sup>59</sup> La validación de los instrumentos destinados a docentes no se ha podido realizar por la escasa cantidad de muestra implicada (N=6), sin embargo, se han realizado análisis que confirman la pertinencia y viabilidad de su uso en el marco de este estudio.

<sup>60</sup> La relevancia del Tercer Trimestre radica en su carácter integrador. Este define la aprobación y acreditación anual de los espacios curriculares si los/as estudiantes alcanzan una calificación igual o mayor a 7 (siete). En este sentido, la normativa en materia de evaluación en la provincia de Neuquén establece según la Res. CPE N° 151/2010 el “Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de alumnos de Enseñanza Media” que determina en su artículo N° 23: “*Los cortes trimestrales o cuatrimestrales, según corresponda, tienen carácter informativo y orientativo del rendimiento escolar del alumno, son sólo un indicador del proceso de aprendizaje realizado por el alumno durante un tiempo determinado (tres, seis o nueve meses; cuatro u ocho meses). Al cierre del tercer trimestre o segundo cuatrimestre, se consigna la calificación que, por reflejar el proceso anual de aprendizaje del alumno, se constituye en la calificación anual*” (p. 22). Normativa disponible en: [https://sinescuela.org/media/argentina:argentina\\_alumno\\_libre\\_neuquen\\_secundaria\\_res\\_completa.pdf](https://sinescuela.org/media/argentina:argentina_alumno_libre_neuquen_secundaria_res_completa.pdf)

Se trata de una muestra probabilística a través de una selección aleatoria. El programa se desarrolló de forma intencional en la E4 con 6 docentes<sup>61</sup>, 4 mujeres y 2 varones de una franja etaria de entre 22 y 53 años, que de forma voluntaria decidieron participar de este programa por el interés que manifestaron tener en la propuesta.

La elección de la escuela responde en términos metodológicos a un enfoque cualitativo centrado en el estudio de un caso (Stake, 1999) considerando no sólo los resultados hallados al respecto el Estudio 1 (Etapas A, B y C) sino en las particularidades que la especialidad agropecuaria presenta en la educación secundaria técnica de acuerdo a lo presentado en los antecedentes de investigación expuestos en el Capítulo 2. Asimismo, como ya se mencionó en la Etapa A, la participación de la institución en distintas actividades promovidas por el equipo de investigación C-127 favoreció la continuidad del Estudio 2 mostrando disposición e interés en la propuesta.

Consideramos que la E4, lejos de habilitar generalizaciones, podía aportar particularidades que resultarían relevantes no solo para la modalidad técnica sino para el nivel secundario. Con esta intencionalidad, buscamos reconocer cambios en la cercanía interviniendo en las RP desde el CMC en asignaturas de la formación general y la formación específica de esta escuela técnica. Esto fue logrado ya que las asignaturas que los/as docentes participantes tenían a su cargo se corresponden con el área de ciencias naturales (Química, Físico-Química, Química Orgánica) o espacios específicos de la formación técnica (Formación Básica Agropecuaria, Parques y Jardines, Fruticultura, Horticultura, Viticultura, Viveros, Mantenimiento de Chacra, Proyecto Didáctico Productivo) de 1° a 6° año. A los fines del trabajo con el programa, se solicitó a los/as docentes que eligieran un solo curso y asignatura para analizar e intervenir en sus prácticas de enseñanza. Cabe señalar que el proceso de elección fue parte de una de las fases del programa, que se explica en el Capítulo 7. A continuación, en la Tabla 8 se presenta por docente participante el detalle del espacio curricular elegido para intervenir.

**Tabla 8.**

*Asignatura, año, curso y tamaño del grupo-clase que eligió cada docente participante del programa*

Docente	Asignatura elegida para participar del programa	Año	Curso	Estudiantes por grupo-clase (N=148)
DH <sup>62</sup>	Físicoquímica	1°	E	22
DF	Formación Básica Agropecuaria	1°	C	22
DM	Fruticultura	2°	C	25
DG	Horticultura	2°	D	25
DB	Química	3°	A	29

<sup>61</sup> Si bien el grupo inicialmente estuvo formado por 9 docentes, 3 no pudieron sostener el proceso de forma completa por razones externas al programa.

<sup>62</sup> Se utiliza la letra D para hacer referencia a la palabra “docente” y se luego se deja la inicial del nombre del participante. Motiva esto cuidar el anonimato de los/as profesores que integraron el programa.

DV	Química inorgánica	5°	B	25
----	--------------------	----	---	----

Fuente: *elaboración propia*

Con la intención de caracterizar a los/as docentes participantes se relevaron datos que se exponen en la Tabla 9 y que se encuentran vinculados a: la formación que da acceso a la docencia en la provincia de Neuquén, su antigüedad docente e institucional en la E4.

**Tabla 9.**

Caracterización de los/as docentes participantes del programa

Docente participante	Título habilitante	Formación pedagógica	Años de antigüedad docente	Años de antigüedad docente en E4
DH	Ingeniero agrónomo	No	3	3
DF	Técnica agropecuaria	Profesorado de educación técnica en curso	1	1
DM	Ingeniero agrónomo	No	6	6
DG	Ingeniera agrónoma	Ciclo de formación pedagógica completo	3	1
DB	Técnico químico	No	5	4
DV	Profesora de química	Formación en profesorado	23	15

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse en la tabla, los perfiles de los/as docentes participantes difieren en los años de antigüedad docente, pero se reconoce que la mitad de ellos/as se iniciaron en la docencia en la E4. Cabe destacar que en el caso de D2, el título habilitante se corresponde con el título de técnico que otorga la misma escuela ya que es egresada de ésta en 2017.

#### **4.5. Acerca del diseño del programa de intervención basado en el asesoramiento colaborativo**

Este estudio requirió el diseño e implementación durante el 2019 de un programa de investigación-acción que proponía a los/as docentes reflexionar sobre las relaciones pedagógicas partiendo de los problemas que reconocían en sus prácticas de enseñanza en el marco de formación técnica. De este modo se animaba a ensayar mejoras didácticas que incidieran en la cercanía a partir del CMC e impactaran en las experiencias escolares de los/as estudiantes alcanzando mejoras motivacionales en el aprendizaje que incluyeran el rendimiento académico, el interés y satisfacción.

**La propuesta diseñada se enmarca en el asesoramiento pedagógico** (Nicastro y Andreozzi, 2003) **siguiendo el modelo basado en la colaboración** (Sánchez, 2000) que propone la construcción compartida de mejoras entre asesor/a y asesorados/as, responsabilizándose conjuntamente por la implementación aquello que fue acordado como propuesta de cambio (Martín Ortega y Onrubia Goñi, 2011). La colaboración en este modelo se orienta a acompañar a los/as docentes a interiorizar las mejoras trabajando en un proceso

conjunto de resolución que busca conseguir que el cambio en las clases persista en el tiempo (Huertas, Bardelli y Martín García, 2019). Para ello la reflexión se articula con una evaluación constante de las prácticas, de aquello que se pone en acción, haciendo que los/as docentes puedan tomar conciencia del nivel de logro de los objetivos planteados dado que lo alcanzado resulta motivador para continuar trabajando en el cambio (Anaya Nieto et al., 2009).

Si bien esta Tesis no se centra en el análisis del asesoramiento pedagógico como constructo teórico, **el interés por generar otras formas de intervención que potencien la cercanía en el Estudio 2** ha implicado dar continuidad a indagaciones ya desarrolladas en el campo de la investigación (Huertas et al., 2019) **profundizando la exploración de estrategias, dinámicas y recursos centrados en la colaboración en la escuela secundaria técnica.**

Asimismo, consideramos que este modelo de asesoramiento favorecía su implementación por dos motivos. En primer lugar, se generaba un encuadre de trabajo que tomaba distancia de la consultoría experta o de la capacitación teniendo en cuenta que el programa se presentó al equipo directivo y docente de la institución como una propuesta desde la Universidad centrada en la investigación de las propias prácticas, con el aval y la aprobación de la Secretaría de la Investigación de la FACE-UNCo<sup>63</sup>. Se reconoce que en un principio no se pretendía hacer de este programa una instancia formativa para quienes transitaran en él, pero entendimos que disociar la reflexión de la formación era imposible siendo esta una posibilidad para revisar no solo las RP sino las propias relaciones de los/as docentes con el saber. En segundo lugar, el trabajo de asesoramiento resultaba familiar para los/as docentes en el marco del cargo de asesor/a pedagógico/a<sup>64</sup> con el que cuenta la institución. La coordinación del programa bajo esta figura pedagógica favoreció que los/as docentes tuvieran aceptación y apertura hacia quienes llevarían adelante el desarrollo de las distintas actividades. Cabe destacar que este trabajo de asesoramiento no se depositó en una única persona, sino que intencionalmente se llevó adelante a partir de la conformación de un equipo de trabajo: la Tesista junto a una docente de la UNCo, quienes coordinaban, y el acompañamiento de una estudiante de carrera de Ciencias de la Educación<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> El programa fue aprobado por Resolución CD N° 11/2019 en el marco de las actividades que se promueven desde la Secretaría de la Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Por normativa, las actividades desarrolladas en el marco del mismo acreditaban 120 horas de formación a los/as participantes incrementando así su puntaje docente al momento de tomar horas y cargos en instituciones de gestión estatal. En **Anexo 17** se presenta la Resolución de aprobación del programa implementado.

<sup>64</sup> En Neuquén, el cargo de asesor/a pedagógico/a se corresponde con un rol destinado únicamente al nivel de educación secundaria, de acuerdo a la Res. CPE 1062/2011. La misma se encuentra disponible en: [https://educaciondigital.neuquen.gov.ar/wp-content/uploads/2017/07/r\\_1062\\_11\\_1.pdf](https://educaciondigital.neuquen.gov.ar/wp-content/uploads/2017/07/r_1062_11_1.pdf) Cabe señalar que en Argentina este rol como figura institucional surge a partir del Proyecto 13 en la Provincia de Río Negro en el marco de las primeras propuestas promovidas a partir de la apertura democrática en 1983 para atender a la expansión de la educación media. De acuerdo a Tiramonti (2015) se considera que esta experiencia inauguró un movimiento de modificación de la escuela secundaria tradicional, en un sentido modernizador a partir de cambios en las referencias epistemológicas de la organización curricular y en el régimen laboral de los/as profesores/as, además de proponer la incorporación de actividades extra clases. En líneas muy generales, el proyecto planteaba por primera vez que el plantel de cada unidad escolar debía contar con un especialista en Ciencias de la Educación para asesorar tanto el diseño como la implementación de los cambios que afectan el aprendizaje y específicamente la convivencia escolar.

<sup>65</sup> Esta colaboración y acompañamiento fue posible como integrantes del equipo de investigación del proyecto de investigación C-127 FACE-UNCo.

**El diseño de este programa tomó como antecedente una experiencia desarrollada en 2014 en una escuela secundaria orientada de la localidad de Junín de los Andes, Neuquén** (Bardelli, 2017). Esta demostró la importancia de generar espacios de trabajo pedagógico entre el/a asesor/a pedagógico/a y los/as docentes centrados en la reflexión y mejora del CMC. En esta experiencia se demostró cómo a partir de metas de cambio propuestas y evaluadas de forma periódica entre los/as docentes y el/la asesor/a pedagógico/a se lograron mejoras en el clima motivacional de clase -especialmente en escalas emocionales-, el rendimiento académico y de la percepción de autonomía de los/as estudiantes (Huertas et al., 2019).

Cabe señalar que **los programas de intervención basados en el clima de clase tienen probada trayectoria y reconocimiento en el campo educativo y evidencian las posibilidades de actuación que la investigación ofrece al ámbito escolar** de acuerdo al metaanálisis realizado por Alonso Tapia (2017). Asimismo, se destacan las repercusiones socio-emocionales de este tipo de programas (Little et al., 2014; Lazowski y Hulleman, 2016) al atender a los vínculos entre docentes y estudiantes en el marco de las RP, dado que resitúan los apoyos que los/as docentes ofrecen en sus prácticas de enseñanza para hacer del aprendizaje una experiencia con sentido (Mantzicopoulos, 2005).

Si bien la experiencia mencionada aportó claves de trabajo didáctico y pedagógico con docentes en la escuela secundaria, también mostró limitaciones que impulsaron la revisión de ese programa e intervención en vistas a su mejora y ajuste al contexto de las escuelas técnicas. En este sentido, **el programa diseñado para en esta Tesis Doctoral se propuso la mejora de cuatro dimensiones específicas** vinculadas a: *i*) la duración del programa, *ii*) la organización de una dinámica de reflexión grupal, colectiva y colaborativa entre docentes, *iii*) el análisis de las prácticas de enseñanza en base al trabajo con problemas situados y cotidianos y *iv*) las propuestas de cambio implementadas fueron progresivas y extensivas en el tiempo. El detalle de la comparación de la experiencia 2014 y 2019 se expone de forma específica en la Tabla 10.

**Tabla 10.**

*Ajuste del programa 2019 a partir de la revisión de la experiencia desarrollada en 2014*

<b>Dimensiones de ajuste</b>	<b>Experiencia 2014</b> <i>-escuela secundaria orientada-</i>	<b>Experiencia 2019<sup>66</sup></b> <i>-escuela secundaria técnica-</i>
<i>Duración</i>	4 meses	10 meses
<i>Dinámica de trabajo</i>	Docente y asesor/a pedagógico/a	Asesores/as pedagógicos/as y grupo de docentes
<i>Iniciación de la reflexión</i>	Casos ficticios a partir de narrativas	Problemas didácticos y pedagógicos situados en las propias prácticas de enseñanza.
<i>Alcance de mejoras</i>	Propuesta de cambio semanal	Propuestas de cambio de alcance semanal, trimestral y anual

Fuente: *elaboración propia*

<sup>66</sup> El programa implicó la intervención con profesores/as durante el año 2019, sin embargo, el trabajo con el equipo directivo solicitando autorizaciones y coordinando la propuesta comenzó a fines del año 2018 y durante los primeros meses del año 2020 se recopiló el rendimiento académico de los/as estudiantes correspondientes al tercer y último trimestre de ciclo lectivo 2019.

Cabe señalar que **el programa se concibió como un dispositivo** considerando a éste como un “...artificio creado para producir algo, para generar procesos en los sujetos, para ordenar” (Greco, 2020, p. 8). Se entiende que el carácter relacional y estratégico del programa posibilitó abrir espacios y prácticas de negociación pedagógica y didáctica -no reducida por el área curricular o disciplina de pertenencia institucional- donde la subjetividad de los/as docentes se puso en juego en pos de la reflexión (Schön, 1998) articulando tiempos, espacios, acciones y tareas. Encontramos de este modo la oportunidad de propiciar la conformación de una comunidad de docentes, una alianza de aprendices (Garces, 2021), que se pensaban desde la reflexión de sus propias prácticas y de los problemas didácticos que surgían en el trabajo de enseñar. Investigar en colectivo (Pacca y Villani, 2000) potenció una dinámica de colaboración horizontal y retroalimentó la motivación de forma continua y renovada para buscar la mejora y el cambio de la realidad de aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

Considerando que todo dispositivo contiene hacia su interior acuerdos en aspectos teóricos que impactan en las acciones y modos de hacer, **el programa en 2019 mantuvo el trabajo de reflexión a partir del clima motivacional de clase**. Se esperaba que este constructo teórico y su operacionalización a través del cuestionario CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2008) utilizado en las tres etapas del Estudio 1 enriqueciera el análisis de los cursos de acción práctica que desarrollarían los/as docentes participantes, haciendo visible la necesidad de revisar no solo sus prácticas de enseñanza sino sus dinámicas de relación estableciendo nuevas conexiones entre el conocimiento escolar, los saberes del trabajo y las culturas de los/as jóvenes. En este sentido, la búsqueda de renovados sentidos en la enseñanza a través del CMC buscaba estimular la pregunta por los modos en los que circula el saber, se configuran las RP y adquieren relevancia los aprendizajes para crear y nutrir las motivaciones de los/as estudiantes.

Cabe señalar que, anticipando las singularidades que distinguen a la escuela técnica agropecuaria de otras instituciones, el programa tuvo en cuenta **la reflexión del contexto institucional y escolar constituyéndose éstos en analizadores que potenciaban la comprensión e interpretación de los problemas que reconocerían los/as docentes en sus clases**. En este sentido, se buscó que la reflexión trascendiera la tarea didáctica e involucrara, en el marco de un abordaje complejo y multidimensional, las relaciones con el medio socio-productivo y, por supuesto, a los/as estudiantes en tanto jóvenes y técnicos/as en formación.

#### **4.6. Fases del programa**

El programa diseñado tiene 6 fases de trabajo basadas en un trabajo grupal, colectivo y colaborativo entre docentes que pudiera sostenerse en el tiempo en el marco de las actividades del calendario escolar y de los compromisos laborales y personales de los/as participantes. En la Tabla 11 se exponen las fases y se detalla el objetivo de cada una y su temporalización.

**Tabla 11.**  
*Fases del programa diseñado e implementado.*

Fases	Objetivo	Temporalización
1	Presentación del programa a la institución y convocatoria abierta al equipo docente.	noviembre 2018 febrero 2019
2	Selección de la asignatura para participar del programa y reconocimiento de necesidades de acompañamiento pedagógico.	marzo y abril 2019
3	Desarrollo de talleres quincenales orientados a la construcción de actuaciones o estrategias de mejora o cambio en las prácticas.	mayo, junio y julio 2019
4	Evaluación del proceso transitado en la fase 2 y 3.	agosto 2019
5	Desarrollo de encuentros de reflexión en duplas centrado en evaluar y redefinir propuestas de mejora y cambio ensayados por cada docente durante el tercer trimestre del año.	septiembre y octubre 2019
6	Cierre del programa y reflexión grupal sobre los cambios ensayados en vistas a la revisión de la propuesta anual de la asignatura.	noviembre y diciembre 2019
	Recopilación de datos de rendimiento académico 2019.	febrero y marzo de 2020

Fuente: *elaboración propia*

El trabajo en estas 6 fases demandó un proceso de acompañamiento y asesoramiento pedagógico permanente para sostener la participación y motivar la implicación de los/as docentes con la propuesta de reflexión-acción. Cabe destacar que, si bien la planificación del programa se guiaba por estas fases, las mismas se fueron ajustando en función de los avances reconocidos en su puesta en práctica como así también de las dificultades y problemas emergentes.

A continuación, se describe el trabajo realizado en cada fase a fin de dar cuenta del proceso transitado con los/as docentes participantes<sup>67</sup>. Considerando las características que definen la institución educativa elegida para el programa, la **fase 1** se inició cuando **se realizó la convocatoria institucional a todos/as los/as docentes para participar del programa**. Para ello, se tuvieron dos reuniones con el equipo directivo de la E4 durante el 2018 y, una vez aprobado el mismo en 2019 por la FACE-UNCo, se cedió un espacio en la primera jornada institucional del año -que tiene notable concurrencia de docentes- para presentar el programa como propuesta de investigación y formación, los modos de participación y los aprendizajes que se promoverían para mejorar las prácticas de enseñanza. De este encuentro, aproximadamente 15 docentes se pusieron en contacto con el equipo de trabajo, 9 asistieron a una primera reunión informativa de la modalidad y horario de trabajo en función de los/as participantes y solo 6 decidieron efectivamente comprometerse con la experiencia.

La **fase 2** implicó el trabajo en 3 encuentros de reflexión que permitieron la conformación del grupo participante dando inicio formal al programa. Para ello se trabajó con dos fuentes de información. Por un lado, se aplicó un cuestionario online con preguntas abiertas y cerradas<sup>68</sup>

<sup>67</sup> En **Anexo 18** se presenta un esquema de las fases que sistematiza el desarrollo y la secuencia del programa.

<sup>68</sup> Este instrumento de relevamiento de información se presenta en el **Anexo 19**.

que buscaba relevar la percepción de satisfacción, habilidad percibida y esfuerzo, además de problemas frecuentes que encontraban los/as docentes en sus prácticas. Por otro lado, se propuso a los/as docentes trabajar en un diario de reflexión que los/as acompañaría a lo largo de todo el proceso. En esta fase se les pidió registrar allí narrativas de escenas de clase o situaciones cotidianas del aula de clase que permitieran dar conocer inquietudes, preocupaciones o dificultades que iban detectando en sus prácticas. A partir de estas dos fuentes **los/as docentes pudieron identificar la asignatura que mayor desafío les presentaba en relación a la enseñanza como práctica y a las RP con los/as estudiantes para trabajar a lo largo del programa.** Asimismo, reconocieron, de forma individual y grupal, necesidades de acompañamiento pedagógico y centros de interés. Aquí las acciones se orientaron a sensibilizar respecto de la mirada propia y de los/as pares sobre las prácticas, identificando necesidades docentes que requerían de la revisión y replanteo de lo metodológico y de lo vincular en las prácticas de la enseñanza que tenían lugar en las asignaturas elegidas.

La **fase 3** se propuso profundizar el trabajo con el reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza. A través de 6 talleres quincenales se propuso a los/as docentes actividades y dinámicas grupales que orientaban la reflexión de su propia tarea incluyendo otros aspectos de naturaleza política, económica, social y cultural que incidían en su trabajo de enseñar, repercutiendo en las decisiones que tomaban en las clases. Surgían cuestionamientos en torno al gobierno escolar en la institución, a los marcos regulatorios del nivel, a las limitaciones y conflictos de política educativa que tenían como protagonista al Consejo Provincial de Educación e incluso a la dinámica de funcionamiento social, económica y productiva del ámbito agropecuario a nivel regional y nacional que influían en las posibilidades de acción didáctica en el marco de la formación técnica. Las preguntas que surgían en las conversaciones entre los/as docentes orientaron el camino hacia la definición y construcción de problemas de naturaleza didáctica que ponían en movimiento sus formas de relación con los/as estudiantes. En este sentido, el programa en tanto dispositivo intentó movilizar los saberes y experiencias desafiándolos/as a un “atrévete a construir tus problemas didácticos” (De Vega y Bardelli, 2021) que daba apertura así a un ciclo de reflexión-acción que instaló nuevas preguntas y enigmas sobre las RP que se ponían en juego en la transmisión.

En los talleres de esta fase, si bien la reflexión partió del reconocimiento de problemas reales, éstos fueron el motor para orientar la construcción acompañada de acciones o estrategias didácticas de mejora o cambio. En todos los casos **se propuso tomar el CMC y sus 16 categorías como un heurístico, es decir, un organizador que, por un lado, amplificaba la reflexión al analizar los problemas identificados y por el otro, orientaba los aspectos a revisar, modificar o incorporar en las prácticas de enseñanza.** El trabajo con el CMC permitió poner el foco en el análisis e intervención sobre las propuestas didácticas para pensar desde allí las dinámicas y formas de RP que se promovían en las clases. Esto propiciaba un

espiral de reflexión-acción colectiva que habilitaba una conversación compartida en la búsqueda de nuevas formas de cercanía a través de la enseñanza apostando al saber que se produce con otros/as. En este sentido, se orientaba a la exploración de diferentes alternativas para resolver los problemas existentes a partir de la escucha de la experiencia de otros/as docentes o bien de sugerencias dadas a partir del abordaje de categorías vinculadas al CMC que ayudaban al análisis de las situaciones de enseñanza. Si bien las alternativas se presentaban al grupo, cada docente debía construir su propuesta de mejora o cambio semanal en función de sus intereses y posibilidades reales de llevarla adelante en sus clases. En todos los casos, se requería que cada docente sostuviera un registro del proceso de trabajo en un diario de reflexión, ordenando desde la escritura la revisión y reconstrucción de su propuesta de mejora en vistas a comunicar luego al grupo de pares lo sucedido. En cada taller, por lo tanto, se propiciaba un espacio para compartir lo vivido en la puesta en práctica de los cambios en las clases. Esto era socializado y analizado de forma grupal con el propósito de recibir retroalimentación y seguir profundizando la reflexión en y sobre la acción. De la escucha y el intercambio entre docentes se habilitaron nuevas preguntas que permitían visibilizar, de forma recursiva, otros problemas que motivaron la intervención sobre las prácticas. Cabe destacar que **la potencia del programa en esta fase estuvo centrada en los saberes colectivos construidos con pares docentes con los/as que se compartían las experiencias didácticas y el carácter situacional del aprendizaje escolar en la escuela técnica** generando así una movilización de los propios saberes y afectando los modos de ver, entender y hacer en el aula.

La **fase 4** se desarrolló luego del receso vacacional de invierno. Esta implicó **el trabajo con la evaluación del proceso transitado hasta el momento por cada docente** a partir de tres fuentes de datos: i) cada docente revisó las mejoras ensayadas en su asignatura y analizó lo sucedido a partir de la experiencia, ii) se presentó el rendimiento académico de cada grupo-clase a partir de los registros de evaluación y calificación<sup>69</sup> del primer trimestre del año -de marzo a junio- y iii) se mostraron los resultados de la evaluación de la percepción de los/as estudiantes del clima motivacional de clase a partir de la administración del cuestionario CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández Heredia2008) en la asignatura elegida por los/as docentes luego de los dos primeros meses de clases de 2019 en el marco de las pruebas pre-intervención. Cabe señalar que la indagación a los/as estudiantes incluyó 3<sup>70</sup> preguntas abiertas que consideramos podrían enriquecer la reflexión de cada docente y la revisión de sus propuestas de mejora. Esta fase implicó 2 encuentros, uno individual de las coordinadoras con cada docente y uno con el grupo total. Ambos representaban un punto de inflexión en el proceso de reflexión de cada docente ya

---

<sup>69</sup> Este material fue facilitado por la Regente de Educación Técnica de la E4 previo aviso a los/as docentes participantes.

<sup>70</sup> Las preguntas que se añadieron al cuestionario CMC-Q fueron:

1. ¿Qué es lo más disfrutas de las clases de ...?
2. ¿Has notado cambios en la forma de enseñar de tu profesor/a en el segundo trimestre? Si tu respuesta es afirmativa, mencionar cuáles.
3. ¿Qué sugerencias de mejora harían a tu profe en sus clases para el tercer trimestre del año?

que cada uno/a pudo analizar y decidir el sostenimiento, mejora o anulación de los cambios ensayados en base al CMC en vistas a revisar su propuesta de enseñanza trimestral -de septiembre a noviembre- para generar mejorar las relaciones de cercanía con sus estudiantes.

La **fase 5** se centró en el desarrollo de dinámicas de conversación grupal, pero en grupos reducidos. **Se organizaron parejas de trabajo** -3 duplas de trabajo en función de los/as 6 participantes- **con la intención de dar continuidad a la reflexión-acción teniendo en cuenta la evaluación de cambios en las prácticas realizada por cada docente en la fase anterior y focalizando el interés por sostener o incorporar mejoras durante el tercer y último trimestre en año.** Cabe señalar que las duplas se organizaron tomando tres criterios: en la primera dupla la trayectoria docente -docente novel y experimentado/a-, en la segunda dupla la formación de base -ingenieros/as sin formación pedagógica- y en la tercera dupla las articulaciones curriculares entre las dos asignaturas que dictaban. Para el trabajo en duplas, se generaron actividades lúdicas, relecturas de los propios registros del proceso, revisión de documentación pedagógica como programas, planificaciones, materiales didácticos, actividades de aprendizaje y observaciones de clases entre pares que fueron registradas en sus diarios de reflexión y que permitieron ajustar las propuestas de cambio y tomar decisiones respecto de su implementación en las clases. A partir de 2 encuentros -uno por mes- las duplas analizaron y compararon de forma colaborativa lo que sucedía con lo propuesto en las aulas buscando profundizar la reflexión, intercambiando puntos de vista, habilitando nuevas preguntas y visibilizando otros problemas en relación a la cercanía. En este marco, los diálogos en las duplas habilitaban a revisar las concepciones de enseñanza y aprendizaje, los modos de construir cercanía y las relaciones con los saberes escolares y técnicos. En todos los casos, cada encuentro de esta fase permitió evaluar y redefinir la viabilidad de los cambios propuestos por cada docente en sus prácticas de enseñanza durante el tercer trimestre del año.

Finalmente, la **fase 6** implicó un **encuentro de cierre y evaluación tanto de la fase 5 como del programa completo** con el grupo total de docentes para compartir: i) la experiencia de trabajo de la fase 5 por duplas, ii) el nivel de logro de las mejoras propuestas durante el último trimestre del año, iii) la evaluación del sostenimiento, mejora o anulación de los cambios ensayados a lo largo del programa en vistas a revisar la planificación anual de la asignatura para el ciclo lectivo 2020 y iii) el análisis de toda la experiencia transitada durante los nueve meses de trabajo que se sostuvo el dispositivo.

#### **4.7. Materiales**

En función de lo expuesto hasta aquí, se exponen a continuación los instrumentos de seguimiento y evaluación del proceso de los/as participantes diseñados para esta experiencia como así también de los cambios percibidos pre-post programa en los/as docentes y sus estudiantes.

A lo largo del programa se utilizaron **instrumentos de registro** que permitieron sostener la dinámica de reflexión-acción y hacer un seguimiento exhaustivo del proceso de cada docente. En la Tabla 12 se detallan las fuentes de recolección de datos de acuerdo a cada fase.

**Tabla 12.**

*Fuentes de recolección de datos por fases en el programa de investigación-acción*

Fase	Participantes	Fuentes de recolección de datos	Material recogido por la Coordinación <sup>71</sup>
1	Equipo docente institucional (N=150)  Docentes interesados (N=9)	1.1. Notas de campo: presentación institucional del programa  1.2. Notas de campo: reunión informativa a docentes interesantes	2 registros <sup>72</sup> de los 2 encuentros.
2	Docentes participantes (N=6) <i>Grupo total</i>	2.1. Cuestionario online para conocer el perfil docente de los/as participantes. 2.2. Diario de reflexión de docentes. 2.3. Notas de campo y audios: 3 encuentros presenciales.	6 cuestionarios respondidos.  3 anotaciones de los 6 docentes en los diarios de reflexión.  3 registros de encuentros que incluyen desgravación de 3 audios.
3	Docentes participantes (N=6) <i>Grupo total</i>	3.1. Notas de campo y audios: 6 talleres presenciales. 3.2. Diario de reflexión docente.	6 registros de encuentros que incluyen desgravación de 6 audios 6 anotaciones de los 6 docentes en los diarios de reflexión.
4	Docentes participantes (N=6) - <i>Individual</i> - <i>Grupo total</i>	4.1. Entrevista individual con cada docente 4.2. Notas de campo y audios: 1 encuentro presencial. 4.3. Diario de reflexión docente.	6 audios de entrevistas con docentes  1 registro del encuentro que incluye desgravación de 1 audio. 2 anotaciones de los 6 docentes en los diarios de reflexión.
5	Docentes participantes (N=6) <i>Duplas</i>	5.1. Notas de campo y audios: 2 encuentros mensuales con duplas de docentes.  5.2. Diario de reflexión docente	6 registros del encuentro de duplas docentes que incluyen desgravaciones de 6 audios.  2 anotaciones de los 6 docentes en los diarios de reflexión.
6	Docentes participantes (N=6) <i>Grupo total</i>	6.1. Notas de campo y audio: 1 encuentro presencial	1 registro del encuentro que incluye desgravación de 1 audio

Fuente: *elaboración propia*

De acuerdo al **diseño pre-post intervención** que organiza este estudio se aplicaron instrumentos de medida para analizar la existencia de cambios o mejoras. En lo que respecta a **los/as docentes participantes**, se aplicaron instrumentos utilizados en el Estudio 1 con estudiantes, pero en una versión adaptada.

**Tabla 13.**

<sup>71</sup> Se recuerda que el programa estuvo coordinado por la tesista y una profesora de la FACE-UNCO, además del acompañamiento de una estudiante de grado; todas integrantes del proyecto de investigación C-127.

<sup>72</sup> Cada registro implicó la reconstrucción de apuntes tomados por el equipo de trabajo que llevó adelante la implementación del programa.

*Prueba pre-post intervención a docentes participantes del programa (N=6)*

<b>Evaluación</b>	<b>Fase del programa</b>	<b>Administración</b>	<b>Instrumentos</b>
Pre-intervención	2	Abril 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>• CMC-P versión docentes (Alonso Tapia y Huertas, 2012)<sup>73</sup></li><li>• Escala de cercanía y conflicto (Bardelli y Huertas, 2019)<sup>74</sup></li></ul>
Post-intervención	6	Diciembre 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de Comunicación Motivacional (Bardelli y Huertas, 2019)<sup>75</sup></li><li>• Escala de Satisfacción e Interés por el trabajo de enseñar (Bardelli y Huertas, 2019)<sup>76</sup></li></ul>

Fuente: *elaboración propia*

A continuación, se realiza una breve descripción de los instrumentos adaptados. Se reitera en relación a estos que no se han realizado validaciones ya que el tamaño de la muestra se limita a los/as 6 docentes participantes del programa.

**Clima motivacional de clase, versión profesores/as (CMC-P):** el cuestionario evalúa la percepción de los/as docentes del clima motivacional de clase reconociendo las mismas 16 escalas que integran el instrumento destinado a los/as estudiantes. Sin embargo, en este caso, se presentan más ítems, alcanzando 48 que se evalúan con una escala Likert frecuencia de 4 puntos desde 1 (nunca) a 4 (siempre). Si bien el cuestionario cumple con propiedades psicométricas, aún su evaluación está en desarrollo (Alonso Tapia y Huertas, 2012).

**Escala de Cercanía y Conflicto, versión profesores/as (ECC-P):** el instrumento recoge datos sobre las percepciones que los/as docentes tienen sobre su relación con los/as estudiantes en términos de cercanía y conflicto. Se tomó como antecedente el instrumento “Student-Teacher Relationship Scale” -STRS- creado por Pianta (2001) y adaptado al español por Moreno García y Martínez Arias (2008). El mismo originalmente está integrado por 28 ítems con una escala Likert de 5 alternativas de acuerdo y orientado a la evaluación de las relaciones con cada alumnos/a de Educación Preescolar y Primaria. Teniendo en cuenta estos antecedentes, se adaptaron estas dos versiones en el marco de la Tesis de Maestría (Bardelli, 2017) ya mencionada sosteniendo la misma cantidad de ítems y escala Likert. Esta nueva versión se adaptó para el nivel secundario y se focalizó en evaluar la percepción del docente de su relación con todo el curso o grupo-clase. La experiencia de aplicación de este instrumento en 2014 implicó una revisión para este Estudio 2 en función de los objetivos establecidos y de la creación y validación de la versión del cuestionario para estudiantes expuesta en la Etapa B del Estudio 1. Si bien el instrumento aplicado se redujo a 15 ítems y al uso de la escala Likert frecuencia de 4 puntos desde 1 (nunca) a 4 (siempre), el análisis de las propiedades psicométricas de la versión de los/as

<sup>73</sup> El instrumento se presenta en **Anexo 20**.

<sup>74</sup> El instrumento se presenta en **Anexo 21**.

<sup>75</sup> El instrumento se presenta en **Anexo 22**.

<sup>76</sup> El instrumento se presenta en **Anexo 23**.

estudiantes guió la selección de los mismos 8 ítems definidos a fin de hacer comparaciones entre la percepción de estudiantes y docentes. De esta manera, se contemplaron 5 ítems relacionados con la cercanía y 3 de conflicto del cuestionario administrado para obtener una puntuación total de cercanía y conflicto (Bardelli y Huertas, 2019).

**Escala de Comunicación Motivacional, versión profesores/as (ECM-P)** tomando como referencia la escala construida para evaluar la percepción de los/as estudiantes que fue validada también en la Etapa B del Estudio 1, se realizó la adaptación de la misma a los/as docentes. Se sostuvieron 10 ítems con una escala Likert frecuencia de 4 puntos desde 1 (nunca) a 4 (siempre) que permite obtener una puntuación total y directa (Bardelli y Huertas, 2019):

**Escala de Satisfacción e Interés, versión profesores/as (ESI-P)** esta escala se diseñó buscando conocer la motivación de los/as docentes por su trabajo de enseñar y las posibles fluctuaciones de ésta a partir de la cercanía con sus estudiantes considerando los aspectos que se suelen evaluar para reconocer cambios luego de intervenciones (Bardelli y Huertas, 2019). Esta estuvo integrada por 4 ítems en total a partir de 2 dimensiones -interés y satisfacción-, con 2 ítems cada una -uno positivo y uno negativo- que se contestaba a partir de una escala Likert de acuerdo de 4 puntos, de 1 (nunca) a 4 (siempre).

En el **caso de los/as estudiantes** se aplicaron las versiones de los instrumentos aplicados en las escuelas técnicas en la Etapa A y B del Estudio 1, sin modificación ni variación alguna. A continuación, en la Tabla 14 se detallan instrumentos y momento de aplicación a los/as estudiantes que funcionaron como grupo experimental.

**Tabla 14.**

*Prueba pre-post intervención a estudiantes del grupo-clase elegido por los/as docentes participantes del programa para intervenir (N=148)*

Evaluación	Fase del programa	Administración	Instrumentos <sup>77</sup>
Pre-intervención (N=148)	2	Mayo 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>● CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández, 2009)</li> <li>● Escala de cercanía y conflicto (Bardelli y Huertas, 2018)</li> </ul>
Post-intervención (N=139)	6	Noviembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escala de Comunicación Motivacional (Bardelli y Huertas, 2018)</li> <li>● Escala de Satisfacción e Interés (Bardelli y Huertas, 2018)</li> </ul>

Fuente: *elaboración propia*

En la aplicación pre-intervención junto al CMC-Q se incluyeron tres preguntas abiertas que, como explicó en la fase 4 del programa, tenían el propósito de añadir información al proceso de reflexión de cada docente.

<sup>77</sup> Todos los instrumentos aplicados se presentan en Anexos 9, 11, 12 y 13 en el marco de la referencia a estos en la Etapa A y B del Estudio 1.

Cabe señalar que en el marco de las pruebas pre-post, tal como ya se mencionó, decidimos **incorporar como medida de cambio el rendimiento académico** del 1° y 3° trimestre del año de los/as estudiantes que integraron el grupo experimental en las asignaturas involucradas en el programa. Asimismo, se incluyó el rendimiento solo del 3° trimestre de estos/as estudiantes en otras 6 asignaturas -que pertenecían al mismo año y área curricular, pero con un/a profesor/a diferente a cargo- que actuaron como grupo cuasi control.

#### **4.8. Procedimiento de acción**

Tal como se describió en el apartado 4.4., las distintas fases del programa demandaron solicitar autorizaciones para actuar conforme a las pautas éticas requeridas, incluyendo esto la aplicación de pruebas pre-post, tal como se detalla en la Tabla 13.

En el **caso de los/as estudiantes** implicados/as, se replicó el mismo procedimiento utilizado en el Estudio 1 y expuesto en el apartado 3.1.6. En todos los grupos, la participación fue voluntaria y se procedió a administrar los cuestionarios previa autorización de los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes. La aplicación se realizó de forma grupal en 1 sesión de 40 minutos afectando la hora de clase del/la docente participante del programa. El procedimiento implicó la autoadministración de los cuestionarios y escalas expuesta en la Tabla 14.

En el caso de los **datos de rendimiento académico** del primer y tercer trimestre del grupo experimental y del tercer trimestre del grupo cuasi control, fueron solicitados al Equipo Directivo de la escuela y, posterior a su autorización, éstos fueron facilitados de forma digital, descargados del Sistema Integral de Unidades Educativas -S.I.Un.Ed.-<sup>78</sup> por la Secretaría de la Institución.

#### **4.9. Análisis de datos**

El registro del proceso de los/as docentes participantes el programa y el reconocimiento de cambios en éstos/as y sus estudiantes implicó la organización de tareas de sistematización del material empírico para su posterior triangulación y análisis, tomando como insumo instrumentos y fuentes de recolección expuestos en el apartado anterior. Esto conllevó tres momentos de trabajo secuenciados que posibilitó un abordaje y tratamiento recursivo de los datos recopilados.

El primer momento demandó la reconstrucción del proceso transitado por cada docente bajo la metodología de estudio de caso (Stake, 1999). La descripción de cada uno de los seis casos

---

<sup>78</sup> El Sistema Integral de Unidades Educativas (S.I.Un.Ed.) se crea por Resolución CPE N° 0495/10 y se adopta en todos los establecimientos educativos de la Provincia de Neuquén. Este sistema de información nominal permite analizar las trayectorias escolares de los/as estudiantes. La información sobre el mismo está disponible en: <https://www.neuquen.edu.ar/estadisticas-y-evaluacion/s-i-un-ed/>.

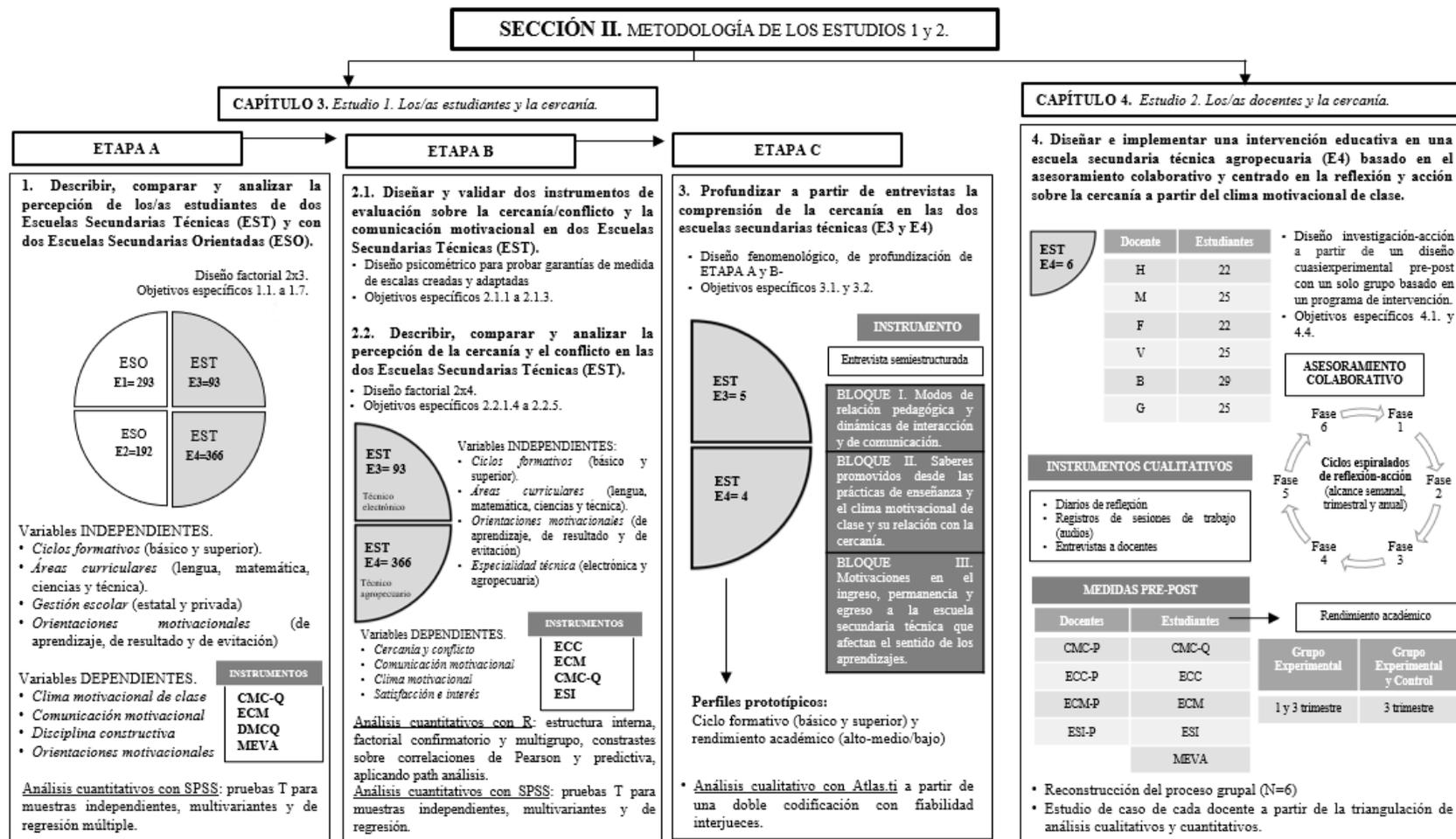
se presenta en anexo<sup>79</sup> y esta deviene de sistematizaciones a partir del cruce de datos cualitativos expuestos especialmente en la Tabla 12 que buscaron recuperar de forma accesible la experiencia de cada de los/as docentes. Esto demandó procesar datos recopilados en las distintas fases durante los nueve meses que tuvo como duración el programa diseñado. Un segundo momento implicó el análisis cuantitativo de los cuestionarios y escalas aplicadas, de acuerdo a las Tablas 13 y 14, como pruebas pre-post intervención a docentes y estudiantes cuyas propiedades psicométricas fueron advertidas en la Etapa A. Para ello, se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences, SPSS-21 y se realizaron análisis estadísticos que incluyeron pruebas T y anovas para muestras relacionadas. Finalmente, el tercer momento se planteó en torno a la triangulación de análisis cualitativos y cuantitativos alcanzados en los dos momentos anteriores en vistas a identificar cambios en los/as docentes y estudiantes antes y después de la intervención y a reconocer generalizaciones a nivel grupal a partir de recurrencias y particularidades entre los seis casos.

---

<sup>79</sup> El desarrollo fase a fase de cada docente se encuentra disponible de la siguiente manera: docente H (**Anexo 24**), docente M (**Anexo 25**), docente F (**Anexo 26**), docente V (**Anexo 27**), docente B (**Anexo 28**), docente G (**Anexo 29**).

Figura 4.

Cuadro síntesis del diseño metodológico presentado en la Sección II.



Fuente: elaboración propia

## SECCIÓN III. RESULTADOS Y DISCUSIONES DE LOS ESTUDIOS 1 Y 2

---

### Presentación de la Sección III

“Quien busca siempre encuentra.  
No necesariamente encuentra lo que busca.  
Pero encuentra algo nuevo para relacionar con lo que ya conoce  
y allí hay un camino de muchos encuentros”  
(Rancière, 2007)

Esta tercera sección de la Tesis se centra en presentar los resultados alcanzados en los Estudios 1 y 2. La organización que siguen los mismos está dada por los objetivos específicos propuestos a partir de la sistematización y procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos que se rigen por el análisis previsto que ha sido expuesto en la Sección anterior.

Luego de los resultados de cada estudio, se presenta una discusión que posibilita retomarlos y ponerlos en relación con la revisión teórica y los antecedentes de investigación presentados en la Sección I. Estos actúan como marco referencial en la búsqueda de nuevas relaciones conceptuales y hallazgos emergentes que permitan el acercamiento al objetivo general de esta Tesis. Las discusiones planteadas articulan de forma progresiva etapas y estudios anticipando tanto aportes teóricos y metodológicos como limitaciones halladas en el proceso de trabajo, que luego serán desarrolladas de forma exhaustiva en las conclusiones finales a las que arriba esta Tesis.

### **CAPÍTULO 5. Lo común y lo diferente en las escuelas secundarias: relaciones pedagógicas y climas de clase en la mira.**

Este Capítulo da apertura a la presentación de los resultados y se corresponde con la etapa A del Estudio 1. El mismo se centra en *describir, comparar y analizar la percepción de los/as estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas con dos escuelas secundarias orientadas, acerca de las relaciones pedagógicas y el clima motivacional de clase*. Esta comparación entre ofertas educativas de educación secundaria se presenta como punto de partida de una exploración de aquellos aspectos singulares de la cercanía que distinguen a los/as estudiantes en las escuelas secundarias técnicas, ámbito en el que se pretende profundizar a lo largo del Estudio 1. En este sentido, se considera que una mirada situada y local de la educación secundaria en una zona urbana –tal como la Confluencia en la provincia de Neuquén– habilita esta comparación en vistas a reconocer de qué manera rasgos asociados a la gestión escolar, la estructuración de los proyectos educativos en ciclos formativos y la organización pedagógica y didáctica de determinadas áreas curriculares, en vinculación con el modelo de escolarización, inciden en las percepciones de los/as estudiantes acerca de las relaciones pedagógicas, arrojando diferencias y similitudes.

Este primer acercamiento desde un prisma que proyecta una mirada sistémica e institucional posibilita asimismo inscribir la experimentación subjetiva que los/as adolescentes y jóvenes tienen de la sociabilidad escolar junto con adultos/as docentes, en vistas a reconocer cómo se configuran las relaciones interpersonales, en términos socio-emocional, que forjan y sostienen la vida en las aulas y que mediaciones estructurales y subjetivas dotan de sentido a las acciones pedagógicas en las escuelas hoy.

No desconocemos que la escuela secundaria técnica presenta características diferentes a la orientada, por su interacción con la cultura del trabajo y el mundo productivo. Sin embargo, creemos que profundizar los aportes de esta al nivel educativo no sólo implica "... adentrarse en la realidad de las escuelas técnicas como instituciones vivas en el día a día del aprendizaje, preguntarse cómo son y qué enseñan, quiénes son sus docentes y sus alumnos, cuáles son sus fortalezas y debilidades" (Gallart, 2006, p. 7). También, implica renovar de forma permanente el diálogo con otras orientaciones dentro del nivel para evitar el crecimiento de brechas en los aprendizajes entre quienes cursan este tipo de escuelas y otras, tal como se ha visto en estudios centrados en pruebas de aprendizaje que se limitan a comparar desempeños y rendimientos académicos a partir de los cuestionados Operativos de Evaluación<sup>80</sup> de los últimos años.

Nos propusimos en este marco hacer un aporte que permita, por un lado, atender a la escasez de estudios sobre las relaciones entre modalidades no técnicas de educación secundaria y aquellas centradas en la formación para el trabajo, tal como señalan Jacinto y Martínez (2020)<sup>81</sup>. Y, por otro lado, indagar un aspecto poco explorado en esta comparación como son las relaciones pedagógicas y los climas motivacionales de clase, de modo tal de identificar qué factores inciden, interactúan y predicen lo que los/as estudiantes experimentan en torno a la cercanía con sus docentes y así comenzar a desentrañar modos de relación que pueden aportar claves para enseñar y acompañar a los/as jóvenes. Se recuerda que para realizar esta comparación evaluamos la percepción que los/as estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas y dos escuelas secundarias orientadas tenían de las orientaciones motivacionales (MEVA), del clima motivacional de clase (CMC-Q) y de las relaciones pedagógicas a través de la comunicación motivacional -ESC- y la dimensión constructiva de la disciplina en el aula (DMCQ).

## 5.1. Resultados

A continuación, se expondrán los resultados hallados de acuerdo a los objetivos específicos propuestos para la etapa A del Estudio 1. Cabe señalar que al interior de cada objetivo se aportan

---

<sup>80</sup> Algunas de las comparaciones en pruebas de evaluación se exponen en el Informe "*Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina Características institucionales y rendimiento educativo*" (2017) elaborado por el Centro de Estudios de Población (CENEP) por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Convenio N°26/16. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL006360.pdf>

<sup>81</sup> Para las autoras las diferencias entre técnica, bachiller y comercial se proponen como un "dilema" entre problemas de matrícula, desgranamientos, distintas expectativas, alumnado heterogéneo y relaciones con el mundo trabajo que amerita profundización en su estudio.

datos específicos de cada una de las cuatro escuelas participantes en esta etapa que fueron descriptas en el Apartado 3.1.4.

### 5.1.1. Orientaciones motivacionales en la educación secundaria técnica y orientada

El primer objetivo específico (OE1.1.) se centró en *conocer y comparar las orientaciones motivacionales de estudiantes de dos escuelas de EST y 2 escuelas de ESO pertenecientes al Departamento de la Confluencia en la provincia de Neuquén.*

Considerando que las orientaciones motivacionales se desarrollan y son altamente dependientes del contexto, nos interesaba conocer éstas de acuerdo a las ofertas de educación secundaria en estudio y compararlas considerando que los formatos escolares plantean diferencias para comprender el sentido del aprendizaje escolar en las experiencias de los/as estudiantes. En la Tabla 15 se pueden observar las diferencias significativas halladas en cada una de las orientaciones motivacionales.

**Tabla 15.**  
*Orientaciones motivacionales de estudiantes de ESO Y EST*

Orientaciones motivacionales	Estadísticos Descriptivos			Sig.	Anova	
	Educación secundaria	Media	Desviación estándar		Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Aprendizaje -OMA-	Orientada	2,85	0,54	<b>.000</b>	.010	.871
	Técnica	2,97	0,68			
Resultado -OMR-	Orientada	2,83	0,46	<b>.000</b>	.074	1.000
	Técnica	3,16	0,68			
Evitación -OME-	Orientada	2,48	0,52	<b>.000</b>	.201	1.000
	Técnica	1,87	0,68			

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Como hipótesis creíamos que hallaríamos perfiles de estudiantes diferentes en la ESO y EST. En la primera se iba a destacar la OMR y OME mientras que, en la segunda, hallaríamos estudiantes con OMA. Esta hipótesis se basa en estudios previos realizados en Argentina –ya citados en el Capítulo 2- (Acosta, 2015; INET-SEGETP, 2019) que muestran que la EST genera mayor motivación en los/as estudiantes, incluso antes de ingresar a la misma, ya que estas escuelas gozan de cierto reconocimiento social en relación a la inclusión escolar, social y laboral que promueven en los/as jóvenes.

Los resultados muestran que, si bien existen diferencias significativas en las tres orientaciones motivacionales entre la EST y ESO, la hipótesis se cumple parcialmente. No se ha cumplido tal cual esperábamos en la OMR. **Confirmamos que la OME es superior en la ESO respecto de la EST alcanzando un 17% de los/as estudiantes respecto de un 5% hallado en las propuestas vinculadas a la formación para el trabajo. Asimismo, confirmamos que la OMA caracteriza a los/as estudiantes de la EST representando a un 41%, a diferencia de los/as estudiantes de la ESO que se identifican con esta orientación en un 39%.**

Pese a estas confirmaciones, refutamos la hipótesis respecto de la OMR de los/as estudiantes. El valor alcanzado por las EST no solo es superior, sino que se destaca porque representa la puntuación más alta respecto de las otras dos orientaciones motivacionales en las mismas dos

escuelas. Se reconoce que el 55% de los/as estudiantes de la EST se identifica con esta orientación en relación al 32% hallado en la ESO. Este resultado que nos permite comprender la relevancia que tienen los logros alcanzados por los/as estudiantes en la EST en relación a la solución de problemas o la elaboración de proyectos o productos cuya experiencia enriquece su formación como técnicos e impacta, en muchas ocasiones, en las comunidades de pertenencia o en los ámbitos de futura inserción laboral.

A fin de profundizar el OE1.1. analizamos qué sucedía en cada escuela de la EST -E3 y E4- y de la ESO -E1 y E2-. En la Tabla 16 se puede observar que, en las escuelas de EST solamente la OME presenta diferencias significativas entre la E3 y la E4.

**Tabla 16.**

*Orientaciones motivacionales de estudiantes de E3 y E4 de la EST*

Orientación motivacional	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Aprendizaje -OMA-	E3	2.98	0.67	<b>.970</b>	.000	.050
	E4	2.97	0.68			
Resultado -OMR-	E3	3.15	0.62	<b>.089</b>	.000	.052
	E4	3.16	0.71			
Evitación -OME-	E3	1.68	0.53	<b>.003</b>	.019	.846
	E4	1.92	0.71			

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

A pesar de que **en ambas escuelas la OME es baja**, se observa que los/as estudiantes de la E4 presentan puntuaciones más altas que la E3. Los porcentajes acumulados de respuestas muestran que solo un 8% de los/as estudiantes de la E4 se identifica con esta orientación respecto del 6% que se halla en la E3.

En lo que respecta a las **ESO**, en la Tabla 17 **se muestra que la OMR y OME presentan diferencias significativas entre la E1 y E2**. En ambas orientaciones la diferencia de medias evidencia que la E2, institución educativa de contexto más vulnerable, tiene puntuaciones mayores que la E1.

**Tabla 17.**

*Orientaciones motivacionales de estudiantes de E1 y E2 de la ESO*

Orientación motivacional	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Aprendizaje -OMA-	E1	2.85	0.52	<b>.844</b>	.000	.054
	E2	2.86	0.56			
Resultado -OMR-	E1	2.76	0.39	<b>.000</b>	.033	.981
	E2	2.93	0.54			
Evitación -OME-	E1	2.39	0.48	<b>.000</b>	.045	.997
	E2	2.62	0.55			

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Se observa que ambas escuelas presentan altos niveles de OMR. El porcentaje de respuestas acumuladas evidencia que 47% de los/as estudiantes de la E2 se identifican con esta orientación en relación al 43% hallado en la E1.

En lo que refiere a la OME encontramos una diferencia más importante entre las escuelas. Los/as estudiantes de la E2, que pertenecen como mencionamos a un contexto socio educativo

más vulnerable, se ven representados/as en esta orientación en un 34% en relación al 11% hallado en la E1.

### 5.1.2. Percepción de estudiantes de comunicación motivacional, disciplina constructiva y clima motivacional de clase

El segundo objetivo específico (OE1.2.) se focalizó en *describir la percepción que tienen los/as estudiantes de EST y ESO de la comunicación motivacional, la gestión constructiva de la disciplina escolar y el clima motivacional de clase en su puntuación total y sus 16 escalas*. Al respecto creíamos que todas las variables evaluadas presentarían mejores resultados en la EST. En la Tabla 18 se destaca que **la percepción de comunicación, disciplina constructiva y CMC total presentan diferencias significativas a favor de la EST**, confirmando la hipótesis planteada.

**Tabla 18.**  
*Percepción de comunicación, disciplina constructiva y CMC total de estudiantes de la EST*

Variable	Estadísticos Descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Comunicación motivacional	Orientada	2.66	0.61	<b>.004</b>	.008	.814
	Técnica	2.78	0.68			
Disciplina constructiva	Orientada	1.83	0.49	<b>.000</b>	.045	1.000
	Técnica	2.07	0.58			
CMC Total	Orientada	5.64	1.07	<b>.000</b>	.051	1.000
	Técnica	6.16	1.14			

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Cabe señalar, de lo presentado en la Tabla 18, que la percepción del CMC Total es alta en ambos tipos de educación secundaria, sin embargo, **la EST se destaca registrando puntuaciones más altas que, en un 38%, confirma esta percepción de los/as estudiantes y la diferencia del 24% hallado en la ESO**. Considerando la relevancia del CMC en la EST de acuerdo a lo hallado, buscamos conocer qué escalas de las 16 que integran el CMC reafirmaban esta percepción de los/as estudiantes teniendo en cuenta las características singulares que presentan las propuestas vinculadas a la formación para el trabajo. Los resultados hallados se exponen en la Tabla 19.

**Tabla 19.**  
*Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de ESO y EST*

Escalas del CMC	Estadísticos Descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Autonomía	Orientada	6.14	1.45	<b>.002</b>	.010	.885
	Técnica	5.81	1.71			
Evaluación para aprender	Orientada	6.02	1.62	<b>.000</b>	.070	1.000
	Técnica	6.87	1.44			
Conocimientos previos	Orientada	5.32	1.58	<b>.000</b>	.066	1.000
	Técnica	6.16	1.57			
Paso a paso	Orientada	5.17	1.69	<b>.000</b>	.042	1.000
	Técnica	5.90	1.75			
Participación	Orientada	6.21	1.57	.085	.003	.406
	Técnica	6.03	1.65			
Ayuda y apoyo emocional	Orientada	5.58	1.56	<b>.000</b>	.164	1.000

	Técnica	6.92	1.44			
Claridad de organización	Orientada	5.30	1.65	<b>.000</b>	.061	1.000
	Técnica	6.11	1.48			
Equidad	Orientada	5.47	1.80	<b>.000</b>	.017	.981
	Técnica	5.98	1.99			
Retroalimentación	Orientada	6.20	1.67	.649	.000	.074
	Técnica	6.25	1.76			
Uso de elogios	Orientada	5.94	1.64	.081	.003	.415
	Técnica	6.14	1.86			
Relación de temas	Orientada	5.97	1.65	<b>.000</b>	.016	.979
	Técnica	6.39	1.54			
Ejemplos	Orientada	5.38	1.78	<b>.000</b>	.017	.984
	Técnica	5.84	1.65			
Mensajes de aprendizaje	Orientada	5.68	1.79	<b>.000</b>	.076	1.000
	Técnica	6.69	1.68			
Claridad de objetivos	Orientada	5.47	1.52	<b>.000</b>	.023	.997
	Técnica	5.93	1.44			
Ritmo adecuado	Orientada	5.56	1.60	<b>.000</b>	.030	1.000
	Técnica	5.91	1.70			
Novedad	Orientada	4.79	1.76	<b>.000</b>	.053	1.000
	Técnica	5.60	1.66			

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Se puede observar que **13 escalas del CMC resultan significativas reafirmando las diferencias existentes entre ambos tipos de escuelas de educación secundaria, que evidencian la relevancia que tienen las propuestas didácticas en la EST de acuerdo a la percepción de sus estudiantes.** Las diferencias de medias halladas en la escala “ayuda y apoyo emocional” (1.34) y “mensajes de aprendizaje” (1.01) son importantes, lo que indica, en la línea de los intereses de la investigación, la relevancia de estos aspectos en las relaciones entre docentes y estudiantes. Asimismo, los datos muestran que el 70% de las respuestas de los/as estudiantes de EST indican una percepción alta de “ayuda y apoyo emocional” recibido de sus docentes, en relación al 30% que lo reconoce en la ESO. Lo mismo se presenta en relación a los “mensajes de aprendizaje”, aunque con una diferencia menor entre lo hallado en las dos ofertas de educación secundaria, ya que el 60% de las respuestas indican una alta percepción en la EST en relación al 35% que se presenta en la ESO.

Esta diferencia entre tipos de escuelas en lo que refiere al “apoyo y ayuda emocional” ( $\eta^2=.164$ ) nos indica la necesidad de seguir profundizando posteriormente el estudio de los modos de interacción en las RP que están mediadas por la formación para el mundo del trabajo en la EST. Se confirma así la importancia de avanzar en la indagación de aspectos vinculados a la cercanía en las relaciones, que motivaron el diseño de instrumentos de evaluación específicos en esta Tesis, tal como se presenta en la etapa B del Estudio 1, a fin de reconocer factores socio-emocional implicados en la enseñanza que inciden en la experiencia de los/as estudiantes y en la percepción de otras escalas del CMC.

Los resultados expuestos en la Tabla 19 también muestran tres escalas del clima como la “retroalimentación”, la “participación” y el “uso de elogios”, que no presentan diferencias entre la ESO y EST. Si bien en ambas ofertas de educación secundaria más del 50% de las respuestas se corresponden con una percepción alta de estas tres dimensiones, lo hallado permite reconocer la necesidad de seguir indagando las mediaciones comunicacionales que tienen lugar en la

educación secundaria atendiendo a las acciones docentes que promueven un rol activo de los/as estudiantes en las clases, que orientan los procesos de aprendizaje, especialmente luego de actividades evaluativas, e implica el reconocimiento de avances y logros.

Lo hallado resulta coincidente con la relevancia que tiene actualmente la retroalimentación en las investigaciones científicas y la importancia de una comunicación abierta entre docentes y estudiantes para construir relaciones cercanas. En definitiva, estos resultados llevan a profundizar los intereses respecto de las RP en la EST, considerando la cercanía que perciben los/as estudiantes de sus docentes y la relevancia de la comunicación para lograrla promoviendo climas motivacionales en el aula.

*A fin de profundizar el OE1.2. analizamos qué sucedía en cada escuela de la EST -E3 y E4- y de la ESO -E1 y E2-.*

**En las E3 y E4, solo se hallaron diferencias significativas en la percepción de los/as estudiantes de comunicación motivacional,** tal como se muestra en la Tabla 20.

**Tabla 20.**  
*Percepción de comunicación de E3 y E4 de la EST*

Variable	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Comunicación motivacional	E3	3.00	0.58	<b>.001</b>	.026	.934
	E4	2.72	0.69			

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Se observa en los resultados expuestos que la percepción de los/as estudiantes de la E3 de comunicación es mejor que hallada en la E4. Los porcentajes de respuestas acumuladas muestran que en ambas escuelas la comunicación es buena, así lo expresa el 56% de los/as estudiantes de la E3 y el 40% de la E4. Asimismo, **se reconocen diferencias significativas en 7 escalas del CMC** que se exponen en la Tabla 21.

**Tabla 21.**  
*Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de E3 y E4 de la EST*

Variable	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Evaluación para aprender	E3	7.19	1.08	<b>.015</b>	.013	.682
	E4	6.78	1.52			
Paso a paso	E3	5.49	1.93	<b>.011</b>	.014	.721
	E4	6.01	1.69			
Apoyo y ayuda emocional	E3	7.23	1.33	<b>.020</b>	.012	.645
	E4	6.84	1.45			
Equidad	E3	6.41	1.73	<b>.018</b>	.012	.663
	E4	5.86	2.04			
Relación de temas	E3	7.03	1.32	<b>.000</b>	.044	.995
	E4	6.22	1.55			
Claridad de objetivos	E3	6.19	1.22	<b>.050</b>	.008	.500
	E4	5.86	1.48			
Novedad	E3	6.10	1.52	<b>.001</b>	.023	.906
	E4	5.48	1.67			

Fuente *elaboración propia en base cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

En lo expuesto se pone en evidencia una mejor percepción de los/as estudiantes de la E3 en relación a la E4 en 6 escalas del CMC mencionadas, a excepción de “*paso a paso*”, donde los/as

estudiantes de la E4 obtuvieron puntuaciones mayores. En esta escala, el 24% de los/as estudiantes de la E4 expresa que esta acción docente resulta muy frecuente en las prácticas de enseñanza respecto del 19% que representa la percepción de los/as estudiantes de la E3. **Estos resultados nos permiten afirmar que en ambas escuelas técnicas se percibe un buen clima de clase** considerando que la media de la puntuación general fue para la E3 de  $\bar{x}=5.70$  y para la E4 de  $\bar{x}=6.12$ . El resto de las escalas no mostraron diferencias significativas, sin embargo, presentaron medias que oscilan entre  $\bar{x}=5.70$  y  $\bar{x}=6.86$ .

Los resultados hallados al comparar la E1 y E2 también mostraron diferencias significativas en algunas variables que se exponen en la Tabla 22.

**Tabla 22.**

*Percepción de disciplina constructiva, comunicación y CMC total de estudiantes de E1 y E2 de la ESO*

Variable	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Disciplina Constructiva	E1	1.77	0.47	<b>.001</b>	.021	.891
	E2	1.92	0.51			
Comunicación Motivacional	E1	2.60	0.60	<b>.006</b>	.016	.792
	E2	2.75	0.61			
CMC Total	E1	5.48	1.08	<b>.000</b>	.000	.988
	E2	5.89	1.02			

Fuente: *elaboración propia en base a l cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Observamos que **la percepción de los/as estudiantes de la E2 es significativamente superior en disciplina constructiva, comunicación y el CMC en su puntuación total**. Al analizar los porcentajes de respuestas acumulados por variable encontramos particularidades. En el caso de la gestión de la disciplina constructiva, en ninguna de las escuelas se reconoce una alta percepción de esta variable. En la E2 el 36% de los/as estudiantes expresan que sus docentes resuelven los conflictos de convivencia de forma constructiva, a diferencia de la E1 que registra un 28%.

En lo que refiere a la comunicación motivacional, los/as estudiantes en la E1 solo un 26% expresa tener con sus docentes una buena comunicación. En la E2, esta percepción de la comunicación resulta superior, representando a un 44% de los/as estudiantes.

La percepción del CMC, de acuerdo a la potencia observada, plantea diferencias de medias más significativas. Un 30% de los/as estudiantes de la E2 perciben un buen clima motivacional en sus clases, a diferencia del 22% que comparte esta percepción en la E1. En lo que respecta a las escalas del CMC, aquellas que resultaron significativas se hallan expuestas en la Tabla 23.

**Tabla 23.**

*Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de E1 y E2 de la ESO*

Variable	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Evaluación por aprender	E1	5.82	1.59	<b>.001</b>	.030	.909
	E2	6.32	1.63			
Conocimiento previo	E1	5.09	1.48	<b>.000</b>	.054	.972
	E2	5.66	1.67			

Paso a paso	E1	4.86	1.55	<b>.000</b>	.005	.999
	E2	5.66	1.77			
Apoyo y ayuda emocional	E1	5.72	1.57	<b>.017</b>	.048	.668
	E2	5.38	1.51			
Claridad de organización	E1	5.01	1.57	<b>.000</b>	.016	.998
	E2	5.75	1.68			
Equidad de trato	E1	5.29	1.74	<b>.005</b>	.016	.801
	E2	5.76	1.85			
Ritmo adecuado	E1	5.38	1.53	<b>.002</b>	.020	.876
	E2	5.84	1.67			
Novedad	E1	4.27	1.66	<b>.000</b>	.133	1000
	E2	5.58	1.60			
Mensajes de aprendizaje	E1	5.32	1.79	<b>.000</b>	.064	1000
	E2	6.25	1.65			

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

**Los resultados asimismo nos permiten reconocer diferencias significativas en 9 escalas del CMC.** Lo hallado nos muestra que la E2 presenta puntuaciones más altas en 8 escalas respecto de la E1, destacándose entre ellas la diferencia de medias que presenta “novedad” (1.31). El 31% de los/as estudiantes de la E2 reconocen que en sus clases los/as docentes utilizan la “novedad” como estrategia de enseñanza, sin embargo, solo el 10% afirma lo mismo en la E1.

Cabe señalar, tal como se advierte en la Tabla 23, que el “apoyo y ayuda emocional” es la única escala del CMC que muestra diferencias de medias distintas a las halladas hasta el momento. Los/as estudiantes de la E1 en un 37% valoran positivamente las acciones docentes centradas en el acompañamiento a sus necesidades, en relación al E2 que registra un 24%. Como dijimos en la descripción de la ESO, la propuesta pedagógica de la E1 incluye actividades como convivencia y campamentos que involucran a los/as docentes, más allá de sus espacios curriculares, a fin de fortalecer el sentido de comunidad y potenciar las relaciones interpersonales.

### 5.1.3. Incidencia del ciclo formativo como factor fijo en la percepción de los/as estudiantes

El tercer objetivo específico (OE1.3.) *conocer la incidencia del ciclo formativo como factor fijo en relación a la orientación motivacional de los/as estudiantes de la EST y ESO y la percepción que éstos/as tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina constructiva, y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.* Motivó la elección de esta variable independiente el reconocimiento de distintos factores que inciden en la organización pedagógica y curricular de las escuelas de EST y ESO de acuerdo a los planes de estudios vigentes<sup>82</sup>, tales como la edad de los/as estudiantes, la relación con los saberes generales

<sup>82</sup> De acuerdo a la Res. CFE N° 84/09 “*La educación secundaria, cualquiera sea su modalidad, se estructurará con dos Ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años, en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran*” (Anexo 1. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, pto. 81, p. 20). Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf> A los fines de esta Tesis y para evitar solapamientos con la forma de denominación de la Educación Secundaria Orientada -E1 y E2-, llamaremos ciclo “superior” al ciclo “orientado”. Esta referencia asimismo se aproxima al lenguaje de

y con los específicos del campo de formación y las estrategias de acompañamiento centradas en el ingreso y la permanencia que caracterizan al ciclo básico y aquellas orientadas al egreso en el superior. El análisis multivariado realizado evidenció relaciones significativas por ciclo que se exponen en la Tabla 24.

**Tabla 24.**

*Incidencia del ciclo formativo en las variables dependientes de la ESO y EST.*

Efecto fijo	Variable dependiente	Ciclo	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Ciclo	O.M. Aprendizaje	Básico	2.94	0.61	<b>.048</b>	.004	.508
		Superior	2.86	0.62			
	O.M. Resultado	Básico	3.03	0.61	<b>.002</b>	.011	.887
		Superior	2.91	0.59			
	O.M. Evitación	Básico	2.26	0.69	<b>.000</b>	.028	.999
		Superior	2.04	0.62			
	Disciplina constructiva	Básico	2.00	0.55	<b>.000</b>	.024	.998
		Superior	1.83	0.52			
	CMC Total	Básico	5.83	1.08	<b>.011</b>	.007	.721
		Superior	6.03	1.25			
	Autonomía	Básico	5.78	1.57	<b>.000</b>	.032	1.000
		Superior	6.38	1.56			
	Evaluación para aprender	Básico	6.50	1.54	<b>.032</b>	.005	.574
		Superior	6.28	1.70			
	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.14	1.60	<b>.006</b>	.008	.780
		Superior	6.44	1.71			
Equidad de trato	Básico	5.46	1.90	<b>.000</b>	.039	1.000	
	Superior	6.25	1.82				
Relación de temas	Básico	6.08	1.56	<b>.009</b>	.007	.745	
	Superior	6.37	1.70				
Ejemplos	Básico	5.53	1.74	<b>.049</b>	.004	.505	
	Superior	5.77	1.70				
Claridad de objetivos	Básico	5.60	1.44	<b>.005</b>	.008	.804	
	Superior	5.89	1.60				
Claridad de organización	Básico	5.60	1.60	<b>.016</b>	.006	.677	
	Superior	5.88	1.65				

Fuente elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Creíamos como hipótesis que los/as estudiantes del ciclo superior tanto en la EST como en la ESO presentarían mejores resultados en comparación con los/as estudiantes del ciclo básico. Consideramos que estos/as estudiantes, al estar cursando los últimos años en la educación secundaria, han tenido suficientes experiencias escolares que los hacen más críticos al momento de valorar su implicación con el aprendizaje e incluso con las propuestas didácticas que les hacen sus docentes.

**Los resultados confirman parcialmente lo esperado, dado que encontramos que los/as estudiantes del ciclo superior muestran bajas puntuaciones en las tres orientaciones motivacionales, la percepción de resolución de los conflictos por parte de sus docentes y en una sola escala del CMC como es la centrada en la evaluación.** En este sentido, los/as estudiantes del ciclo básico parecerían estar más implicados con las dificultades propias de la convivencia escolar y esto es esperable considerando que en los primeros años se suelen presentar más problemas entre pares que requieren de mediaciones y espacios de abordaje constructivo de los conflictos. Por su parte, la “evaluación para aprender” como escala del CMC resulta un aspecto

---

uso cotidiano que estudiantes en la etapa C del Estudio 1 y docentes en el Estudio 2 utilizaron en el marco del trabajo de campo realizado.

que los/as estudiantes del ciclo básico perciben con mayor énfasis y esto daría cuenta de la importancia que esta tiene en el aprendizaje en función del régimen académico que regula el nivel, en términos de promoción y acreditación. Asimismo, las puntuaciones medias en las orientaciones motivacionales evidencian la heterogeneidad de estudiantes que integran el ciclo básico y los diferentes sentidos que éstos construyen en torno a su experiencia escolar.

Cabe señalar que **el ciclo superior se destaca en la percepción del CMC total y de 7 escalas, confirmando la hipótesis planteada respecto a una posición más crítica de los/as estudiantes de los años superiores al momento de valorar a sus docentes y sus prácticas.** Aquí consideramos qué aspectos de la RP que se estudian específicamente en esta Tesis podrían incidir en la valoración de los/as estudiantes por la cercanía y la confianza que tienen con sus docentes en el tiempo.

*A fin de profundizar el OE1.3. analizamos qué sucedía en cada escuela de la EST -E3 y E4- y de la ESO -E1 y E2-.* El análisis de la incidencia del ciclo formativo en cada una de las escuelas participantes también mostró resultados interesantes de destacar. En las E3 y E4, el ciclo superior incluye un año más de formación, es decir, el mismo está integrado por 4°, 5° y 6° años. Este ciclo se caracteriza por tener un incremento de carga horaria de asignaturas propias de la especialidad en la formación técnica y experiencias con la práctica profesional. A continuación, se presenta la Tabla 25 con las diferencias significativas halladas por ciclo.

**Tabla 25.**  
*Incidencia del ciclo formativo en las variables dependientes de la E3 y E4 de la EST.*

Efecto fijo	Variable dependiente	Ciclo	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta	Potencia observada																																																																																																										
Ciclo	O. M. Resultado	Básico	3.27	0.67	<b>.029</b>	.010	.587																																																																																																										
		Superior	2.95	0.70				O. M. Evitación	Básico	1.98	0.72	<b>.000</b>	.042	.993	Superior	1.66	0.54	Disciplina constructiva	Básico	2.93	1.07	<b>.003</b>	.019	.836	Superior	2.30	1.08	Comunicación motivacional	Básico	2.68	0.61	<b>.000</b>	.081	1.000	Superior	2.99	0.76	CMC Total	Básico	6.06	1.06	<b>.000</b>	.044	.995	Superior	6.36	1.27	Autonomía	Básico	5.56	1.64	<b>.000</b>	.069	1.000	Superior	6.31	1.73	Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862	Superior	6.27	1.67	Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019
	O. M. Evitación	Básico	1.98	0.72	<b>.000</b>	.042	.993																																																																																																										
		Superior	1.66	0.54				Disciplina constructiva	Básico	2.93	1.07	<b>.003</b>	.019	.836	Superior	2.30	1.08	Comunicación motivacional	Básico	2.68	0.61	<b>.000</b>	.081	1.000	Superior	2.99	0.76	CMC Total	Básico	6.06	1.06	<b>.000</b>	.044	.995	Superior	6.36	1.27	Autonomía	Básico	5.56	1.64	<b>.000</b>	.069	1.000	Superior	6.31	1.73	Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862	Superior	6.27	1.67	Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79						
	Disciplina constructiva	Básico	2.93	1.07	<b>.003</b>	.019	.836																																																																																																										
		Superior	2.30	1.08				Comunicación motivacional	Básico	2.68	0.61	<b>.000</b>	.081	1.000	Superior	2.99	0.76	CMC Total	Básico	6.06	1.06	<b>.000</b>	.044	.995	Superior	6.36	1.27	Autonomía	Básico	5.56	1.64	<b>.000</b>	.069	1.000	Superior	6.31	1.73	Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862	Superior	6.27	1.67	Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																
	Comunicación motivacional	Básico	2.68	0.61	<b>.000</b>	.081	1.000																																																																																																										
		Superior	2.99	0.76				CMC Total	Básico	6.06	1.06	<b>.000</b>	.044	.995	Superior	6.36	1.27	Autonomía	Básico	5.56	1.64	<b>.000</b>	.069	1.000	Superior	6.31	1.73	Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862	Superior	6.27	1.67	Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																										
	CMC Total	Básico	6.06	1.06	<b>.000</b>	.044	.995																																																																																																										
		Superior	6.36	1.27				Autonomía	Básico	5.56	1.64	<b>.000</b>	.069	1.000	Superior	6.31	1.73	Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862	Superior	6.27	1.67	Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																				
	Autonomía	Básico	5.56	1.64	<b>.000</b>	.069	1.000																																																																																																										
		Superior	6.31	1.73				Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862	Superior	6.27	1.67	Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																														
Conocimientos previos	Básico	6.10	1.52	<b>.002</b>	.020	.862																																																																																																											
	Superior	6.27	1.67				Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999	Superior	6.18	1.74	Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																																									
Paso a paso	Básico	5.76	1.74	<b>.000</b>	.039	.999																																																																																																											
	Superior	6.18	1.74				Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974	Superior	7.24	1.26	Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																																																			
Apoyo y ayuda emocional	Básico	6.76	1.49	<b>.000</b>	.033	.974																																																																																																											
	Superior	7.24	1.26				Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998	Superior	6.31	1.54	Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																																																													
Claridad de organización	Básico	6.01	1.44	<b>.000</b>	.049	.998																																																																																																											
	Superior	6.31	1.54				Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998	Superior	6.61	1.77	Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																																																																							
Trato equitativo	Básico	5.66	2.02	<b>.000</b>	.048	.998																																																																																																											
	Superior	6.61	1.77				Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849	Superior	6.53	1.79																																																																																																	
Retroalimentación	Básico	6.11	1.72	<b>.003</b>	.019	.849																																																																																																											
	Superior	6.53	1.79																																																																																																														

Uso de elogios	Básico	6.11	1,75	<b>.037</b>	.010	.553
	Superior	6.20	2,06			
Relación de temas	Básico	6.27	1.54	<b>.018</b>	.012	.659
	Superior	6.63	1.52			
Ejemplos	Básico	5.64	1.71	<b>.001</b>	.022	.894
	Superior	6.25	1.43			
Mensajes de aprendizaje	Básico	6.68	1.62	<b>.043</b>	.009	.524
	Superior	6.70	1.80			
Claridad de objetivos	Básico	5.84	1.37	<b>.001</b>	.025	.923
	Superior	6.09	1.55			
Ritmo adecuado	Básico	5.79	1.67	<b>.000</b>	.041	.992
	Superior	6.16	1.75			

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En el caso de las dos escuelas de EST, la hipótesis que teníamos consideraba que los/as estudiantes del ciclo superior iban a presentar mejores resultados respecto de los del ciclo básico. El acercamiento al mundo del trabajo, a través del cursado de asignaturas en este ciclo, más específicas de la formación profesional, podría generar más motivación por aprender. En este sentido, los/as estudiantes del ciclo superior deberían representar un perfil con más OMA y en el ciclo básico podríamos hallar más OME y OMR.

Los resultados confirman estos presupuestos, dado que las diferencias encontradas son numerosas y con cierta potencia. **Los/as estudiantes del ciclo superior mostraron mejores resultados que los del ciclo básico en trece escalas del CMC y en su puntuación general**, a excepción de “novedad”, “evaluación para aprender” y “participación”. Se destaca de forma notable la escala “trato equitativo”, que presenta una diferencia de medias cercana a 1.00 y una potencia alta. En paralelo a esta explicación, podría ocurrir que esto datos mostrasen también la adaptación de los/as estudiantes que llevan un tiempo a los climas docentes típicos en estas instituciones.

Los resultados hallados en las orientaciones motivacionales nos muestran que **en el ciclo básico los/as estudiantes presentan más OMR y OME que en el ciclo superior**. Cabe destacar que, de acuerdo a los porcentajes acumulados de respuestas, que un 60% de estudiantes del ciclo básico y un 48% del ciclo superior se reconocen con OMR. Esta orientación en ambos ciclos de la educación técnica podría vincularse a que en esta modalidad se promueve el aprendizaje basado en proyectos o a partir de la elaboración o diseño de productos que resultan claves en la formación para el trabajo. En lo que refiere a la OME, la percepción de los/as estudiantes en ambos ciclos es baja, en el ciclo básico solo un 7% se reconoce en ella, a diferencia del 2% hallado en el superior. Lo expuesto hasta aquí por lo tanto refuerzan parcialmente la hipótesis planteada respecto de la OMR y OME, aunque al no hallar diferencias significativas respecto de la OMA no pudimos avanzar en analizar lo esperado.

Asimismo, los/as estudiantes de los primeros años en las escuelas de EST perciben más la resolución constructiva de los conflictos en relación a los/as estudiantes que transitan los últimos años de su formación. Si bien en el ciclo superior las puntuaciones alcanzadas son bajas,

aproximadamente un 21% de los/as estudiantes de este ciclo reconoce que la gestión de la disciplina es atendida de forma constructiva por los/as docentes en relación al 26% hallado en el ciclo básico. Si bien en la percepción de disciplina no se logró cumplir la hipótesis propuesta, lo hallado en comunicación confirma lo esperado. La percepción de los/as estudiantes del ciclo superior en comunicación motivacional como en el CMC total es mayor respecto de los del ciclo básico. Confirmamos esta diferencia en la percepción de la comunicación a través de los porcentajes de respuestas que arrojaron una valoración del 64% para los/as estudiantes del ciclo superior y un 32% para los del ciclo básico.

En la E1 y E2 de la ESO, el análisis multivariado también mostró diferencias significativas que se exponen en la Tabla 26.

**Tabla 26.**

*Incidencia del ciclo formativo en variables dependientes de la E1 y E2 de la ESO.*

Efecto fijo	Variable dependiente	Ciclo	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Ciclo	O. M. Evitación	Básico	2.52	0,55	<b>.028</b>	.001	.595
		Superior	2.41	0.41			
	Disciplina constructiva	Básico	1.90	0.50	<b>.000</b>	.039	.993
		Superior	1.68	0.44			
	Autonomía	Básico	5.99	1.47	<b>.000</b>	.032	.979
		Superior	6.46	1.38			
	Participación	Básico	5.56	1.48	<b>.029</b>	.010	.590
		Superior	5.64	1.72			
	Equidad	Básico	5.27	1.76	<b>.000</b>	.033	.982
		Superior	5.91	1.81			
	Claridad de objetivos	Básico	5.36	1.46	<b>.008</b>	.015	.762
		Superior	5.69	1.62			

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Considerábamos la hipótesis de que los/as estudiantes del ciclo básico registrarían mejores percepciones en las variables independientes evaluadas teniendo en cuenta que en los primeros años de la escuela secundaria los/as docentes suelen poner en acción estrategias y dispositivos de acompañamiento, ambientación y adaptación al nivel para evitar la repitencia y el abandono. En el caso del ciclo superior, no solo consideramos que estos/as estudiantes tienen más autonomía, sino que la experiencia escolar ya transitada en el nivel podría incidir siendo más críticos en las respuestas dadas.

**En los resultados hallados la hipótesis no se cumple dado que los/as estudiantes del ciclo básico presentan peores resultados en comparación a los del ciclo superior.** En la Tabla 26 se observa que los/as estudiantes del ciclo básico en las escuelas secundarias comunes se encuentran motivacionalmente más orientados a la evitación respecto de los del ciclo superior. En los porcentajes acumulados se advierte que el 21% de los/as estudiantes del ciclo básico se identifican con esta orientación motivacional en comparación con el 10% hallados en el ciclo superior. Este resultado podría estar vinculado a las dificultades de adaptación al nivel que se presentan en los primeros años de la escuela secundaria y que ponen en riesgo las trayectorias escolares.

Asimismo, los/as estudiantes de los primeros años perciben mejor la resolución constructiva de conflictos propios de la convivencia escolar a pesar de que en ambos ciclos las medias muestran que esta percepción es baja. Este resultado nos lleva a suponer que en la E1 y E2 no suelen presentarse conflictos de convivencia o bien el modo de resolución de los mismos no suele apelar a formas de mediación constructivas, según lo percibido por los/as estudiantes. Se reconoce que en el ciclo básico los/as estudiantes en un 44% muestran un nivel más alto en la percepción de la resolución constructiva de los conflictos, valor que es compartido en un menor porcentaje por el ciclo superior en un 39%. Aquí la hipótesis planteada se confirma considerando que, por la edad de los/as estudiantes que cursan en el ciclo básico -13 a 15 años-, se pueden presentar más problemas en la convivencia no sólo entre pares sino en las RP acentuándose su carácter asimétrico e intergeneracional. En el caso de los/as estudiantes de ciclo superior, se advierte que los problemas de convivencia en los últimos años de su cursada quizás tienden a ser resueltos por ellos/as mismos/as y no dependen de mediaciones institucionales ni docentes para abordarlos.

La Tabla 26 también muestra diferencias significativas por ciclo en cuatro escalas del CMC que evidencian una mejor percepción de los/as estudiantes del ciclo superior respecto de los del ciclo básico. Al revés de lo esperado, las diferencias de medias evidencian que los/as estudiantes del ciclo superior perciben mejor “la autonomía”, “la participación”, “la equidad” y “la claridad de objetivos”. Aquí la hipótesis se refuta respecto del ciclo básico, aunque las expectativas respecto a la autonomía confirman lo que suponíamos respecto de los/as estudiantes en los últimos años. En el ciclo superior, un 30% reconoce que sus docentes promueven la toma de decisiones personales respecto de sus procesos de aprendizaje respecto del 18% hallado en el ciclo básico.

#### 5.1.4. Interacciones entre el ciclo formativo y la educación secundaria

El cuarto objetivo específico (OE1.4.) se orientó a *conocer las interacciones entre el ciclo formativo y la EST y ESO en relación a la orientación motivacional de los/as estudiantes y la percepción que éstos/as tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.* Para ello realizamos un análisis multivariado cuyos resultados se exponen en la Tabla 27.

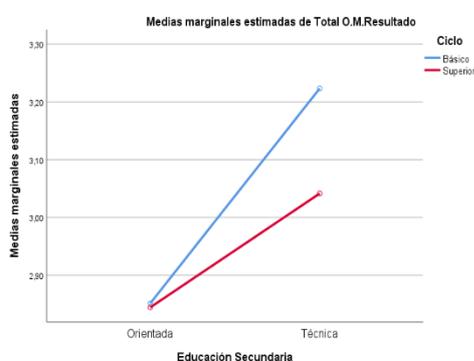
**Tabla 27.**  
*Interacción del ciclo formativo y las ofertas de educación secundaria -la EST y la ESO- en las variables dependientes*

Interacción	Variable dependiente	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Ciclo Formativo* Educación secundaria	O.M. Resultados	.001	.011	.898
	O. M. Evitación	.011	.007	.717
	Comunicación motivacional	.000	.029	1,000
	Paso a paso	.023	.006	.626
	Participación	.015	.006	.679
	Retroalimentación	.045	.004	.517
	Ejemplos	.002	.010	.883

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

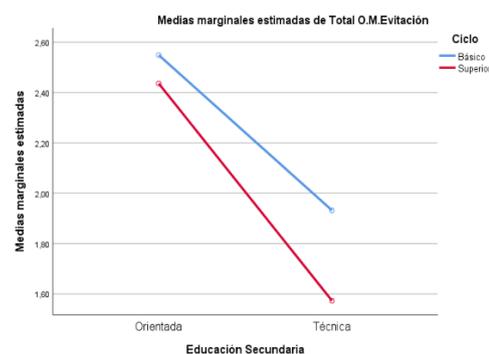
Los resultados nos muestran que **los/as estudiantes de las EST se destacan en relación a los de las ESO**. En las interacciones identificadas, se advierte que, **en las ESO, los/as estudiantes de ambos ciclos tienen puntuaciones similares en la OME y OMR**. En cambio, en las EST se mantiene el efecto fijo que indicaba que las puntuaciones mayores en estas dos orientaciones poco adaptativas se daban en el ciclo básico. Esto se puede observar detalladamente en los Gráficos 1 y 2. Cabe señalar que, somos conscientes de que en todos los gráficos presentados de aquí en adelante, los niveles de puntuación no están escalados, no incluyen valores máximos y mínimos, solo se adaptan a las puntuaciones obtenidas.

**Gráfico 1.**  
Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de orientación motivacional al resultado.



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

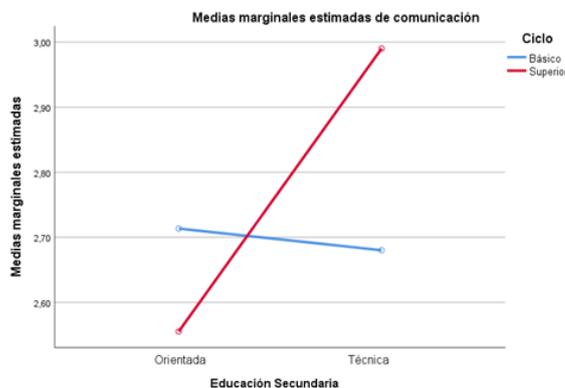
**Gráfico 2.**  
Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de orientación motivacional a la evitación.



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Asimismo, advertimos que, **en la ESO los/as estudiantes del ciclo superior son los que peor perciben la comunicación con sus docentes**. Este resultado en la EST muestra lo contrario dando cuenta de la existencia de una comunicación fluida y cercana de los/as estudiantes de este ciclo con sus docentes. En lo que refiere al ciclo básico, el Gráfica 3 nos muestra que en ambas ofertas de educación secundaria las percepciones son similares.

**Gráfico 3.**  
Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de comunicación motivacional

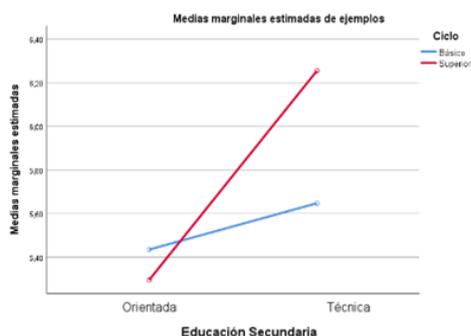


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

La Tabla 27 también nos muestra **la existencia de interacciones en 4 escalas del CMC**. En el caso de la escala “ejemplos” la EST sostiene lo hallado en los efectos fijos, considerando que el ciclo superior es mejor que el básico; sin embargo, la interacción hallada nos muestra que esta tendencia se rompe en la ESO. Encontramos, tal como puede observarse en el Gráfico 4, que la percepción de los/as estudiantes en el ciclo básico es mayor a la del ciclo superior e incluso se asemejan, no mostrando diferencias entre ciclos.

**Gráfico 4.**

*Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “ejemplos”.*

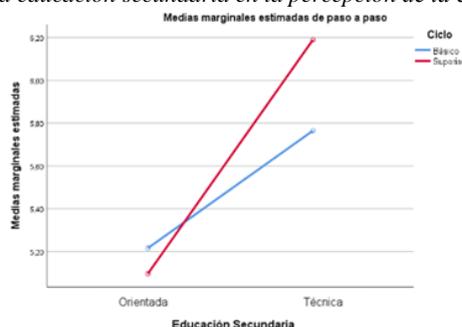


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Este resultado se reitera en dos escalas del CMC como se evidencia en “paso a paso” y la “retroalimentación”. Se reconoce, de acuerdo a los Gráficos 5 y 6, que en la ESO no hay diferencias por ciclo y en la EST la percepción de los/as estudiantes del ciclo superior resulta mejor.

**Gráfico 5.**

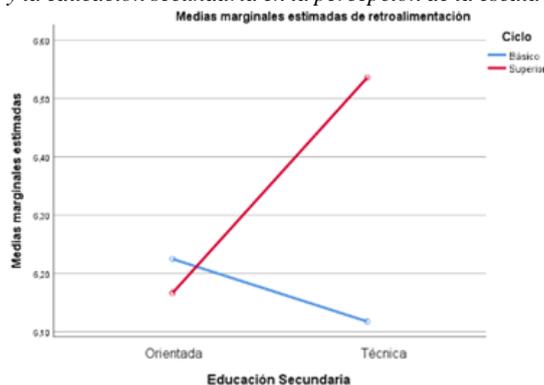
*Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “paso a paso”.*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 6.**

*Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “retroalimentación”.*

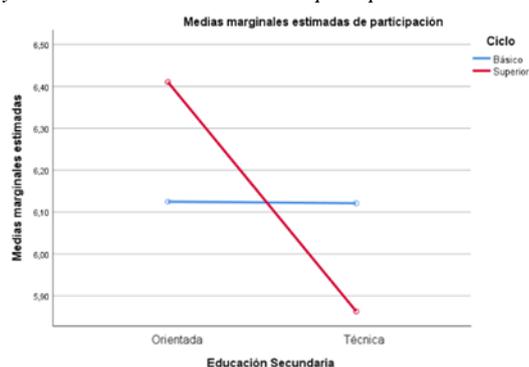


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Resulta interesante destacar lo hallado en la escala “participación” ya que se evidencian dos interacciones, tal como se muestra en el Gráfico 7. La misma expone en el caso de la EST la relevancia del ciclo básico. Si bien este ciclo presenta valores similares en la ESO, los/as estudiantes del ciclo superior perciben notablemente mejor esta escala del CMC.

**Gráfico 7.**

*Interacción del ciclo formativo y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “participación”.*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

A fin de profundizar el OE1.4. analizamos qué sucedía en cada escuela de la EST -E3 y E4- y de la ESO -E1 y E2-. El análisis multivariado realizado de las E3 y E4 nos permitió reconocer interacciones, de acuerdo a lo expuesto en la Tabla 28.

**Tabla 28.**

*Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en las variables dependientes*

Interacción	Variable dependiente	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Ciclo formativo * Escuela 3 y 4	O.M. Aprendizaje	.001	.024	.920
	Disciplina	.001	.023	.904
	Comunicación	.000	.039	.990
	CMC Total	.000	.036	.985
	Autonomía	.000	.028	.950
	Evaluación para aprender	.001	.025	.928
	Conocimiento previo	.000	.030	.963
	Paso a paso	.000	.031	.966
	Participación	.001	.022	.891
	Apoyo y ayuda emocional	.044	.009	.520
	Claridad de organización	.000	.057	1.000
	Retroalimentación	.006	.007	.453
	Elogios	.003	.019	.838
	Mensaje de aprendizaje	.001	.025	.927
	Claridad de objetivos	.001	.026	.933
	Ritmo adecuado	.000	.039	.991
Novedad	.007	.016	.771	

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

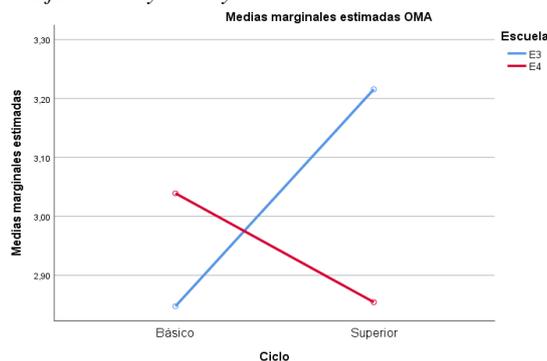
Los resultados muestran una interacción significativa entre ciclo formativo y escuela técnica en trece escalas del CMC, a excepción de “equidad de trato”, “uso de ejemplos” y “relación de temas”. El nivel de significación hallado en las escalas resultó de .000 a .044 con un  $\eta^2$  entre .009

y 0.39. Cabe señalar que también encontramos interacción en el CMC general con una significación de .000 y  $\eta^2$  de .036.

Lo hallado evidencia que **las tendencias expuestas en los efectos fijos tienen matices en las interacciones encontradas**. Recordamos que el efecto fijo de la variable ciclo formativo mostraba que en el ciclo básico se obtenían peores resultados que en el superior en la mayoría de las escalas del CMC y en su puntuación general. Este análisis confirma que **en el ciclo básico las valoraciones del CMC son similares en las dos escuelas**. Sin embargo, las interacciones muestran un efecto particular al evidenciar que los/as estudiantes de la E4 del ciclo superior presentan las percepciones más bajas en aquellas escalas del CMC que han resultado significativas.

A continuación, para dar cuenta de lo expuesto, presentamos las Gráficas de las interacciones que arrojaron significatividad. En el Gráfico 8 advertimos que, si bien los/as estudiantes del ciclo superior de la E3 son los que mayor OMA presentan, la interacción nos muestra que los/as estudiantes de la E4 en el ciclo básico rompe lo hallado en los efectos fijos, alcanzando valores superiores a la E3.

**Gráfico 8.**  
*Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en la orientación motivacional al aprendizaje*

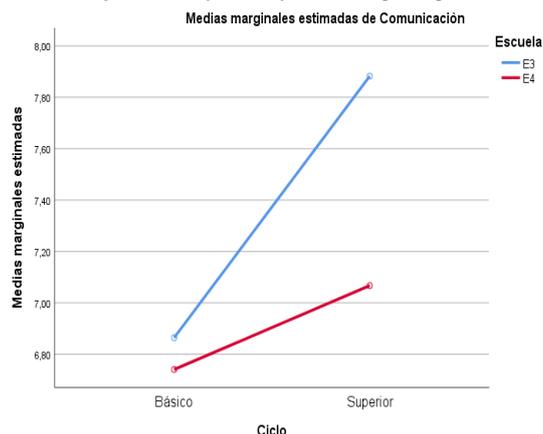


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Las variables con puntuaciones directas muestran que los/as estudiantes del ciclo superior de la E3 perciben mejor la comunicación que los de la E4. Sin embargo, en el ciclo básico, no se reconocen diferencias entre las escuelas, tal como se observa en los Gráficos 9.

**Gráfico 9.**

*Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en la percepción de comunicación.*

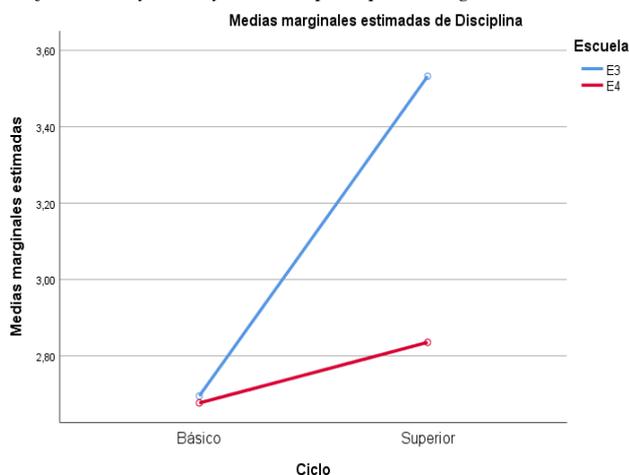


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo que refiere a la percepción de la disciplina constructiva, la E3 mantiene constancia en ambos ciclos con lo que venimos encontrando, mientras que la E4 se destaca en el ciclo básico y sostiene valores bajos en el ciclo superior.

**Gráfico 10.**

*Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 en la percepción de gestión constructiva de la disciplina*



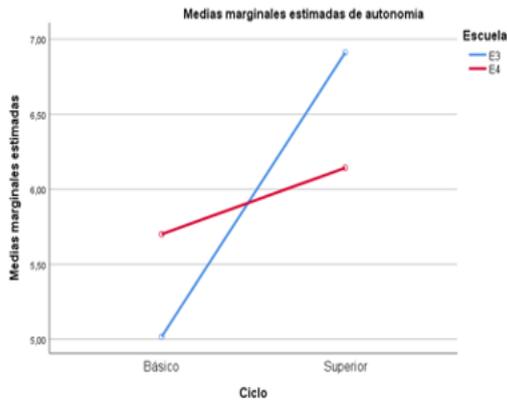
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Asimismo, **hallamos interacciones en 13 escalas del CMC y advertimos en todas ellas que los/as estudiantes del ciclo superior de la E3 presentan las mejores puntuaciones.** En el caso de la E4, si bien tiende a destacarse en el ciclo básico en 10 escalas mostrando algunas interacciones dobles (“claridad de organización” y “ritmo adecuado”), se evidencia que los/as estudiantes del ciclo básico de la E3 en las escalas “apoyo y ayuda emocional” y “novedad” son mejores que los de la E4. A continuación se exponen los Gráficos 11 a 22 que contienen las escalas del CMC que resultaron significativas de modo tal de observar lo mencionado de forma accesible.

**Gráfico 11.**

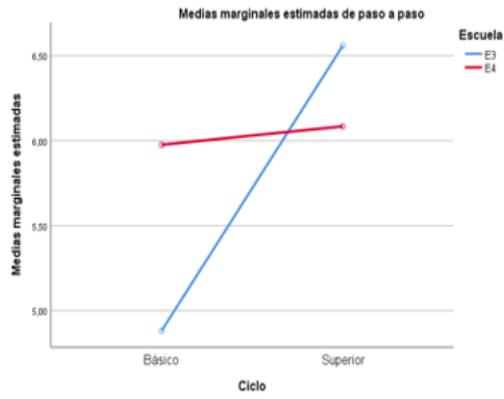
**Gráfico 12.**

Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “autonomía”



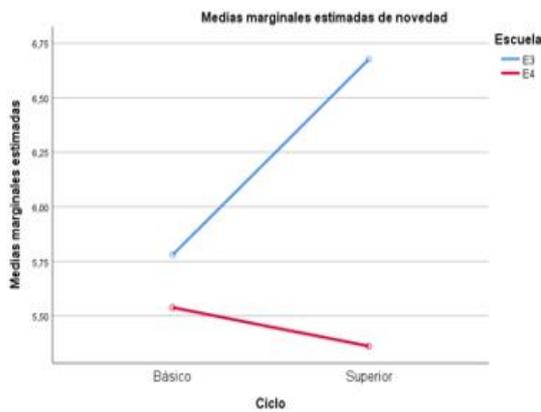
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “paso a paso”



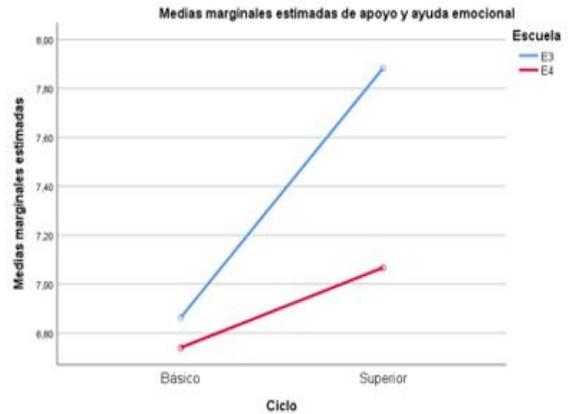
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 13**  
Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “novedad”



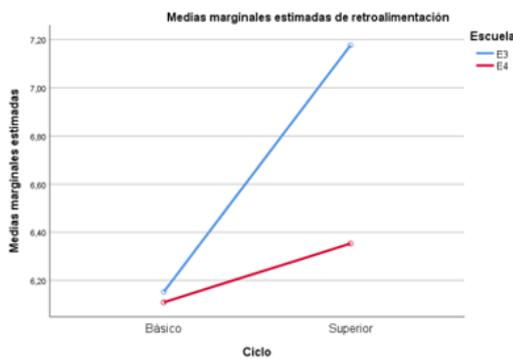
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 14**  
Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “apoyo y ayuda emocional”



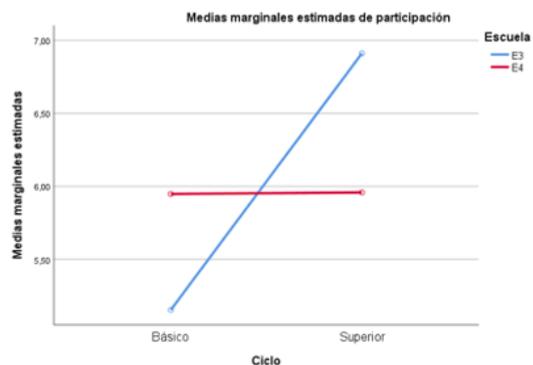
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 15**  
Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “retroalimentación”



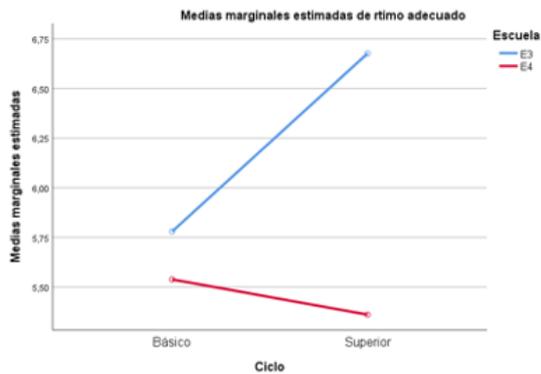
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 16**  
Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “participación”



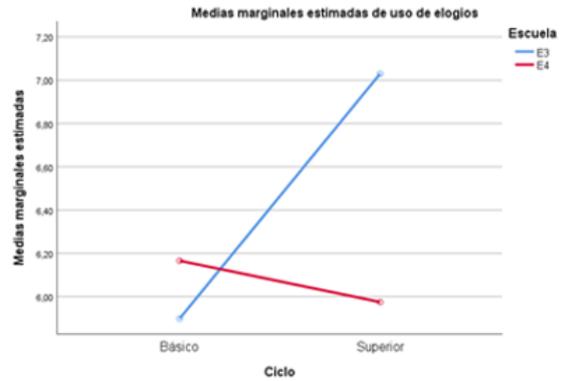
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 17.**  
*Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “ritmo adecuado”*



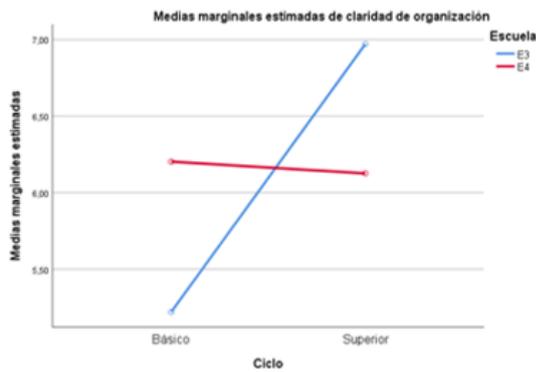
Fuente: *elaboración propia*  
 en base a cuestionarios administrados a  
 estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 18.**  
*Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “uso de elogios”*



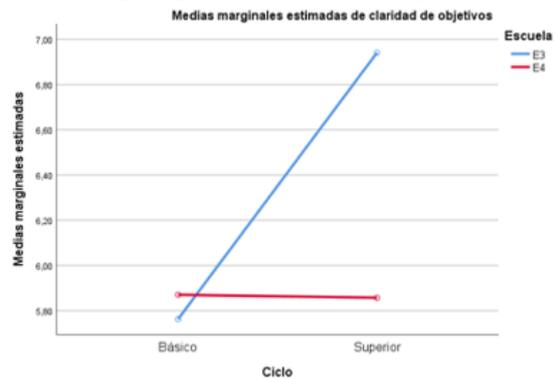
Fuente: *elaboración propia*  
 en base a cuestionarios administrados a  
 estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 19.**  
*Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “claridad de organización”*



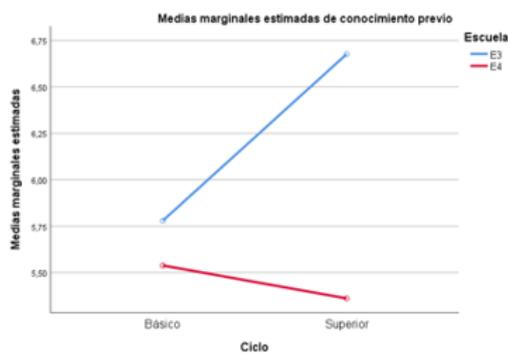
Fuente: *elaboración propia*  
 en base a cuestionarios administrados a  
 estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 20.**  
*Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “claridad de objetivos”*



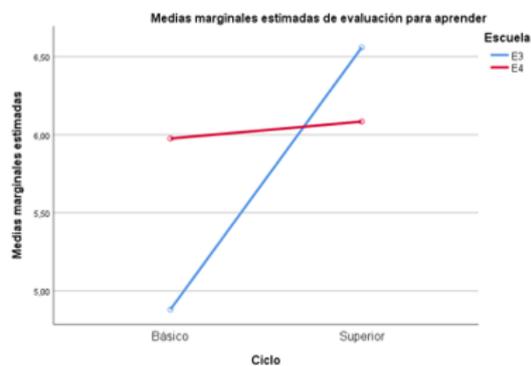
Fuente: *elaboración propia*  
 en base a cuestionarios administrados a  
 estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 21.**  
*Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “conocimientos previos”*



Fuente: *elaboración propia*  
 en base a cuestionarios administrados a  
 a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 22.**  
*Interacción del ciclo formativo y E3 y E4 en la percepción de “evaluación para aprender”*



Fuente: *elaboración propia*  
 en base a cuestionarios administrados  
 estudiantes en el marco de la investigación.

El análisis multivariado realizado de la ESO nos permitió reconocer interacciones por ciclo formativo y escuela, de acuerdo a lo expuesto en la Tabla 29.

**Tabla 29.**  
*Interacción del ciclo formativo y la E1 y E2 de la ESO.*

Interacción	Variable independiente	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Ciclo * Escuela	O.M. Aprendizaje	.000	.039	.993
	Comunicación	.000	.040	.993
	CMC Total	.031	.010	.581
	Autonomía	.001	.021	.899
	Paso a paso	.001	.024	.929
	Retroalimentación	.003	.018	.840
	Claridad de objetivos	.049	.008	.503

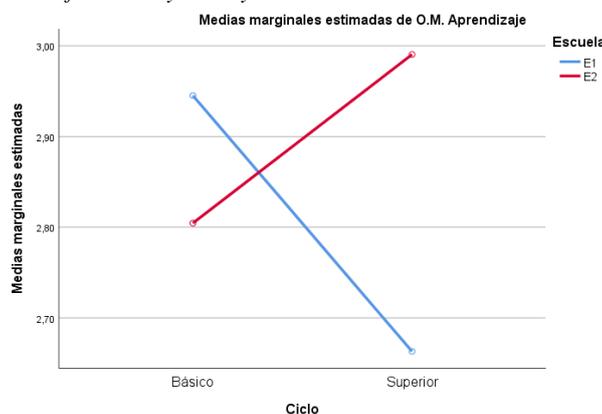
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Los resultados hallados nos muestran que las tendencias descritas en los efectos fijos tienen algún matiz en las interacciones que hemos encontrado. Por lo general mostraban que en el ciclo básico se obtenían peores resultados que en el superior. Pues bien, las interacciones muestran un efecto particular al evidenciar que los/as estudiantes de la E1 de este ciclo superior presentan las percepciones más bajas en todas las variables evaluadas. A continuación, presentamos aspectos que se destacan avanzando en la profundidad del análisis.

En la Tabla 29 presentada advertimos la existencia de una interacción en la OMA en el ciclo superior. Se advierte una mayor identificación con esta orientación en los/as estudiantes de la E2 respecto del E1, tal como se advierte en el Gráfico 23.

**Gráfico 23.**

*Interacción del ciclo formativo y la E1 y la E2 en la orientación motivacional al aprendizaje.*

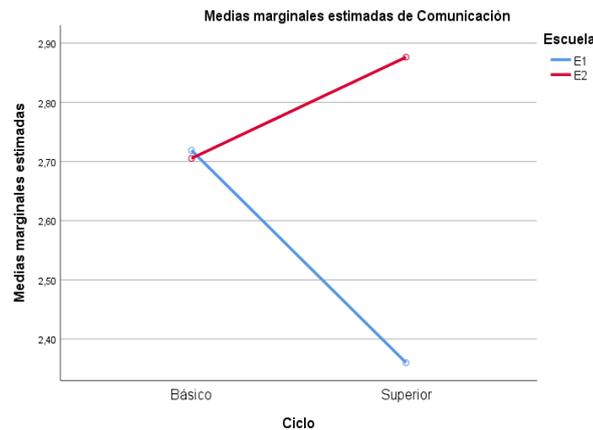


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Este resultado también se presenta en relación a las variables con puntuaciones totales como la comunicación y el CMC. Si bien la E1 evidencia peores resultados en el ciclo superior manteniendo la tendencia hallada en la OMA, en el ciclo básico la E2 continúa presentando mejores resultados en lo que respecta al CMC, pero no muestra diferencias con la E1 respecto de comunicación.

**Gráfica 24.**

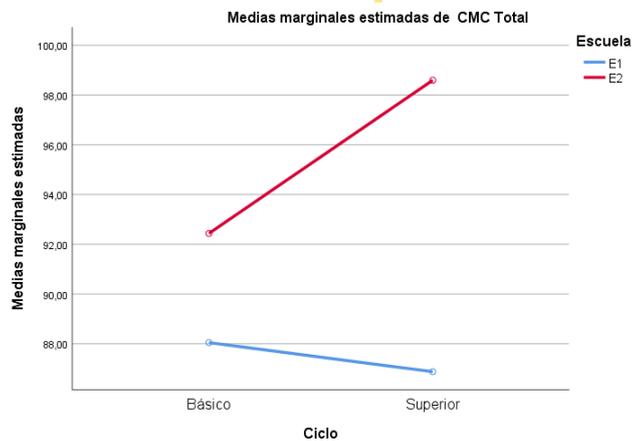
*Interacción del ciclo formativo y la E1 y la E2 en la percepción de comunicación.*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 25.**

*Interacción del ciclo formativo y la E1 y la E2 en la percepción de CMC Total*

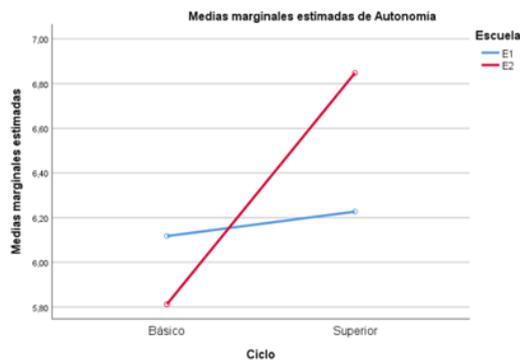


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**También encontramos interacciones en relación a cuatro escalas del CMC, tal como puede observarse en los Gráficos 26, 27, 28 y 29.**

**Gráfico 26**

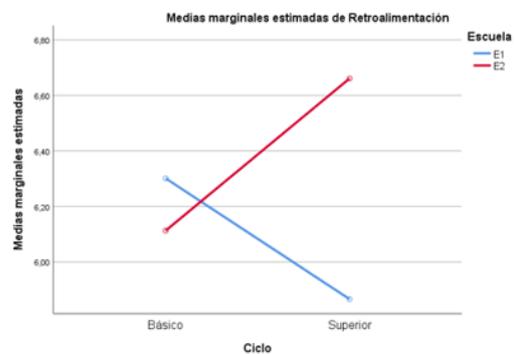
*Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de “autonomía”*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 27**

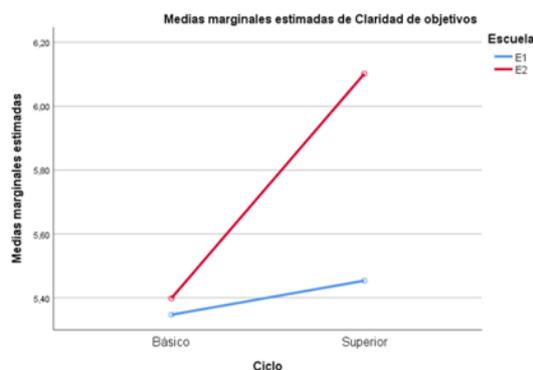
*Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de “retroalimentación”*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 28**

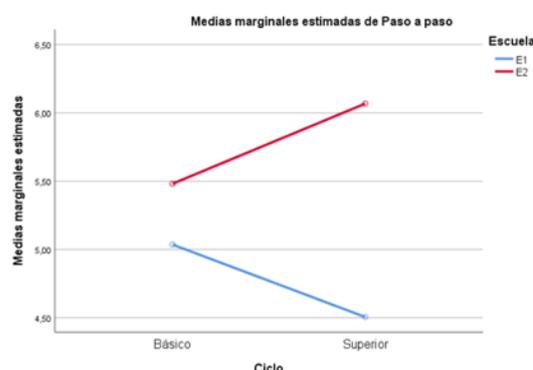
*Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de “claridad de objetivos”*



Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

**Gráfico 29**

*Interacción del ciclo formativo y E1 y E2 en la percepción de “paso a paso”*



Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

En todas ellas la E1 en el ciclo superior presenta los peores resultados evidenciando una diferencia notoria con la E2, especialmente en “retroalimentación” y “claridad de objetivos”. Si nos detenemos a analizar la escala paso a paso advertimos que la E2 aquí presenta mejores resultados en ambos ciclos, sin embargo, esto no ocurre de igual manera en las otras tres escalas donde la E1 presenta resultados similares o mejores.

### 5.1.5. Incidencia del área curricular como factor fijo en la percepción de los/as estudiantes

El quinto objetivo específico (OE1.5.) *conocer la incidencia del área curricular como factor fijo con la orientación motivacional de los/as estudiantes de EST y ESO y la percepción que éstos/as tienen de la gestión de la comunicación motivacional, la disciplina escolar constructiva y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.* Considerando los planes de estudio de 6 años de la EST y 5 años de la ESO se buscó conocer la relación entre distintas áreas curriculares y las variables dependientes en estudio. Cabe señalar que se tomaron áreas curriculares presentes en la formación propedéutica y general de la educación secundaria - Lengua, Matemática y Ciencias- para comparar la EST y ESO dejando de lado las asignaturas específicas del campo de formación técnico profesional. Lo hallado se presenta en la Tabla 30.

**Tabla 30.**

*Incidencia del área curricular en las variables dependientes de la EST y ESO.*

Efecto fijo	Variable dependiente	Área curricular	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Área Curricular	O.M. Aprendizaje	Lengua	2.89	0.58	<b>.000</b>	.023	.978
		Matemática	3.03	0.59			
		Ciencias	2.81	0.58			
	O. M. Resultado	Lengua	3.05	0.55	<b>.019</b>	.001	.715
		Matemática	2.95	0.62			
		Ciencias	2.95	0.54			

Disciplina constructiva	Lengua	1.88	0.51	<b>.005</b>	.013	.843
	Matemática	2.00	0.53			
	Ciencias	1.86	0.53			
Comunicación	Lengua	2.68	0.59	<b>.000</b>	.027	.991
	Matemática	2.81	0.65			
	Ciencias	2.59	0.58			
Evaluación para aprender	Lengua	6.42	1.65	<b>.004</b>	.014	.847
	Matemática	6.08	1.72			
	Ciencias	6.44	1.50			
Conocimiento previo	Lengua	5.83	1.61	<b>.029</b>	0,009	.661
	Matemática	5.55	1,81			
	Ciencias	5.49	1,42			
Paso a paso	Lengua	5.76	1.74	<b>.000</b>	0,032	.997
	Matemática	5.44	1.80			
	Ciencias	5.14	1.61			
Participación	Lengua	6.08	1.53	<b>.017</b>	0,01	.728
	Matemática	6.31	1.55			
	Ciencias	6.04	1.63			
Apoyo y ayuda emocional	Lengua	5.81	1.63	<b>.000</b>	0,02	.961
	Matemática	6.31	1.74			
	Ciencias	6.21	1.53			
Ritmo adecuado	Lengua	5.98	1.61	<b>.000</b>	0,02	.955
	Matemática	5.65	1.60			
	Ciencias	5.56	1.48			
Retroalimentación	Lengua	6.03	1.80	<b>.008</b>	0,012	.807
	Matemática	6.35	1.64			
	Ciencias	6.34	1.55			
Relación de temas	Lengua	5.93	1.72	<b>.018</b>	0,01	.721
	Matemática	6.27	1.65			
	Ciencias	6.21	1.49			
Ejemplos	Lengua	5.19	1.74	<b>.000</b>	0,027	.992
	Matemática	5.20	1.69			
	Ciencias	5.83	1.60			
Uso de elogios	Lengua	6.03	1.75	<b>.008</b>	0,012	.804
	Matemática	6.24	1.68			
	Ciencias	5.90	1.62			
Claridad de organización	Lengua	5.92	1.63	<b>.000</b>	0,027	.991
	Matemática	5.38	1.67			
	Ciencias	5.43	1.50			
Novedad	Lengua	4.88	1.80	<b>.005</b>	0,013	.840
	Matemática	5.07	1.90			
	Ciencias	5.32	1.52			

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Teníamos como hipótesis que la percepción de los/as estudiantes de Ciencias Experimentales en la EST y la ESO presentaría los mejores resultados, teniendo en cuenta en estos espacios se suele trabajar con recursos y materiales manipulables y con prácticas de experimentación que implican trabajar en otros espacios alternativos al aula tradicional, como son laboratorios o salidas de campo. **Los resultados hallados refutan nuestra hipótesis dado que, de todas las variables evaluadas, Ciencias sólo presenta las puntuaciones más altas en solo tres escalas del CMC** como son la “evaluación para aprender”, el “uso de ejemplos” y la “novedad”.

Encontramos que **Matemática es el área curricular que presenta mejores resultados.** Los/as estudiantes de la EST y la ESO que cursan esta área **se caracterizan por tener mayor OMA y percibir mejor la gestión de la disciplina, la comunicación y 5 escalas del CMC** como son la “participación”, el “apoyo y ayuda emocional”, la “retroalimentación”, “relación de temas” y “uso de elogios”.

En lo que respecta al área de **Lengua, los/as estudiantes de la EST y la ESO se encuentran en esta área curricular más orientados al resultado y perciben mejor cuatro escalas del**

CMC como resultaron ser los “conocimientos previos”, el “paso a paso”, el “ritmo adecuado” y la “claridad de organización”.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, *decidimos analizar también en el marco del OE1.5. las particularidades que definen a las propuestas formativas de la E3 y E4 de la EST analizando la relación entre 4 áreas curriculares y las variables dependientes de este estudio.* Para ello, por un lado, tomamos las 3 áreas ya analizadas como son *Lengua, Matemática y Ciencias Experimentales* y cuyos resultados fueron recién expuestos. Por otro lado, añadimos un área con asignaturas específicas de la formación técnico-profesional -que hemos dado a llamar “Técnico-Profesional”- ya que responden a la especialidad electrónica y agropecuaria que caracteriza a la E3 y la E4. Las asignaturas participantes fueron *Electricidad, Sistemas de Control y Electrónica* en la E3 y *Fruticultura, Horticultura y Técnica Agropecuaria* en la E4. A continuación, se presenta la Tabla 31 con las diferencias significativas halladas respecto de las orientaciones motivacionales por escuela.

**Tabla 31.**  
*Incidencia del área curricular en las variables dependientes de la E3 y E4 de la EST.*

Efecto fijo	Variable dependiente	Área curricular	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Área curricular	O.M. Aprendizaje	Lengua	2.94	0.64	<b>.036</b>	.019	.687
		Matemática	3.13	0.67			
		Ciencias Experimentales	2.89	0.71			
		Técnica-Profesional	2.95	0.66			
	Comunicación	Lengua	2.70	0.06	<b>.000</b>	.072	1.000
		Matemática	2.83	0.79			
		Ciencias Experimentales	2.58	0.60			
		Técnica-Profesional	2.96	0.60			
	CMC Total	Lengua	6.07	1.15	<b>.000</b>	.066	.999
		Matemática	6.40	1.04			
		Ciencias Experimentales	5.83	1.04			
		Técnica-Profesional	6.28	1.23			
	Autonomía	Lengua	5.78	1.83	<b>.005</b>	.028	.866
		Matemática	5.83	1.56			
		Ciencias Experimentales	5.61	1.62			
		Técnica-Profesional	5.97	1.79			
	Evaluación para aprender	Lengua	7.04	1,38	<b>.009</b>	.025	.826
		Matemática	6.34	1,92			
		Ciencias Experimentales	6.92	1,16			
		Técnica-Profesional	7.11	1,18			
	Conocimiento previo	Lengua	6.14	1.49	<b>.000</b>	.059	.997
		Matemática	6.49	1.63			
		Ciencias Experimentales	5.61	1.55			
		Técnica-Profesional	6.32	1.50			
	Paso a paso	Lengua	6.37	1.50	<b>.000</b>	.122	1.000
		Matemática	6.24	1.57			
		Ciencias Experimentales	5.00	1.78			
		Técnica-Profesional	6.00	1.79			
Participación	Lengua	6.05	1.67	<b>.000</b>	.042	.974	
	Matemática	6.50	1.36				
	Ciencias Experimentales	5.57	1.54				
	Técnica-Profesional	6.00	1.83				
Apoyo y ayuda emocional	Lengua	6.68	1.57	<b>.001</b>	.036	.947	
	Matemática	7.41	1.12				
	Ciencias Experimentales	6.72	1.48				
	Técnica-Profesional	6.86	1.45				
Claridad de organización	Lengua	6.52	1.44	<b>.000</b>	.085	1.000	
	Matemática	6.05	1.42				
	Ciencias Experimentales	5.41	1.40				
	Técnica-Profesional	6.39	1.43				

Equidad de trato	Lengua	5.69	2.23	<b>.003</b>	.003	.892
	Matemática	6.19	1.98			
	Ciencias Experimentales	5.68	1.86			
	Técnica-Profesional	6.23	1.90			
Uso de elogios	Lengua	6.20	1.78	<b>.000</b>	.051	.992
	Matemática	6.74	1.54			
	Ciencias Experimentales	5.76	1.80			
	Técnica-Profesional	5.93	2.06			
Relación de temas	Lengua	6.17	1.71	<b>.000</b>	0,043	.976
	Matemática	6.91	1.32			
	Ciencias Experimentales	6.13	1.51			
	Técnica-Profesional	6.33	1.52			
Uso de ejemplos	Lengua	4.90	1.57	<b>.001</b>	.036	.946
	Matemática	5.69	1.51			
	Ciencias Experimentales	5.68	1.56			
	Técnica-Profesional	6.71	1.44			
Mensajes de aprendizaje	Lengua	6.73	1.64	<b>.000</b>	.039	.959
	Matemática	7.08	1.57			
	Ciencias Experimentales	6.28	1.73			
	Técnica-Profesional	6.67	1.70			
Claridad de objetivos	Lengua	5.87	1.63	<b>.000</b>	.067	.999
	Matemática	6.21	1.27			
	Ciencias Experimentales	5.33	1.22			
	Técnica-Profesional	6.19	1.44			
Ritmo adecuado	Lengua	6.20	1.71	<b>.000</b>	.006	.998
	Matemática	6.19	1.65			
	Ciencias Experimentales	5.42	1.63			
	Técnica-Profesional	5.89	1.72			

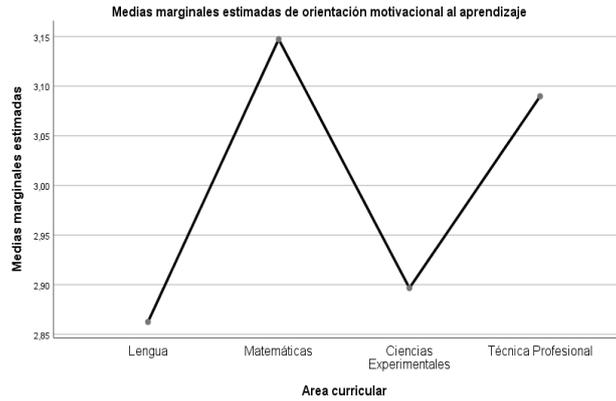
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Creíamos, como hipótesis, que los estudiantes presentarían mejores resultados en las asignaturas del área Técnica-Profesional, por la cercanía de los saberes al mundo del trabajo. Asimismo, esperábamos que Lengua fuera la asignatura con peores puntuaciones, por su menor relevancia profesional y porque su carga horaria es poca respecto a otras asignaturas. Sin embargo, **los resultados hallados nos muestran que, si bien la formación en el área Técnica-Profesional es valorada positivamente, la percepción de los estudiantes en Matemática es la mejor.** Asimismo, **sorpresivamente Lengua arroja buenos resultados y Ciencias Experimentales es la que presenta las peores percepciones en la mayoría de las variables evaluadas.**

A continuación, detallamos lo hallado con sus respectivos gráficos. Tal como puede observarse en la Tabla 31, los/as estudiantes de las E3 y E4 reconocen estar orientados al aprendizaje, pero el Gráfico 30 nos permite advertir que los/as estudiantes de las asignaturas de Matemáticas y Técnica-Profesional se destacan en esta orientación en relación a Ciencias Experimentales y Lengua.

#### **Gráfico 30.**

*Percepción de la OMA de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.*

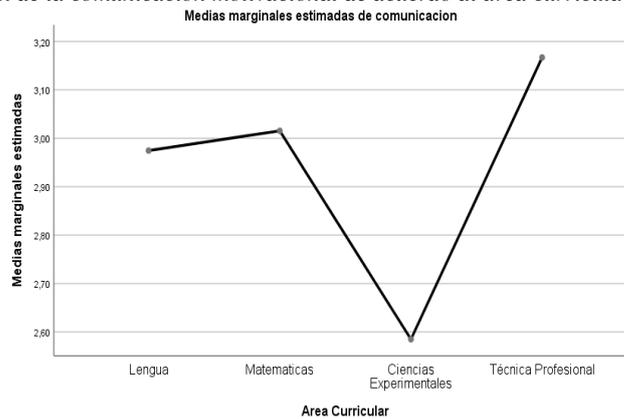


Fuente: elaboración propia administrados a investigación.

en base a cuestionarios estudiantes en el marco de la

En lo que respecta a la comunicación, podemos advertir de los/as estudiantes del área de Ciencias Experimentales son los que presentan la percepción más baja y los de las asignaturas del área Técnica-Profesional la percepción más alta. En el caso de Comunicación, Lengua y Matemática presentan valores similares. Lo expuesto puede observarse en el Gráfico 31.

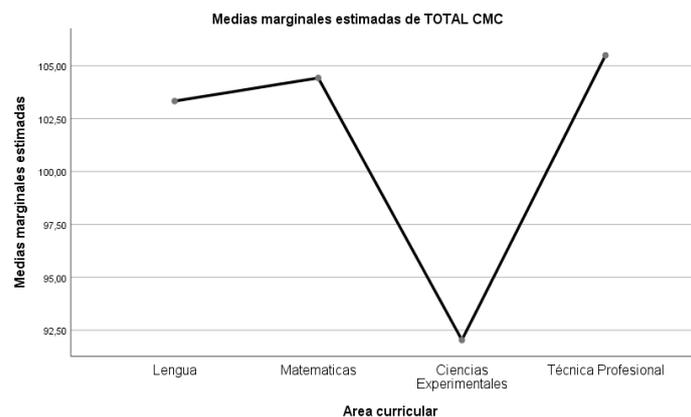
**Gráfico 31.**  
Percepción de la comunicación motivacional de acuerdo al área curricular en la E3 y E4



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Al analizar los resultados hallados respecto del CMC, encontramos que a excepción de la escala “retroalimentación” y “novedad”, tanto el CMC Total como sus 14 escalas resultan significativas al área curricular. Los resultados muestran, tal como puede observarse en el Gráfica 30 que, por un lado, Ciencias Experimentales es el área curricular que peores valores registra y, por otro lado, Técnica-Profesional Matemática y Lengua presentan valores altos y similares, generando una tendencia que se repite en la mayoría de las escalas del CMC.

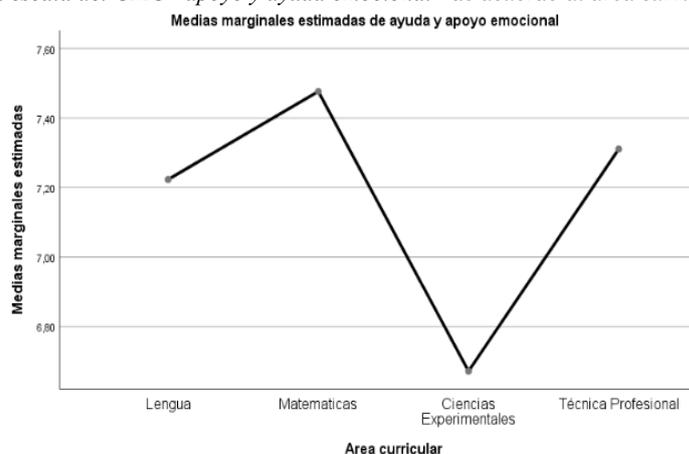
**Gráfica 32.**  
Percepción de CMC Total de acuerdo al área curricular en la E3 y E4



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Cabe señalar que, en algunos casos, las diferencias de medias entre áreas no sólo son significativas, sino que alcanzan una estimación del efecto de nivel medio y alto ( $Eta^2$  superior a 0.2). De las 14 escalas del CMC que presentan significatividad encontramos algunos matices que destacamos. Matemática se destaca en 7 escalas del CMC como son “conocimiento previo”, “participación”, “claridad de organización”, “uso de elogios”, “relación de temas”, “mensajes de aprendizaje” y “apoyo y ayuda emocional”. En función de los intereses en las relaciones pedagógicas se presentan en el Gráfico 33 los resultados de la última escala del CMC mencionada.

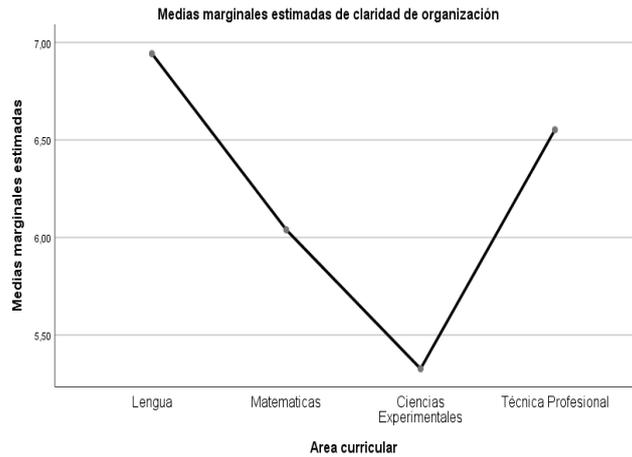
**Gráfico 33.**  
Percepción de la escala del CMC “apoyo y ayuda emocional” de acuerdo al área curricular en la E3 y E4



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En Lengua también se reconocen valoraciones positivas, especialmente en 5 escalas entre las que se encuentran “autonomía”, “evaluación para aprender”, “paso a paso”, “claridad de objetivos” y “ritmo adecuado”. A continuación, presentamos el Gráfico 34 de la escala del CMC que obtuvo las mayores puntuaciones en esta área y que muestra diferencias significativas respecto de las tres áreas curriculares también evaluadas.

**Gráfico 34.**  
Percepción de claridad de organización de acuerdo al área curricular en la E3 y E4

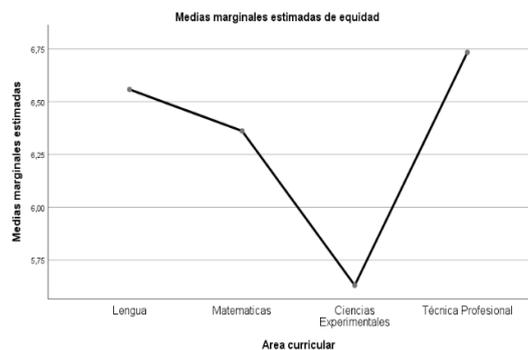


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Finalmente, en lo que respecta a Técnica hallamos dos dimensiones del CMC donde esta área curricular se destaca como son “equidad de trato” y “uso de ejemplos”, tal como se puede observar en los Gráficos 35 y 36.

**Gráfico 35.**

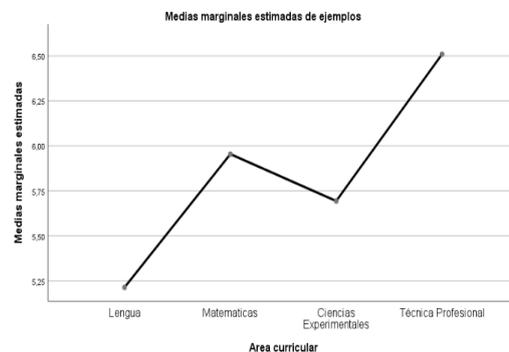
*Percepción de la escala CMC “equidad” de acuerdo al área curricular en la E3 y E4*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Gráfico 36.**

*Percepción de la escala CMC “uso de ejemplos” de acuerdo al área curricular en la E3 y E4*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Cabe señalar que “uso de ejemplos” es la única dimensión del CMC en la cual la percepción de los/as estudiantes de Ciencias Experimentales no es la más baja.

### 5.1.6. Interacciones entre el área curricular y la educación secundaria

El sexto objetivo específico (OE1.6.) se centró en *conocer las interacciones entre el área curricular -Lengua, Matemática y Ciencias Experimentales- y la EST y ESO y en relación a la orientación motivacional de los/as estudiantes y la percepción que éstos tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva y el clima motivacional de clase en su puntuación total y en sus 16 escalas.* Los resultados hallados se exponen en la Tabla 32.

**Tabla 32.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en las variables dependientes*

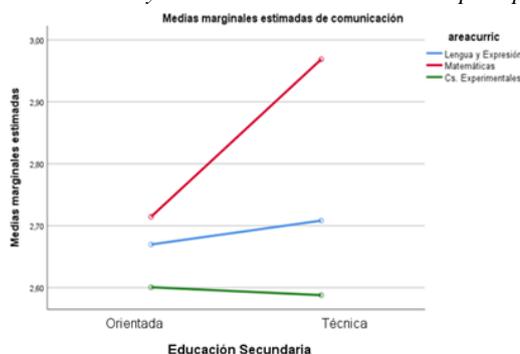
Interacción	Variable dependiente	Sig.	Eta cuadrado	Potencia observada
Área curricular * Educación secundaria	Comunicación	.031	.009	.654
	CMC Total	.000	.030	.996
	Conocimiento previo	.000	.032	.997
	Paso a paso	.000	.039	1.000
	Participación	.000	.020	.961
	Apoyo y ayuda emocional	.001	.017	.917
	Ritmo adecuado	.000	.024	.983
	Retroalimentación	.006	.013	.825
	Relación de temas	.000	.023	.976
	Ejemplos	.000	.027	.991
	Elogios	.002	.016	.903
	Claridad de objetivos	.000	.041	1.000
	Claridad de organización	.000	.025	.987
	Mensajes de aprendizaje	.000	.030	.995
	Novedad	.000	.023	.978

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

**Hallamos que en la EST se sostiene lo hallado en los efectos fijos destacando la percepción de Matemática como la mejor respecto de las otras dos áreas.** Sin embargo, en la ESO, tal como puede observarse en el Gráfico 37 las diferencias halladas en la percepción de los/as estudiantes entre áreas son leves, se reconocen valores similares que rompen la tendencia hallada.

**Gráfico 37.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de comunicación.*

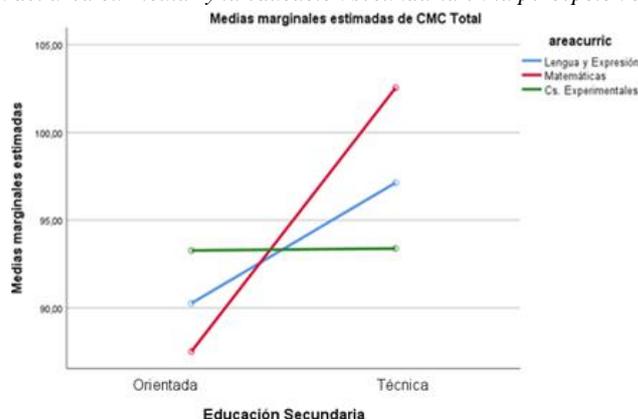


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo que respecta al CMC total, **encontramos una interacción en relación a la ESO, evidenciando que la percepción de los/as estudiantes Ciencias Experimentales presenta las**

**puntuaciones más altas y en Matemática las más bajas.** Nuevamente en el Gráfico 38 se reconoce que la percepción de los/as estudiantes de la EST es superior a las ESO, a excepción de Ciencias que presentan valores similares.

**Gráfico 38.**  
*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de CMC Total.*

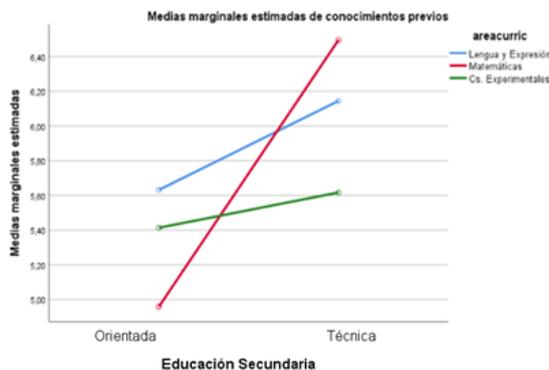


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

A continuación, **analizamos una a una las interacciones que hallamos en las 13 escalas del CMC que presentaron significatividad.** Cabe destacar que, en todos los casos, a excepción de “retroalimentación”, la percepción de la EST es superior a la hallada en los/as estudiantes de la ESO. En los resultados hallamos que Matemática es el área mejor percibida por los/as estudiantes de la EST y la peor en la ESO. En la ESO, Ciencias Experimentales muestra puntuaciones muy altas que rompen con la tendencia esperada en los efectos fijos. Asimismo, advertimos mayores diferencias entre la percepción de las áreas en la EST. Esto no ocurre así en la ESO donde la percepción es similar. Reconocemos matices en las interacciones en las escalas del CMC que desarrollamos con especificidad.

En la escala “conocimientos previos” y “paso a paso”, se reconoce al observar los Gráficos 39 y 40 que la EST presenta mejores resultados que la ESO de acuerdo a lo esperado según los efectos fijos. En ambas escalas podemos advertir interacciones en relación al área de Matemática, dado que en la ESO presenta las puntuaciones más bajas rompiendo en ambos casos la tendencia hallada.

**Gráfico 39.**  
*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “conocimientos previos”*

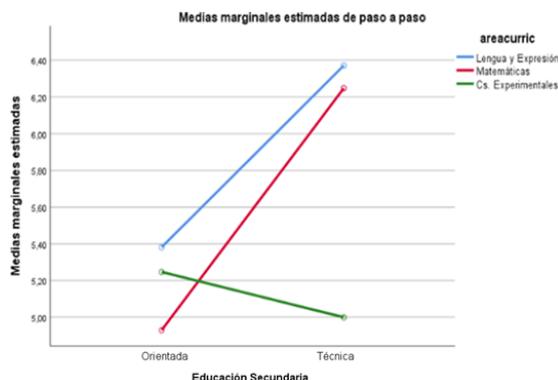


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En el caso de la EST, en la escala “conocimientos previos”, la percepción de los/as estudiantes de las EST en Matemática se reconoce superior a las otras áreas evaluadas, resultado que difiere de lo hallado en los efectos fijos.

**Gráfico 40.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “paso a paso”*

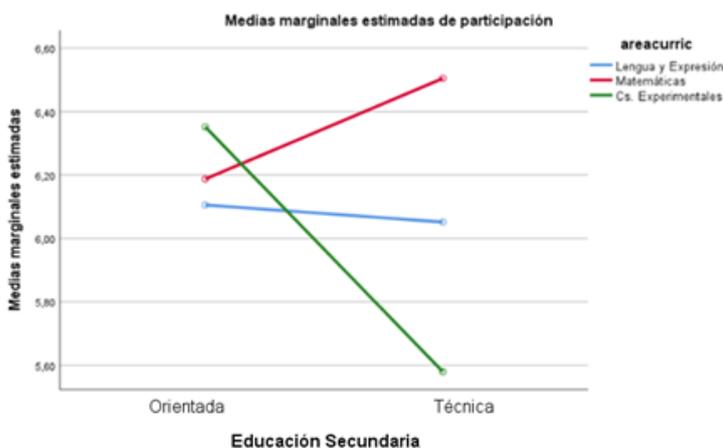


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “participación” la interacción que muestra el Gráfico 41 da cuenta de que en la ESO la percepción que los/as estudiantes tienen en el área de Ciencias Experimentales que alcanza las mejores puntuaciones, más allá de presentar valores cercanos a las otras dos áreas. De acuerdo a los efectos fijos, en esta escala se reafirma que la ESO presenta mejores resultados en comparación con la EST solo en esta escala en las áreas de Ciencias Experimentales y Lengua.

**Gráfico 41.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “participación”.*

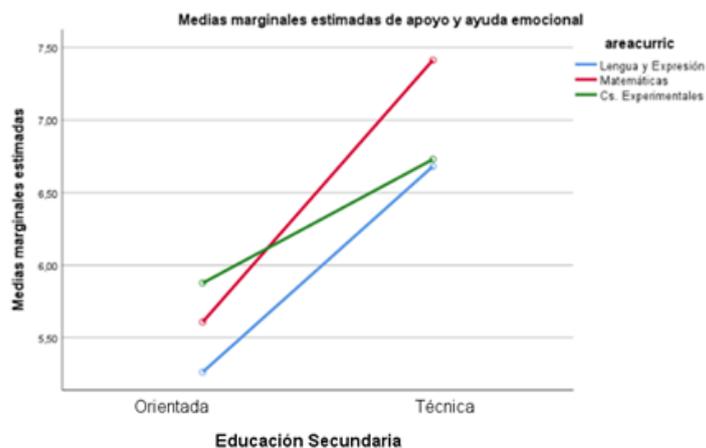


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “apoyo y ayuda emocional”, si bien la EST afirma los resultados de los efectos fijos en relación a la ESO, muestra valores similares en la percepción de Lengua y Matemática, que resultan diferentes a los efectos fijos. En el caso de la ESO, se reitera lo hallado en la interacción en la escala “participación”, Ciencias Experimentales se destaca por sobre Matemáticas.

**Gráfico 42.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “apoyo y ayuda emocional”*

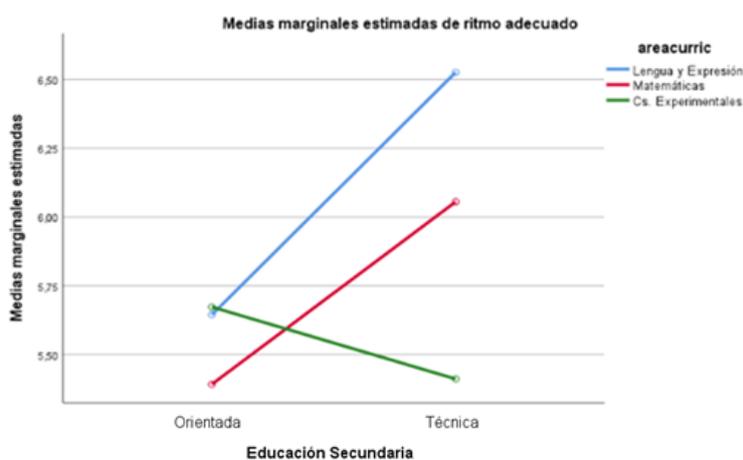


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “ritmo adecuado”, seguimos reafirmando el cumplimiento de los efectos fijos hallados en la EST. La interacción nos indica en el Gráfico 43 que en la ESO Ciencias rompe con la tendencia general alcanzando valores similares a Lengua.

**Gráfico 43.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “ritmo adecuado”*

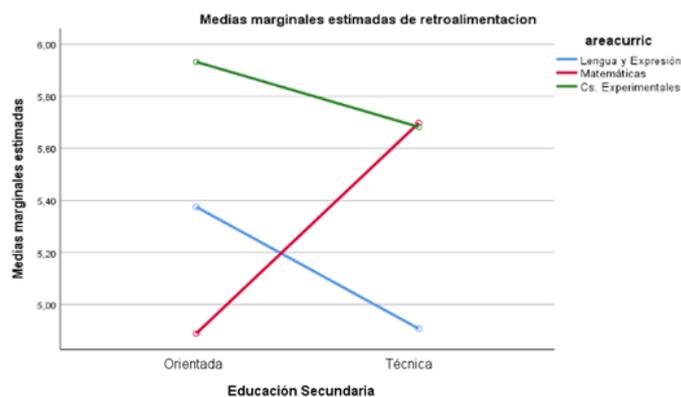


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En el caso de “retroalimentación” hallamos que la interacción nuevamente se focaliza en la ESO. En esta escala Ciencias Experimentales alcanza las puntuaciones más altas superando incluso a la percepción de los/as estudiantes en la EST y Matemática se presenta con las puntuaciones más bajas reforzando lo hallado respecto de esta área en la escala “ritmo adecuado”. En el Gráfico 44 se advierte que en la EST la percepción de Lengua es muy distinta a la que los/as estudiantes tienen de Ciencias Experimentales y Matemática.

**Gráfico 44.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “retroalimentación”*

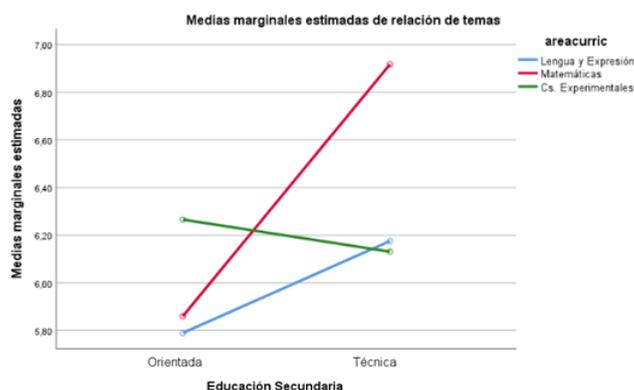


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “relación de temas” encontramos que en la EST Ciencias Experimentales rompe con los efectos fijos ya que presenta puntuaciones similares a Lengua e incluso más bajas. En el caso de la ESO, como se puede observar en el Gráfico 45 Matemática sigue presentando valores bajos que resultan contrarios a la tendencia que habíamos hallado.

**Gráfico 45.**

*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “relación de temas”*



Fuente: elaboración

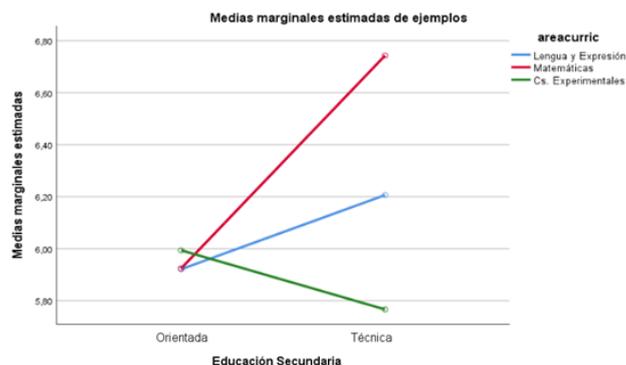
propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

propia en base a cuestionarios

En la escala “ejemplos” encontramos que, a diferencia de lo hallado hasta el momento, la ESO sostiene los efectos fijos. En cambio, la EST evidencia una interacción en el Gráfico 46 que da cuenta de una dispersión en la percepción de los/as estudiantes entre las tres áreas que destaca a Matemática respecto del uso de ejemplo como estrategia de enseñanza.

**Gráfico 46.**

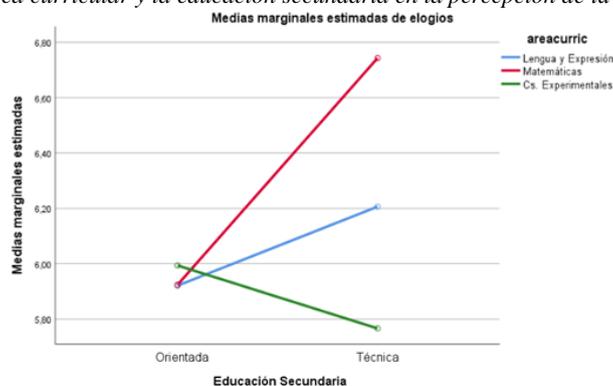
*Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala del CMC “ejemplos”.*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En el caso de la escala “elogios”, la interacción hallada da cuenta de que la percepción en la ESO es similar en las tres áreas, persistiendo Matemática como el área que presenta los peores resultados, tal como se observa en el Gráfico 47. La EST sostiene lo hallado en los efectos fijos.

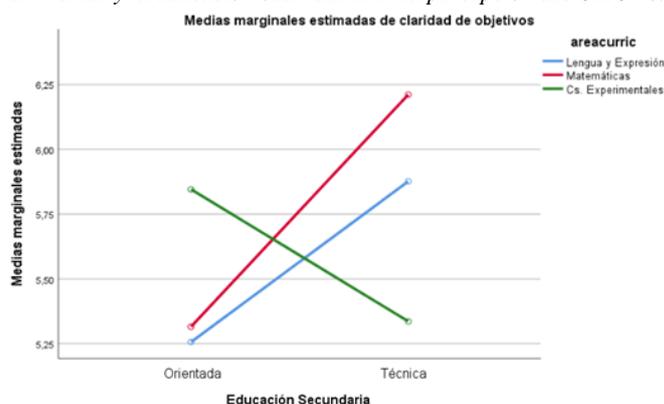
**Gráfico 47.**  
Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “elogios”.



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En las escalas “claridad de objetivos” y “mensajes de aprendizaje” encontramos que Ciencias Experimentales rompe con los efectos fijos. En el Gráfico 48, correspondiente a la escala “claridad de objetivos”, la interacción muestra que Ciencias Experimentales en ambas en la ESO se destaca por obtener las mejores puntuaciones en comparación con Matemática y Lengua. En el caso de la EST, Ciencias Experimentales presenta las peores puntuaciones tomando distancia de Lengua, aquí la percepción se encuentra más dispersa.

**Gráfico 48.**  
Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción del CMC “claridad de objetivos”.

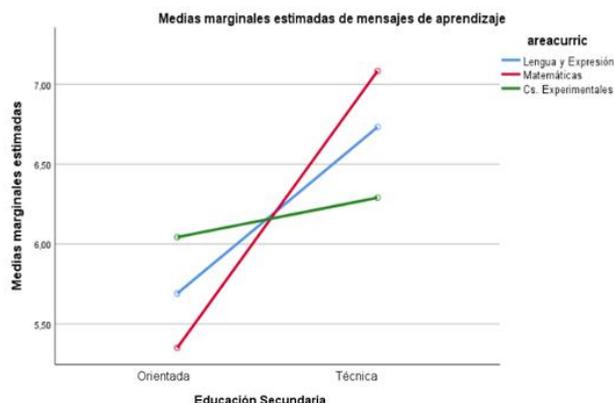


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En el Gráfico 49, que muestra los resultados de la escala de “mensajes de aprendizaje”, nuevamente se advierte que la ESO está implicada en la interacción hallada, mostrando que Matemática es percibida con las puntuaciones más bajas. Los resultados de la EST se sostienen de acuerdo a la tendencia que habíamos hallado.

**Gráfico 49.**

Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “mensajes de aprendizaje”

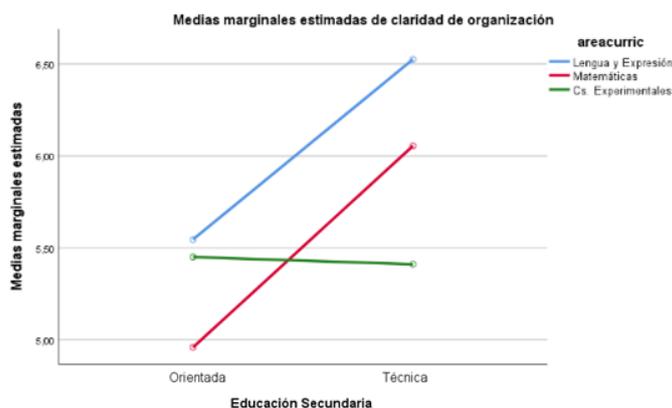


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo que respecta a “claridad de organización” seguimos reconociendo a partir de la Gráfico 50 que en la ESO Matemática presenta los peores resultados. Tal como puede observarse, la EST sostiene la tendencia esperada, aunque se presenta una mayor diferencia entre las percepciones de los/as estudiantes en Matemática y Ciencias Experimentales.

**Gráfico 50.**

Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “claridad de organización”.

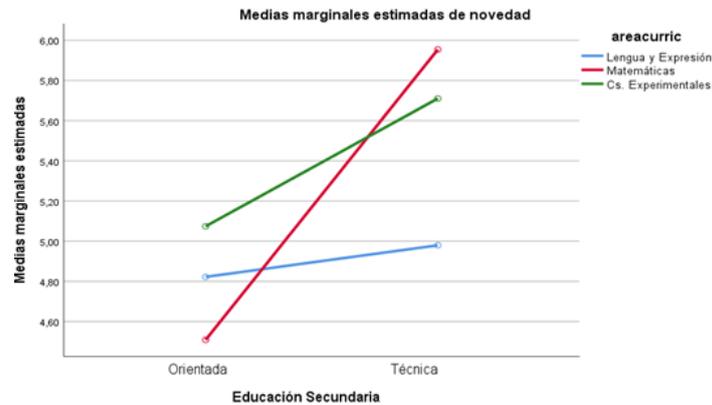


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Finalmente, la escala “ejemplos” reafirma lo que venimos hallando hasta aquí respecto de Matemática. En el caso de la ESO, la percepción de los/as estudiantes en esta área sigue siendo la más baja, en el caso de la EST contrariamente es la más alta y por lo tanto mejor valorada en las clases. Esto puede ser observado en el Gráfico 51.

**Gráfico 51.**

Interacción del área curricular y la educación secundaria en la percepción de la escala CMC “novedad”.



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Lo expuesto hasta aquí nos llevó a profundizar los análisis realizados para reconocer interacciones específicas halladas en la E3 y E4 de la EST en relación al OE1.6. que involucran las tres áreas analizadas en la comparación con la ESO y la inclusión del área Técnico-Profesional en función de los intereses de esta Tesis.

Los resultados hallados en las interacciones de la E3 y E4 se exponen en la Tabla 33.

**Tabla 33.**  
Interacción del área curricular y la E3 y E4 en las variables dependientes

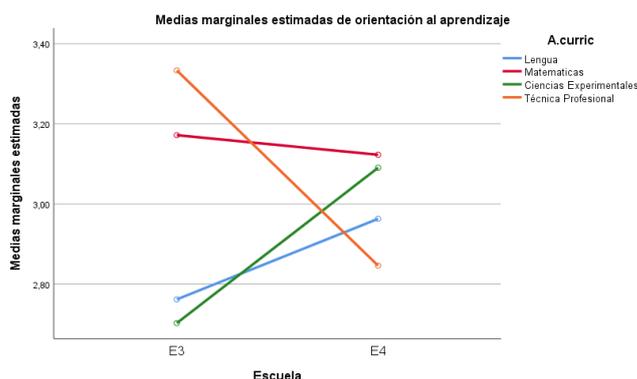
Interacción	Variable dependiente	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Escuela * área curricular	O. M. Aprendizaje	.001	.034	.933
	Comunicación	.001	.037	.950
	CMC Total	.000	.044	.977
	Autonomía	.000	.050	.990
	Conocimiento previo	.028	.020	.716
	Paso a paso	.000	.066	.999
	Apoyo y ayuda emocional	.004	.029	.884
	Equidad de trato	.012	.024	.806
	Retroalimentación	.000	.058	.997
	Uso de elogios	.001	.037	.949
	Ejemplos	.002	.033	.920
	Ritmo adecuado	.000	.052	.992
	Novedad	.010	.025	.821

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Al analizar las interacciones encontramos muchos matices con lo hallado en los efectos fijos dado que encontramos significatividad en el CMC general y en diez de sus escalas, además de la OMA y la comunicación. Las interacciones alcanzaron una significatividad de .000 a .028 con un  $\eta^2$  que osciló entre .020 a .066. En función de ello, advertimos ciertas variaciones puntuales sobre las áreas curriculares que facilitan un mejor clima cuando se cruza con el tipo de escuela técnica. Mientras que en la E3 las percepciones de los estudiantes en las asignaturas del área curricular Técnico-Profesional, Lengua y Matemática son mejores que Ciencias Experimentales, en la E4 los valores entre las cuatro áreas resultan similares y no se hallaron diferencias tan notables.

A continuación, profundizamos en lo hallado, analizando las interacciones en las correspondientes gráficas. En lo que respecta a la OMA, se destacan los/as estudiantes de la E3 en las áreas Técnica-Profesional y Matemática por sobre los de Lengua y Ciencias Experimentales, siguiendo la tendencia de los efectos fijos. La interacción hallada nos muestra que mientras el área Técnica presenta los mejores valores en la E3, arroja los peores en la E4. Esta situación se reitera en Ciencias Experimentales ya que los/as estudiantes de esa área se reconocen los más orientados al aprendizaje en la E4 y los menos en la E3, tal como lo muestra el Gráfico 52.

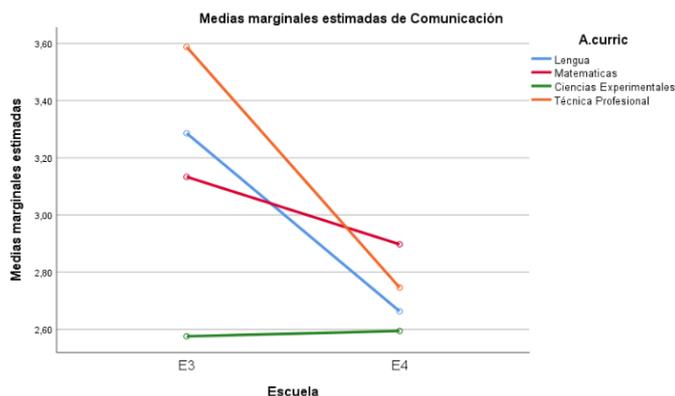
**Gráfico 52.**  
*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en OMA*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En el Gráfico 53 se presentan las interacciones halladas en comunicación. Aquí reconocemos que la percepción de los/as estudiantes de Lengua en el E3 resulta notable en comunicación respecto de lo hallado en los efectos fijos ya que supera los valores de Matemática.

**Gráfico 53.**  
*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de comunicación motivacional*

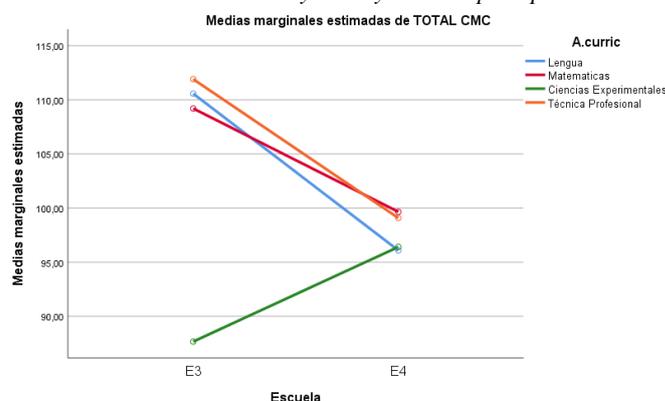


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo que refiere al CMC Total, encontramos que la E3 sostiene los resultados de los efectos fijos, mostrando que la percepción de Ciencias es significativamente baja en relación a las otras áreas curriculares evaluadas. En el caso de la E4, el Gráfico 54 permite advertir que la percepción

del clima motivacional es similar en las 4 áreas curriculares, aunque Matemática y Técnica es superior a Lengua y Ciencias que arrojan valores idénticos.

**Gráfico 54.**  
Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de CMC Total

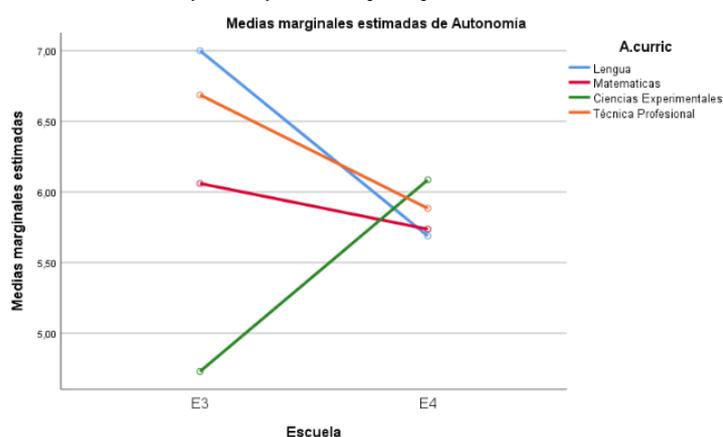


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

A continuación, se analizan las interacciones halladas en las 10 escalas del CMC. Encontramos que E3 presenta mejores resultados que E4 en las áreas curriculares. Matemática tiende a tener las percepciones más altas en E3 y E4, aunque en E3 Lengua se destaca en algunas dimensiones alcanzando valores altos también. Ciencias Experimentales persiste con los valores más bajos en la E3 mostrando diferencias significativas con el resto de las áreas. Lo hallado en Ciencias Experimentales no se replica en la E4, ya que en 5 escala del CMC no obtiene los valores más bajos sino Lengua. En función de lo expuesto, se detalla lo hallado en cada escala en los Gráficos 55 a 64.

En la escala “autonomía” se reconoce que la E3 sostiene los efectos fijos, sin embargo, la E4 evidencia que la percepción de Ciencias Experimentales es la mejor a pesar de presentar valores cercanos con las otras áreas curriculares.

**Gráfico 55.**  
Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “autonomía”

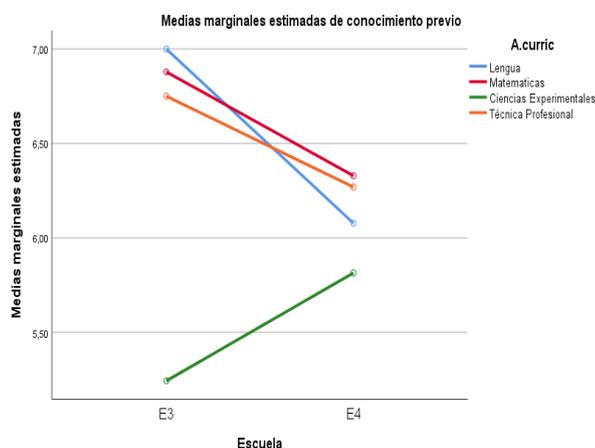


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “conocimientos previos”, se advierte que en la E3 la percepción de los/as estudiantes en Lengua rompe lo hallado en los efectos fijos, aunque muestra junto al área de Matemática y Técnica-Profesional las diferencias con Ciencias Experimentales que sigue presentando los valores más bajos. La E4 por su parte sostiene la tendencia general hallada.

**Gráfico 56.**

*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “conocimiento previo”*

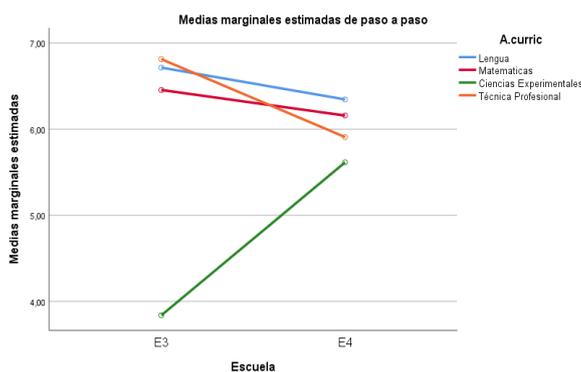


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “paso a paso” encontramos continuidad con los efectos fijos, sin embargo, la percepción de los/as estudiantes en el área Técnica-Profesional es superior a lo hallado en E3 e inferior en la E4. Cabe destacar que en esta dimensión la E4 presenta percepciones altas que se acercan a la E3 en todas las áreas curriculares, destacándose Ciencias Experimentales.

**Gráfico 57.**

*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “paso a paso”*

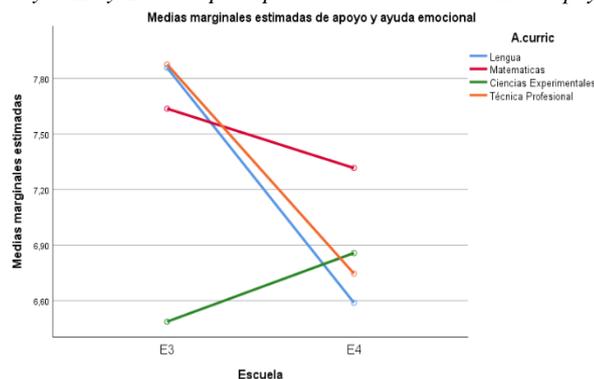


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “apoyo y ayuda emocional” observamos que la E4 rompe con los efectos fijos dado que la percepción de los/as estudiantes de Ciencias Experimentales resulta similar a las asignaturas propias del área Técnica-Profesional y Lengua muestra las peores puntuaciones. Matemática se destaca en la E4 por presentar la percepción más alta.

**Gráfico 58.**

*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “apoyo y ayuda emocional”*

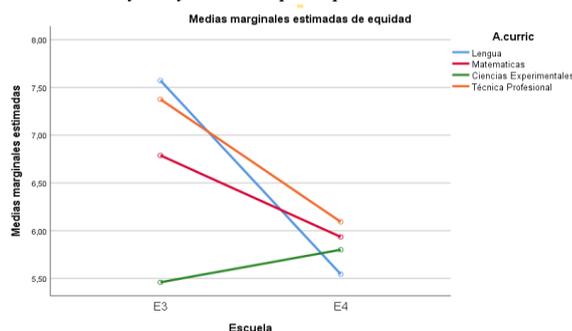


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “equidad de trato” podemos observar que la percepción de Lengua rompe la tendencia en ambas escuelas, en la E3 alcanza las puntuaciones más altas y en la E4 las más bajas. Sigue siendo significativa la diferencia entre las áreas Lengua, Técnica-Profesional y Matemática respecto de Ciencias Experimentales, que presenta las puntuaciones más bajas.

**Gráfico 59.**

*Interacción área curricular y E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “equidad”*

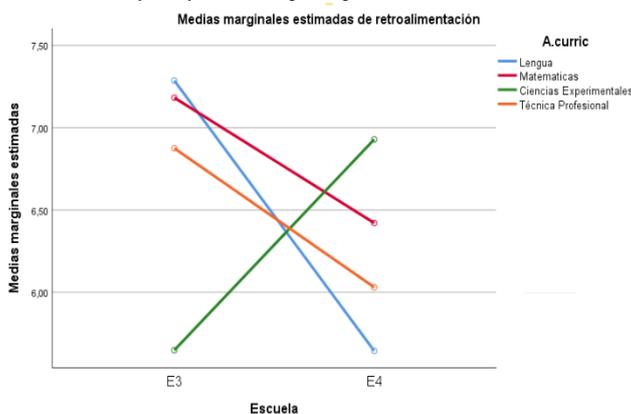


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “retroalimentación” se reconoce interacción a pesar de que no se halló significatividad en los efectos fijos por área curricular. Advertimos que en la E3 Ciencias Experimentales sigue mostrando los peores valores y en la E4 hay más dispersión entre las percepciones y Ciencias Experimentales evidencia las mejores percepciones.

**Gráfico 60.**

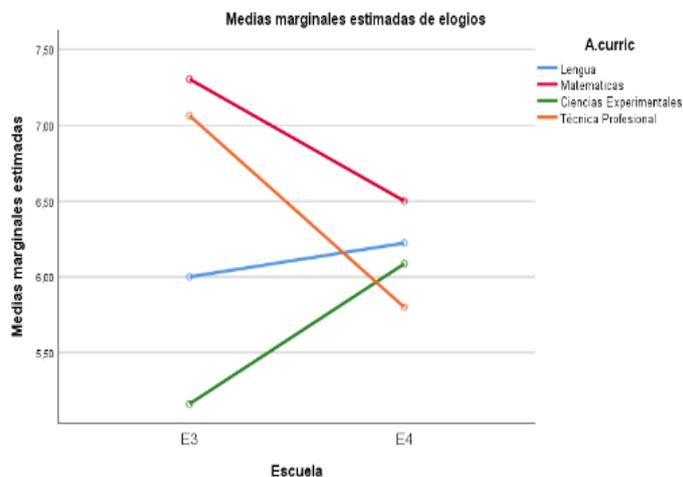
*Interacción del área curricular y E3 y E4 en la percepción de la escala de CMC “retroalimentación”*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “elogios” E3 sostiene los efectos los efectos fijos sin embargo la E4 muestra diferencias en relación a la percepción de los/as estudiantes en el área Técnica-Profesional que muestra los valores más bajos.

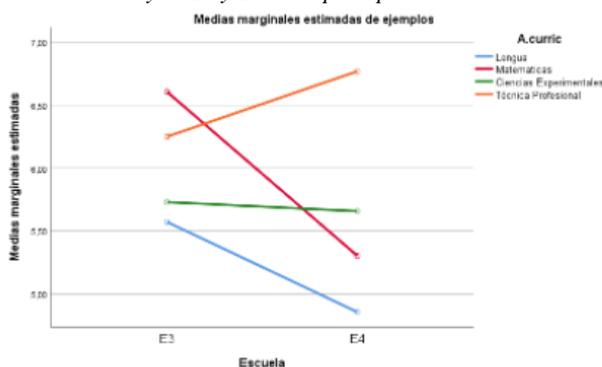
**Gráfico 61.**  
*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción la escala del CMC “elogios”*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “ejemplos” si bien Lengua sigue obteniendo los valores más bajos en E3 y E4, se rompen los efectos fijos considerando que en la E3 Matemática presenta los valores más altos y en la E4 Ciencias supera a Matemática.

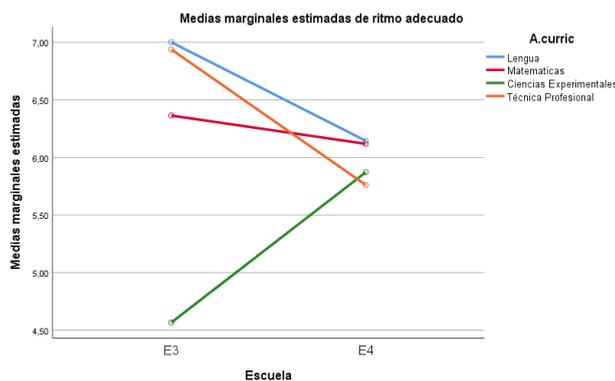
**Gráfico 62.**  
*Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “ejemplos”*



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la escala “ritmo adecuado” encontramos que E3 sostiene los efectos fijos, sin embargo, en la E4 la percepción de Matemática incrementa y se asemeja a la de Lengua y la percepción del área Técnica-Profesional disminuye e incluso resulta inferior a Ciencias Experimentales.

**Gráfico 63.**  
*Interacción del área curricular y E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “ritmo adecuado”*

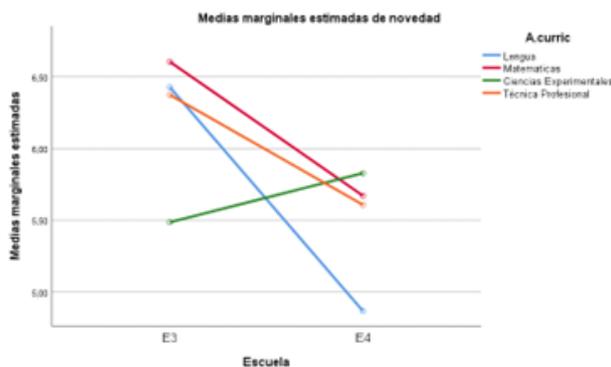


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Finalmente, la escala “novedad” muestra que si bien la percepción de Matemática resulta acorde a la tendencia general hallada, en la E3 se rompe con lo esperado ya que Lengua muestra valores altos similares al área Técnica-Profesional y Ciencias Experimentales queda con la percepción más baja.

**Gráfico 64.**

Interacción del área curricular y E3 y E4 en la percepción de la escala del CMC “novedad”



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Tal como puede observarse, en el caso de la E4, Lengua mantiene valores más bajos, pero muestra un incremento en Ciencias Experimentales que supera el área Matemática y Técnica - Profesional.

### 5.1.7. Valor predictivo de las orientaciones motivacionales, el ciclo formativo, el área curricular y la gestión escolar en la percepción de los/as estudiantes

El séptimo objetivo específico (OE1.7.) se propuso con la intención de *comparar el valor predictivo de las orientaciones motivacionales* -OMA: al aprendizaje, OMR: al resultado y OME: a la evitación-, *el ciclo formativo* -básico y superior-, *el área curricular* -Lengua, Matemática y Ciencias Experimentales- y *la gestión escolar* -privada y estatal- en la percepción que los/as estudiantes de EST y ESO tienen de la comunicación motivacional, la gestión de la disciplina escolar constructiva, el CMC total y sus 16 escalas.

Cabe señalar que la incorporación de la gestión escolar como variable independiente con valor predictivo se considera teniendo en cuenta la incidencia que creemos tiene el presupuesto

educativo recibido por las escuelas secundarias para garantizar las condiciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo así predecir la percepción de los/as estudiantes en términos motivacionales.

En el marco de la comparación entre la EST y ESO, **los análisis de regresión nos han permitido reconocer que la OMA es la variable predictora más importante, y esta se destaca únicamente en la EST**, dado que en las ESO las orientaciones motivacionales no resultan relevantes.

Asimismo, los resultados nos muestran que **el tipo de gestión escolar es la única variable predictora en la ESO**. Esta solo predice una de las 16 escalas del CMC como es la “novedad” ( $R^2 = .133$ ), sin embargo, los resultados hallados en la EST mostraron más efectos significativos, presentándose otras predicciones a partir de los datos que se exponen en la Tabla 34.

**Tabla 34.**  
*Variables dependientes significativas en la EST de acuerdo al análisis de regresión*

V. Dependiente	V. Independiente	R <sup>2</sup>
Comunicación motivacional	Orientación motivacional al aprendizaje	.149
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo	.203
	Orientación a motivacional l aprendizaje * Ciclo formativo* Gestión escolar	.226
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo* Gestión escolar *	.233
	Orientación motivacional al resultado	.241
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Gestión escolar * Orientación motivacional al resultado * orientación motivacional a la evitación	.241
CMC TOTAL	Orientación motivacional al aprendizaje	.142
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo	.161
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Orientación motivacional a la evitación	.170
Autonomía	Orientación al aprendizaje *Ciclo formativo	.122
Paso a paso	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Gestión escolar	.103
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Gestión escolar * Área curricular	.118
Ayuda y apoyo	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Gestión escolar * Orientación l al resultado.	.105
Ritmo adecuado	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo	.104
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Área curricular	.113
Equidad	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo	.135
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Gestión escolar	.145
Retroalimentación	Orientación motivacional al aprendizaje	.104
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo	.120
	Orientación motivacional al aprendizaje * Ciclo formativo * Orientación motivacional a la evitación	.127
Elogios	Orientación motivacional al aprendizaje * Orientación motivacional a la evitación	.104
	Orientación motivacional al aprendizaje * Orientación motivacional a la evitación *	.114
	Orientación motivacional al resultado	.114
Relación de temas	Orientación motivacional al aprendizaje * Gestión escolar	.111
	Orientación motivacional al aprendizaje * Gestión escolar * Ciclo formativo	.124
Ejemplos	Área curricular	.144
	Área curricular * Ciclo formativo	.161
	Área curricular * Ciclo formativo * Orientación al aprendizaje	.177
Novedad	Orientación motivacional al aprendizaje	.166
	Orientación motivacional al aprendizaje * Gestión escolar	.189
	Orientación motivacional al aprendizaje * Gestión escolar * Área curricular	.208

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Se observa que **la orientación motivacional al aprendizaje es la variable que más predice la mayoría de las variables dependientes evaluadas**. El peso de esta variable es especialmente importante en la percepción de los/as estudiantes de comunicación motivacional ( $R^2 = .149$ ), del

clima motivacional de clase ( $R^2=.142$ ) y de una escala de este como es “novedad” ( $R^2= .166$ ). Recordemos que en la EST aproximadamente un 40% había manifestado un alto nivel en OA. Asimismo, **hemos encontrado que el área curricular es una variable independiente destacable en relación a la percepción que los/as estudiantes tienen del “uso de ejemplos” ( $R^2=.144$ ).**

Si bien en la Tabla 34 se presentan otras interacciones vinculadas a las dos variables independientes mencionadas, estas siempre añaden poca varianza explicada. Esto no ocurre en la variable dependiente comunicación motivacional. Aquí **se destaca el efecto conjunto de la orientación al aprendizaje con el ciclo formativo ( $R^2=.203$ )**. Esto evidencia que los/as estudiantes del ciclo superior en la EST orientados al aprendizaje reconocen y valoran la comunicación motivacional que tienen con sus docentes, como factor clave de las RP con efectos en el aprendizaje.

Tal como hicimos con los objetivos anteriores, *nos propusimos comparar el valor predictivo de las variables independientes las escuelas de la EST -E3 y E4- y de la ESO -E1 y E2-*.

En la Tabla 35 se presentan las variables significativas que surgen de los análisis de regresión realizados en la E3 y E4. Allí se puede advertir que **el ciclo formativo y la orientación motivacional al aprendizaje son las variables predictoras más importantes en la E3.**

**Tabla 35.**  
*Variables dependientes significativas en la E3 de acuerdo al análisis de regresión*

Variable independiente	Variable predictoras	R <sup>2</sup>
Disciplina	Ciclo formativo*Orientación motivacional al aprendizaje	.137
Comunicación	Ciclo formativo	.480
	Ciclo formativo*Orientación motivacional al aprendizaje	.612
CMC	Ciclo formativo	.306
	Ciclo formativo*Orientación motivacional al aprendizaje	.427
	Ciclo formativo * Orientación motivacional al aprendizaje * área curricular	.475
	Autonomía	Ciclo formativo
Evaluar para aprender	Ciclo formativo *Orientación motivacional al aprendizaje	.368
	Ciclo formativo	.100
Conocimiento previo	Ciclo formativo* Orientación motivacional al aprendizaje	.146
	Orientación motivacional al aprendizaje	.158
	Orientación motivacional al aprendizaje*ciclo formativo	.245
	Orientación motivacional al aprendizaje*ciclo formativo * área curricular	.297
Paso a paso	Ciclo formativo	.177
	Ciclo formativo* Orientación motivacional al aprendizaje	.280
	Ciclo formativo * Orientación motivacional al aprendizaje* área curricular	.328
Participación	Orientación motivacional al aprendizaje	.102
	Orientación motivacional al aprendizaje*ciclo	.142
Apoyo y ayuda emocional	Ciclo formativo	.136
Claridad de organización	Ciclo formativo	.349
	Ciclo formativo * Orientación motivacional al aprendizaje	.420
Equidad	Ciclo formativo	.169
	Ciclo formativo * Orientación motivacional al aprendizaje	.265
	Ciclo formativo	.132
Retroalimentación	Ciclo formativo * área curricular	.206
	Ciclo formativo * área curricular*Orientación motivacional al aprendizaje	.263
	Orientación motivacional al aprendizaje	.143
Elogios	Orientación motivacional al aprendizaje*Orientación motivacional a la evitación	.263
	Orientación motivacional al aprendizaje	.152
Mensajes de aprendizaje	Orientación motivacional al aprendizaje	.238

	Orientación motivacional al aprendizaje*ciclo	.288
Claridad de objetivos	Ciclo formativo	.216
	Ciclo formativo* área curricular	.273
Ritmo adecuado	Ciclo formativo	.282
	Ciclo formativo * Orientación motivacional al aprendizaje	.347
	Ciclo formativo * Orientación motivacional al aprendizaje* área curricular	.379
	Orientación motivacional al aprendizaje	.205
Novedad	Orientación motivacional al aprendizaje*Orientación motivacional a la evitación	.250

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

**La variable independiente con más peso es el ciclo formativo.** Se destaca el peso que tiene en la predicción de la percepción que los/as estudiantes tienen de la comunicación motivacional ( $R^2=.420$ ) y de una escala del CMC como es “claridad de organización” ( $R^2=.349$ ). Asimismo, se destaca en la percepción de CMC total y de 9 escalas. En lo que respecta a la OMA, esta muestra su carácter predictor en 6 escalas del CMC.

Hallamos también que **la interacción del ciclo formativo y la OMA es importante**, ratificando los resultados expuestos. Se reconoce el efecto predictor que ambas variables tienen en la percepción de comunicación motivacional ( $R^2=.612$ ), en el CMC total ( $R^2=.475$ ), y en “claridad de objetivos” ( $R^2=.420$ ).

A continuación, se presentan en la Tabla 36 los resultados de la E4 que surgen del análisis de regresión realizado.

**Tabla 36.**  
*Variables dependientes significativas en la E4 de acuerdo al análisis de regresión*

Variable independiente	Variable predictor	R <sup>2</sup>
Comunicación	Orientación motivacional al aprendizaje	.131
	Orientación motivacional al aprendizaje* ciclo formativo	.155
	Orientación motivacional al aprendizaje* ciclo formativo *Orientación motivacional al resultado	.165
CMC Total	Orientación motivacional al aprendizaje	.121
	Orientación motivacional al aprendizaje* ciclo formativo	.112
Retroalimentación	Orientación motivacional al aprendizaje	.106
	Orientación motivacional al aprendizaje* ciclo formativo	.117
Ejemplo	Área curricular	.197
	Área curricular * Orientación motivacional al aprendizaje	.213
	Área curricular * Orientación motivacional al aprendizaje* ciclo formativo	.228
Novedad	Orientación motivacional al aprendizaje	.162
	Orientación motivacional al aprendizaje * área curricular	.198

Fuente: *elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.*

Se observa que **la orientación motivacional al aprendizaje es la variable que predice más cantidad de variables independientes** expuestas en la Tabla 36. El peso de esta variable es especialmente importante en la percepción de “novedad” ( $R^2=.162$ ). **Otra variable independiente con valor predictivo es el área curricular.** Esta se destaca en la escala del CMC “ejemplos” alcanzando un  $R^2=.197$ , resultado que supera el máximo valor predictivo de la OMA.

En la Tabla 37 se presentan las variables significativas que surgen de los análisis de regresión realizados en la E1 y E2 de la ESO.

**Tabla 37.**  
*Variables dependientes significativas en E1 y E2 de acuerdo al análisis de regresión*

Escuela	V. Dependiente	V. Predictora	R <sup>2</sup>
E1	Comunicación Motivacional	Ciclo Formativo * Área Curricular * Orientación al aprendizaje	.121
E2	Comunicación Motivacional Autonomía	Área curricular * Ciclo Formativo Ciclo Formativo * Área curricular	.117 .112

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Se puede advertir que **la comunicación motivacional se destaca en las dos escuelas de ESO**. En la E1 la misma se predice a partir de la interacción de tres variables independientes y en la E2 por dos. En el caso del CMC, la “autonomía” resulta significativa sólo en la E2 y a partir de la interacción de dos variables como ciclo y área curricular.

## 5.2. Discusiones. Entre lo esperado y lo novedoso, nuestros hallazgos.

En función de los resultados estadísticos expuestos, se presentan a continuación las discusiones que abre la etapa A del Estudio 1, centrado en conocer los climas motivacionales de clase y las relaciones pedagógicas de la educación secundaria comparando las percepciones de los/as estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas y dos orientadas de la Confluencia en la provincia de Neuquén. Para ello, **nos centramos prioritariamente en los hallazgos encontrados respecto de la EST que surgen de la comparación con la ESO**, ya que la misma es objeto específico de esta Tesis. Recordamos que, en el marco de las EST, tomamos dos escuelas -la E3 y E4- de la Confluencia como representativas de esta Modalidad, que ya han sido descritas en el Capítulo 3.

En los resultados anteriormente expuestos comenzamos *caracterizando a los/as estudiantes de cada oferta de educación secundaria a partir de las orientaciones motivacionales*. Considerábamos que hallaríamos perfiles de estudiantes diferentes en las escuelas secundarias técnicas y las orientadas, teniendo en cuenta la relevancia que tiene la formación para el trabajo. **Los resultados nos mostraron, tal como lo esperábamos, que la OMA y la OMR caracterizan a los/as estudiantes de la EST y que la OME se corresponde con el perfil de estudiante de la ESO**. Ratificamos que la formación para el mundo del trabajo resulta ser un factor que no solo otorga sentido al aprendizaje escolar, sino que la relevancia de los saberes del trabajo incide en el compromiso y la motivación por aprender e incluso en el interés por el rendimiento académico. En este sentido los resultados muestran el valor de la formación para el trabajo como estrategia pedagógica, tal como sostienen Jacinto y Terigi (2007), dado que integra la formación científica y tecnológica con el aprender haciendo y una metodología inductiva. Los efectos motivacionales de esta formación en comparación con la ofrecida en la ESO se centran en la integración de diferentes aspectos del saber productivo y tecnológico a partir del desarrollo de capacidades profesionales en proyectos vinculados a la producción de bienes y/o servicios, la organización de pasantías y emprendimientos productivos, además de la doble calificación que los/as estudiantes obtienen que los/as prepara para los estudios superior y facilita la inserción laboral.

**Se reconoce que estas orientaciones motivacionales halladas en la EST resultan más nítidas en el ciclo básico en su conjunto.** Lo expuesto nos remite, por un lado, a las representaciones comunes, compartidas por padres y adolescentes que inciden positivamente en la elección de la escuela técnica generando interés y expectativa en los primeros años de la formación. Al respecto la investigación desarrollada por Boerr et. Al (2017) con padres/madres, estudiantes ingresantes y equipos directivos confirma que la elección de esta escuela es un proceso de negociación que se encuentra incidido por muchos factores, entre los que se destacan el valor del título, la salida laboral, el prestigio que caracteriza a las instituciones, los valores que se promueven, los recursos y materias específicas, la exigencia, entre otros. Por otro lado, los resultados hallados respecto de las orientaciones motivacionales encuentran explicación en los efectos que tienen los apoyos y ayudas pedagógicos focalizados en el ciclo básico para acompañar el inicio de la trayectoria escolar evitando la deserción y la repitencia, tal como lo muestran el “Seguimiento de Trayectorias Educativas en Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario 2016-2017” (Rapoport et al., 2017). En ambos estudios se reconoce una inserción frágil en la escuela secundaria técnica que implica brindar acompañamientos que faciliten adaptaciones vinculadas al acceso -distancia y transportes-, el tiempo dedicado al estudio -horarios y cantidad de horas de clase-, el rendimiento escolar y regularidad -impuntualidades e inasistencias-, además de atender a características personales de los/as estudiantes/as tales como la trayectoria escolar primaria -repitencia, cambio de escuela, extensión de la jornada- y las motivaciones involucradas en la elección de la escuela antes mencionadas.

Cabe señalar que, en los resultados hallados, encontramos que en la ESO se registran puntuaciones similares entre ciclos que indican una alta representatividad del estudiantado con la OME y una baja con la OMR. Esto evidencia que el perfil de estos/as estudiantes podría estar dando cuenta de otras dificultades existentes que se añaden a la adaptación al nivel educativo y se sostienen a lo largo de la escolarización que inciden en la motivación por aprender y contribuyen a la repitencia y el abandono, mostrando diferencias con la EST. Esto encuentra relación con datos de la Tabla 3 que muestran la comparación de indicativos educativos 2014-2019 entre ofertas de educación secundaria en la provincia de Neuquén (CPE, 2019).

Asimismo, encontramos discrepancias entre la hipótesis que planteaba que los/as estudiantes de Ciencias Experimentales se reconocerían con más OMA y OMR, y los resultados hallados. A partir de los análisis realizados advertimos que **los/as estudiantes de ambas ofertas de educación secundaria que cursan Matemática se caracterizan por tener mayor OMA.** Este resultado resulta interesante considerando que el Informe “Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo” realizado por la Secretaría de Evaluación Educativa (CENEP, 2017) plantea que los resultados del dispositivo Aprender 2016 pusieron al descubierto una brecha en los aprendizajes en Matemática entre quienes cursan la modalidad técnica y otras modalidades. Se considera que la mayor exigencia de la primera se

refleja en un mayor aprendizaje de Matemática. Mientras que el 53% de los/as estudiantes avanzados de las modalidades generales no técnicas tuvo un desempeño por debajo del nivel básico, en las escuelas técnicas dicho porcentaje fue del 35%. Contrariamente, quienes alcanzaron un nivel satisfactorio o avanzado en las escuelas técnicas casi duplica al de las escuelas no técnicas (34% vs. 18% respectivamente). Lo hallado también encuentra respaldo en el estudio realizado por el INET-CENEP (2017) que resalta las tendencias en torno a los resultados respecto a Matemáticas mostrando que desde hace décadas los/as estudiantes de escuelas técnica sobresalen en comparación a otras modalidades, ya que el 75% de los alumnos del último año alcanzan un desempeño medio o alto a nivel nacional.

A su vez, hallamos que Lengua se destaca en la OMR dado que Matemáticas y Ciencias Experimentales resultan similares. En lo relevado no encontramos significatividad en la OME de acuerdo al área curricular ni interacciones, evidenciando la inexistencia de diferencias entre ofertas de educación secundaria.

En el marco de la EST, **las orientaciones motivacionales en las E3 y E4 también habilitan discusiones relevantes que contribuyen al objeto de esta Tesis. Hallamos que solo la OME resulta significativa, obteniendo mayores puntuaciones la E4 en relación a la E3.** En los efectos fijos por ciclo encontramos que los/as estudiantes del ciclo básico se destacan no sólo en la OME en relación a los/as del ciclo superior, sino también en la OMR en ambas escuelas confirmando con este resultado lo que habíamos hallado en la comparación entre la EST y la ESO.

La profundización de los análisis nos llevó a encontrar una interacción entre el ciclo formativo y las dos escuelas de EST, que pone en evidencia que **los/as estudiantes del ciclo superior de la E3 son los/as que alcanzan las mejores puntuaciones en la OMA.** Este resultado podría vincularse al tipo de asignaturas que los/as estudiantes cursan en este ciclo y que se centran en la especialidad de la formación técnica -electrónica en automatización de procesos-, incluso en el contacto más cercano con el mundo del trabajo a través de distintas experiencias prácticas que se proponen en el marco del proyecto institucional. Los estudios realizados por Gallart (2004, 2006) demuestran justamente que las especialidades que tienen una estrecha relación con las nuevas tecnologías propician una mayor integración entre teoría y práctica generando mayor interés por el aprendizaje respecto del taller tradicional, planteado especialmente desde el trabajo manual. Cabe señalar que, en el marco de esta especialidad de la E3, los/as estudiantes realizan actividades que comprenden el diseño, desarrollo, puesta en marcha, verificación de funcionamiento y monitoreo de diversos proyectos de automatización que demandan poner en práctica capacidades para programar, operar y ajustar los elementos involucrados en estas instalaciones.

Asimismo, **en la OMA también hallamos que el área curricular resultaba significativa en los efectos fijos evidenciando que la mejor percepción que tienen los/as estudiantes de ambas escuelas se corresponde con Matemática,** resultado que ratifica la importancia de esta área en la formación técnica, más allá de las particularidades que presenta cada especialidad. No obstante,

hallamos solamente en esta orientación una interacción entre área curricular y escuela que nos muestra que en la E3 la percepción en las asignaturas del área Técnico-Profesional es muy similar a Matemática siendo que estas dos áreas se encuentran articuladas en el desarrollo de capacidades profesionales –tales como programar-, que despiertan el interés y el compromiso de los/as estudiantes con el aprendizaje, en comparación con los bajos resultados que arrojan Lengua y Ciencias Experimentales.

**En el caso de la E4, la interacción evidencia que, si bien los valores entre las cuatro áreas curriculares son similares, la percepción en Ciencias Experimentales se asemeja a Matemática, mostrando buenos resultados, y que en las asignaturas del área Técnico-Profesional se encuentran los resultados más bajos.** Lo hallado respecto de la E4 no responde a la hipótesis que teníamos respecto a la relevancia que tiene la formación técnica específica en la motivación de los/as estudiantes por aprender, teniendo en cuenta los estudios de Llach (2007), quien plantea que la identidad del trabajo agropecuario en las escuelas técnicas que tienen esta especialidad tiende a ser aglutinante y convocante para los/as estudiantes.

*Los resultados de variables asociadas a las relaciones pedagógicas implicaron la evaluación de la percepción de los/as estudiantes de la comunicación motivacional y la gestión constructiva de los conflictos en la convivencia escolar y muestran hallazgos a destacar.*

**En lo que respecta a la comunicación, encontramos que la percepción de los/as estudiantes del ciclo superior de la EST es la mejor** y en la ESO se presentan puntuaciones bajas en ambos ciclos. Lo hallado en la EST podría atribuirse a la pertenencia institucional que construyen los/as estudiantes con el tiempo y a ciertas condiciones espacio-temporales de esta modalidad de educación secundaria que redundan en mayor confianza con los/as docentes en las interacciones comunicativas. Asimismo, la comunicación, que muchas veces suele asociarse con la capacitación técnica para aumentar la productividad, tiene además según Recuero (2011) una importante función social, cohesionando a los/as estudiantes entre sí y con sus docentes en torno a sus objetivos de desarrollo, dándoles conciencia de su identidad y de sus potencialidades y facilitando el diálogo. Esto aporta una evidencia respecto de la cercanía en la escuela técnica y refuerza la relevancia de los efectos motivacionales de la comunicación en las relaciones pedagógicas, aspectos que se profundizarán en los Capítulos 6 y 7 en el marco de las indagaciones realizadas en las etapas B y C del Estudio 1.

Asimismo, hallamos en el análisis de la comunicación según área curricular que **Matemática, en las dos ofertas de educación secundaria, se destaca con la percepción más alta, y que Ciencias Experimentales se presenta con la percepción más baja** refutando lo que esperábamos respecto de esta área curricular. Asimismo, la interacción hallada nos muestra que los/as estudiantes de Ciencias Experimentales en la EST son los/as que peor perciben la relación comunicativa que tienen con sus docentes. Estos resultados habilitan la indagación de las propuestas didácticas a través del clima motivacional que caracterizan a las distintas áreas

curriculares a fin de reconocer que aspectos de estas favorecen u obstaculizan una comunicación centrada en la interacción (Pradelli, 2011) y potenciadora de la cercanía en términos motivacionales.

Al focalizar el análisis de **la percepción de comunicación en las escuelas secundarias técnicas encontramos que la E3 presenta mejores puntuaciones que la E4. Advertimos que los/as estudiantes del ciclo superior se destacan en relación a los/as del ciclo básico**, resultado que es recurrente y consistente con lo que venimos encontrando. También hallamos una interacción entre ciclo formativo y escuela que evidenció que la E3 y la E4 son similares en el ciclo básico; sin embargo, en el ciclo superior la E3 se destaca mostrando valores mayores que la E4. Cabe señalar que factores vinculados a la propuesta institucional –tales como a la matrícula que tiene la E3- podrían incidir en la explicación de los resultados hallados considerando que es una comunidad educativa más pequeña y ello podría estar favoreciendo no solo los modos de comunicación sino también las relaciones que se tienden a promoverse siendo éstas más personales, íntimas e incluso cercanas.

La indagación respecto de la incidencia del área curricular en la percepción de comunicación en la E3 y E4 evidenció, tal como esperábamos encontrar, que **las asignaturas del área Técnico-Profesional alcanzaran los mejores resultados en ambas escuelas**. Estudios realizados en distintas jurisdicciones del país como los de Dabenigno et al. (2007); Otero (2008) y Sansot (2008) podrían apoyar estos resultados considerando que en las EST, a diferencia de las ESO, los intercambios comunicativos están mediados por aprendizajes prácticos y experiencias pedagógicas y se desarrollan bajo otras condiciones espacio-temporales, como son los talleres y laboratorios, además de otros formatos de organización que tienen las propuestas curriculares que trascienden el espacio del aula -como son empresas simuladas, microemprendimientos, proyectos interdisciplinarios y pasantías-. En el marco de los análisis realizados **los resultados también nos muestran que en el área de Ciencias Experimentales se presentan las percepciones más bajas**. Esta tendencia se rompe en la interacción que hallamos entre área curricular y escuela, dado que en la E4 la percepción de Matemática es mayor a la del área Técnico-Profesional. Asimismo, advertimos que en esta escuela las puntuaciones alcanzadas en las cuatro áreas curriculares resultan más cercanas, es decir, no presentan tantas diferencias entre sí, tal como ocurre en la E3. Este resultado podría explicarse dado que los/as docentes de la E4 no suelen pertenecer a un solo área curricular, sino que tienen a cargo distintas asignaturas de distintas áreas, tal como se evidencia con los/as docentes participantes del Estudio 2. En esta escuela la interacción además nos mostró que Matemática presenta una percepción más baja de lo esperado ubicándose con puntuaciones por debajo del área Técnico-Profesional e incluso Lengua.

En lo que refiere a **la gestión constructiva de la disciplina nuevamente la EST se destaca por sobre la ESO, evidenciando que los/as estudiantes del ciclo básico que cursan Matemática resuelven de forma constructiva los problemas emergentes en la cotidianeidad**.

En esta variable no se han registrado interacciones que alteren lo hallado en los efectos fijos por ciclo y área curricular. Tampoco encontramos diferencias significativas entre la E3 y la E4. El análisis de los efectos fijos del ciclo formativo sólo evidenció que **los/as estudiantes del ciclo básico tienen una mayor percepción de los problemas emergentes en la convivencia y de este tipo de resolución que los/as del ciclo superior**. Lo hallado confirma lo que esperábamos considerando la edad de los/as estudiantes y lo que implica su proceso de adaptación al nivel durante los primeros años en la escuela. Cabe destacar que, en el marco de las relaciones pedagógicas y los intereses respecto de la cercanía en esta Tesis, consideramos relevantes los datos hallados respecto a la gestión constructiva que los/as docentes hacen de los conflictos en clase según los/as estudiantes, dado que esta incide en la convivencia escolar según estudios a nivel internacional como los de Clunies-Ross et al. (2008) y de Simón y Alonso Tapia (2016). En Argentina se considera que revisar las pautas de interacción a nivel institucional y la construcción de vínculos inter e intrageneraciones resulta un factor clave para retener a cada vez más jóvenes en las escuelas secundarias (Núñez, 2015). Se advierte un incremento de situaciones de tensión o de violencia escolar que pueden estar expresando la mayor visibilización de situaciones de descalificación, discriminación y agresión (Kaplan, et al., 2012; Kaplan y Bracchi, 2013; Di Napoli, 2018) y que refuerza la necesidad de revisar los modos de interacción y las tensiones que caracterizan la relación de los/as jóvenes y los/as adultos. Estrategias institucionales como programas de mediación, el acompañamiento de docentes tutores/as por curso, las experiencias de participación estudiantil, entre otros, se intensifican así en los primeros años del nivel educativo en el marco de fortalecer la enseñanza acerca de la ciudadanía (Fridman et al., 2019).

En los resultados expuestos al respecto encontramos también una interacción entre el ciclo y las escuelas técnicas que rompe con la tendencia mencionada y que nos muestra que en **los/as estudiantes del ciclo superior de la E3 son los/as que más se destacan resolviendo conflictos que atraviesan su cotidianeidad en la escuela**. Este resultado nos lleva a pensar en la cultura institucional y en los modos de acompañamiento que se promueven en esta escuela a través de acciones -tales como campamentos educativos, actividades recreativas, talleres psicoeducativos y charlas con profesionales- que resultan más factibles de organizar en una comunidad pequeña y que parecerían permear a lo largo de la trayectoria escolar los modos que tienen los/as jóvenes de visibilizar, reconocer y abordar los problemas emergentes en el espacio escolar. Cabe destacar en relación a esta variable en estudio que **no encontramos significatividad en relación al área curricular ni en los efectos fijos ni en las interacciones**.

En el marco del objetivo general de esta etapa del Estudio 1 y teniendo en cuenta la expuesto hasta aquí, *nos adentramos a reconocer qué hallamos respecto del clima motivacional de clase*. Recordamos que la percepción de los/as estudiantes respecto del clima resulta relevante considerando que nos permite adentrarnos en las interacciones en la clase (Alonso Tapia, 2017)

y reconocer la cercanía que promueven los/as docentes desde la enseñanza. Cabe destacar que esto genera especial atención en las escuelas técnicas teniendo en cuenta los hallazgos de Garino (2017) en la provincia de Neuquén respecto de las experiencias educativas innovadoras en la formación para el trabajo que tienen impacto en los/as estudiantes promoviendo aprendizajes vinculares.

En los resultados hallados respecto del clima, si bien **en la puntuación total del CMC también se sostiene la relevancia de la EST respecto de la ESO**, a diferencia de lo presentado, **las mejores percepciones se reconocen en los/as estudiantes del ciclo superior**. A su vez, no hallamos diferencias en la percepción de los/as estudiantes de acuerdo a los efectos fijos por área curricular; sin embargo, se evidencia una interacción que muestra que Ciencias Experimentales presenta los mejores resultados en la ESO, confirmando una de las hipótesis que ya fue mencionada, además de destacarse en la EST los/as estudiantes que cursan Matemática.

**Las dos escuelas secundarias técnicas participantes de este estudio mostraron un clima de clase satisfactorio**. Si bien encontramos diferencias entre la E3 y E4 en la percepción del CMC total, los resultados en las distintas escalas nos mostraron la relevancia de E3 en relación a E4. Esto podría explicarse por la relevancia social y económica que tienen los aprendizajes de la especialidad electrónica, en relación al perfil profesional del técnico, y la novedad que genera la programación y la robótica en los estudiantes y en la percepción que éstos/as tienen de los climas motivacionales en sus clases.

Los principales resultados alcanzados a través del cuestionario **en las dos escuelas técnicas mostraron que hay una mejor percepción del clima motivacional de clase en el ciclo superior y, especialmente, en las asignaturas pertenecientes al área de Matemática y a la formación técnica de cada especialidad**. Parece que las experiencias de los últimos años de la formación técnica, como son las pasantías, resultan altamente motivantes dado que propician la integración de saberes y acercan de forma más directa a los jóvenes al mundo del trabajo (Jacinto y Dursi, 2010; Fernández, 2019). Al respecto, encontramos algunas diferencias a favor de la escuela electrónica que creemos que se podrían explicar por la relevancia profesional de los saberes técnicos de esta especialidad que se encuentran vinculados a la programación y la robótica y tienen estrecha relación con los avances propios del mundo tecnológico actual (Asselle, 2020). Por el contrario, en la escuela agropecuaria hemos encontrado que el clima motivacional no es claramente mejor en el ciclo superior. Nos parece que una posible explicación está en relación con el mismo factor que explicaba el aumento de motivación en la escuela electrónica. En este caso, puede ser reflejo de la devaluación del título de técnico agropecuario y las limitadas posibilidades de vivir experiencias cercanas al mundo del trabajo fuera de la misma escuela (Plencovich, 2013; Martínez, 2016).

*Avanzamos en estas discusiones abordando lo que hallamos respecto de las 16 escalas del clima motivacional de clase a partir de organizar estas en cuatro grupos*<sup>83</sup>. Estos grupos nos permiten advertir aspectos que singularizan a la modalidad técnico-profesional y particularmente a las E3 y E4, mostrando continuidad con estudios comparativos entre especialidades, como el que realiza Martínez (2016) en la provincia de Neuquén entre escuela agropecuaria y electromecánica. A continuación, de forma detallada exponemos los hallazgos en las diferentes escalas del CMC.

En un **primer grupo** reunimos a 4 escalas que dan cuenta de la organización de las intencionalidades pedagógicas y la gestión de los tiempos de aprendizaje como son “ritmo adecuado”, “paso a paso”, “claridad de objetivos” y “claridad de organización”. A este grupo denominamos **Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje -en adelante CMCg1-**. Encontramos en los análisis estadísticos realizados que aquí la tendencia general que hallamos en las variables ya evaluadas se reitera dado que **la percepción de los/as estudiantes en la EST resulta significativamente mejor que la ESO en las 4 escalas**. Si bien no encontramos interacciones entre la educación secundaria y el ciclo formativo, se evidencia en los efectos fijos que los/as estudiantes del ciclo superior en las EST son los/as que mejor perciben las escalas vinculadas a la “claridad de objetivos y organización”. En este grupo se presenta una particularidad respecto del área curricular considerando que, a excepción de “claridad de objetivos”, los/as estudiantes en el área de Lengua son los/as mejores, resultado que hasta el momento no habíamos hallado en ninguna variable dependiente analizada. Rompen esta tendencia de los efectos fijos las interacciones halladas en la ESO de las 4 escalas, considerando que los/as estudiantes de Ciencias Experimentales superan las puntuaciones de Lengua en “claridad de objetivos” y presentan puntuaciones similares entre ambas áreas en “claridad de organización”, “paso a paso” y “ritmo adecuado”.

Al comparar las dos escuelas técnicas hallamos que solo 2 escalas muestran diferencias significativas entre escuelas. **Mientras que la E4 es mejor en “paso a paso”, la E3 se distingue en “claridad de objetivos”**. En continuidad con lo que venimos encontrando la percepción en el ciclo superior es mejor que la hallada en el ciclo básico en las 4 escalas de este grupo, sin embargo, advertimos interacciones en todas ellas. En “paso a paso” y “claridad de organización” encontramos que la percepción de los/as estudiantes del ciclo básico de la E4 es mejor que la de la E3, resultado que encontramos vinculado al trabajo a partir de ciclos productivos que en la especialidad agropecuaria requieren articular los tiempos y tareas dependientes de la naturaleza con el calendario escolar (Llach, 2007). En “claridad de objetivos”, la E4 no muestra diferencias en el ciclo básico y superior, sin embargo, en “ritmo adecuado” E4 sigue destacándose porque muestra mejores resultados en el ciclo básico que en el superior. Nuevamente este hallazgo se

---

<sup>83</sup> Estos cuatro agrupamientos de las 16 escalas del CMC se sostendrán de aquí en adelante en el Estudio 1 y en el 2, a fin de avanzar en el análisis de los datos.

corresponde con la necesidad de tener mayor flexibilidad organizacional para poder acompañar los ciclos naturales de la producción agropecuaria (Llach, 2007). En lo que refiere al área curricular, encontramos que Matemática sigue estando dentro de las puntuaciones más altas, aunque con ciertos matices con el área de Lengua y Técnica-Profesional que hacen que Ciencias Experimentales sea reconocida como el área curricular con los valores más bajos. En el marco de lo hallado, encontramos interacciones que vinculan área y escuela en dos escalas. En “ritmo adecuado” hallamos que la percepción que tienen los/as estudiantes de Matemática y Ciencias Experimentales en la E4 es mayor a la esperada de acuerdo a los efectos fijos, tal como hemos señalado. En el caso de la escala “paso a paso”, las asignaturas vinculadas a la formación técnica muestran los valores más altos en la E3, dando cuenta de la relevancia que tiene esta escala en clases donde la enseñanza de programación implica la elaboración de un algoritmo que expresa la solución del problema planteado (Ferreira et al., 2006). Cabe destacar que, de este primer grupo del CMC, **no esperábamos la buena valoración que los/as estudiantes de la E3 y la E4 hicieron del área Lengua** dado las asignaturas que la integran suelen concentrarse en el ciclo básico, en el marco de la formación general, y siguen una estructura de organización más escolar y diferente a como se organizan las asignaturas más técnicas que, quizás, genera mayor confianza y posibilidad de anticipación, aunque esto demanda una mayor profundización para su comprensión.

En el **segundo grupo** reunimos cuatro escalas del CMC que dan cuenta de que la forma de enseñanza también se vincula con la presentación del contenido curricular, es decir, se alude a cómo los/as estudiantes perciben que en las prácticas de enseñanza los/as docentes trabajan la “novedad”, la “relación de temas”, los “conocimientos previos” y utilizan “ejemplos”. A este grupo se ha denominado **Selección y presentación de contenidos -en adelante CMCg2-**. Al respecto hallamos que **en estas escalas nuevamente la EST presenta mejores resultados que ESO**. Se destaca la percepción de “conocimientos previos” y “ejemplos” en los/as estudiantes del ciclo básico de las EST. Sin embargo, hemos advertido respecto de la última escala una interacción que muestra que en la ESO la percepción resulta similar entre ciclos. En lo que respecta a la incidencia del área curricular en este grupo de escalas del CMC encontramos diferencias al interior del mismo. **En los efectos fijos encontramos que la percepción de Ciencias Experimentales es la mejor en “novedad” y “ejemplos” destacándose esta última escala en la ESO respecto de la EST. Esto se señala ya que es la única escala del CMC donde esta diferencia a favor de la ESO se presenta.** Este resultado ratifica que, si bien la enseñanza de las Ciencias tiene una fuerte impronta enciclopedista, basada primordialmente en la exposición docente y la reproducción de información, en los últimos años a partir de la actualización de los lineamientos curriculares de toda la escolarización obligatoria se ha impulsado una revisión

epistémica y didáctica del área<sup>84</sup>. En este marco se ha promovido un cambio de enfoque centrado en la alfabetización científica de los/as jóvenes y en vinculación con la formación ciudadana (Gil y Vilches, 2006) que ha propiciado otras formas de organización de la enseñanza registrando un aumento del interés y motivación en los/as estudiantes (Mantzicopoulos, Patrick y Samarapungavan, 2013). En las otras dos escalas que integran este grupo se reconoce que Lengua se destaca en “conocimiento previo” y Matemática en “relación de temas”. Los análisis nos permiten profundizar lo expuesto **en este segundo grupo del CMC reconociendo interacciones entre la educación secundaria y el área curricular. Encontramos que en la ESO Matemáticas arroja las percepciones más bajas mientras que en la EST esta área se destaca con las mejores puntuaciones.**

La comparación entre las ofertas de educación secundaria nos muestra en este segundo grupo del CMC algunas particularidades hasta ahora no reconocidas que subyacen de los análisis de regresión. Encontramos que en la educación secundaria el tipo de gestión escolar predice solo escala “novedad” entre todas las variables evaluadas. Entendemos que las escuelas secundarias de gestión privada tienen más recursos en términos de infraestructura y material didáctico que habilitan otras posibilidades de trabajo pedagógico evidenciando esto una distribución desigual. Esta podría ser una de las explicaciones a este hallazgo según Marchionni et al. (2013) y Formichella (2011) junto a la creciente relevancia que tienen las características socioeconómicas y culturales de los/as estudiantes y la de los/as pares con los/as que se interactúa en las clases. Estos tres factores parecerían dar cuenta del efecto diferencial de las escuelas privadas sobre el rendimiento académico en la educación secundaria según el análisis que realizan Albornoz et al. (2016) de los exámenes PISA-Argentina en Lengua, Matemática y Ciencia desde el año 2009. Añadimos a lo expuesto estudios como el de Zummer (2004) quien advierte que en el caso de las escuelas técnicas agropecuarias de gestión estatal los problemas y falencias en sus condiciones físicas, en insumos requeridos para las prácticas, o la dificultad para su utilización se añade a la falta de mantenimiento y conservación dando cuenta de la existencia de un desbalance en los recursos que se traduce en una diferenciación interna entre las escuelas.

En la comparación entre escuelas técnicas hallamos que **la percepción de los/as estudiantes en la E3 es mejor que la E4 en “novedad” y “relación de temas”**. Asimismo, advertimos que **la percepción de los/as estudiantes es mejor en el ciclo superior que en el ciclo básico en 3 escalas de este grupo** a excepción de “novedad”. Las interacciones que surgen de ciclo y escuela nos muestran que los/as estudiantes de la E4 del ciclo superior son los que peores resultados arrojan en “novedad” y “conocimientos previos”. Encontramos también que en tres de las escalas de este grupo el área curricular presenta significatividad **reafirmando la relevancia que venimos**

---

<sup>84</sup> En lo que respecta a la educación secundaria, se destacan los aportes de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de las Ciencias Naturales para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de acuerdo a la Resolución CFCyE N° 225/04. Documento disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/110571/nap-ciencias-naturales-educacion-secundaria-ciclo-basico/download/inline>.

**encontrando en Matemática en “conocimiento previo” y “relación de temas” y las puntuaciones altas que hallamos en las asignaturas de la formación técnica en “ejemplos”.** Estos hallazgos muestran la importancia para los/as estudiantes de las asignaturas que encuentran permanente articulación con la práctica o son orden práctico-técnico en el ciclo superior considerando la incidencia de la delimitación de la formación de perfiles profesionales<sup>85</sup> (INET-SEGETP, 2015) en las propuestas metodológicas de enseñanza. Estos determinan las formas y tipos de conocimientos y saberes de cada espacio, propiciando articulaciones e integraciones que permiten una formación amplia y significativa en estrecha vinculación con el mundo del trabajo. Justamente su utilidad y relevancia para el campo económico productivo orienta la construcción de identidades pedagógicas y laborales y otorga legitimidad para los/as estudiantes. De este modo se ponen de relevancia escalas del CMC de este segundo grupo considerando que la enseñanza entorno al perfil profesional involucra realizaciones profesionales en las diversas situaciones de trabajo propias del área ocupacional.

En los análisis realizados identificamos interacciones entre área curricular y escuelas en tres escalas. En “novedad” hallamos que en la E3 la percepción que tienen los/as estudiantes en Lengua es más alta de lo expresado en los efectos fijos y en la E4 esta misma área muestra los valores más bajos y Ciencias Experimentales los más altos. En lo que respecta a “conocimientos previos” encontramos que E3 en Ciencias presenta las peores percepciones y en la E4 el área Matemática y Técnico-Profesional muestran valores similares. Finalmente, en “ejemplos” advertimos que en la E3 Matemática alcanza las puntuaciones más altas y, tal como venimos encontrando, Ciencias Experimentales en la E4 arroja mejores resultados que lo hallado en los efectos fijos.

En el **tercer grupo** reunimos a cuatro escalas del CMC que se focalizan en aspectos comunicativos de las prácticas de enseñanza que inciden en las relaciones pedagógicas como es la “retroalimentación”. Esta se vincula con acciones didácticas que los/as docentes realizan en sus clases para promover la “participación”, la “evaluación” y la “autonomía” a fin de orientar el aprendizaje asumiendo los/as estudiantes un rol activo. A este grupo se ha denominado **Orientación hacia el aprender a aprender -en adelante CMCg3-**. En referencia a estas escalas **encontramos diferencias en los resultados que hasta el momento no habíamos encontrado**, dado que no siempre los factores del clima son mejores en la EST. **Hallamos que la percepción de “autonomía” es mayor en la ESO y que solo “evaluación” sostiene la relevancia de la EST.** Estos resultados generan controversia, especialmente los hallados en relación a la ESO,

---

<sup>85</sup> La Ley de Educación Técnico Profesional establece en su Artículo 21 que: *“Las ofertas de educación técnico profesional se estructurarán utilizando como referencia perfiles profesionales en el marco de familias profesionales para los distintos sectores de actividad socio-productiva, elaboradas por el INET en el marco de los procesos de consulta que resulten pertinentes a nivel nacional y jurisdiccional”*. Asimismo, el Documento “Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional”, anexo de la Resolución CFCyE N° 261/06, punto 13.1 define que un perfil profesional es la expresión ordenada y sistemática, verificable y comparable del conjunto de funciones y actividades que un profesional puede desempeñar en el mundo del trabajo y la producción, su campo de aplicación y sus requerimientos.

teniendo que según Otero (2008) la formación en bachilleres se orienta a la brindar una cultura general necesaria para cualquier ejercicio laboral básico mostrando así débiles conexiones de la propuesta escolar con el desempeño laboral que no motivan a los/as estudiantes de forma significativa. Contrariamente, en las EST las experiencias como las prácticas profesionalizantes o pasantías incentivan intencionalmente la autonomía a partir de prácticas pedagógicas que vinculan saberes del trabajo, definidos como saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004) tal como comentamos en el Capítulo 2, con la socialización para el trabajo y con la planificación, organización y gestión de actividades y proyectos, todas estas acciones en estrecha vinculación con las escalas del CMC de este grupo. Señalamos esto en vistas a seguir profundizándolo en el marco de la etapa C de este primer estudio que contempla la Tesis.

Asimismo, encontramos diferencias respecto del ciclo formativo como efecto fijo en dos escalas. Mientras que los estudiantes del ciclo superior de la ESO se destacan en “autonomía”, los estudiantes del ciclo básico de la EST lo hacen en “evaluación”. En las dos escalas del CMC restantes de este grupo, es decir, en “retroalimentación” y “participación” hallamos interacciones que muestran que en la ESO las puntuaciones entre áreas son similares.

En los análisis estadísticos de las dos escuelas técnicas escasas diferencias significativas entre las escuelas en los factores fijos, solo se destacó la percepción que los/as estudiantes de la E3 tienen de la evaluación. Los efectos fijos del ciclo formativo nos indica que **la percepción en el ciclo superior es más alta que en el ciclo básico en “autonomía” y “retroalimentación”, poniendo en evidencia aspectos relevantes en el aprendizaje de los/as estudiantes de los últimos años de la formación técnica a partir de espacios curriculares que refuerzan la formación de las capacidades profesionales**<sup>86</sup>. Asimismo, hallamos interacciones entre ciclo formativo y escuela en todo este grupo de escalas, lo que nos permite confirmar que la percepción de los/as estudiantes en el ciclo básico de la E4 es mejor que la hallada en la E3, a excepción de “retroalimentación” donde ambas escuelas muestran valores similares respecto del ciclo básico. La indagación realizada incluyó el análisis de la incidencia del área curricular en este grupo de escalas, tal como lo venimos haciendo. Allí encontramos que tres de estas escalas resultan significativas y en todas ellas **la percepción del área Técnica es una de las más altas junto a Lengua en “autonomía” y “evaluación” y con Matemática en “participación”**. El análisis de las interacciones existentes entre área y escuela nos mostró que, en la percepción de “autonomía” y “retroalimentación” en la E4, Ciencias alcanza las mejores puntuaciones y Lengua las peores. Todo lo expuesto nos muestra la relevancia de la escuela técnica agropecuaria en este tercer grupo de escalas del CMC teniendo en cuenta que las propuestas pedagógicas no se agotan en poner manos a la obra, sino que se presentan como oportunidades para poner el pensamiento en acción.

---

<sup>86</sup> Según el anexo de Resolución CFCyE N° 261/06: “Las capacidades profesionales son saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos. Estos saberes complejos ponen en relación el pensar en una situación particular con material relevante de las mismas” (p. 3)

Se trata de actividades que desde el agro propician una mirada integral del curriculum que orienta que los/as estudiantes a que aprendan a tomar decisiones para saber elegir, escuchar, comunicar y opinar de manera responsable, libre y legítima sobre acciones propias de ámbito socio-productivo que articulen la productividad con la sustentabilidad agropecuaria y social (Miras, 2010). En este el desarrollo rural requiere necesariamente de la participación activa y consciente de los/as estudiantes de modo de compartir así con pares y docentes las decisiones y el control de las iniciativas que orientan los procesos de aprendizaje.

Finalmente, el **cuarto y último grupo** reúne a cuatro escalas del CMC que adquieren relevancia en este trabajo considerando que atienden a aspectos afectivos que inciden en las relaciones pedagógicas como son “apoyo y ayuda emocional”, “uso de elogios”, “equidad de trato” y “mensajes de aprendizaje”. A este grupo se ha denominado **apoyo afectivo -en adelante CMCg4-**. Al respecto hallamos que **en las 4 escalas la percepción de los/as estudiantes en la EST es mejor que en ESO. Se destaca particularmente el “apoyo y ayuda emocional” y la “equidad de trato” que los/as docentes brindan en el ciclo superior en las EST.** Estos resultados confirman hallazgos que ya fueron mencionados a partir de estudios locales realizados en la provincia de Neuquén como los de Martínez (2016) y Garino (2017) que muestran la incidencia subjetiva de las propuestas pedagógicas de las escuelas técnicas en los/as estudiantes, aunque dejando vacante la exploración de la cercanía que se propicia en las relaciones pedagógicas en estos contextos educativos como un factor clave explicativo, inquietud en torno a la cual se estructura esta Tesis.

Asimismo, **encontramos diferencias entre las tres áreas curriculares que reafirman lo que venimos hallando respecto de la buena percepción que tienen los/as estudiantes de Matemáticas.** Si bien no hemos encontrado interacciones en relación a la modalidad y el ciclo, advertimos tres interacciones vinculadas al área curricular y la educación secundaria en las escalas de este grupo, a excepción de “equidad de trato”. Se refuerza la hipótesis que teníamos acerca de la relevancia del área curricular de Ciencias, pero solamente en la ESO y en las escalas “apoyo” y “elogios”. En esta misma oferta de educación secundaria hallamos que en la escala “equidad de trato” Matemática rompe la tendencia de los efectos fijos y muestra las peores percepciones.

El análisis de las E3 y E4 muestra diferencias significativas en solo dos escalas de este grupo. **Advertimos que E3 es mejor que E4 en “apoyo y ayuda emocional” y lo contrario se presenta en “equidad de trato”, es decir, E4 se destaca por sobre E3.** Lo hallado según Recuero (2011) da cuenta de que el territorio agropecuario como lugar productivo y rural es un espacio de confluencia de dos dimensiones fundamentales como son la vida socio-comunitaria y la producción agropecuaria. Estas se conjugan dado que los/as estudiantes y sus docentes no solo se conocen, sino que poseen intereses compartidos, analizan juntos/as los problemas que se les presentan y ponen en común incluso las estrategias o acciones para resolverlos reafirmando en ese encuentro la existencia de una comunidad.

Al analizar la incidencia del ciclo formativo, **hallamos que en todas las escalas de este grupo los/as estudiantes del ciclo superior arrojan puntuaciones más altas que en el ciclo básico**, reafirmando lo que esperábamos teniendo en cuenta la cercanía que construyen los/as jóvenes con sus docentes a medida que avanzan en el recorrido formativo. Al respecto hallamos interacciones de ciclo y escuelas en solo 2 escalas. En el caso de “apoyo y ayuda emocional”, la interacción nos muestra que la E3 no solo es mejor que la E4 en el ciclo superior sino también en el básico. En el caso de la escala “uso de elogios” la E4 se destaca en el ciclo básico rompiendo con la tendencia esperada en los efectos fijos. Asimismo, encontramos respecto de este grupo que el área curricular incide en la percepción de los/as estudiantes mostrando que **el área de Matemáticas alcanza los mejores resultados en las cuatro escalas; sin embargo, en “uso de elogios” Lengua se asemeja a esta área y en “equidad de trato”, Técnica también resulta cercana.**

Profundizando este analizamos hallamos interacciones por área curricular y escuela en este grupo de escalas, a excepción de “mensajes de aprendizaje”. Encontramos que en “apoyo y ayuda emocional” la percepción de Matemática es más baja de lo esperado en la E3 y que en la E4 Ciencias Experimentales muestra mejores resultados que en los efectos fijos, así como Lengua se presenta con las peores percepciones. En lo que respecta a “uso de elogios” la interacción muestra que en la E4 la percepción de las asignaturas correspondientes a la formación técnica arroja los valores más bajos y en la E3 Ciencias Experimentales evidencia la peor percepción incluso en comparación con la E4. Finalmente, en lo que refiere a la escala “equidad de trato” encontramos que en la E3 Lengua muestra los mejores resultados y en la E4 la percepción de los/as estudiantes en Matemática se incrementa rompiendo con lo esperado de acuerdo a los efectos fijos. **Estos resultados nos permiten, por lo tanto, avanzar en el reconocimiento de aspectos socio-emocionales que distinguen a las escuelas técnicas entre sí, corroborando que el apoyo y acompañamiento brindado a través la comunicación de los/as docentes resulta un factor clave para analizar la cercanía.** En la modalidad de educación secundaria, los vínculos entre comunicación y cercanía no solo parecerían contribuir a sostener el interés por los saberes técnicos, sino que motivan la acción reforzando los lazos que hacen de los grupos-clase una comunidad de aprendizaje. Retomaremos este hallazgo y profundizaremos en el mismo en el siguiente Capítulo a partir de la etapa B involucrada en este estudio.

Para culminar estas discusiones en el marco de los objetivos específicos de esta etapa, y con el fin de caracterizar la percepción de los/as estudiantes de las escuelas secundarias técnicas, incluimos un análisis de regresión que nos permitió advertir el valor predictivo de algunas de las variables en estudio. Al respecto hallamos que la OMA es la variable predictora más importante en la EST, lo que nos muestra que el interés por aprender incide especialmente en la valoración que los/as estudiantes de estas escuelas pueden hacer de las experiencias que viven en las clases a partir de las propuestas didácticas que diseñan los/as docentes. En este sentido, la OMA no se

agota en el transitar por la escuela técnica en sí mismo, sino que se enlaza según el censo realizado por INET-SEGETP (2009) en la mejor preparación que esta ofrece según los/as jóvenes para continuar una carrera de nivel superior. Al analizar cada escuela encontramos que en **la E3 que el ciclo formativo, junto a la OMA, es un potente predictor y en la E4 la OMA no solo se asocia al ciclo sino también al área curricular**, destacando la potencia de la propuesta formativa que caracteriza a la escuela agropecuaria.

El análisis de las variables dependientes nos muestra que **la comunicación en ambas escuelas se predice justamente por la OMA y el ciclo**, aunque en la E4 se añade a estas variables predictoras la OMR, resultado que podríamos vincular con el aprendizaje en torno a ciclos productivos. **Respecto del CMC total, se sigue reafirmando el valor predictivo de la OMA y ciclo** y en la E4 se añade área curricular.

Dando continuidad a los agrupamientos de las 16 escalas del clima en la EST hallamos que **en el CMCg1 las escalas “ritmo adecuado” y “paso a paso” hallan su valor predictivo en lo hasta ahora se destaca que es la OMA y el ciclo**. Solo en la E4 hallamos relaciones significativas que reafirman lo hasta aquí mencionado en relación a la “claridad de organización”; sin embargo, encontramos que el ciclo y el área curricular predicen la “claridad de objetivos” y estas dos variables junto al OMA el “ritmo adecuado”. **En el CMCg2 hallamos que “novedad” y “relación de temas” en sostienen una fuerte relación predictiva con la OMA siguiendo la tendencia que veníamos encontrando en las EST**. En el caso de la escala “ejemplos” el área curricular es una variable independiente destacable en la percepción que tienen los/as estudiantes. Si bien lo hallado en “ejemplos” se reitera en la E4, el valor predictivo en la percepción de estos/as estudiantes también se explica por la relación del área con la OMA y el ciclo. En el caso de “novedad” en ambas escuelas la OMA se destaca, pero en relación a la OME en la E3 y al área curricular en la E4. Finalmente, en la E3, la OMA predice “relación de temas” y ésta junto al área curricular y el ciclo formativo explican la percepción de “conocimientos previos”. **En el CMCg3 se refuerza la potencia de la OMA junto al ciclo formativo para predecir la percepción de los/as estudiantes de la “autonomía” y la “retroalimentación”**. Lo hallado respecto de esta última escala se confirma en la E4 y en el caso de la E3 se añade el área curricular. Cabe destacar que en la E3 también encontramos que la OMA y el ciclo predicen la percepción de “participación” y “evaluación”. Finalmente, **en el CMCg4 la OMA junto al ciclo formativo y la gestión escolar predicen de forma significativa en los/as estudiantes el “apoyo y ayuda emocional” y la “equidad”; sin embargo, las tres orientaciones motivacionales lo hacen en la percepción de “elogios” que los/as estudiantes tienen de sus docentes**. Analizamos qué sucedía en cada escuela de forma particular y encontramos que solo la E3 reconoce el valor predictivo de ciertas variables. Hallamos que el ciclo predice la percepción de “equidad de trato” y el ciclo junto a la OMA el “apoyo y ayuda emocional” y “mensajes de aprendizaje”. En el caso

de “uso de elogios” encontramos que las variables predictoras son dos orientaciones motivacionales como la OMA y la OME.

Lo hasta aquí expuesto como discusiones nos permite cumplir con el primer objetivo específico de la Tesis, que fue iniciar una descripción explicativa de las percepciones de los/as estudiantes de EST sobre la cercanía a partir del clima motivacional, la comunicación motivacional y la gestión constructiva de la disciplina. Reconocer sus singularidades resultó posible en la comparación con las escuelas orientadas a través de la incidencia, las interacciones y el valor predictivo de variables independientes definidas específicamente que, en muchos casos, ratificaron las hipótesis que teníamos y en otros aportaron datos novedosos. Cabe señalar que estos hallazgos permitieron realizar un análisis situado y contextualizado que se centra a la modalidad Técnico-Profesional de la educación secundaria sin desconocer factores contextuales que caracterizan a la provincia de Neuquén y al Departamento de la Confluencia donde este trabajo ha tenido lugar. Asimismo, se han expuesto resultados que reafirman la potencia de la propuesta de la EST en relación a la ESO desde la orientación motivacional al aprendizaje y la percepción que los/as estudiantes tienen de otros factores que resultan relevantes para pensar desde la enseñanza las relaciones pedagógicas que se promueven en el nivel educativo. En este sentido, se destaca el desafío que tienen las escuelas técnicas de promover el desarrollo de saberes laborales generales y específicos como parte de una formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo que requiere para su puesta en práctica de condiciones institucionales, pedagógicas, curriculares y didácticas, además de socio-emocionales. Consideramos que lo hallado contribuye a reconocer efectos e interacciones entre variables que es necesario inscribir en el debate sobre los aportes que la EST y la formación para el trabajo pueden hacer a otras ofertas de educación secundaria.

De este modo advertimos el cumplimiento de una primera etapa del Estudio 1 que nos aproxima al estudio situado de las relaciones pedagógicas en este contexto educativo. En paralelo, se advierte la necesidad de dar apertura a una exploración y descripción aún más específica de la cercanía. Esto motivó el diseño de instrumentos más ajustados en vistas al objetivo general de esta Tesis y habilitó nuevos análisis y discusiones teóricas y metodológicas desarrolladas en el marco de la etapa B de este estudio. En el siguiente Capítulo se retoma lo presentado realizando aportes sustantivos que redundarán también en el Estudio 2 de esta investigación.

## **CAPÍTULO 6. Cercanía y comunicación: similitudes, complementos o dependencias recíprocas en las relaciones pedagógicas en las escuelas técnicas**

En este Capítulo presenta el diseño y validación de un instrumento centrado en la cercanía que busca conocer la percepción que tienen los/as estudiantes en las escuelas secundarias técnicas de las relaciones pedagógicas con sus docentes. La necesidad de aproximarnos a comprender las dinámicas de interacción y comunicación se focaliza en el interés por reconocer qué posibilidades tienen los/as docentes desde la enseñanza de acortar las distancias generacionales en el contexto escolar y, en el caso de la escuela técnica, potenciar los efectos subjetivantes que tienen las propuestas escolares de formación para el trabajo (Martínez, 2016) en la trayectoria de los/as estudiantes, el futuro desempeño laboral e incluso en los proyectos personales que como jóvenes construyen en esta etapa vital.

En este marco, los resultados alcanzados en la etapa A del Estudio 1 pusieron de manifiesto la relevancia de **profundizar la descripción de la percepción de 459 estudiantes acerca de la cercanía y el conflicto en las interacciones cotidianas con sus docentes en las dos escuelas técnicas participantes** (E3=93; E4=366)<sup>87</sup> analizando las propiedades psicométricas de un instrumento que nos proponíamos validar y utilizar en futuras intervenciones educativas. Asimismo, **nos planteamos la necesidad de explorar nuevamente efectos e interacciones con variables ya estudiadas en la etapa A, añadiendo a éstas el interés y la satisfacción de los/as estudiantes**. Finalmente nos planteamos la posibilidad de **profundizar la comprensión de las relaciones entre la cercanía, la comunicación motivacional y el clima de clase** (CMC-Q, Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009) en vistas a reconocer aspectos en común y diferentes que tienen estos constructos en términos teóricos y metodológicos para abordar las relaciones pedagógicas.

A continuación, se exponen los resultados alcanzados a partir de los ocho objetivos específicos que guiaron el trabajo con esta segunda etapa del Estudio 1 y presentamos discusiones emergentes que retoman las ya propuestas en el Capítulo anterior, ampliando la comprensión del objeto de esta Tesis en el marco de la educación secundaria técnica.

### **6.1. Resultados**

#### **6.1.1. Garantías de medida de la escala de cercanía-conflicto y comunicación motivacional**

Teniendo en cuenta que la cercanía requiere construir relaciones pedagógicas fundamentadas en la comunicación dialógica, como objetivo específico 2.1.1. nos propusimos *reconocer las*

---

<sup>87</sup> Las características de la muestra, el proceso de selección de esta y el procedimiento de acción para esta etapa del Estudio 1 se encuentra desarrollada de forma específica en el Capítulo 3.

garantías de medida de la escala de cercanía-conflicto (ECC) y la escala de comunicación motivacional (ECM) en las EST a partir del análisis de las propiedades psicométricas, la validez interna y la validez convergente. Para ello, buscamos evidencias de validez sobre la estructura interna de las dos escalas diseñadas y, en segundo lugar, nos propusimos conocer la fiabilidad alcanzada por éstas.

### 6.1.1.1. Evidencias de validez sobre la estructura interna de las escalas

#### Escala de cercanía-conflicto (ECC)

La escala diseñada tomó como base la adaptación del cuestionario STRS (Pianta, 2001; Moreno García y Martínez Arias, 2008) y su adaptación al nivel secundario (Bardelli, 2017). Para este estudio la nueva revisión del instrumentó constó de ítems organizados 4 indicadores o categorías - calidez, reconocimiento, confianza y ayuda para el aprendizaje- por lo que analizamos con método mínimos cuadrados ponderados robusto -WLSMV-) sobre la matriz de correlaciones policóricas, tal y como se recomienda (Lloret-Segura et al., 2014). Como se puede observar en la Tabla 38 **el ajuste obtenido es muy satisfactorio para esta escala y para el CMC-Q.**

**Tabla 38.**  
*Índices de Ajuste Robustos de ECC y CMC-Q*

Escala	c <sup>2</sup> (g.l.)	c <sup>2</sup> / g.l	CFI	TLI	RMSEA [IC95%]	SRMR
Cercanía Conflicto	89.708(26)**	3.450	.971	.960	.073[.057, .090]	.053
CMC-Q	394.599(104)**	3.794	.906	.892	.078[.071, .085]	.051

Nota: \*\* $p < .001$ .

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

#### Escala de comunicación motivacional (ECM)

Para esta escala se contrastó la normalidad multivariante mediante diferentes pruebas (asimetría y curtosis de Mardia, H de Royston y el estadístico de Henze-Zirkler), cuyos resultados se reflejan en la Tabla 39. Dado que se obtuvo un valor significativo en todas las pruebas, se concluyó que **los indicadores de la escala de comunicación motivacional, y del CMC-Q no tenían una distribución normal multivariante.**

**Tabla 39.**  
*Análisis de Normalidad Multivariante, ECM y CMC-Q*

	Comunicación Motivacional		CMC-Q	
	Estadístico	p	Estadístico	p
Mardia Asimetría	486.65	< .001	2112.27	< .001
Mardia Curtosis	6.38	< .001	24.90	< .001
Royston	933	< .001	1255.15	< .001
Henze-Zirkler	1.54	< .001	1.38	< .001

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Luego llevamos a cabo los análisis factoriales confirmatorios de la escala de comunicación mediante método de máxima verosimilitud robusto (MLR). El modelo de 1 factor tiene buen ajuste a los datos atendiendo a los índices de ajuste robustos ( $c^2 = 18.042$ , g.l. = 5,  $c^2/g.l. = 3.608$ , CFI = .981, TLI = .962, RMSEA[IC95%] = .075[.04, .114], SRMR = .027). En la Tabla 40 se presentan las saturaciones factoriales de los indicadores o categorías, todas con un valor no estandarizado significativamente distinto de 0 y con un valor estandarizado elevado (entre .618 y .828). Se obtuvo un único factor y el porcentaje de varianza explicada alcanza el 51%.

**Tabla 40.**

*Saturaciones del Análisis Factorial Confirmatorio sobre Covarianzas de la ECC.*

Indicador	Peso no est. [error típico]	Z	Peso est.	Comunalidad
Efecto motivacional	1.000[-]	-	.803	.645
Vocabulario	.871[.062]	14.045*	.709	.503
LNV	.981[.061]	15.950*	.784	.615
Humor	.781[.062]	12.538*	.622	.387
Contexto de interacción	.759[.058]	13.057*	.622	.387

Varianza Explicada: 50,7%.

Nota: \* $p < .0001$ . Est. = estandarizado, LNV = Lenguaje No Verbal

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Respecto a la invarianza en función del género, se utilizaron cuatro modelos confirmatorios multigrupo como se indica en Brown (2015): configuración (sin restricciones), métrica (saturaciones iguales), escalar (saturaciones e intersecciones iguales) y estricta (saturaciones, intersecciones y residuos iguales). En la Tabla 41 se puede observar que **todos los modelos tienen un buen ajuste, siendo el mejor el de invarianza estricta.**

**Tabla 41.**

*Índices de Ajuste Robustos de los Modelos de Invarianza Factorial por Género de la ECM*

Modelo	$c^2$ (g.l., p)	$c^2$ /g.l.	CFI	TLI	RMSEA [IC 95%]	SRMR
Configuración	23.537 (10, .009)*	2.354	.980	.961	.077 [.037, .117]	.026
Métrica	24.662 (14, .038)*	1.762	.985	.978	.058 [.014, .094]	.030
Escalar	31.600 (18, .025)*	1.756	.980	.978	.057 [.021, .090]	.035
Estricta	34.188 (23, .062)	1.486	.984	.986	.046 [.000, .076]	.036

Nota: \* $p < .05$ .

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Además, las diferencias de los modelos en  $c^2$  no son significativas atendiendo a los resultados del test de razón de verosimilitudes. En la Tabla 42 esto se presenta apoyando el buen ajuste del modelo de invarianza estricta en función del género.

**Tabla 42.**

*Test de Verosimilitudes de los Modelos de Invarianza por Género*

Modelo	$c^2$ (g.l.)	AIC	BIC	Diferencia $c^2$ (g.l.)	p
Configuración	23.710 (10)	5180.262	5304.133	-	-
Métrica	25 (14)	5173.551	5280.907	1.252 (4)	.869
Escalar	32 (18)	5172.552	5263.391	6.938 (4)	.139

Estricta	34.597 (23)	5165.148	5235.342	2.572 (5)	.766
----------	-------------	----------	----------	-----------	------

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 6.1.1.2. Fiabilidad de las escalas.

Dado que las escalas tenían una estructura unidimensional se calculó la fiabilidad, como consistencia interna, mediante el índice alfa de Cronbach. Para ello se agrupamos a los/as estudiantes en 3 grupos educativos (1°/2°, 3°/4° y 5°/6°) y se calculó el índice en ellos y en la muestra total. En la Tabla 43 se pueden observar los valores de fiabilidad. Cabe señalar que los resultados deben interpretarse en función del número de ítems de cada escala.

**Tabla 43.**  
Índices de Consistencia Interna de la ECM y ECC.

Curso escolar	N	Comunicación Motivacional	Cercanía	Conflicto
1°/2°	220	.793	.737	.564
3°/4°	126	.864	.781	.677
5°/6°	113	.916	.857	.595
Total	459	.853	.781	.605

Nota: El número de ítems (J) de las escalas es:  $J_{COM} = 10$ ,  $J_{CER} = 6$  y  $J_{CON} = 3$

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo hallado es posible advertir que los valores son adecuados para **Comunicación Motivacional y Cercanía (en torno a .80) y desciende para Conflicto (.57)**. En el caso de esta última escala, los resultados son coherentes dado que sólo consta de 3 ítems. Además, la fiabilidad es menor en el primer grupo educativo. Todo lo expuesto confirma las garantías de medidas buscadas en ambas escalas diseñadas en el marco de las RP.

### 6.1.2. Comparación de las dos escalas (ECC y ECM) creadas con el cuestionario de clima motivacional de clase (CMC-Q).

El objetivo específico 2.1.2. se orientaba a *comparar las escalas de cercanía-conflicto y comunicación motivacional con el cuestionario de clima motivacional de clase* (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009) *y las relaciones que se establecen entre sí*. Para ello, en primer lugar, se **llevó a cabo una serie de análisis psicométricos para asegurar que los cambios en la redacción de los ítems del CMC-Q no afectaron a la estructura interna. La nueva versión del instrumento presentó una fiabilidad de 0.93**. El resultado del análisis factorial confirmatorio se presenta en la Tabla 38. El CMC-Q fue analizado mediante Máxima Verosimilitud Robusto al poseer indicadores con 8 categorías e incumplir el supuesto de normalidad multivariante según la Tabla 39.

En segundo lugar, se procedió a calcular las puntuaciones totales de las escalas para obtener la matriz de correlaciones de Pearson, la cual se presenta en la Tabla 44. En ella se indica si el valor es significativamente distinto de 0, contrastado mediante aproximación normal. Tal como puede observarse, **todas las correlaciones son estadísticamente significativas y de intensidad moderada, entre .487 y .781 en valor absoluto**. Respecto a la escala de conflicto, las correlaciones son negativas con las demás escalas en coherencia con lo esperable teóricamente. Respecto al CMC-Q, las correlaciones deben interpretarse con cautela ya que el análisis factorial no presentó un ajuste adecuado para el modelo unidimensional, lo que puede afectar a la calidad de la puntuación global para representar la variabilidad del CMC-Q al completo. Como se observa, **la relación entre CMC-Q y Comunicación Motivacional es positiva y alta (.781), pero no demasiado**, como era esperable ya que en cada instrumento se operativiza el CMC de maneras ligeramente distintas.

**Tabla 44.**

*Correlaciones del CMC, ECM y ECC en la Educación Secundaria Técnica*

	Media	D.T.	CMC	Comunicación Motivacional	Cercanía	Conflicto
CMC	49.221	9.236	1			
Comunicación Motivacional	14.113	3.449	.781**	1		
Cercanía	15.941	4.167	.736**	.721**	1	
Conflicto	5.229	2.231	-.635**	-.604**	-.487**	1

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .  $N = 459$ . D.T. = desviación típica.

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Para profundizar en las diferencias y similitudes entre CMC-Q y Comunicación Motivacional realizamos un análisis factorial exploratorio sobre las subescalas de ambos instrumentos simultáneamente por método de estimación ULS. La solución de dos factores obtuvo un ajuste aceptable ( $c^2$  (g.l.) = 341.803 (169),  $c^2/g.l. = 2.023$ , TLI = .903, RMSEA[IC95%] = .073 [.067, .079], SRMR = .05). Las saturaciones factoriales se presentan en la Tabla 45.

**Tabla 45.**

*Saturaciones estandarizadas del análisis factorial exploratorio sobre las subescalas de Comunicación Motivacional y CMC-Q*

Escala / Cuestionario	Variable	F1	F2	Comunalidad
Comunicación Motivacional	Efecto motivacional	.73	.04	.57
	Vocabulario	.42	.35	.52
	Lenguaje no verbal	.59	.15	.50
	Humor	.54	.13	.42
	Contexto de interacción	.69	-.09	.39
CMC-Q	Autonomía	.58	.11	.44
	Evalúa aprendizaje	-.01	.54	.29
	Conocimientos previos	.57	.24	.59
	Paso a paso	.36	.41	.51
	Participación	.68	-.01	.45
	Apoyo emocional	.79	-.01	.61
	Ritmo	.48	.31	.55
	Equidad	.58	.15	.49
	Retroalimentación	.88	-.10	.66

Uso de elogios	.77	-.01	.58
Relaciona de temas	.70	-.03	.47
Uso de ejemplos	.26	.17	.16
Objetivos claros	.10	.62	.49
Organización	.01	.83	.69
Mensajes de aprendizaje	.82	-.03	.64
Uso de novedad	.66	-.05	.39

Nota: Correlación F1-F2 = .74

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

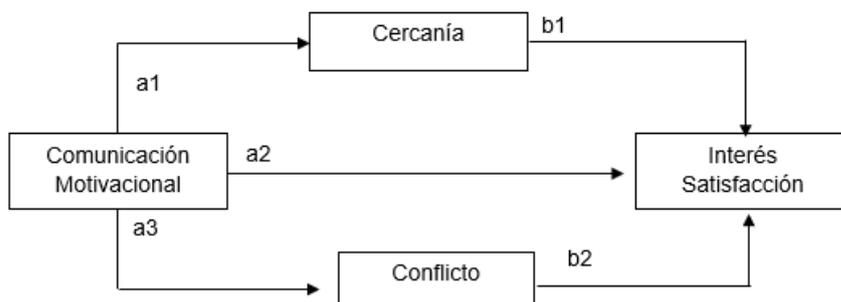
Respecto a las subescalas de Comunicación Motivacional, todas obtienen saturaciones superiores a .30 en el primer factor y la subescala de vocabulario (VOC) obtiene un peso mayor de .30 también en el segundo factor, aunque de menor magnitud que en el primero ( $I_{F1}=.42$ ,  $I_{F2}=.35$ ). En cuanto a las subescalas de CMC-Q, diez (10) obtienen saturaciones superiores a .30 en el primer factor, 2 de ellas también en el segundo factor y 3 subescalas sólo saturan en el segundo factor. La subescala de “uso de ejemplos” no obtiene saturaciones superiores a .30 en ningún factor. Finalmente, la correlación entre ambos factores fue de .74, lo que indica que ambos factores comparten un 55% ( $R^2 = .55$ ) de la variabilidad.

### 6.1.3. Relaciones entre cercanía-conflicto, comunicación motivacional y satisfacción e interés.

El objetivo específico 2.1.3. se centró en reconocer *relaciones de las escalas de cercanía-conflicto y comunicación motivacional entre sí con una escala de satisfacción e interés de los/as estudiantes por aprendizaje*. Para ello, nos propusimos realizar un análisis de validez predictiva a partir de dos modelos de mediación mediante *path analysis*, que siguen el esquema de la Figura 5.

**Figura 5.**

Modelo de mediación mediante *path analysis*



Nota: (a1, a2, a3, b1 y b2) = efectos directos; (a1-b1) y (a3-b2) = efectos indirectos

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Se trata de dos modelos predictivos donde se estudia la capacidad predictiva directa y combinada de las tres escalas sobre las repuestas a una pregunta de interés y otra de satisfacción de los/as estudiantes. Decidimos plantear un modelo con cada pregunta y no uno con la suma de

ambas porque su correlación no era alta (.553). En ambos *path analysis* se incluyen los siguientes efectos: 5 directos (a1, a2, a3, b1 y b2) y 2 indirectos de Comunicación Motivación sobre la pregunta de satisfacción a través de Cercanía (a1-b1) o Conflicto (a3-b2).

En la Tabla 46 se presentan los resultados de los efectos directos e indirectos. **Encontramos que comunicación motivacional es un predictor significativo de cercanía** (a1= .721, R<sup>2</sup> = .520) **y de conflicto** (a3=-.604, R<sup>2</sup>=.365) en ambas preguntas. Solo cercanía tiene un efecto directo significativo también en ambas preguntas (.48 en interés y .58 en satisfacción). Conviene destacar que hay un efecto combinado de comunicación/cercanía sobre interés (a1, b1= .35) y algo mayor sobre satisfacción (a1, b1= .40).

**Tabla 46.**  
*Efectos Directos e Indirectos de los Modelos de Mediación.*

Efectos Directos					
VD	VI	Efecto (b)	Z	p	Efecto est. (b)
Interés	Comunicación Motivacional (a2)	.007[.020]	.361	.718	.024
	Cercanía (b1)	.124[.015]	8.329	< .001	.489
	Conflicto (b2)	.020[.024]	.805	.421	.041
Satisfacción	Comunicación Motivacional (a2)	.025[.017]	1.479	.139	.088
	Cercanía (b1)	.134[.012]	10.790	< .001	.565
	Conflicto (b2)	.003[.020]	.134	.893	.006
Cercanía	Comunicación Motivacional (a1)	.871[.039]	22.278	< .001	.721
Conflicto	Comunicación Motivacional (a3)	-.390[.024]	-16.226	< .001	-.604
Efectos Indirectos					
VD	VI	Efecto (b)	Z	p	Efecto est. (b)
Interés	Comunicación-Cercanía (a1-b1)	.108[.014]	7.802	< .001	.353
	Comunicación-Conflicto (a3-b2)	-.008[.009]	-.804	.421	-.025
Satisfacción	Comunicación-Cercanía (a1-b1)	.117[.012]	9.711	< .001	.407
	Comunicación-Conflicto (a3-b2)	-.001[.008]	-.134	.893	-.004

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Asimismo, se puede observar **la capacidad predictiva del modelo en su conjunto**, en términos de la proporción de varianza del criterio explicada por el modelo, es 24,0% en el caso del interés y 39,5% en el caso de satisfacción.

#### 6.1.4. La percepción de los/as estudiantes de educación secundaria técnica sobre la cercanía.

Una vez conocidas las propiedades psicométricas de los instrumentos diseñados, con el objetivo específico 2.2.1. buscamos *describir la percepción que los/as estudiantes de EST tienen de la cercanía y también del conflicto en las relaciones pedagógicas*. Las diferencias

significativas halladas en la percepción de los/as estudiantes de las dos escuelas técnicas en las puntuaciones directas se presentan en la Tabla 47.

**Tabla 47.**  
*Percepción de cercanía y conflicto de estudiantes de E3 y E4*

Variable	Estadísticos descriptivos			Anova		
	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Cercanía	E3	2.87	0.63	<b>.000</b>	.026	.939
	E4	2.60	0.69			
Conflicto	E3	1.60	0.62	<b>.046</b>	.009	.514
	E4	1.77	0.76			

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Se observa en los datos expuestos que **la percepción de los/as estudiantes de la E3 de cercanía es mejor que hallada en la E4**. Los porcentajes de respuestas acumuladas muestran que en ambas escuelas la cercanía es buena, así lo expresa el 46% de los/as estudiantes de la E3 y el 26% en la E4. **En lo que respecta al conflicto, si bien se registran niveles bajos en ambas escuelas**, en la E4 el 5% da cuenta de una relación conflictiva con sus docentes y en la E3 solo un 2% de los/as estudiantes lo confirma.

#### **6.1.5. Incidencia del ciclo formativo y el área curricular en percepción de los/as estudiantes de cercanía y conflicto**

Con el objetivo específico 2.2.2. nos propusimos *conocer la incidencia del ciclo formativo y el área curricular como efectos fijos en la percepción que los/as estudiantes de EST tienen de la cercanía y el conflicto en las relaciones pedagógicas*. En la Tabla 48 con las diferencias significativas halladas por ciclo.

**Tabla 48.**  
*Incidencia del ciclo formativo en las variables dependientes de la E3 y E4*

Efecto fijo	Variable dependiente	Ciclo	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta	Potencia observada
Ciclo formativo	Cercanía	Básico	2,61	0,64	<b>.002</b>	.022	.890
		Superior	2,74	0,77			
	Conflicto	Básico	1,86	0,74	<b>.000</b>	.066	1.000
		Superior	1,50	0,67			

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Como hipótesis considerábamos que los/as estudiantes del ciclo superior iban a presentar mejores resultados respecto de los del ciclo básico en la cercanía. Esto se sustentaba en el acercamiento más directo que tienen con el mundo del trabajo a través del cursado de asignaturas específicas de la especialidad técnica que podrían generar más interés por el aprendizaje a partir de la relación cercana que establecen con sus profesores/as. A partir de los datos expuestos, **confirmamos la hipótesis planteada al encontrar que los estudiantes del ciclo superior mostraron mejores resultados en cercanía y los/as estudiantes de los primeros años perciben más el conflicto**.

El análisis del área curricular como factor fijo arrojó únicamente diferencias significativas solo en la percepción de cercanía, tal como se presenta en la Tabla 49.

**Tabla 49.**  
*Incidencia del área curricular en la percepción de cercanía de la E3 y E4.*

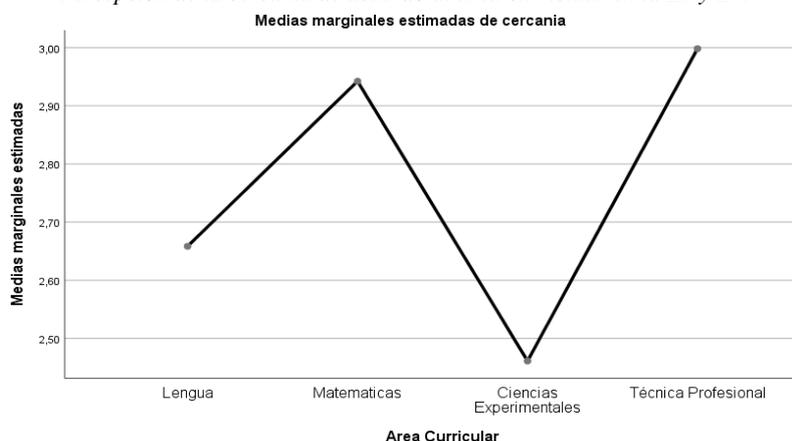
Efecto fijo	Variable dependiente	Área curricular	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Área curricular	Cercanía	Lengua	2.52	0.60	<b>.000</b>	.071	1.000
		Matemática	2.72	0.77			
		Ciencias	2.45	0.64			
		Técnica-Profesional	2.87	0.62			

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

Creíamos como hipótesis que los/as estudiantes presentarían mejores resultados las asignaturas del área Técnica-Profesional, considerando que éstas se basan en los saberes al mundo del trabajo y su enseñanza plantea una organización singular que podría favorecer una comunicación menos estructurada y una relación más cercana. Asimismo, esperábamos que Lengua fuera la asignatura con peores puntuaciones, dado que pertenece al campo de formación general, tiene poca carga horaria y, por ende, el contacto con los/as profesores es escaso. Además, teniendo en cuenta que las clases se desarrollan en el aula tradicional y su foco está puesto en prácticas de lectura y escritura, sería, en general, menos atractiva.

Los datos expuestos de la Tabla 49 muestran una confirmación parcial de la hipótesis planteada. Advertimos que a la alta percepción que encontramos en las asignaturas del área Técnica-Profesional, se añaden las correspondientes a los saberes matemáticos. Los resultados también demuestran que los estudiantes del área de Ciencias Experimentales son los que presentan la percepción más baja. Lo expuesto se puede confirmar también en el Gráfico 65.

**Gráfico 65.**  
*Percepción de la cercanía de acuerdo al área curricular en la E3 y E4.*



Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 6.1.6. Interacción entre la educación secundaria técnica y el ciclo formativo / el área curricular

Como objetivo específico 2.2.3. nos planteamos la relevancia de *conocer las interacciones entre la educación secundaria técnica y el ciclo formativo en relación a la percepción de cercanía y conflicto que tienen los/as estudiantes de dos escuelas participantes*. Con esta intencionalidad, realizamos análisis multivariados y encontramos los resultados expuestos en la

Tabla 50. Los resultados hallados en relación al ciclo/escuela han mostrado efectos significativos.

**Tabla 50.**

*Interacción del ciclo formativo y la E3 y E4 y la percepción de cercanía y conflicto.*

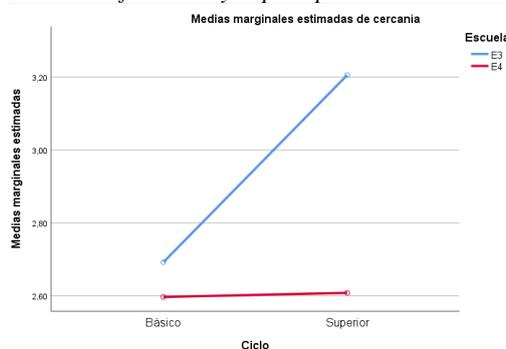
Interacción	Variable dependiente	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Ciclo* EST	Cercanía	.002	.020	.862
	Conflicto	.008	.015	.756

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Los Gráficos 66 y 67 evidencian las interacciones y muestran que las diferencias encontradas. El Gráfico 66 nos permite advertir que los/as estudiantes del ciclo superior de la E3 perciben mejor la cercanía que los de la E4, sin embargo, en el ciclo básico, no se reconocen diferencias entre las escuelas.

**Gráfico 66.**

*Interacción del ciclo formativo y la percepción de cercanía en E3 y E4.*



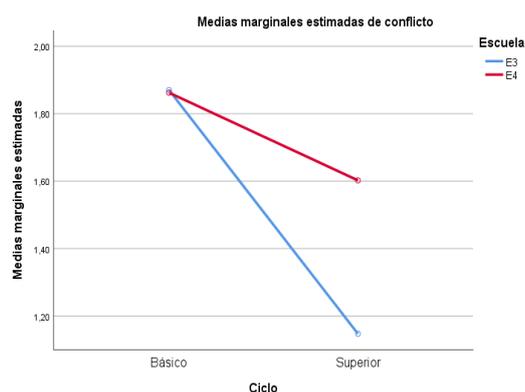
Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Esta diferencia hallada en el ciclo superior se vincula a la relación que los/as estudiantes tienen con sus prácticas profesionales en cada una de las escuelas. Mientras que los/as estudiantes de la E3 las desarrollan en empresas u organizaciones, los/as estudiantes de la E4 tienen estas experiencias formativas dentro de la escuela, en un formato más escolarizado y tradicional. Esto bien podría incidir en la cercanía considerando que, en la escuela electrónica, estos aprendizajes tan tecnológicos requieren la presencia del docente de forma permanente en las clases y su participación también como tutor en estas primeras inserciones laborales, con las incertidumbres que generan.

En lo que respecta a la percepción de conflicto, lo hallado entra en relación con lo expuesto ya que, según el Gráfico 67, **los/as estudiantes de la E3 muestran los valores más bajos en el ciclo superior, aunque en el ciclo básico persisten las similitudes con la E4.**

**Gráfico 67.**

*Interacción del ciclo formativo y la percepción de conflicto en E3 y E4.*



Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 6.1.7. Interacción entre la educación secundaria técnica y el área curricular

Con el objetivo específico 2.2.4. buscamos *conocer las interacciones entre la educación secundaria técnica y el área curricular en relación a la percepción de cercanía y conflicto que tienen los/as estudiantes de dos escuelas participantes*. A continuación, se presenta a la Tabla 51 que presenta las interacciones halladas

**Tabla 51.**

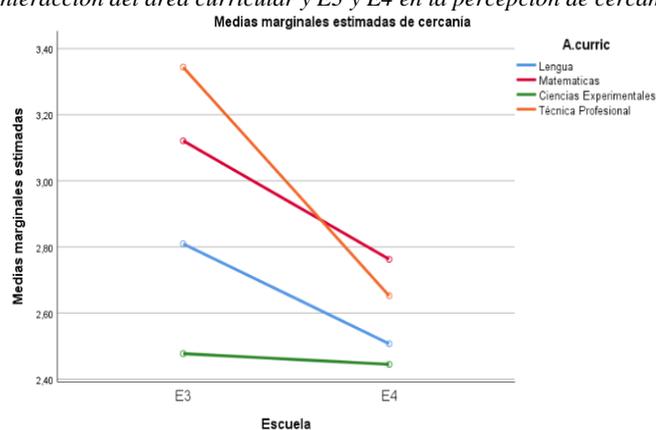
*Interacción del área curricular y la EST en la percepción de cercanía y conflicto*

Interacción	Variable dependiente	Sig.	Eta cuadrada	Potencia observada
Área curricular * EST	Cercanía	.030	.020	.710
	Conflicto	.000	.050	.990

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Los resultados hallados en las interacciones en relación a la cercanía se presentan en el Gráfico 68.

**Gráfico 68.**  
*Interacción del área curricular y E3 y E4 en la percepción de cercanía.*



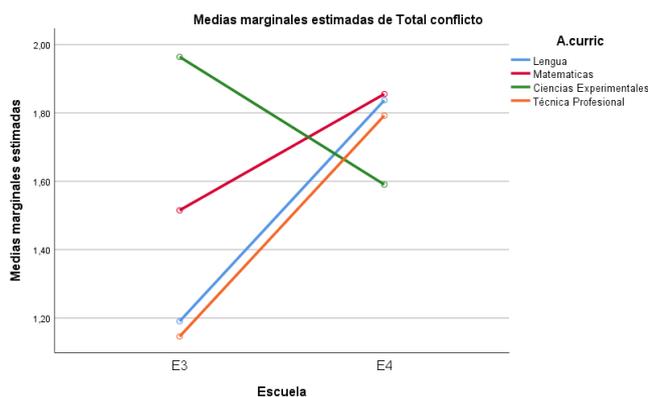
Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Se puede observar que **en la E4 la percepción de cercanía en las asignaturas técnicas disminuye** y se iguala con la de Matemática. También disminuye la cercanía en esta escuela en el área de Lengua, que se iguala a la de Ciencias. Por su parte, **en la E3 hay más diferencias en cercanía entre las cuatro áreas, generando un orden esperado**. Lo técnico es lo mayor seguido de Matemáticas. Sorprende la cercanía que aparece en las materias correspondientes al área de

Lengua, mayor que en Ciencias y mayor que en la E4, quizás debido a diseños didácticos específicos en un área menos relevante. En la E4 la cercanía genera dos grupos de materias: las Técnico-Matemáticas, por un lado, y la propias del área Lengua y Ciencias, por otro lado. Al respecto, se considera que las primeras tienen un carácter más innovador y relevante y, las segundas, son más tradicionales al responder al campo de formación general.

En lo que refiere a **conflicto**, la E3 sostiene la tendencia general, sin embargo, la E4 presenta puntuaciones altas en las cuatro áreas, especialmente en Matemática, Lengua y Técnica-Profesional, tal como puede observarse en el Gráfico 69.

**Gráfico 69.**  
Interacción del área curricular y la E3 y E4 en la percepción de conflicto.



Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 6.1.8. El valor predictivo de orientaciones motivacionales, el ciclo formativo, el área curricular y la gestión escolar en la percepción de cercanía y conflicto

Como último objetivo específico -OE2.2.5.- nos planteamos la importancia de *conocer el valor predictivo de las orientaciones motivacionales, la gestión escolar, el ciclo formativo y el área curricular en la percepción que los/as estudiantes de la E3 y E4 tienen de la cercanía y el conflicto*, dando así continuidad al objetivo 5.1.7 de la etapa A. En la Tabla 52 se presentan las variables significativas que surgen de los análisis de regresión realizados. Allí se puede advertir que **el ciclo formativo y la orientación motivacional al aprendizaje son las variables predictoras más importantes en la E3**.

**Tabla 52.**  
Variables dependientes significativas en la E3 de acuerdo al análisis de regresión

Variable independiente	Variable predictor	R <sup>2</sup>
Cercanía	Orientación motivacional al aprendizaje	.369
	Orientación motivacional al aprendizaje*ciclo	.427
Conflicto	Ciclo formativo	.315
	Ciclo formativo*Orientación motivacional al aprendizaje	.360

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Tal como puede observarse, **el ciclo tiene peso en la predicción de la percepción que los/as estudiantes tienen de conflicto y la OMA en cercanía** (R<sup>2</sup>=.315) Hallamos también que la interacción del ciclo formativo y la OMA es importante, ratificando los resultados que venimos

hallando y reconociendo especialmente el efecto predictor que ambas variables tienen en la percepción de cercanía ( $R^2=.427$ ).

A continuación, se presentan en la Tabla 53 los resultados de la E4 que surgen del análisis de regresión realizado.

**Tabla 53.**

*VARIABLES DEPENDIENTES SIGNIFICATIVAS EN LA E4 DE ACUERDO AL ANÁLISIS DE REGRESIÓN*

<b>Variable independiente</b>	<b>Variable predictora</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Cercanía	Orientación motivacional al aprendizaje	<b>.163</b>
Conflicto	Orientación motivacional al aprendizaje*ciclo formativo*Orientación motivacional a la evitación	<b>.117</b>

Fuente: elaboración propia en base a escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

En esta escuela se observa que **la orientación motivacional al aprendizaje sigue siendo la variable que predice más cantidad de variables independientes en estudio, en este caso la cercanía y el conflicto**. Cabe destacar que el peso de esta variable es especialmente importante en la percepción cercanía ( $R^2=.163$ ).

## **6.2. Discusiones. Reconocer la cercanía en la clase: aportes metodológicos que dan apertura a otras posibles comprensiones.**

Considerando la intencionalidad del Estudio 1 de conocer, describir y analizar la percepción que los/as estudiantes de escuelas secundarias técnicas tienen de la cercanía el marco de las relaciones pedagógicas, consideramos que esta etapa de investigación nos permitió avanzar en la comprensión del objeto de esta Tesis haciendo aportes metodológicos relevantes.

Al finalizar la etapa A expuesta en el Capítulo 5 advertimos la necesidad de añadir medidas que nos permitieran avanzar en el estudio de las RP, más precisamente de la cercanía, y para ello incorporamos como variables las medidas de cercanía y conflicto. Tal como se ha expuesto en la Introducción de este escrito, el concepto de cercanía presenta desarrollos en el campo psicológico que actúan como antecedentes, pero consideramos que era necesario tener una visión de ésta mucho más vinculada al campo educativo, que además tomara distancia de enfoques individualistas centrados en aprendizajes competenciales de los/as docentes en la formación inicial o continua. En este sentido, atender a la RP nos orientó a focalizarnos en los modos de encuentro y filiación entre docentes y estudiantes otorgando importancia al contexto escolar (Pintrich, 2003), tal como venimos planteando en esta Tesis con el abordaje del clima motivacional de clase. Es por ello que nos propusimos aproximarnos a una percepción de la cercanía que recuperara la valoración acerca de los modos de interacción en la clase a partir del reconocimiento de aspectos pedagógicos y didácticos de las prácticas de enseñanza, hasta ahora no explorados, que inciden en las relaciones que construyen estudiantes y docentes. Entendiendo que toda comunicación implica un compromiso y, por ende, una relación, vinculamos la cercanía a la comunicación motivacional buscando así relaciones entre las dos escalas diseñadas en el marco de este estudio.

Recordamos que entendemos hasta aquí a la cercanía como las diversas formas de interacción basadas en la confianza, el apoyo situado y la preocupación por lo común que propician, a través de las prácticas de enseñanza y su carácter relacional, el acceso de los/as estudiantes a determinados objetos y saberes culturales promoviendo así procesos de aprendizaje con impacto subjetivo. Construir cercanía, según Huertas (2012), implica que los/as docentes se presenten como una ayuda para aprender mostrándose próximos/as a los intereses de los/as estudiantes, especialmente al momento de comunicarse. En este sentido, la comunicación se presenta como un factor clave en la RP dado que pareciera ser el vehículo para construir cercanía y propiciar ambientes de aprendizaje que potencian el interés y la motivación. Cabe señalar que, si bien esta conceptualización actuó como punto de partida de esta Tesis, **la búsqueda de una caracterización más ajustada en las escuelas secundarias técnicas nos llevó a realizar análisis para profundizar la cercanía y sus relaciones con la comunicación y el clima motivacional de clase**, variables incorporadas en la etapa A de este Estudio y abordadas nuevamente en esta.

Los resultados evidenciaron que los dos instrumentos de evaluación diseñados para este estudio, la Escala Cercanía y Conflicto (ECC) y la Escala Comunicación Motivacional (ECM), reúnen muchas garantías de medidas para comprender la percepción que los/as estudiantes tienen de las relaciones. **Ambas escalas muestran datos de fiabilidad, de validez interna, convergente y predictiva muy alentadores** para la práctica educativa y, especialmente como apoyo a intervenciones orientadas a la mejora de la cercanía, como se propone en el Estudio 2.

En lo que respecta a la ECC, se ha demostrado que es un instrumento breve, de fácil administración, que tiene indicadores psicométricos notables. Evalúa, por un lado, la percepción de los/as estudiantes del grado de proximidad de los/as docentes, de su calidez, reconocimiento, confianza y ayuda para el aprendizaje. Por otro lado, valora la percepción de conflictividad y el grado de incomodidad y agotamiento que provocan a veces los /as docentes. Cabe señalar que el abordaje de las RP desde los opuestos recupera los aportes de La Paro, Pianta y Stuhlman (2004), quienes contraponen la cercanía y el conflicto para distinguir las interacciones basadas en la calidez y el afecto de aquellas tensas y agresivas. La relevancia de aproximarse a las RP desde estos dos polos relacionales se sostiene a través de los años en estudios como los realizados por Wubbels y Brekelmans (2005) y Ruzek, et al. (2016), quienes plantean que las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes son claves para promover cambios vinculados a una mayor implicación, un mejor rendimiento académico e incluso una disminución de problemas en la convivencia escolar. Sin embargo, se encontró que estas pueden también ser motivo de conflicto en función de la edad de los estudiantes, la cantidad de ellos/as por grupo-clase y el tipo de cargo o cantidad de horas clase que tienen los/as docentes.

Asimismo, tal como hemos mostrado en los resultados expuestos, **la ECM añade al estudio de las RP la valoración de cinco formas que adopta la comunicación que promueven los/as**

**docentes en la interacción con sus estudiantes a partir de tan solo 10 ítems.** Aquellos que más saturan en el factor encontrado son los que hacen referencia a los efectos de la comunicación -si la conversación del docente genera interés, divierte, aburre-, los que describen el tipo de lenguaje no verbal usado -gestos y tonos que ayudan a atender y al interés- y el vocabulario que utilizan al enseñar los contenidos propios de la asignatura.

Como era de esperar, **las relaciones entre estas dos escalas son fuertes, dado que se encontraron correlaciones significativas en torno a .72.** Comparten por eso una varianza común de un 51%. Por lo tanto, reúnen un mismo constructo que coincide bien con aspectos incluidos por la literatura respecto de las RP (Alonso Tapia, Ruiz, Huertas, 2020; Alonso Tapia y Nieto, 2019; Joe, Hiver y Al-Hoorie, 2017; Ginsberg, 2007; Reeve y Jang, 2006) pero cada uno añade matices diferenciales que, según el uso que se les quiera dar, pueden ser interesantes para considerar por separado. El de cercanía se centra en la proximidad de la relación de los/as docentes con sus estudiantes y el de comunicación en cómo se sustentan estas relaciones en una serie de recursos comunicativos que potencian la motivación por aprender. Lo hallado nos permite avanzar en la comprensión de las RP considerando que ser cercano/a se vincula con una escucha activa y una retroalimentación constante del docente que favorezca la comprensión y el entendimiento continuo con sus estudiantes, además de promover la confianza en los intercambios que estos/as tengan y organizar el trabajo escolar de forma tal de disminuir la incertidumbre, proveyendo anticipaciones y ordenamientos con claridad. Esto encuentra relación con lo que plantean Huertas y Montero (2001) respecto del discurso educativo y la importancia que tienen los mensajes que los/as docentes transmiten cuando llevan adelante las actividades escolares, dado que estos no siempre están relacionados con el contenido curricular; también implica habilitar un espacio de conversación sobre el proceso de aprendizaje e incluso las actitudes hacia el mismo que repercute en la motivación de los/as estudiantes.

Con la confianza que aportó el estudio de las propiedades psicométricas de estos instrumentos **buscamos conocer la percepción de cercanía y conflicto de los/as estudiantes de las dos escuelas secundarias técnicas participantes de este Estudio,** dado que en la etapa A ya habíamos encontrado resultados respecto de la valoración de la comunicación motivacional. Recordamos que los mejores resultados fueron los hallados en la EST en relación a la ESO, especialmente en el ciclo superior y en el área curricular Matemática. Sin embargo, la comparación entre escuelas técnicas mostró una mejor percepción en el ciclo superior de la E3 respecto de la E4, aunque no hallamos diferencias respecto del área curricular. En ambas escuelas la percepción de la comunicación motivacional se destacó en las asignaturas pertenecientes al área Técnico-Profesional, hallazgo que consideramos se explica por las dinámicas de interacción y de relación pedagógica más informales que se promueven en espacios de naturaleza práctica centrados en la formación para el trabajo.

En el marco de los objetivos específicos 2.2.1 a 2.2.5 hallamos que **la percepción de los/as estudiantes de cercanía es mejor en la escuela electrónica que en la escuela agropecuaria**, manteniendo este resultado coherencia con lo hallado en la percepción de comunicación motivacional en la etapa A de este Estudio 1. Se reconoce que **la cercanía se destaca en el ciclo superior y en asignaturas que tienen vinculación directa con la formación para el trabajo** como son los saberes técnicos y matemáticos. El factor común que explica estos resultados se vincula con el papel importante que tiene la calidad de las relaciones en materias aplicadas y muy próximas a la práctica profesional.

Veámos en lo que respecta a cercanía que los/as estudiantes del ciclo superior se destacan en relación a los del ciclo básico en ambas escuelas. Si tenemos en cuenta las interacciones con las dos escuelas, volvíamos a encontrar este efecto menor en el ciclo básico. Es un ciclo más parecido a los modelos clásicos de escolaridad en el período de secundaria. Así, por ejemplo, no hay diferencia en las propuestas de acompañamiento y contención a los/as estudiantes ingresantes que se suelen desarrollar para evitar la repitencia o bien abandono en los primeros años (Rigal et al., 2019). Sin embargo, en el ciclo superior es la escuela electrónica la que se destacó sobre la escuela agropecuaria. La formación agropecuaria, ha perdido progresivamente su valor productivo en la región estudiada (Plencovich, 2013) y, en cambio, ha crecido la demanda de formación en electrónica, que tiene ver con sectores e industrias más pujantes (Asselle, 2020). El efecto del contexto socio-productivo ya se ha demostrado importante en otros trabajos (Otero, 2008). En esta última escuela, los espacios de práctica no solo presentan una estrecha vinculación con la realidad profesional, sino que implican a los/as profesores en muchas tareas, más allá de la integración teórico-práctica (Fernández, 2019). Estos/as están atentos/as a las necesidades individuales, contienen a los/as estudiantes frente al desajuste que suele ocurrir entre sus expectativas y las posibilidades reales que se ofrecen en los lugares de trabajo, brindan orientaciones que implican el manejo de las relaciones interpersonales, realizan anticipaciones desde sus experiencias profesionales e incluso están disponibles para resolver problemas. Todo ello incide en la cercanía que construyen desde una visión más artesanal y contextualizada que implica acompañar a los/as estudiantes a construir su identidad como trabajadores/as técnicos/as novatos/as.

Asimismo, los resultados encontrados respecto de la incidencia del área curricular refuerzan la tendencia encontrada respecto de la escuela electrónica, especialmente en la percepción de las asignaturas propias del área Técnico-Profesional. Volvemos a ver la incidencia en la cercanía de formatos docentes y condiciones espacio-temporales muy centrados en la aplicabilidad de lo aprendido. En esta escuela encontramos también que Lengua alcanza valores relativamente altos no esperados, al no ser una materia con este perfil profesionalizante. A nuestro modo de ver esto se vincula con la propuesta didáctica que busca explícitamente unos modos de interacción que son reconocidos y valorados por los/as estudiantes.

Los análisis realizados también mostraron que **los saberes matemáticos adquieren relevancia evidenciando pocas diferencias con las asignaturas propias del área técnica y destacándose especialmente en la escuela agropecuaria.** Este hallazgo es consistente con la relevancia que históricamente se le ha otorgado a la enseñanza de esta área en la formación de la especialidad. De acuerdo a Arceo y Layana (2020) la enseñanza de la Matemática promueve el desarrollo de una concepción científica del mundo que es útil para tomar decisiones en situaciones de la vida productiva articulando lo académico, lo laboral y lo investigativo. De este modo, los resultados en otras asignaturas básicas, como las del área de Ciencias Experimentales, resultan peores principalmente por generar espacios más distantes curricularmente a los saberes técnicos propios de la formación para el trabajo. Las dinámicas de aprendizaje que se generan están más basadas en la reproducción de conceptos y ejercitación que promueven orientaciones motivacionales al resultado y que distan de aquello que los estudiantes valoran al aprender en estas escuelas.

Cabe señalar que, así como buscamos conocer la percepción de los/as estudiantes de EST de la cercanía, el instrumento ECC diseñado también aportó resultados respecto de la percepción de conflicto. Los análisis realizados mostraron, en muchos casos, valores opuestos a los encontrados en cercanía, mostrando consistencia en lo hallado. Esto se evidencia al encontrar que la E4 se destacó por sobre la E3 y que la percepción es mejor en el ciclo básico que en el ciclo superior. Al respecto, la interacción ciclo y escuela encontrada nos mostró que la E3 y la E4 son similares en el ciclo básico, alcanzando valores mayores al ciclo superior de acuerdo a lo que se evidencio en los efectos fijos. En lo que refiere al área curricular, no se reconocen diferencias entre las áreas evaluadas, no obstante, se advierte una interacción que muestra que en la E4 Ciencias es el área que más baja percepción de conflicto registra, de acuerdo a los/as estudiantes. Atribuimos este resultado a las características que adoptan las propuestas didácticas en esta área y su estrecha vinculación con los saberes del trabajo centrados en la naturaleza, que parecieran lograr convocar a los/as estudiantes, motivarlos al aprendizaje y potenciar la relación de cercanía con sus docentes.

En el marco de esta etapa incluimos un análisis de regresión que nos permitió advertir el valor predictivo de algunas de las variables independientes incluidas en este estudio en relación a la percepción de cercanía y el conflicto. Encontramos en los resultados que, si bien **en la E3 la cercanía y el conflicto se predicen ambos por la OMA y ciclo**, en la **E4 la cercanía se explica por la OMA, y el conflicto por la interacción de OMA, ciclo y OME.** Si bien creemos que es necesario profundizar estos hallazgos con la etapa C de este estudio a partir de las experiencias que tienen los/as estudiantes de cada una de las escuelas implicadas, ratificamos aquí que la relevancia de la orientación motivacional al aprendizaje también afecta los modos de RP e interacciones socio-emocionales que tienen en las clases. Consideramos que las relaciones con los/as docentes podría añadirse a los factores que, según Boerr et al. (2017), sostienen las expectativas, los intereses y las motivaciones por aprender de los/as estudiantes de las EST -y de

sus familias- como son la salida laboral, el reconocimiento social del título, la pertinencia a instituciones con prestigio y la contención centrada en jornadas escolares extendidas que parecerían dar mayor sensación de seguridad y control, entre otros.

El abordaje de **la cercanía también implica considerar que esta integra las condiciones que favorecen un clima motivacional de clase, siendo que éste repercute en la consolidación, el tipo y la intensidad de las RP** en tanto relaciones sociales mediadas por actividades, saberes y mensajes discursivos que organizan las posibilidades y los límites de las interacciones en la clase. En este marco se destacan aportes como los de Meyer y Turner (2002) quienes se centran en aspectos socio-emocionales del clima motivacional de clase, y el de Rompelman (2002), que destaca la importancia de la comunicación, específicamente de la retroalimentación en la cercanía para reforzar la importancia de algunas escalas del CMC en las RP, que permiten avanzar en el reconocimiento de aquellos modos que tienen los/as docentes de construir apoyos en el marco de sus prácticas de enseñanza. Considerando la relevancia creciente que tienen las RP en el CMC y la importancia que tienen en numerosos estudios durante los últimos quince años el diseño y validez transcultural de fiabilidad y aplicabilidad del cuestionario CMCQ desarrollado por Alonso Tapia y Fernández Heredia (2009), se buscó explorar las relaciones que tienen este instrumento con la ECC y la ECM.

En los resultados expuestos encontramos que ambas escalas diseñadas para este Estudio se encuentran un poco por encima de lo previsto (entre .73 con cercanía y .78 con comunicación), ligeramente superior a lo que establece la literatura para considerarlos constructos distintos (.70). Conviene tener presente que los datos que obtuvimos del CMC-Q mostraron que el análisis factorial no presenta un ajuste tan adecuado para el modelo unidimensional. En este sentido resulta conveniente que nuevos estudios corroboren o no estas relaciones, no obstante, podemos decir que **los tres instrumentos comparten mucho en común, el conjunto de aspectos que afectan al CMC y las RP que se promueven en la EST.** También advertimos que mantiene las RP en aspectos diferenciales que sirven para especificar el impacto de la comunicación motivacional y la cercanía/conflicto.

Considerando lo hallado y en continuidad con estudios de metaanálisis como el realizado por McMahan et al. (2017) que destacan que las relaciones interpersonales influyen en el clima favoreciendo el interés, el esfuerzo y la satisfacción de los/as estudiantes con el aprendizaje, nos propusimos en el marco del objetivo específico 2.8 establecer un sistema para conocer la validez predictiva de las nuevas escalas. Para ello se usaron dos medidas de percepción de los/as estudiantes: la que resalta el interés por el aprendizaje a partir de la relación con el/la docente, y la satisfacción que generan las experiencias que se tienen en clase. **El modelo de relaciones entre comunicación/cercanía/conflicto resultó explicar un porcentaje importante de la varianza, el 44% en el caso de la satisfacción que perciben los/as estudiantes de sus docentes.** De este modo el papel de los principales determinantes de las RP -cercanía, comunicación motivacional

y conflicto- queda patente en su importancia para el clima de clase. De dos instrumentos diseñados, el que mayor capacidad predictiva tiene es la ECC, siendo que recoge la calidad de las relaciones y parece que ofrece una visión general de las RP. Por su parte, la ECM matiza y aporta como se vehiculan esas relaciones favoreciendo u obstaculizando la motivación por aprender.

Lo hasta aquí expuesto nos permite dar un paso más en el Estudio 1 de esta Tesis. Se presentan evidencias sobre cómo pueden los/as estudiantes valorar de forma sencilla las RP que tienen con sus docentes. Resaltamos la importancia de diseñar este tipo de instrumentos considerando su utilidad no solo a los fines de la investigación educativa sino como una herramienta que puede incorporarse al análisis pedagógico y didáctico de las clases ayudando a los/as docentes a reflexionar sobre sus prácticas buscando así mejoras en las RP, tal como se propone en el Estudio 2.

Asimismo, lo presentado confirma la relevancia de abordar de forma conjunta la cercanía y la comunicación para la comprensión de las RP. Los análisis realizados nos muestran que **el sentido de la cercanía se asume en la construcción de climas motivacionales de clase que contemplan relaciones fundamentadas en una comunicación dialógica**. Estas privilegian la proximidad a través interacciones cuya génesis, desarrollo y construcción se configuran socialmente, considerando la incidencia del contexto educativo -en este caso la formación para el trabajo- e impactando no solo en el aprendizaje sino también en el sentido subjetivo que el mismo tiene para los/as estudiantes. Esto implica, tal como hemos visto, considerar que diversos aspectos socio-emocionales -como la calidez, el reconocimiento, la confianza y el ayuda para el aprendizaje-, junto a recursos y rasgos de la comunicación didáctica -como el vocabulario, el lenguaje no verbal, el humor, el contexto de interacción y el efecto motivacional- resultan esenciales al valorar las RP y también la satisfacción e interés de los/as estudiantes, adquiriendo especial relevancia algunos de ellos en la EST. Se contrapone a la cercanía la percepción de conflicto, que tiende a ser baja en estos contextos pero que conlleva formas de acompañamiento individualistas que obstaculizan toda posibilidad de hacer de la RP un factor clave para la motivación por aprender.

En este marco, las diferencias halladas tanto en los ciclos de formación como en las áreas curriculares permiten seguir caracterizando las percepciones de los/as estudiantes de la modalidad de educación secundaria, destacando de forma recurrente el fuerte peso de la orientación motivacional y aportando evidencias acerca de la necesidad de atender a la RP en la E4. Advertimos una tendencia en esta escuela a registrar resultados más bajos que la E3, situación que nos proponemos profundizar a través de las entrevistas a estudiantes que desarrollamos en la etapa C de este Estudio. En este sentido, tenemos el propósito de definir la escuela destinataria del programa de investigación-acción que desarrollamos en el marco del Estudio 2 ampliando el conocimiento de la cercanía, las RP y el CMC a partir de sus vínculos con el perfil de estudiantes de cada escuela, los factores institucionales que inciden en la organización de las propuestas de formación, el sentido que tienen los saberes para el trabajo y las estrategias pedagógicas y

didácticas que se desarrollan en el marco de las capacidades profesionales que se buscan forman en las distintas especialidades técnicas.

## **CAPÍTULO 7. Los/as estudiantes de escuelas técnicas andan diciendo...**

En este Capítulo se presenta la última etapa del Estudio 1 que sostiene el abordaje de las RP desde los/as estudiantes y los modos que éstos/as tienen de valorar y caracterizar la cercanía con sus docentes en las escuelas secundarias técnicas. Hasta aquí hemos logrado, desde un enfoque de investigación cuantitativo, conocer la percepción de una cantidad significativa de adolescentes y jóvenes de la Confluencia en la provincia de Neuquén. Esto ha puesto de manifiesto la relevancia de la cercanía en las relaciones interpersonales que se promueven en esta modalidad de educación secundaria en relación a la escuela orientada. A partir de lo hallado, reconocemos vínculos esenciales de ésta con los modos de interacción y comunicación que organizan las posibilidades de encuentro y trabajo pedagógico, de acuerdo a los ciclos formativos y las áreas curriculares, configurando climas de clase que motivan al aprendizaje en relación a la formación para el mundo del trabajo. En este marco, **nos proponemos profundizar la exploración de la cercanía en dos escuelas técnicas que forman en especialidades distintas**: como ya mencionamos, una tiene como objeto de estudio la naturaleza y los ciclos productivos y otra, se propone imitar algunas conductas y acciones humanas a partir de la automatización de procesos implicados en situaciones y problemas de la vida práctica.

Lo presentado en las etapas A y B nos ha permitido aproximarnos a una constelación de relaciones e interacciones entre variables en busca de la comprensión de la cercanía en las RP. Sin embargo, lo realizado nos planteó la necesidad de profundizar la exploración desde un enfoque cualitativo (León y Montero, 2015) que posibilitara reconocer y analizar los significados que nueve estudiantes de la E3 y la E4 otorgan a las interacciones con sus docentes, en el marco de las singularidades que caracterizan los dispositivos escolares de formación para el mundo del trabajo. En este sentido, construimos un instrumento tomando como referencia los cuestionarios administrados y los hallazgos encontrados, tal como se describió en el Capítulo 3.

Nos proponemos, a través de las entrevistas, **revisar la posición de los/as estudiantes en las RP y adentrarnos a comprender su “relación de aprender”** (Camilloni, 2014) **a fin de preguntarnos por los procesos de formación que se promueven a través de la cercanía con los/as docentes en las escuelas técnicas**. En este sentido, indagar y analizar las experiencias estudiantiles nos permite reconstruir vivencias y acontecimientos que en estas escuelas impactan en los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje desde una dimensión social y subjetiva. Entendemos que estas pueden develar relaciones entre lo práctico, lo social y lo afectivo en el aprendizaje, poniendo de manifiesto otras tramas vinculares en torno a las experiencias juveniles que se estructuran institucionalmente bajo el formato escolar, en el marco de las relaciones entre la educación y el trabajo.

En función de lo mencionado, el abordaje de la cercanía en las RP no se disocia de un abordaje experiencial de los núcleos dilemáticos que hoy atraviesan a la escuela secundaria como nivel

educativo, y que impactan de forma singular a la escuela técnica: el sentido de las relaciones con los saberes, la revisión de lo común y la reconfiguración de los vínculos de los/as jóvenes en y con la escuela (Ferreyra, 2017). Atendiendo a estas claves interpretativas, en las entrevistas nos focalizamos en reconocer el sentido que tiene el trabajo en las RP en los dispositivos escolares entendiendo que este, desde una perspectiva social, es el soporte privilegiado de la inscripción en la estructura social (Castel, 1997). En el marco del interés de esta Tesis, reparamos en las prácticas de trabajo como entramados de sociabilidad y cohesión social que fomentan la participación en experiencias escolares y sociales. Estas comprometen múltiples dimensiones del ser humano desde una dimensión formativa (Spinosa, 2006) que buscamos analizar para comprender *¿cómo inciden en estos contextos educativos las relaciones socio-emocionales de los/as estudiantes con los/as docentes?, ¿qué particularidades asumen? y ¿cómo impacta la cercanía en sus procesos de aprendizaje?*

En esta última etapa del Estudio 1, entonces, analizamos el material de las entrevistas a partir de su triangulación (Jakob, 2001) con los antecedentes de investigación expuestos en el Capítulo 1 y 2 y el análisis cuantitativo del Capítulo 5 y 6, a fin de hallar convergencias que nos permitan reconocer cómo la cercanía se presenta en las experiencias situadas de los/as estudiantes desde un marco personal, social e institucional (Dubet y Martuccelli, 1998) y definir así la escuela participante del Estudio 2.

A continuación, se presentan tres apartados que estructuran este Capítulo. Los dos primeros recuperan el material empírico de las entrevistas, partiendo de una descripción basada en la asociación de códigos empleados para el procesamiento, considerando un análisis inductivo que incluye datos de frecuencia de aparición de éstos a partir del proceso de codificación abierta (Flick, 2012) que se llevó adelante. Finalmente, en los dos restantes apartados se presentan discusiones que permiten destacar los hallazgos emergentes de esta etapa de investigación y arribar a conclusiones que integren lo encontrado en las tres etapas que conformaron el desarrollo del Estudio 1 y anticipan el trabajo realizado con docentes en el Estudio 2.

### **7.1. Enseñar, acompañar y construir presencia: modos de reconocer la cercanía y sus efectos en el aprendizaje**

Entendiendo que la cercanía no es una condición a priori en el encuentro pedagógico, sino que se construye en situación, nos propusimos como primer objetivo específico de esta etapa **-OE3.1-** *profundizar la caracterización y el análisis de las formas de interacción en las relaciones pedagógicas que favorecen la cercanía entre docentes y estudiantes.*

En las experiencias de los/as estudiantes pudimos reconocer que, si bien la cercanía adopta formas singulares en las clases en la escuela técnica que ameritan su revisión desde una perspectiva didáctica, también se reconocen otras interacciones y espacios de encuentro entre estudiantes y docentes. Dichas interacciones, en este contexto escolar, refuerzan la potencia socio-

emocional de las RP y actúan, de acuerdo a cada marco institucional, como soporte de la motivación por aprender considerando las singularidades que atraviesan a los/as jóvenes y sus trayectorias escolares. En función de lo expuesto, se destaca que la cercanía no se limita a los modos personales de ser del/la docente ni se reduce al desarrollo de competencias específicas, sino que implica, según los/as estudiantes, el despliegue del trabajo de enseñar (Southwell, 2020). En la Tabla 54 se presenta la frecuencia de aparición de los códigos “Cercanía en las propuestas de enseñanza”, “Cercanía y en los acompañamientos ofrecidos” y “Cercanía y aspectos subjetivos del docente” que se desprenden de las entrevistas y el porcentaje de representatividad por escuela técnica participante.

**Tabla 54.**

*Frecuencia de códigos vinculados a la cercanía en la EST*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Cercanía en las propuestas de enseñanza	24	39%	14	23%	10	16%
Cercanía en los acompañamientos ofrecidos	20	32%	8	13%	12	19%
Cercanía y aspectos subjetivos del docente	18	29%	11	18%	7	11%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

A continuación, se analiza lo encontrado, mostrando aspectos en común hallados en ambas escuelas técnicas como singularidades que caracterizan a cada una.

### 7.1.1. Saber enseñar en relación

En las entrevistas hallamos que el código “Cercanía en las propuestas de enseñanza” presenta la mayor cantidad de referencias de acuerdo a los datos expuestos en la Tabla 54. Este se centra en describir acciones que los/as docentes realizan al momento de enseñar que favorecen la relación con los/as estudiantes. Cabe señalar que este código surge del reconocimiento que hacen los/as entrevistados/as de un saber sobre la transmisión (Terigi, 2007), que incluye el conocimiento del contenido curricular y la experiencia profesional en el ámbito técnico, pero que no se agota allí: da cuenta del modo en que los/as docentes realizan intervenciones pedagógicas. Al respecto, algunos/as entrevistados/as expresaron:

*“Una cosa es saber y otra cosa es saber enseñar... muchos profes saben el contenido, pero muy pocas saben enseñar y eso como estudiante lo ves y lo sentís” (Entrevistada 9, E3)*

*“Un buen profe es el que sabe transmitir lo que sabe. Hay muchos que saben, pero no tienen la forma para transmitir bien y de buena manera” (Entrevistada 4, E4)*

En el marco de este saber que se alude al indagar por las RP **encontramos vinculaciones con el clima motivacional de clase que nos permiten advertir qué aspectos de este resultan valorados por los/as estudiantes en referencia a la cercanía.** Cabe aclarar que esto implicó un segundo procesamiento del código mencionado con el propósito de identificar prácticas vinculadas a la enseñanza y clasificarlas en los 4 grupos que organizan el abordaje de las 16

escalas del CMC en esta Tesis, de acuerdo a lo expuesto en el Capítulo 5. Esta nueva codificación permitió enriquecer la indagación cuantitativa -que ya fue expuesta- de las percepciones de los/as estudiantes sobre los climas de clase, en la búsqueda de una continuidad analítica que habilitara a posibles relaciones desde las experiencias de los/as estudiantes. En la Tabla 55 se presenta la frecuencia de aparición de las mismas y el porcentaje de representatividad por escuela.

**Tabla 55.**  
*Frecuencia de códigos vinculados al clima motivacional de clase*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
CMCg1. Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje	12	19%	7	11%	5	8%
CMCg2. Selección y presentación de contenidos	9	15%	5	8%	4	7%
CMCg3. Orientación hacia el aprender a aprender	27	44%	18	29%	9	15%
CMCg4. Apoyo afectivo	14	22%	6	10%	8	12%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

Aquí se observa que las referencias varían entre los grupos del CMC, destacándose las menciones que hicieron los/as estudiantes de la E3 en la CMCg3 y los/as de la E4 en la CMCg4 y encontrando algunas recurrencias con los resultados presentados en el Capítulo 5. Profundizaremos en estas a continuación.

En las entrevistas se halló que el grupo **“Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje”** -en adelante CMCg1- es aludido por los/as estudiantes de ambas escuelas presentando porcentajes similares. Se destacan específicamente acciones docentes vinculadas a la gestión del tiempo, como son las escalas del clima *“paso a paso”* y *“ritmo adecuado”*, considerando que los/as estudiantes valoraron a aquellos/as docentes que dan tiempo para aprender. Según Davini (2015) considerar los tiempos en la enseñanza implica atender a los ritmos de aprendizaje y esto pareciera favorecer la cercanía considerando que, por un lado, los/as estudiantes reconocen la apertura y disponibilidad de los/as docentes para realizar en las clases retrocesos, repeticiones y recapitulaciones que propician la comprensión atendiendo a sus necesidades. Por el otro lado, advierten que secuenciar las actividades propuestas en distintos momentos de la clase hace que lo enseñado no se agote o condense en una sola, sino que habilita distintas oportunidades de interacción didáctica (Astolfi, 1991) que valoran el proceso construido por cada uno/a. En referencia a ello, los/as estudiantes comentaron:

*“A mí me gusta que los profes dediquen ese tiempo de explicarte una y otra vez y que no estén apurados”* (Entrevistada 1, E4)

*“El profe que te contaba antes cuando te enseña te va explicando por qué usa cada ecuación. De ahí vos podés ir haciendo preguntas tipo ‘no profe, yo no entiendo’ y te vuelve a explicar, vuelve donde te habías quedado colgado hasta resolver todo el trabajo práctico, no importa si eso nos lleva dos o tres clases”* (Entrevistada 7, E3)

Si bien en las entrevistas hay una leve diferencia en la recurrencia de estas escalas a favor de los/as estudiantes de la E3, recordamos que en la etapa A de este Estudio estas escalas del CMC

se destacaron especialmente en las percepciones de los/as estudiantes que cursan asignaturas del área de Matemática en el ciclo básico de la E4.

En lo que respecta al grupo **“Selección y presentación de contenidos”** -en adelante CMCg2-, si bien se encontró una menor frecuencia en las referencias que se presentan en las entrevistas, en ambas escuelas los/as estudiantes hicieron referencia a las 4 actuaciones docentes que integran este grupo del clima motivacional. Esto evidencia que la cercanía también se manifiesta en las relaciones que se propician con los saberes y en las estrategias de presentación del conocimiento (Rockwell, 1995). Se reconoce que los/as estudiantes valoran aquellos/as docentes que generan *“novedad”* al enseñar, sin embargo, se identifica que ésta en la E3 tiende a estar vinculada al modo de presentación de los contenidos y a los recursos utilizados y en la E4 a la relevancia o sentido que tienen en sí mismos los temas enseñados, destacando así aspectos de la comunicación didáctica (Contreras, 1994) que favorecen la cercanía:

*“La profe que me cae bien cuando tiene que explicar un tema nuevo, te va explicando toda la teoría ella, pero te pasa un video o arranca con algo que te llama la atención o arma un power point con toda la teoría y la va resolviendo desde ahí. (...) Así por ejemplo la primera clase nos empezó preguntando qué era densidad de líquido, masa, viscosidad y después te va diciendo cuáles son las diferentes variables. Usa muchas preguntas para ayudarte a entender la teoría que ella te da y que después puedas resolver los ejercicios”* (Entrevistada 8, E3)

*“Hay materias en donde lo que me enseña el profe me da intriga, como curiosidad aprender sobre lo que yo estoy comiendo. Si vamos al caso yo consumo mucho pollo y saber cómo es el proceso de limpiar el pollo y qué se hace con cada parte, me gusta”* (Entrevistado 3, E4)

Asimismo, en las entrevistas los/as estudiantes otorgaron relevancia a otra acción del CMC como es el uso de *“ejemplos”* que los/as docentes hacen en las clases y que contribuye a la cercanía, dado que permite conectar los temas con situaciones o vivencias reales y conocidas por los/as estudiantes, lo que pone de manifiesto una dimensión identitaria de la relación con los saberes (Charlot, 2008b). Al respecto se encontró que esto es especialmente valorado en los espacios de formación práctica como talleres y laboratorios, tal como encontramos en la etapa A. Hallamos que los/as docentes enseñan actuando como modelos en situaciones prácticas, pero también en el aula al trabajar con contenidos más teóricos que se presentan de forma más accesible y en relación directa con la realidad de los/as estudiantes. Las siguientes citas ilustran lo dicho:

*“En el campo ves todo ahí, cómo es, cómo se hace y por qué, el profe te va mostrando, pero en el aula, en lo teórico, a mí me ayuda mucho cuando el profe dibuja en el pizarrón los intestinos de la vaca para mostrarte ejemplos de cómo son las cosas”* (Entrevistada 1, E4)

*“En el taller, el de informática cuando explica te llama la atención constantemente y te pone muchas situaciones reales, y de esas situaciones reales vos tenés que sacar la información y después desarrollar, y eso está muy bueno; la verdad, te ayuda a que veas las cosas que aprendes más normal”* (Entrevistado 5, E3)

En el marco del CMCg2, se hallaron referencias a la importancia que los/as estudiantes le otorgan al modo en que los/as docentes propician *“la relación de temas”* y recuperan los *“conocimientos previos”*, últimas dos acciones del clima vinculadas a este grupo. En lo que respecta a la *“relación de temas”*, las mayores referencias se hallaron en la E4. Los/as estudiantes aludieron a espacios de integración y articulación -como el Proyecto Didáctico Productivo ya mencionado-, y expresaron que a medida que avanzan en la formación algunos/as docentes los/as

ayudan a ir reconociendo cómo los contenidos se relacionan e incluso cómo se complementan entre sí especialmente en los espacios de formación práctica. Recordamos que esto, en la etapa A, fue percibido especialmente en asignaturas del área de Matemáticas por los/as estudiantes del ciclo superior. Se entiende que el énfasis de referencias hallado en la escuela agropecuaria se explica en la cantidad de docentes que dan varias asignaturas y tienen a cargo el mismo grupo de estudiantes en distintos años y ciclos de formación. En alusión a ello, se presenta la siguiente cita:

*“Hay profes como el de Agricultura, que es el mismo de Biología, que cuando salimos al campo va relacionando todo. Eso me encanta porque te ayuda a unir una cosa con la otra”* (Entrevistada 1, E4)

En relación a cómo los/as docentes promueven la recuperación y resignificación de los “conocimientos previos” al enseñar, se encontró cierta recurrencia en la referencia que los/as estudiantes hacen de docentes a quienes reconocen como cercanos/as a partir de las relaciones que promueven con situaciones o vivencias extraescolares.

*“... el profesor de Granja dijo que íbamos a ir a faenar. Ese día nos tocaba a nosotros y fuimos. Yo ya tenía un conocimiento porque en mi casa lo hago, los pongo boca abajo, pero yo no sabía que era mejor ponerlos en un cono para degollarlos. Ese día además aprendí sobre los intestinos del pollo porque en mi casa cuando faenamos se los sacamos y se los cocinamos a los perros. Con este profe aprendí más acerca del sistema digestivo y de la importancia de la limpieza, después fui y se lo conté a mi papá”* (Entrevistada 1, E4)

*“... el método del profe de informática es usar analogías externas a lo que es toda la tecnología y te ayuda a ir enlazando lo que vos ya conocés de afuera para que vos comprendas mejor”* (Entrevistado 6, E3)

En este sentido, las citas permiten advertir que esas relaciones con los saberes no se limitan a una simple conexión. Por el contrario, potencian el aprendizaje ampliando la comprensión al adquirir relevancia social concreta a través de mediaciones de carácter cognitivo que acercan la realidad (Basabe y Cols, 2007; Pogré, 2013) favoreciendo dinámicas de interacción singulares y evidenciando que la forma también es contenido en el contexto escolar (Edwards, 1993).

La descripción de aspectos vinculados a la enseñanza y la cercanía también incluye acciones docentes del clima de clase que se organizan bajo el grupo **“Orientación hacia el aprender a aprender”** -en adelante CMCg3-. Como se muestra en la Tabla 55, este grupo presenta la mayor cantidad de referencias y se evidencian interrelaciones entre las acciones que la integran, es decir, se advierten vínculos estrechos en cómo los/as estudiantes reconocen que sus docentes promueven en las clases la “participación” y la “autonomía” a partir de las “retroalimentaciones” que ofrecen y la forma de organización y desarrollo de las instancias de “evaluación”.

En las entrevistas, los/as estudiantes mencionan de forma especial la relevancia que tiene la “participación” en la cercanía que perciben. Expresaron que participar es importante para estar conectado/a con la clase y con el/la docente y reconocieron que esto depende, en gran medida, de lo que hacen éstos/as para motivarlos/as. En este sentido la participación habilita, en términos de mediación social, un conjunto de interacciones interpersonales y grupales (Davini, 2015) que los/as estudiantes reconocen a partir de la apertura de los/as docentes para debatir y dialogar en clase, como sucede en las asignaturas que son técnicas. Esta referencia también la encontramos en las respuestas al cuestionario CMC-Q en relación a esta área curricular y en estudios como los

de Martín y De Pascuale (2013) en el Alto Valle. Al respecto, los/as estudiantes compartieron algunas de sus experiencias que consideramos destacables:

*“... dejar que se generen debates en el aula para mí es re importante o al menos me engancha. El profe X tiraba siempre algunas ideas y nos daba espacio para participar y armar estos debates donde decimos lo que pensamos, obviamente siempre con respeto. Esto no pasa siempre, pero yo lo prefiero antes de que esté el profe repitiendo lo que ya dice en un libro”* (Entrevistada 4, E4)

*“... con esta profe tenemos dos clases a la semana, hay veces que hablamos nosotros más que ella. Hubo una clase en la que vimos unos videos que eran animados pero que tenían que ver con el tema que estábamos viendo, después charlamos y ahí estás despierto, como activo, si no es siempre lo mismo de “leer-tarea, leer-tarea”* (Entrevistada 7, E3)

Los/as estudiantes de la E4 reconocen de forma recurrente a los/as docentes de los espacios de formación práctica, dado que éstos/as no hacen de la participación una obligación o imposición para aprender, sino que habilitan otras formas de estar participando que consideran las creencias personales de los/as estudiantes, a la vez que fortalecen el sentido de comunidad práctica y el clima de clase percibido, tal como se reconoce en investigaciones desarrolladas al respecto en Argentina (Sansot, 2008; Ferreyra, 2017). Al respecto, la mayoría de los/as entrevistados/as de esta escuela coincidieron en un ejemplo como es el aprender a faenar:

*“También hay muchos chicos que no participan en las clases. Por ejemplo, en la escuela sabés que se matan animales y a mí no me gusta. Yo por esto mismo desde hace dos años dejé de comer carne y soy vegana. Aunque yo no quiera participar eso no significa que no sea útil o que no aprenda, ¿me entendés? Yo puedo participar en otro tipo de actividades en esta materia y siempre estoy aprendiendo”* (Entrevistada 2, E4)

*“... el proyecto de engorde de pollos parrilleros no lo hicimos nosotros, lo hizo otro curso, pero nos invitaron a faenar y yo participé, me ofrecí solo a dos pollos. Fue una experiencia distinta”* (Entrevistado 3, E4)

Se puede observar en lo expuesto que la “autonomía”, entendida como las oportunidades ofrecidas para que los/as estudiantes puedan tomar decisiones sobre sus procesos de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2020), está presente en las experiencias que se promueven en la formación técnica, especialmente en los espacios de las especialidades, en el ciclo superior, confirmando lo hallado en la etapa A. En ambas escuelas, los/as docentes ofrecen opciones o alternativas que demandan que los/as estudiantes elijan qué hacer y cómo hacerlo y eso es valorado también en el marco de la confianza que reconocen de los/as docentes cercanos/as:

*“... por ejemplo en 6° año tenés que presentar un proyecto, podés hacerlo, no sé, con conejos. Vos tenés que alimentarlos, darles de beber y es en grupo. Si yo no les doy de comer cuando me tocaba y mis compañeros también no se benefician ni los conejos, si vamos al caso tampoco nosotros. Tenés una responsabilidad hacia lo que cada uno eligió y se comprometió. En esas situaciones te das cuenta que el profe confía en vos y vos en él”* (Entrevistado 3, E4)

*“El profe que me cae bien, explica muy bien, de una forma única que no se ve en muchos profes que digamos. Nos hace hacer trabajos en los que tenemos que usar nuestra propia lógica para resolverlos en vez de su método, nosotros tenemos que usar nuestra lógica (...) nos hace pensar de cierta manera, pero nos da la libertad de ir como querés, por así decirlo. Por ejemplo, en un trabajo nos pidió diseñar una computadora. Él nos enseña cómo está formada y nosotros en base a lo que nos enseñó aplicamos una lógica para armar esa computadora, y dependiendo nuestra lógica va a estar bien armada o mal armada. Eso te desafía”* (Entrevistado 6, E3)

Las referencias halladas en relación a la autonomía también se vinculan con la escala del CMC que remite a “evaluación”. Se evidencia una continuidad con el reconocimiento de la apertura de los/as docentes a generar situaciones de alto interés -e incluso comodidad y disfrute- para los/as estudiantes donde deben decidir sobre sus procesos de aprendizaje potenciando así la dimensión

formativa de la evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2020). Esto se reconoció especialmente en relación a un docente de la E4:

*“El profe X siempre busca la manera de que todos se sientan cómodos a la hora de rendir. Por ejemplo, para nosotros era mejor oral y él nos hacía evaluaciones orales de matemática, o sea re raro evaluaciones orales de matemática, pero como era la manera que estábamos cómodos intentó que esas evaluaciones por ahí sean menos estresantes y más fáciles para nosotros”* (Entrevistado 3, E4)

En las entrevistas, los/as estudiantes reconocieron que aquellos/as docentes con los/as que tienen relaciones cercanas también se distinguen por el tipo de evaluación que promueven en sus clases. Esto se halló especialmente en la E3 donde los/as estudiantes resaltaron, junto a la evaluación, la importancia de la “retroalimentación”:

*“... con esta profe nosotros hicimos un acuerdo, un examen en donde teníamos un primer y segundo examen. Lo bueno era que ella te iba corrigiendo y escribiendo ‘esto acá está bien, esto acá te olvidaste de multiplicarlo, me parece que estaría bueno que en la segunda parte corrigas esto así y ya entregues directamente el examen entero, completo y bien’. Así hacías el examen en partes y vas seguro o al menos seguís aprendiendo más allá que estás haciendo una prueba”* (Entrevistada 8, E3)

Los/as estudiantes de la E3 añaden más información acerca de la retroalimentación compartiendo experiencias que potencian, a partir de la misma, su motivación por aprender en asignaturas de la formación general y también específicas, y también habilitan otras formas de comunicación e interacción que precisamente incrementan la cercanía con los/as docentes, tal como señala el estudio referenciado de Rompelman (2002). De las citas expuestas a continuación, se advierte que una evaluación genera cercanía con el/la docente cuando se centra en el proceso y no en una instancia puntual, valora los cambios y avances, incluye el humor y se presenta como una instancia que es amena y próxima a intereses de los/as estudiantes, es decir, habilita más allá del contenido curricular una conversación (Huertas y Montero, 2001; Hattie y Timperley, 2007). Al respecto, los/as estudiantes compartieron algunas experiencias que resaltamos:

*“... hay un profesor, este el mismo de matemática, que en los exámenes te los ponía con temáticas de superhéroes de Marvel. Tenías que dar la respuesta de una ecuación y en vez de ponerte respuesta: “a, b o c” te ponía respuesta “Spiderman, Ironman, Superman” (risas). Eso te llama la atención y en sí los chicos que vienen a esta escuela son mucho de videojuegos y películas, tienen un cierto perfil. Esto parece una pavada, pero te hace mirar la prueba de otra manera y conectar mejor”* (Entrevistado 5, E3)

*“En los talleres la evaluación es más relajada, tenés tiempo, tenés una sola evaluación, al fin y al cabo, es más práctico entonces por ahí tiene más valor el tema de hacer los trabajos prácticos. En soldadura por ejemplo tenés que hacer la parrilla, el profe te puede evaluar más que nada por eso. Las evaluaciones por ahí pueden ser más teóricas también y preguntarte qué tipo de metal utilizas, pero lo importante es cómo fuiste trabajando en las clases, cómo lo hiciste y cómo terminaste la parrilla”* (Entrevistado 6, E3)

Asimismo, los/as estudiantes mencionaron otras experiencias que contrariamente muestran cómo la falta de -o inadecuada- retroalimentación genera rechazo por el/la docente afectando su relación, la estima respecto de su trabajo y su interés por la asignatura y propiciando formas de interacción tensas y agresivas, definidas como conflictivas, según Hamre y Pianta (2001). En referencia a esto, identificamos dos tipos de situaciones en la escuela técnica que se evidencian en las siguientes citas:

*“... a veces nos piden hacer los trabajos y **nunca los leen**. Yo me frustré muchísimo con ese profesor el año pasado, porque sentía que los trabajos los estaba haciendo y entregando sin sentido. Nunca supe si yo realmente estaba haciendo las cosas bien en esta materia o no”* (Entrevistada 9, E3)

*“... hay una profe que **nos manda un PDF con la resolución de los ejercicios** y después dice ‘entréguenme el TP’. Ella revisa solo que el resultado te dé y te dice qué te falta, pero yo siento que así te extorsiona”* (Entrevistada 8, E3)

De lo expuesto en relación a la CMCg3 deviene, por un lado, la importancia que los/as estudiantes dan a la continuidad entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación que desarrollan sus docentes. Por otro lado, reconocen que las formas de invitar y no imponer la participación y de ofrecer retroalimentación habilita a reflexionar sobre sus modos de aprender, tomar decisiones y potenciar su compromiso con las asignaturas e incluso con los/as docentes afectando a la confianza que depositan en la relación pedagógica. En este sentido, lo hallado en este grupo del CMC confirma la relevancia de la comunicación en la cercanía, tal como expusimos en los hallazgos del Capítulo 6, al reconocer el valor predictivo que ambas tienen en la satisfacción de los/as estudiantes y las posibilidades de reflexionar sobre sus modos de aprender.

El último grupo de escalas del clima motivacional que fue contemplado para el procesamiento de las entrevistas se centró en el “**Apoyo afectivo**” -en adelante CMCg4-. Este alude a acciones que hacen los/as docentes al enseñar, centradas en apoyar de forma personal las necesidades emocionales de los/as estudiantes cuando aprenden. Cabe señalar, de acuerdo a lo presentado en la Tabla 55, que los/as estudiantes de la E4 se destacaron en las referencias que hicieron a este grupo de escalas del clima, aspecto que nos proponemos profundizar a continuación considerando que en la etapa B eran los/as que peor percibieron la cercanía con sus docentes.

En las referencias se encontró que los/as estudiantes reconocen acciones y gestos vinculados a brindar lo que se conoce en el CMC como “ayuda emocional”. Entre las mencionadas se encuentra dar orientaciones personalizadas que favorecen la organización frente al estudio. Algunos/as entrevistados/as valoraron esto frente a situaciones en la que se sentían perdidos/as, asignaturas que les resultaban difíciles o incluso parecían desbordados/as en momentos específicos de los trimestres. En referencia a ello, se presentan las siguientes citas:

*“Yo quiero al profe X porque él me ayudó a estudiar y a organizarme, no entendía nada y me orientó ‘por acá, hacé así’ y le agarré la vuelta a la materia (...) además fue comprometido a la hora de evaluarnos y de enseñarnos. Siempre estuvo ahí para sacarme las dudas, siempre con la mejor onda, aunque esté medio enfermo o cosas así, se nota que es un profe completo”* (Entrevistado 5, E3)

*“En primero andaba re perdida y rebelde y el profe me ayudó a que no me la lleve. Me marcó que era lo más importante, este tema sí, este no, como para no seguir ahí perdida en clase”* (Entrevistada 1, E4)

De forma recurrente se advierte que los/as estudiantes valoran la paciencia que tienen los/as docentes cercanos/as para explicar una y otra vez lo que enseñan y acompañar los procesos de los/as jóvenes, aludiendo a lo que Tenti Fanfani (2010) refiere con “poner el cuerpo como profe”. Enseñar en este sentido no implica siempre repetir o reproducir lo ya compartido, sino encontrar otras formas posibles para ayudar y alentar a los/as estudiantes a la comprensión. Se evidencia que esta valoración pone de relevancia la cercanía también a través de la diversificación de estrategias de enseñanza que respetan tiempos y modos de aprender heterogéneos y redundan en prácticas inclusivas, tan complejas como necesarias en la educación secundaria (Aizencang y Bendersky, 2009). Al respecto, los/as entrevistados/as expresaron:

*“Yo reconozco que los profes que para mí son buenos si tienen paciencia. Por ahí uno no entiende y lo tienen que explicar veintiocho veces, pero lo hacen de formas distintas”* (Entrevistada 9, E3)

*“Este profé que me marcó ayuda, si no entendés algo te explica cómo hacerlo y todo eso, nunca te deja solo al momento de aprender”* (Entrevistada 2, E4)

La referencia a los apoyos recibidos incluyó relaciones con la escala “elogios”, mostrando que esta acción implica una evidencia más de cercanía que pone de manifiesto el reconocimiento que los/as estudiantes sienten de sus docentes en el marco de las RP. De acuerdo a lo hallado, esta no es una acción frecuente o generalizable, sino que tiende a identificarse en los espacios de prácticas reforzando actuaciones que son las esperadas por los/as docentes en función de lo enseñado y que, como advertimos en la etapa A, son especialmente relevantes para los/as estudiantes del ciclo básico.

*“Yo creo que donde más te cuesta y ellos ven que igual le ponés onda y lo intentás y ahí te animan felicitándote”* (Entrevistada 9, E3)

*“... no puedo generalizarlos, pero hay profesores que sí resaltan los logros y que te dicen ‘muy bien tu trabajo, me gustó mucho lo que haces’ y eso como que te da fuerzas”* (Entrevistada 4, E4)

En los relatos de los/as entrevistados/as también se advierten algunos riesgos que presenta el uso de elogios cuando alienta a la competencia en el grupo-clase y promueve el lucimiento, considerando especialmente los valores que hallamos en las orientaciones motivacionales al resultado en ambas escuelas técnicas. En otros casos, los/as estudiantes destacan los efectos que les generan los elogios:

*“Para mí, los profes te felicitan más en el campo que en el aula. Por ejemplo, a mí me habían felicitado en primero cuando estábamos haciendo trasplante de plantines por hacer bien las cosas”* (Entrevistada 1, E4)

*“... hay algunos que te felicitan si sos el primero en responder y bien. Te dicen ‘muy bien’ y cosas así”* (Entrevistada 7, E3)

Lo hallado posibilita encontrar vínculos con la referencia que los/as estudiantes hacen al “trato equitativo” que tienen los/as docentes. Si bien fueron pocos/as quienes repararon en mencionar este aspecto del clima motivacional de clase, las referencias se corresponden con estudiantes mujeres de ambas escuelas. Estas refuerzan situaciones vinculadas a la existencia de diferencias de género en esta modalidad educativa (Acevedo y Rapoport, 2020)<sup>88</sup> que afectan la cercanía, tal como se muestra a continuación:

*“... Hay profesores que tienen mucha preferencia con los alumnos, con los varones especialmente porque hacemos mucha fuerza en el campo y eso por ahí tampoco no está muy bueno para una. Por suerte va pasando cada vez menos”* (Entrevistada 2, E4)

*“En un grupo donde solo somos cinco chicas realmente esto de las diferencias cansa. Hay algunas profesoras que tienen preferencias sobre las chicas porque dicen que son más prolijas, cuidadosas, como que están atentas a los detalles y es por eso es que somos más lentas que los chicos. Para mí, cualquiera”* (Entrevistada 8, E3)

Se reconoce que, en la E4, en el marco de la educación rural, la fuerza física y la rapidez en la resolución de las tareas más importantes parecieran ser atributos valorados por los/as docentes en los estudiantes varones. Contrariamente, la lentitud, el cuidado y la atención específica a tareas secundarias queda relegada a las estudiantes mujeres, ratificando así hallazgos como los de Jacinto et al. (2020), vinculados al género y la programación, que se condicen con la especialidad técnica

<sup>88</sup> De acuerdo al Relevamiento Anual del INET (2018) en la provincia de Neuquén en las escuelas técnicas solo el 36% de la matrícula se corresponde con estudiantes mujeres. En el mismo documento se aportan una serie de indicadores que amplían esta descripción a nivel federal: [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/ETP\\_Mujeres-en-la-Secundaria-T--cnica\\_2020.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/ETP_Mujeres-en-la-Secundaria-T--cnica_2020.pdf)

de la E3. Cabe recordar que en el marco de las percepciones relevadas en la etapa A, la E3 presentó los valores más bajos en relación a esta escala. De este modo, las diferencias de género aún parecieran seguir naturalizados en algunos/as docentes -independientemente de su género-, aunque son percibidos y desaprobados, especialmente por las estudiantes mujeres, quienes muestran malestar, disconformidad e incluso hastío en las RP afectando así la cercanía.

Lo expuesto hasta aquí nos ha permitido caracterizar la dimensión relacional de la enseñanza en la escuela técnica y la valoración situada que de esta hacen los/as estudiantes a partir de sus experiencias. En este sentido, las diferencias halladas entre las dos escuelas técnicas nos dejan entrever cómo los contextos institucionales y los espacios curriculares inciden en las posibilidades que tienen los/as docentes de construir relaciones con sentido para los/as jóvenes. **Se resalta la importancia que, en la formación para el trabajo, presentan las prácticas vinculadas a promover la retroalimentación, la autonomía, la evaluación y la participación -CMCg3- en el marco de experiencias que hacen de la reflexión y la acción, una dinámica que sostiene y resignifica el propio proceso de aprendizaje.** Se advierte entonces que el clima motivacional de clase aporta al reconocimiento de claves para analizar, desde un abordaje didáctico, cuáles son las condiciones y prácticas que favorecen -e incluso obstaculizan- las interacciones potenciadoras de la cercanía y también la motivación por aprender, implicando ello un mayor interés por los saberes y una mayor valoración por el/la docente y su trabajo.

### **7.1.2. Las palabras y los gestos, señales de cercanía**

En el marco de las experiencias de los/as estudiantes se reconocen otros modos de cercanía con sus docentes que trascienden la enseñanza formal en las aulas. Estos dan cuenta de interacciones centradas en el acompañamiento a los/as estudiantes en su condición juvenil que hacen de la relación pedagógica -e incluso de la escuela- un espacio social de sostén y contención. Las referencias halladas al respecto también fueron expuestas en la Tabla 54 bajo el código "*Cercanía en los acompañamientos ofrecidos*".

Lo hallado nos acerca a otras prácticas que los/as docentes realizan en el marco de su trabajo que, si bien tienen un alto sentido formativo, no se circunscriben a la enseñanza de contenidos curriculares. Estas comprometen el oficio de enseñar (Alliaud y Antelo, 2011) o la llamada dimensión oculta de este (Meirieu, 2005) y hacen de la RP una oportunidad para construir lazos sensibles y fortalecer filiaciones a nivel grupal que funcionan de anclaje para la subjetividad de los/as jóvenes. **Encontramos en este marco situaciones que motorizan los acompañamientos recibidos y que dan cuenta de una cercanía que devela una dimensión humana de los procesos formativos que tienen lugar en la escuela secundaria y de la posición de los/as docentes respecto del sentido de su tarea** (Southwell y Vassiliades, 2014; Tardif, 2014). Destacamos en todos/as los/as entrevistados/as de la E4 la referencia a estos acompañamientos que tienden a vincularse a situaciones personales y familiares que afectan su bienestar, además de su desempeño

escolar, poniendo en riesgo su permanencia en la escuela. Al respecto se comparten tres situaciones presentadas que permiten sustentar lo expuesto, a modo de ejemplo:

*“... mi hermana tenía una enfermedad y todo el tiempo la tienen que internar por meses porque le agarran infecciones. La última vez fue grave y yo estaba en primero (...) yo la estaba pasando muy mal y muchos profesores **me ayudaron** a no dejar y a poder aprobar. Me alentaban a que intente seguir adelante por más de todo lo que me estaba pasando. Me decían todo el tiempo ‘vos podés, vos sos capaz, estamos para ayudarte’. Ahí vi que a muchos de los profesores de la escuela les importa que sigamos estudiando, que hacen todo lo posible para ayudarte y que aprendas”* (Entrevistada 2, E4)

*“...me acuerdo que el de Matemática, cuando falleció mi bisabuela **me ayudó** y me dejó no hacer nada en clase esa semana porque yo estaba mal. Yo le había contado a él lo que me pasó y valoró que me haya entendido. Me acuerdo que me dijo que no somos máquinas, no aprendemos como robots y que hay cosas que nos afectan que hacen que nuestra atención o concentración, como las ganas y la voluntad de estudiar, no estén pero que era importante que fuera a la escuela”* (Entrevistada 4, E4)

*“... dentro de una de las clases de Biología surgió el tema de los abusos y saltó una compañera diciendo que habían abusado de ella cuando era chica. El profe se portó de diez porque la escuchó, pero nos cuidó a todos. Después **la ayudó** a ella para poder hacer la denuncia y poder sacar esto a la luz porque son temas legales y el abusador estaba dentro de su familia”* (Entrevistada 4, E4)

Subyace de las citas que la escucha, la comprensión y la disposición a acompañar estas situaciones habilita otras acciones y modos de estar presente para los/as estudiantes que son valorados y que encuentran relación con investigaciones realizadas en este nivel educativo (Dussel et al., 2007; Bracchi y Gabbai, 2013; Kaplan, 2018a; Nobile, 2019) y, de forma más reciente, también en la modalidad técnico-profesional (Millenaar et al., 2022) que exploran aspectos socio-emocionales de las RP. Por un lado, se orientan a flexibilizar los modos de “seguir estando” en la escuela que alteran el cumplimiento de tareas y tiempos escolares de acuerdo a las necesidades individuales en términos de priorizaciones. Por otro lado, dejan en evidencia que estos/as docentes hacen de sus clases espacios para contener, pedir y recibir ayuda, es decir, dan cuenta de acciones que procuran la inclusión de los/as estudiantes generando otras condiciones para sostener y acompañar sus trayectorias.

Cabe señalar que, más allá de que los/as estudiantes hicieron referencia en las entrevistas a situaciones, docentes y relaciones específicas que tenían con éstos/as, también mencionan que la dinámica de la escuela técnica y los vínculos que se propician en ese contexto escolar favorecen este tipo de relación más cercana entre estudiantes y docentes, incluso familiar. Esto refuerza lo que venimos hallando respecto de una cercanía que trasciende las RP y caracteriza una forma de hacer y estar en la escuela. Al respecto, se destaca una referencia que hace un/a estudiante:

*“... cuando entrás a esta escuela no te toman como si fueras un número, ¿me entendés? Te reconocen porque tenés un nombre y apellido y capacidades que muestran que podés hacer y lo que no podés hacer. Si el día de mañana me esguinzo el dedo, te enseñan a trabajar con la otra mano y seguir. Todo el tiempo te tienen en cuenta, entonces constantemente te enseñan cosas (...) no sé si tiene o no que ver con que es agropecuaria, pero somos muchísimos, somos como 900 algo y vamos doble turno, no somos un número. Las personas que trabajan en la escuela están constantemente conociendo, escuchando a los alumnos y los profesores se centran mucho en que vos puedas aprender, no importa si te cuesta, acá algo hacés”* (Entrevistada 2, E4)

Lo hallado en la E3 da cuenta de la presencia de acompañamientos a la participación en otras actividades escolares, más allá de la asignatura en la que está involucrado el/la docente, que motivan a los/as estudiantes a asumir nuevos desafíos y que afectan las RP que tienen ya que propician otras interacciones. En referencia a ello, los/as estudiantes compartieron sus experiencias:

“... me anoté a las olimpiadas y después dije que no, que no quería ir porque estaba flojo básicamente pero el profe me re animó. Me mostró que la mejor opción, la que me convenía era, si yo quería sacar algo realmente de las olimpiadas, que practique otro año más y ahí anotarme (...) Él me dijo que me iba acompañar y empezamos así juntos a prepararme. Ahora soy parte del equipo provincial de física. Si no fuera por él, no te estaría diciendo ‘yo quedé’” (Entrevistado 6, E3)

“... hay profes que te alientan. Por ejemplo, hay una compañera que está viendo de entrar a una universidad en donde enseñan Medicina. Ahora no sé cuál es, pero es una universidad buena como la Favaloro y esta profe que te digo que es copada le está dando clases particulares en Química para el curso de ingreso. Se ofreció ayudarla y se juntan donde comemos todas las semanas y ahí le enseña, le corrige los ejercicios, se llevan re bien” (Entrevistada 7, E3)

Como se puede observar en las citas expuestas, los modos de acompañamiento que proponen los/as docentes potencian el vínculo con sus estudiantes y sus capacidades en función de sus intereses y necesidades, que en este caso son académicas, a diferencia de la escuela agropecuaria. No obstante, también encontramos que los/as estudiantes atribuyen este tipo de relación al perfil de los/as docentes que integran la institución mostrando así una cercanía que tiende a ser más comunitaria y se presenta como un rasgo identitario de la escuela:

“En mi escuela te puedo asegurar que los profesores siempre están. Yo, por lo menos, siempre me sentí acompañada, nunca sentí que la escuela la estuviese haciendo sola, nunca, ni con problemas personales, ni con nada. Siempre sentí y supe que si necesitaba ayuda iba a hablar con alguno de ellos y que me iban acompañar, no estaba sola” (Entrevistada 9, E3)

Cabe señalar que esto resulta relevante considerando que hasta el momento trabajos como el de Ziegler y Nobile (2014) destacan la importancia que tiene la personalización en el acompañamiento del alumnado del nivel educativo en contextos vulnerables, pero no se hallaron antecedentes respecto de la escuela técnica. En este sentido, el reconocimiento que los/as jóvenes hacen de ciertas condiciones de la organización de las actividades escolares en las escuelas técnicas -especialmente los espacios de formación práctica- muestra que éstas favorecen otros modos de interacción más informales. Entre estos destacan dinámicas comunicacionales más desestructuradas que resultan claves para la cercanía y que refuerzan los hallazgos presentados en el Capítulo anterior. Al respecto profundizamos la indagación de esta relación en las entrevistas, buscando reconocer aspectos de la comunicación entre estudiantes y docentes que potencian la cercanía en la E3 y la E4. A los fines de procesar las referencias halladas, se organizaron éstas en 3 nuevos códigos -“comunicación verbal”, “comunicación no verbal” y “contextos de comunicación”- cuya frecuencia se presenta en la Tabla 56 junto con el porcentaje de representatividad por escuela.

**Tabla 56.**

*Frecuencia de códigos vinculados a la comunicación de los/as estudiantes con sus docentes*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Comunicación verbal	15	47%	9	28%	6	19%
Comunicación no verbal	5	15%	2	6%	3	9%
Contextos de comunicación	12	38%	7	22%	5	16%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

Tal como puede observarse, las referencias en relación a la “comunicación verbal” se destacan en relación a la no verbal. Se halló que los/as estudiantes otorgan importancia al *sentido del humor* de los/as docentes, que reconocen a través de chistes y comentarios graciosos e irónicos que refuerzan la confianza en el vínculo y generan un ambiente más relajado e incluso divertido.

Esto favorece la motivación por aprender y encuentra relación con estudios como el realizado por Richmond, Lane y McCroskey (2006). Se encontraron referencias al respecto en la mayoría de las entrevistas; se comparten algunas a modo de ejemplo:

*“Con los profesores con los que me he llevado mejor he podido hablar y creo que aprendí más. Con algunos podía por ejemplo hablar sobre videojuegos y otros temas que no tenían nada que ver con la materia. Eso ya hacía que los profes te caigan bien, ya entablás algún tipo de relación y después cuando vas aprender, no vas con mala onda”* (Entrevistado 5, E3)

*“En el taller son más relajados, te podés cagar de risa un rato y hacer chiste, pero también a la vez laburar”* (Entrevistada 7, E3)

Asimismo, se halló que los/as estudiantes de la E3 hacen referencia a otros aspectos, como el *uso de vocabulario accesible* y el *tono de voz* que usan los/as docentes, que favorecen la comunicación didáctica (Edelstein, 2011). Al respecto expresaron:

*“Cuando el profe habla más sencillo, todo se hace más fácil, de decir una cosa súper complicada te la dice de otra forma para que a vos te parezca ultra sencillo, te lo dice más en criollo”* (Entrevistada 9, E3)

*“... yo creo que muchas veces la tonalidad con la que hablaba y se dirigía a los alumnos era como muy fuerte o muy cortante, no es lo mismo que te hable bien, tranquilo, sin estar apurado porque te afecta”* (Entrevistada 8, E3)

La codificación centrada en la comunicación también incluyó la identificación de referencias que hacen los/as estudiantes a la **“comunicación no verbal”**, aunque estas registran una menor frecuencia representada en un 15%, tal como se muestra en la Tabla 56. Se reconoce que en la E3 los/as estudiantes dan importancia a la mirada del/la docente, entendiendo ésta como una evidencia de cercanía que confirma y refuerza el interés y atención a la tarea, además de constituir una fuente de conocimiento y reconocimiento (Ferguson, 1994). Al respecto, encontramos las siguientes referencias:

*“Yo miro la forma en la que se para, si mira a los alumnos o no a la hora de hablar ¿viste? porque eso te conecta”* (Entrevistado 5, E3)

*“En la relación con los profes tiene mucho que ver la actitud, ya sea a la hora de entrar al aula, de hablar, de mirarte, eso dice todo. Te das cuenta que el profe disfruta por la cara que pone a la hora de enseñar, tiene que ser la mejor, no podés ir muy serio o con cara de enojado, un poco de ganas tenés que meterle”* (Entrevistada 9, E3)

En la E4 se halló que el encuentro informal de los/as estudiantes con sus docentes, más allá de las clases, es una situación frecuente valorada por los/as primeros que da cuenta de una cercanía que denota afectividad, además de reconocimiento, y hace de la RP un soporte emocional en la experiencia escolar y juvenil, tal como vienen sosteniendo estudios desde la pedagogía del cuidado (Kaplan, 2021). Presentamos algunas de las referencias halladas en la escuela agropecuaria:

*“Hay profes que yo no puedo evitar sonreírles y abrazarlos cuando los veo. Aunque sé que está mal porque para ellos no es lo correcto, sé que pueden poner una denuncia, pero yo lo hago y sé que lo toman bien”* (Entrevistada 2, E4)

*“... con la mayoría de mis profes de primero cuando me los encuentro, me saludan con un gesto, una sonrisa. A veces nos ponemos a charlar y me dicen ‘¡hola! ¿cómo estás? ¿cómo andás?’ y bueno, después cada uno sigue su camino”* (Entrevistado 3, E4)

Esto se podría atribuir a una variedad de factores institucionales de la E4 que los/as estudiantes mencionaron en las entrevistas, tales como: la cantidad de horas que tiene la jornada escolar de los/as estudiantes, la libertad de movimiento que tienen por los distintos espacios que caracterizan

a esta escuela, la confianza que se genera cuando aprenden en el campo y la relación de familiaridad que se propicia a nivel comunitario.

Cabe señalar que se halló cierta recurrencia respecto a los espacios o situaciones donde el tipo de comunicación fortalece la relación de los/as estudiantes y los/as docentes. Esto motivó el procesamiento de las entrevistas con el código **“contextos de comunicación”**. Se encontró que en ambas escuelas la comunicación se potencia a nivel intrainstitucional en los espacios de formación práctica como talleres y sectores del campo. Estos resultan favorables según los/as estudiantes en relación a los acompañamientos ya mencionados, al tener una comunicación más informal que fortalece los vínculos incluso más allá del día y hora de clase asignados a la asignatura o espacio curricular. En referencia a ello, los/as estudiantes expresaron:

*“En la escuela caminás y te cruzás con un profesor y charlás. No es que terminan su clase y se esconden, más los que trabajan fuera del aula. Capaz que estás caminando por el pasillo o por el medio del campo, y te cruzas al profesor y te ponés a charlar de la materia y de la vida también”* (Entrevistada 2, E4)

*“En los talleres hay otra onda, se respira otro aire, escuchas música, se da para hablar de otras cosas con el profe mientras trabajás, hacés chistes y ese tipo de cosas. El trato es distinto, aunque sin perder el respeto”* (Entrevistado 5, E3)

Asimismo, se halló que uno de los estudiantes de la E3 mencionó la importancia que tienen actividades específicas tales como los viajes educativos, para fortalecer los lazos con los/as docentes, ya que se genera un contexto de encuentro que humaniza esas relaciones.

*“En estos años tuve muchos viajes con la escuela, todos los años teníamos viajes y pasaban cosas (risas) y esas experiencias te marcan o al menos a mí. Los profes te cuentan anécdotas de cuando fueron alumnos o como profes también y ahí te animás hablar de cosas más personales que te ayudan a conocernos mejor”* (Entrevistado 5, E3)

El procesamiento de lo compartido en las entrevistas a través del código **“contextos de comunicación”** también muestra referencias a un contacto y comunicación más allá de lo escolar, es decir, del ámbito institucional, que se caracteriza por ser informal, sin desdibujar el rol docente ni la figura del/la adulto/a. Al respecto, los/as estudiantes compartieron sus experiencias:

*“Con los profes que tengo confianza yo soy de mandarles un mensaje que diga ‘¿profe, cómo está? lo extraño’ (...) Cuando hay una buena relación también se ve afuera de la escuela, te encontrás un profesor que querés un montón y el vínculo es natural”* (Entrevistada 2, E4)

*“... hace dos semanas que nos fuimos a jugar un picadito con los profesores de taller y nos quedamos a comer un asado. Ahí es todo más informal, más tranqui, no tenemos ningún drama, aunque no nos olvidamos que somos en la escuela profes y alumnos”* (Entrevistado 5, E3)

Cabe destacar que en ese trato informal, según refieren los/as estudiantes, se genera una comunicación por medios o canales personales que rompen con el encuadre institucional y habilitan conversaciones basadas en el interés mutuo, que nuevamente refuerzan el afecto en la relación construida:

*“Pueden ser las nueve de la noche y yo le mandé un mensaje al celu del profe preguntándole con mi papá con qué me conviene mezclar la alfalfa y él me responde”* (Entrevistada 1, E4)

*“... de hecho al profesor de C la mayoría del curso lo sigue en Instagram. Entonces le seguimos las historias, lo jugamos con la novia y le decimos ‘Profe, ¿cómo la pasó en el cumpleaños de su novia?’ y él se ríe”* (Entrevistada 8, E3)

*“Con uno de los profes el otro día nos cruzamos en el cine, nos saludamos y charlamos. Después en la escuela me preguntó ‘¿les gustó la peli?, ¿vieron qué malo el final?’. Esto te muestra que todo es muy íntimo, parece extraño que nos llevemos así, pero es familiar” (Entrevistada 9, E3)*

En ninguno de los casos se hizo mención a que estas situaciones afectan negativamente las relaciones; por el contrario, se atribuye una mayor cercanía a una cierta intimidad en el vínculo que se basa en principalmente en comunicación abierta, dialógica y atenta a las necesidades. En este sentido se reconoce que, en las escuelas técnicas, los límites del aula y el taller son permeables en la cotidianeidad escolar a vivencias o situaciones que atraviesan a los/as estudiantes en tanto jóvenes y que demandan acompañamiento. Esto encuentra relación con los hallazgos de Asselle (2020) en escuelas técnicas de Córdoba vinculadas a la especialidad de la E3, donde se destacan los pasillos de dichas instituciones como espacios híbridos que habilitan a mezclar la práctica y la teoría en el quehacer diario de los/as estudiantes haciendo del aprendizaje de lo técnico una instancia con sentido social y afectivo.

Lo expuesto hasta aquí ratifica la relevancia de la comunicación como vehículo para construir cercanía considerando que ciertas dinámicas de interacción potencian la confianza como un modo de sociabilidad (Cornú, 2002). Estas en muchos casos trascienden incluso lo escolar por el impacto subjetivo que tienen, pero sin perder registro de la relación asimétrica que media el encuentro entre docentes y estudiantes. Lo hallado nos permite reconocer que, **en ambas escuelas técnicas, la cultura institucional y las condiciones vinculadas a la enseñanza de lo técnico propician una cercanía que excede lo esperado en la clase, lo que posibilita otros modos de relación más colaborativos, solidarios e incluso comunitarios que fortalecen el sentido de pertenencia y que justamente habilitaron a reconocer formas de interacción singulares**, que seguiremos profundizando a lo largo de este Capítulo.

### **7.1.3. Entre identidades e identificaciones**

Asimismo, la cercanía se vinculó a ciertos rasgos personales de los/as docentes que no son generalizables a todos los contextos ni especialidades de educación secundaria técnica. A partir de las voces de los/as estudiantes se reconoce que la formación académica, disciplinar y técnica que tienen los/as docentes en las escuelas técnicas, la experiencia laboral y profesional con la que cuentan y la proximidad o distancia generacional que existe, son factores que caracterizan un modo de ser docente en la escuela técnica (Tenaglia, 2011). Estos, según los/as estudiantes, parecieran incidir en las posibilidades de generar cercanía. Consideramos que este conjunto de aspectos define, por lo tanto, modos de ser docente que configuran identidades, entendiendo que estas se enmarcan en las relaciones con otros/as en espacios en común, pero que funcionan en muchos casos como identificaciones para los/as estudiantes en las RP. Cabe señalar que, según Viscaíno (2006), la identidad es parte de un proceso de subjetivación que cobra sentido en tanto proceso relacional y socio-histórico, y que se resignifica a lo largo de la historia del sujeto y a

partir de su tránsito por diferentes espacios sociales en los que el enseñar y el aprender tienen lugar.

En el marco de lo expuesto, el procesamiento de lo hallado en las entrevistas se reconoce a partir del código “*Cercanía y aspectos subjetivos del docente*”, que se incluye en la Tabla 54. Este demandó una segunda codificación dado que se encontraron ciertas recurrencias vinculadas a las “*diferencias etarias y generacionales*” y la “*formación pedagógica y experiencia laboral*” advirtiendo allí aportes a la descripción de las relaciones que los/as estudiantes de la escuela técnica tienen con sus docentes. La frecuencia de referencias halladas y el porcentaje de representatividad por escuela se presentan en la Tabla 57.

**Tabla 57.**

*Frecuencia de códigos vinculados a aspectos subjetivos de los/as docentes que inciden en la cercanía.*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Diferencias etarias y generacionales	9	45%	5	25%	4	20%
Formación pedagógica y experiencia laboral	11	55%	5	25%	6	30%

Fuente: *elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.*

En primer lugar, se advierte que las **diferencias etarias y generacionales** en las relaciones pedagógicas es un factor a considerar en el marco de las brechas entre adultos/as y jóvenes (Southwell, 2018; Margulis y Urresti, 1998), sin embargo, ¿qué sucede cuándo estas no están?

Encontramos que los/as estudiantes de ambas escuelas destacaron que la poca diferencia de edad que tienen con algunos/as docentes favorece la cercanía, ya que hay un mayor entendimiento mutuo a partir de intereses comunes. Al respecto, una de los/as estudiantes comentó:

*“Tengo algunos profesores que no me caen tan bien y otros que me caen re bien, como, por ejemplo, la de Lengua. Tiene veintitantos y es como que nos entendemos entre todos. Ella hay veces que nos pregunta cómo nos está yendo, cosa que otros profes no hacen, sino que entran a la materia y nada más. (...) Yo creo que al ser joven compartís algunos gustos y eso hace que te lleves mejor y el contenido para estudiar se te hace más liviano, como más simple”* (Entrevistada 7, E3)

En las entrevistas advertimos que, en muchos casos, estos/as docentes a los/as que se referencia son egresados/as de otras escuelas técnicas o bien de la misma escuela a la que pertenecen, situación que evidencia el desajuste entre las oportunidades objetivas de inserción laboral que tienen los/as egresados/as como técnicos/as (Corica, 2012). No obstante, encontramos - especialmente en la E3- que la poca diferencia de edad puede resultar un problema, cuando se abusa de la asimetría propia de la relación pedagógica para construir la autoridad ante el grupo, tal como comparte una de los/as estudiantes:

*“En la escuela hay gente que es grande pero también muy joven. Un profe que es un pibe chico también tiene la desventaja de que los alumnos lo puedan tomar como que es un chiquilín, pero esto le pasa al que entra canchereando y se quiere imponer para hacernos sentir que ahora es el profe”* (Entrevistada 9, E3)

Cabe destacar que también se encontraron referencias a profesores/as de edad avanzada, incluso prontos/as a jubilarse, que añaden a las diferencias etarias, diferencias generacionales (Orce, 2009). Sin embargo, los comentarios hallados muestran que estas relaciones se caracterizan por el afecto, reforzando el carácter familiar que adoptan los vínculos entre docentes y estudiantes,

tal como ya se mencionó en este análisis. En relación a este código, en la E3 se encontraron dos referencias al *cariño* que caracteriza a la RP y se mencionan roles específicos que parecieran adoptar esos vínculos pensados y sentidos como familiares que asocian el actuar del docente a una narrativa romántica, maternal y feminizada (Morgade, 2011; Illouz, 2012):

*“Yo adoro a la profesora de Hidráulica porque realmente yo sentí a esa profe como mi mamá. Era tan tranquila, yo le tengo mucho cariño porque sentí que ella nos trataba como a los hijos”* (Entrevistada 8, E3)

*“Ese profe antes él era un “cuco” pero nos conocimos y te diría que a mí me trata como la nieta porque ya es grande. Eso para mí es importante y demuestra que podemos tener una relación buena y cariñosa”* (Entrevistada 9, E3)

Además de las diferencias etarias y generacionales, también se encontraron referencias que permiten reconocer que el tipo de formación y experiencia que tienen los/as docentes es un plus que se añade a la valoración de la cercanía en las RP. Se distinguen en este sentido en ambas escuelas docentes con y sin formación pedagógica e incluso con experiencia profesional vinculada a la especialidad técnica de cada escuela. Al respecto, los/as estudiantes compartieron distintas experiencias:

*“Enseña bastante bien y encima es veterinario. Tiene conocimiento y mucha experiencia y eso lo diferencia al profe”* (Entrevistado 3, E4)

*“El profe de Matemática sé que estudió algo específico, además es profesor de la universidad, entonces te das cuenta que tiene otras herramientas para poder conectar con los alumnos, compartir el conocimiento y entablar una relación con nosotros”* (Entrevistado 5, E3)

Tal como se observa en las citas, en ambas escuelas los/as estudiantes valoran la experiencia laboral y la formación académica y profesional que tienen los/as docentes. Sin embargo, se encuentra que, ante el reconocimiento de ausencias de formación pedagógica, la **experiencia profesional y la formación académica disciplinar** adquiere un carácter compensatorio que suple ciertas falencias didácticas y justifica un aprender a enseñar que deviene como un saber que se construye en y con la experiencia (Alliaud, 2010). Asimismo, se encuentran otros argumentos asociados al esfuerzo, la voluntad y la disposición frente al trabajo:

*“... la gente de mi escuela es gente de campo entonces están ahí por amor. Yo creo que en las materias de campo casi ningún profesor que enseña tiene título de profesor, o sea que trabajaron en eso o estudiaron alguna vez en una escuela agropecuaria. No tienen una pedagogía de profesor, pero son personas que te enseñan con toda su voluntad y buena onda”* (Entrevistada 2, E4)

*“En mi escuela la mayor parte de los profes están aprendiendo a enseñar. Algunos ni se recibieron. Uno de los últimos profesores que entró, ¿sabés qué hizo? Llegó y con humildad dijo ‘bueno, yo es la primera vez que enseño en una escuela, son mi primer curso’. Todo lo que dijo después de eso lo tomamos con respeto porque nosotros sabemos que él sabe, pero él también demostró que no sabe todo”* (Entrevistada 9, E3)

Cabe señalar que se hallaron sólo dos referencias a docentes con perfiles profesionales específicos cuya formación -según estos/as estudiantes- no es suficiente para enseñar ni construir relaciones cercanas, afectando esto las posibilidades de aprender y la autoridad pedagógica (Greco, 2013):

*“... hay muchos que saben, pero no tienen la forma para transmitir bien y de buena manera. Me pasa con la de Química, no le entiendo nada a la profe. Es ingeniera y sabe un montón, pero bochazo, yo no entiendo nada”* (Entrevistada 4, E4)

*“...los que estudian mucha electrónica, mucha programación y eso, son como más monótonos. Pueden ser más aburridos a la hora de enseñar entonces te cuesta entablar una relación, no hay mucha conexión, terminás mirando lo que está enseñando en el pizarrón y lo copias y listo”* (Entrevistado 5, E3)

Lo hallado hasta aquí ha permitido avanzar en la caracterización de la cercanía, entendiendo que esta se presenta como una noción que requiere del reconocimiento de disposiciones y prácticas didácticas y pedagógicas, que incluyen la puesta en valor de aspectos subjetivos de los/as docentes en las escuelas técnicas. Nos proponemos, en continuidad con lo expuesto, avanzar en reconocer cómo esta cercanía repercute en el aprendizaje y qué situaciones la ponen en peligro en estos contextos educativos propiciando el conflicto en las RP.

#### 7.1.4. Amplificadores de los aprendizajes

Los hallazgos expuestos hasta aquí respecto de la cercanía se han centrado en los/as docentes y sus formas de construir relación de acuerdo a los/as estudiantes, pero han puesto de relevancia, en el marco de las experiencias escolares, los efectos que tienen las RP en el aprendizaje. Consideramos que **la cercanía amplifica -aumenta y potencia- las posibilidades y sentidos que motivan a los/as estudiantes en la escuela técnica**. Recordamos que encontramos -en el marco de la etapa A- que los/as estudiantes de esta modalidad educativa, en comparación con las escuelas secundarias orientadas, presentaban una mayor orientación motivacional al aprendizaje. Nos preguntamos entonces, *¿cómo repercute la cercanía en los aprendizajes según las experiencias estudiantiles?*

En las entrevistas encontramos que las referencias a los efectos en el aprendizaje dan cuenta de la motivación por este proceso, afectando de forma diferente situaciones que involucran el modo de afrontar las instancias de evaluación y de mostrar apertura a las propuestas de enseñanza. Es por ello que utilizamos los 3 códigos específicos expuestos en la Tabla 58 que incluyen, tal como venimos haciendo, de la frecuencia de aparición en las entrevistas y el porcentaje de representatividad hallado por escuela.

**Tabla 58.**

*Frecuencia de códigos vinculados a los efectos de las relaciones pedagógicas.*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Efectos en el aprendizaje.	20	57%	12	34%	8	23%
Efectos en la evaluación.	13	37%	8	23%	5	14%
Efectos en la enseñanza.	2	6%	1	3%	1	3%

Fuente: *elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.*

Tal como puede observarse, se destacan las referencias que hacen los/as estudiantes a los efectos motivacionales que tiene una relación pedagógica cercana en sus posibilidades de aprendizaje resaltando ciertas características que dotan a este proceso de sentidos subjetivantes. Esto se evidencia no solo en experiencias de los/as propios estudiantes sino en aquello que éstos/as perciben de sus docentes respecto de las relaciones interpersonales.

En primer lugar, por la frecuencia de referencias halladas se abordan los **“efectos en el aprendizaje”**. Los/as estudiantes de ambas escuelas expresaron que una relación cercana con sus

docentes genera otros sentidos en sus aprendizajes, lo que da cuenta de una mayor motivación por estar en la escuela con otros/as compartiendo, estudiando y trabajando. Se identificó que la cercanía genera interés en aprender. Este incluye el reconocimiento del sentido que tienen los saberes enseñados no solo en el marco de su escolarización sino también en sus proyectos de futuro.

Recordamos que en el marco de la etapa B de este Estudio analizamos el valor predictivo del interés y satisfacción respecto de la cercanía y la comunicación y solo encontramos relaciones significativas entre la cercanía y la satisfacción; sin embargo, las entrevistas hacen aportes que apoyan el valor de interés en el marco de los procesos motivacionales (Alonso Tapia, 2012). Encontramos, en relación al interés, una recurrencia del término “*atención*” en las referencias, que nos llevó a profundizar la identificación de la incidencia de la cercanía a nivel cognitivo:

*“Con el profe de Biología aprendo mucho de la materia y de él también. Me pasa que veo que a algunos profesores les interesa solo dar su clase, pero él me motiva más porque llego a mi casa y cuento lo que aprendí y cómo lo podemos usar nosotros”* (Entrevistada 1, E4)

*“... que el profe me caiga bien es básico porque si no, no me gusta la materia y entonces no me va a interesar ni me va a atrapar lo que diga y termino dándome cuenta de que estoy en clase con el teléfono o haciendo dibujitos en el cuaderno en lugar de prestar **atención**.”* (Entrevistada 8, E3)

*“Tener una buena relación te favorece porque te da más ganas de prestar **atención** a la materia porque si chocás seguro que decís ‘no, listo, a este ya no le prestó atención porque le caigo mal’ y listo, ya fue, te la llevaste”* (Entrevistada 9, E3)

Como se puede observar, esta recurrencia se presenta con mayor énfasis en la E3 y entra en relación con estudios ya citados como el de Asselle (2020), quien sostiene que el aprendizaje de los saberes de la programación en el marco de la especialidad electrónica radica en calcular y pensar sobre una lógica de la abstracción para su posterior traslación a la práctica. También se encontraron algunas evidencias que muestran que la cercanía “*andamia*” los modos de aprender favoreciendo una mayor comprensión que contribuye a construir relaciones más duraderas y significativas con los saberes (Pogré, 2013). Las referencias halladas se presentan a continuación:

*“... que el profe tenga ganas de estar hace que vos tengas ganas de aprender. Cuando ves que disfruta lo que hace, que te quiere enseñar más todo el tiempo, que te incentiva también aprender investigando o resolviendo problemas y eso te hace mirarlo de otra manera”* (Entrevistada 2, E4)

*“Yo creo que una buena relación con los profes a la hora de aprender te ayuda a fijar más los conocimientos. Yo creo que para transmitir información de una persona a otra se necesita un tipo de relación que te ayude, como que te empuje hacer las cosas”* (Entrevistado 5, E3)

De las entrevistas se puede advertir que la cercanía en las relaciones propicia el disfrute en el aprendizaje que se entrama en un estar juntos/as más libre. En este sentido, las responsabilidades con el propio aprendizaje trascienden la obligatoriedad y se desarrollan en un ambiente que potencia lo común del grupo como la autonomía, tal como se expuso en el apartado 7.1.1., afectando la convivencia y la propia implicación. Algunas citas ilustrativas plantean:

*“Suponete no es lo mismo estar limpiando el canal de riego todos serios y callados que no vuela una mosca, que poner música, reírte y bailar mientras estás trabajando con el profe. Te predisponés distinto ya el día que tenés la materia”* (Entrevistada 4, E4)

*“...si me cae bien un profesor y yo le caigo bien al profesor, como te digo, es otro el ambiente y lo intento más. Por ahí me dan más ganas de hacer las cosas bien y que él vea que también sirve lo que él hace, en cierto punto”* (Entrevistada 9, E3)

Finalmente, se reconoce que la cercanía al humanizar la relación pedagógica genera un aprendizaje acompañado que demanda al docente flexibilidad, confianza, reconocimiento y coherencia entre lo que dice y hace. En este sentido, la cercanía no solo reconoce la autoridad pedagógica del docente, sino que la dota de afectividad acortando distancias, pero sin desdibujar la asimetría existente (Duschatszky y Skliar, 2014). En referencia a ello, los/as estudiantes expresaron:

*“El profe bueno es el que trata de tener una relación más de confianza, no tanto una persona en un pedestal sino como alguien más humano que te acompaña en un proceso”* (Entrevistada 2, E4)

*“... más que nada la materia se siente mucho más ligera. Ponele, si vos sabés que un profesor no se toma a mal que vos jodas o que no entiendas, o que durante su hora vos le digas que realmente necesito terminar un trabajo de otra materia y lo toma a bien porque sabe que después hacés, todo es buenísimo, es como que él confía en mí y yo en él, ¿entendés?”* (Entrevistada 8, E3)

Dentro de los efectos reconocidos a través de las experiencias de los/as estudiantes, se presentaron de forma recurrente menciones a *la evaluación*, hallazgo que motivó el procesamiento de estas referencias con un código específico -“**efectos en la evaluación**”-, tal como se mostró en la Tabla 58. Los/as estudiantes de la E4 expresaron que las relaciones pedagógicas cercanas afectan los modos de afrontar las instancias de evaluación, pero no modifican la calificación asignada en exámenes ante cierres de trimestres o al acreditar las asignaturas. En este sentido en torno a la evaluación la cercanía ratifica un sentido de justicia no alterado que potencia la autoridad pedagógica de los/as docentes (Brener, 2019). Al respecto, los/as estudiantes comentaron:

*“Que el profe tenga buena onda no significa que te pone una buena nota. Ellos saben cómo hacerte reaccionar y que te pongas las pilas cuando andás medio volado”* (Entrevistada 2, E4)

*“... en tercer año mi primera prueba de Biología así legal tenía miedo porque era oral pero el profe es muy carismático. Te hacía pasar adelante y terminabas conversando. Yo me acuerdo que me saqué un 9 y me sentía como que gané un Oscar”* (Entrevistado 3, E4)

Asimismo, los/as estudiantes de la E3 reconocieron y valoraron la exigencia de estos/as docentes cercanos. En estos casos, la exigencia no se deposita en el rendimiento ni se limita a la aprobación, sino que da cuenta del sentido que tiene el aprendizaje en tiempo presente como estudiantes y a futuro como técnicos/as y trabajadores/as. Al respecto, los/as entrevistados expresaron:

*“...por ahí con un profesor con el que me llevo mejor, estoy más relajado en la prueba y soy yo que me exijo porque quiero que me vaya bien, que valga la pena lo que estudié no solo para aprobar sino también para el día de mañana”* (Entrevistada 8, E3)

*“... me ha pasado, por ejemplo, en el examen en matemática que el profe es muy exigente, tiene la vara muy alta, pero sabe que, si nosotros queremos llegar a ser técnicos, tenemos que no cometer, prácticamente, casi ningún error”* (Entrevistada 5, E3)

Cabe destacar que, en ambas escuelas, los/as estudiantes mencionan que la relación de cercanía genera mayor confianza en lo estudiado, seguridad en sus capacidades y tranquilidad para afrontar situaciones que siempre generan expectativas, destacando así el carácter auténtico de la evaluación (Anijovich y González, 2001):

*“... el profe de Matemática sabía que las pruebas me costaban, me ponía nerviosa, pero él hacía hasta lo imposible para que nosotros no solo aprobemos, sino que aprendamos. Mira que yo soy re vaga, pero él todo el tiempo me decía que tenía mucha capacidad”* (Entrevistada 2, E4)

*“... la profe busca la manera de que todos se sientan cómodos a la hora de rendir, cero presiones, vive diciendo que la prueba es un ejercicio más de lo que hacemos en clase. Siempre te toma lo que enseñó y lo que tenés en la carpeta”* (Entrevistado 3, E4)

Finalmente, los/as estudiantes dieron cuenta a partir de sus experiencias que una relación cercana afecta los modos de ver al docente y a sus prácticas de enseñanza. Si bien las referencias halladas al código **“efectos en la enseñanza”** son escasas en frecuencia -de acuerdo a lo expresado en la Tabla 58-, los/as estudiantes describen actitudes o modos de estar de los/as docentes en clases que favorecen el aprendizaje y que son compartidos en la relación:

*“... hay profes que ni a ellos le gusta su materia, te dan lo que dice en el programa y hacen todo para llegar al cierre de trimestre, pero hay otros que ves que la pasan bien, que quieren estar con nosotros, se ríen, te cuentan de sus cosas, les gusta dar clase en ese curso”* (Entrevistada 2, E4)

*“... el [profe] también la pasa bien, a veces nos dice que con nosotros se divierte, incluso hay días que se tiente de las pavadas que hacen los chicos, como que le ponemos onda todos y así la pasamos mejor”* (Entrevistado 6, E3)

Se reconoce así **una cercanía espejada, entendiendo que el disfrute, la motivación por enseñar, la confianza y el interés por compartir sus experiencias -que identifican los/as estudiantes en los/as docentes cercanos/as- también se reproduce en ellos/as y su modo de vivenciar los procesos de aprendizaje**. Este resulta ser un hallazgo relevante que muestra que lo común como creación (Greco, 2009) en las RP se espeja en docentes y estudiantes amplificando las motivaciones que dan sentido al complejo desafío de estar juntos/as, enseñando y aprendiendo, en la escuela técnica.

#### **7.1.5. Conflictos que interfieren en la cercanía**

Si bien hasta aquí las entrevistas han permitido reconocer aspectos que caracterizan a una relación pedagógica cercana, en las experiencias de los/as estudiantes también hallamos referencias a situaciones que generan conflicto dañando o desgastando las RP. Estas se han incluido considerando que en la etapa B de este Estudio el instrumento ECC incluía al conflicto como una forma de relación antagónica a la cercanía, que queríamos profundizar a través de las experiencias estudiantiles.

En el marco del procesamiento cualitativo, incorporamos el código *“Conflicto en las relaciones pedagógicas”*. Si bien el mismo presenta pocas referencias, se reconocen tres tipos de situaciones que en estos contextos educativos se interponen en la cercanía, interfiriendo en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. En primer lugar, se remiten **escenas** propias de la convivencia escolar, tales como el uso del celular, o estudiantes que tienen conductas disruptivas en la clase y no permiten mantener la atención e interrumpen de forma continua al docente. En segundo lugar, situaciones que son propias de la escuela técnica y se relacionan a la falta de respeto por las medidas de seguridad o cuidado, especialmente en los espacios de formación práctica. En tercer lugar, se mencionan situaciones arraigadas en motivos personales

o subjetivos que se vinculan a diferencias ideológicas o modos de vinculación dispares que no favorecen el encuentro y la interacción. Cabe señalar que las dos primeras situaciones se identificaron específicamente en la E3 y la tercera en la E4:

*“Los problemas que tenemos yo creo que, más que nada, es porque hablan mucho y gritan mucho, gritan todo el tiempo, es como que hay bullicio permanente y además a veces los pibes se la pasan insultando. Cuando es todo el tiempo así te cansa, lo cansa a uno, lo cansa al profesor y ahí ya se corta toda la buena onda que había”* (Entrevistada 9, E3)

*“Con algunos no me llevo directamente, pero es una cuestión de piel, no pasó nada, pero no da”* (Entrevistada 2, E4)

*“Hay temas que son difíciles y tenemos posturas muy distintas. Me pasó con el profe de Historia y no podés debatir con él, así que copio y rindo el examen, nada más hago en su materia”* (Entrevistada 4, E4)

Lo expuesto pone de manifiesto que los modos de construir relaciones devienen de procesos de socialización y subjetivación (Dubet, 2006) que, en el marco de la condición estudiantil, visibilizan también experiencias juveniles que repercuten en la convivencia (Núñez y Litichever, 2015) e inciden en las interacciones con los/as docentes. El conflicto como contracara de la cercanía nos permite reconocer situaciones que resaltan nuevamente la existencia de factores propios de esta modalidad de educación secundaria y de las especialidades técnicas que propician formas institucionales de encuentro y desencuentro afectando las RP.

## **7.2. La cercanía en los distintos momentos de las trayectorias escolares**

Las trayectorias escolares son objeto de estudio e intervención en las políticas educativas en Argentina desde hace mucho tiempo (Terigi, 2008) considerando que éstas posibilitan, como constructo teórico-metodológico, entender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales a partir de la variabilidad del tiempo en la articulación de dimensiones subjetivas y condiciones objetivas (Muñiz Terra, 2012). En el campo educativo, Terigi y Briscioli (2020) plantean que las trayectorias acercan una mirada hacia los recorridos -no teóricos ni lineales- de los/as estudiantes dentro del sistema educativo en busca de comprender las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y escolar. Se reconoce que el estudio de la dimensión simbólico-subjetiva de las trayectorias (Kaplan, 2006) ha impulsado estudios vinculados con las experiencias escolares en la escuela secundaria como nivel educativo, que incluyen la preocupación por las relaciones de los/as jóvenes con la escuela y con quienes la habitan, entre ellos/as, los/as docentes, interés que venimos atendiendo en esta Tesis.

En este contexto, las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en las escuelas técnicas (Gallart, 2006; Dabenigno et al., 2014) en busca de reconocer puntos críticos - y claves a la vez- en los recorridos de los/as estudiantes por esta modalidad de educación secundaria. Se destacan investigaciones en la provincia de Neuquén, como la de Garino (2012), que identifican prácticas institucionales que ponen en jaque las posibilidades y desafíos en torno a la inclusión educativa, laboral y social y resultan novedosas dado que presentan variaciones en la matriz organizacional y en el régimen académico que caracteriza al nivel educativo.

En continuidad con esta línea de indagación y en el marco de esta última etapa del Estudio 1, nos propusimos como segundo objetivo específico **-OE3.2-** relacionar la cercanía entre docentes y estudiantes que caracteriza a los dos contextos institucionales, con las motivaciones que orientan y sostienen a los/as jóvenes en tres momentos de su trayectoria escolar como son el ingreso, la permanencia y el egreso. En las entrevistas encontramos referencias a ello y procesamos el material empírico a partir de los siguientes tres códigos: “motivaciones acerca del ingreso”, “motivaciones acerca de la permanencia”, “motivaciones acerca del egreso”. En la Tabla 59 se presenta la frecuencia de aparición de estos códigos en las entrevistas y el porcentaje de representatividad por escuela.

**Tabla 59.**

*Frecuencia de códigos en relación a las motivaciones en los distintos momentos de las trayectorias escolares en la escuela técnica*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Motivaciones acerca del ingreso	26	43%	16	26%	10	17%
Motivaciones acerca de la permanencia	18	29%	5	8%	13	21%
Motivaciones acerca del egreso	17	28%	10	17%	7	11%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

A continuación, se exponen los hallazgos emergentes del análisis de estos códigos que permiten reconocer un efecto centrífugo de la cercanía en las RP en otras condiciones pedagógicas, sociales e institucionales que afectan las decisiones y experiencias de los/as estudiantes.

### 7.2.1. El ingreso. Cercanías que convocan

El ingreso a la escuela secundaria como nivel educativo y a modalidad técnica plantea el estudio de múltiples aspectos que inciden en la elección de la institución y de la propuesta de formación e incluso en las formas de acceso que favorecen o no la adaptación a los cambios que implica la transición de nivel educativo a otro (Espíndola, 2013). En las entrevistas realizadas encontramos que las motivaciones en torno a este momento de la trayectoria resultan más recurrentes en relación a los dos otros, tal como se observa en la Tabla 59. Se presentan al respecto más referencias en los/as estudiantes de la E3, considerando algunos factores que la singularizan a nivel provincial, como son su pertenencia a la gestión privada y el sostenimiento de un examen de ingreso como mecanismo de selección<sup>89</sup>. **La referencia a la cercanía en las RP durante el ingreso no se vincula exclusivamente a vivencias personales con docentes durante el primer año a la escuela, sino que, en su mayoría, se debe a una cercanía que convoca al encuentro**

<sup>89</sup> Recordamos que la E3 es la única escuela secundaria técnica de gestión privada en la provincia de Neuquén.

**de los/as estudiantes y sus familias con la escuela, su comunidad, su proyecto formativo en base a la especialidad técnica y allí con los/as docentes y las relaciones que construyen a través de la enseñanza en la formación para el trabajo.**

En continuidad con los hallazgos presentados en el Informe del INET-SEGETP (2017), destacamos en las experiencias de los/as estudiantes tres motivaciones principales que se vinculan al ingreso. Ello implicó en términos analíticos el procesamiento de los tres siguientes códigos: “reconocimiento social del título”, “factores personales asociados al ingreso”, “la formación técnica como novedad”, cuya frecuencia de aparición y porcentaje de representatividad por escuela se presenta en la Tabla 60.

**Tabla 60.**

*Frecuencia de códigos vinculados a las motivaciones en el ingreso a la EST.*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
El reconocimiento social del título.	12	46%	8	31%	4	15%
La formación técnica como novedad.	9	35%	3	11%	6	24%
Los factores personales: herencia o afinidad.	5	19%	3	11%	2	8%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

El primer motivo mencionado, y a la vez el más aludido en las entrevistas, se vincula al *reconocimiento que tiene el título de técnico/a* y la relevancia que tiene este más allá de la trayectoria escolar. **En ambas escuelas se reconoce que la motivación por ingresar responde a creencias que los/as mismos/as adolescentes y sus familias tienen respecto del título como una promesa de futuro**, ya que se espera que éste actúe como un facilitador ante su inserción en el mundo del trabajo (Boerr, Pereyra León y Rodríguez, 2017) limitando así el trabajo al empleo (Neffa, 2003). Al respecto dos de las estudiantes expresaron:

*“Ser técnica me abre muchas más puertas, yo creo que el título después de terminar el secundario me permite más cosas que un título de bachiller. Que cuente con este título te dice todo lo que aprendí durante los seis años y me ayuda el día que yo busque trabajo”* (Entrevistada 2, E4)

*“... mi mamá me decía: vos intentá, intentá entrar, vamos a ver si te gusta, vamos a hacer el tour por la escuela. En el caso de que, por alguna razón vos no puedas seguir estudiando en la universidad, salís con un título y eso ya es una ventaja, te va a servir de alguna manera porque ya sos técnica”* (Entrevistada 9, E3)

Lo hallado en relación al título y el foco puesto en el futuro encuentra relación con los altos valores que encontramos en las orientaciones motivacionales al resultado en los/as estudiantes de estas escuelas en la etapa A. Resulta interesante que los/as entrevistados/as que estaban cursando los primeros años en la E3 y E4 remitieron a las RP que tienen con docentes que son egresados/as de esta modalidad para ejemplificar lo que sostenían. Esto pone en evidencia que el valor del título no solo opera desde el afuera como creencia para la elección de la escuela, sino que la cercanía en las RP en las asignaturas de primer año ratifica la misma en los/as estudiantes desde sus experiencias.

En las entrevistas también encontramos evidencias de una cercanía convocante que se ancla en aspectos singulares, de carácter organizativo, pedagógico, didáctico y también relacional, que

caracterizan a las propuestas educativas e institucionales y que hemos analizado a partir del código “*La formación técnica como novedad*” en la Tabla 60. Repararnos en lo novedoso dado que los/as estudiantes reconocen diferencias respecto de los aprendizajes construidos en su trayectoria por el nivel primario, e incluso con otras ofertas de educación secundaria por la integralidad que atribuyen a la formación técnica (Gallart, 2006). En muchos casos, se advierte **que la cercanía en las RP distingue espacios y proyectos que son difundidos como marcas identitarias de las propuestas institucionales a través de actividades que convocan a futuros/as ingresantes** como tours por las escuelas, charlas informativas y ferias y exposiciones abiertas a la comunidad. Estas no solo resultan ser una oportunidad para conocer las instalaciones de las escuelas, los recursos y materiales disponibles y especialmente las producciones y aprendizajes de los/as estudiantes, sino que son también influyentes en las decisiones que se toman (Raczynski y Hernández, 2010). En las entrevistas destacan, en el marco de las asignaturas prácticas de la especialidad técnica, aspectos tales como los recursos, los espacios y también las relaciones pedagógicas. En el caso de la E3, dos de las estudiantes plantearon:

*“... cuando fui a la escuela por primera vez me llamó la atención lo que hacían los chicos y la idea de que yo pudiera hacer las mismas cosas, que los profes siempre te ayudaran y orientaran para entender por qué funcionaban los circuitos y lo que automatizaban”* (Entrevistada 8, E3)

*“... cuando se hicieron esos “tours” por el colegio fuimos con mi papá y a mí me gustó cómo era todo, especialmente los talleres. Poder hacer hojalatería y carpintería me flasheó y después todo lo de robótica. Me enganchó porque veías ahí en directo a todos trabajando juntos, incluso a los profes como uno más”* (Entrevistada 7, E3)

En el caso de la E4, se reconocen particularidades que hacen al contacto con la naturaleza como objeto de estudio y al impacto de lo aprendido fuera del contexto:

*“Yo quise ir a la E4 porque tengo a mi vecina que era alumna y siempre que volvía a su casa traía una bolsita de lechuga y tomate, entonces a mí me dio curiosidad y me preguntaba: ¿por qué traen tantas cosas de la escuela a la casa?, ¿te deja el profe hacer eso?, ¿cómo aprenden? Así me interesé y después me definí”* (Entrevistada 1, E4)

*“Yo ya estaba decidido desde cuarto grado. Me acuerdo que cuando me fui a inscribir mi mamá se quedó toda la mañana haciendo una fila enorme y esperando porque era por sorteo. Solo conocía la primaria y yo quería una nueva experiencia, el contacto con los animales, con las máquinas, con profes que fueran veterinarios, que en la vida trabajarán de lo que te enseñan”* (Entrevistada 3, E4)

En esta última cita asimismo se evidencia cómo el mecanismo de ingreso de la E4 es diferente a la E3. Si bien en ambos casos el compromiso y acompañamiento de las familias resulta indispensable, en este último el proceso administrativo no responde a un criterio de selección académica sino a vacantes disponibles que abren el acceso a quienes estén interesados/as en la propuesta educativa.

Finalmente, en las entrevistas se reconocen una menor cantidad de referencias, que no alcanza el 20%, vinculadas a **factores personales de los/as estudiantes que inciden en el proceso del ingreso y que dan cuenta de una cercanía convocante por herencia que incluye a las RP, y una afinidad social que entienden que fortalecerá por la permanencia del vínculo**. Por un lado, cinco de los/as entrevistados/as tienen familiares directos que fueron o son estudiantes de escuela técnica. En la mayoría de los casos esa relación los/as vincula no solo a la modalidad

técnica sino también a la escuela en particular y a recuerdos que se anclan también en las relaciones pedagógicas. Un ejemplo de ello se advierte en la siguiente cita:

*“Toda mi familia estudió en esta escuela. Desde mi papá, mi tío, mi primo y después me gustó a mí, fue como seguir la tradición familiar. En mi casa siempre se habla de lo que hacían, de los profes que tuvieron, hay mil anécdotas”* (Entrevistado 3, E4).

Por otro lado, tres estudiantes expusieron que motivó el ingreso a la escuela el sostener amistades del nivel primario y mantener el grupo de referencia. Al respecto, se expresó lo siguiente:

*“... ingresé a esta escuela porque algunos amigos y compañeros de la primaria iban a ir también y el estar con compañeros que ya conocía me daba tranquilidad, no quería perderlos”.* (Entrevistado 5, E3)

Lo expuesto evidencia cómo **el ingreso a la escuela técnica se encuentra condicionado en estas experiencias por motivaciones que presentan lazos con la cercanía y un modo de interacción conocido pero no experimentado, que añade seguridad y confianza a la elección** de esta modalidad de educación secundaria en general, y a las propuestas institucionales en particular. En este sentido hallamos que la cercanía en las RP convoca a adolescentes y familias permeando las motivaciones por el ingreso a partir de las experiencias de egresados/as, de docentes técnicos/as en ejercicio y a través de las mismas actividades centradas en la formación para el trabajo que abonan a la construcción social de “escuelas demandadas” (Rigal et al., 2019) en el marco de jerarquizaciones y clasificaciones que se gestan sobre ciertas instituciones en detrimento de otras (Tiramonti y Ziegler, 2008) dentro la modalidad técnica.

### **7.2.2. La permanencia. Entre el aprobar y el aprender, relacionarnos a través de los saberes**

De acuerdo a Dabenigno et al. (2010) el estudio de la permanencia en las trayectorias escolares demanda reconocer el entramado de relaciones y prácticas que se despliegan en las instituciones para promover que todos/as los/as estudiantes logren transitar y completar su escolarización evitando el abandono. En este marco, **las RP son un eslabón, dentro de muchas otras acciones, que sostienen la permanencia de los/as jóvenes en la escuela** -además de otros objetivos institucionales- **considerando que la mayor cantidad de tiempo escolar éstos/as lo transitan frente a un/a docente** (Rosli y Carlino, 2015). En este sentido, **nos preguntamos si una relación cercana entre docentes y estudiantes puede motivar a estos/as últimos/as a asistir a clase legitimando así la confianza en sus posibilidades de permanecer, no solo aprobando sino aprendiendo.**

Cabe destacar que en el marco de la etapa A de este Estudio, los valores altos hallados en las OMA y OMR en la EST en comparación con la ESO, nos impulsaron a profundizar la indagación de estas dos en relación a la permanencia, en busca de reconocer si existían vinculaciones con la cercanía. Procedimos, en función de esta intencionalidad, a incorporar dos códigos específicos: *“orientación motivacional al aprendizaje”* y *“orientación motivacional al resultado”*, que se presentan en la Tabla 61 con su frecuencia de aparición y el porcentaje de representatividad por escuela.

**Tabla 61.**

Frecuencia de códigos acerca de los tipos de orientaciones motivacionales.

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Orientación motivacional al resultado	7	38%	5	27%	2	11%
Orientación motivacional al aprendizaje	11	61%	4	22%	7	39%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

Se puede observar, de acuerdo a los datos expuestos, que los/as estudiantes de ambas escuelas técnicas aluden en sus experiencias a referencias que permiten advertir que estos/as se encuentran con más OMA que OMR, hallazgo que es inverso a lo que ya habíamos encontrado al inicio de este Estudio. Sin embargo, la comparación entre la E3 y la E4 muestra diferencias no halladas hasta ahora, que evidencian que **los/as estudiantes de cada escuela técnica tienden a caracterizarse con un tipo de orientación motivacional en particular.**

Las referencias a la **orientación motivacional centrada en el resultado** –OMR, como veníamos aludiendo- se destacan en la E3. Si bien en ambas escuelas los/as estudiantes consideran que **aprobar es una prioridad para avanzar y obtener el título de técnico/a**, esto es relevante de forma puntual ante dos circunstancias. En primer lugar, cuando la asignatura es percibida como pesada y larga por falta de interés en los temas que aborda o por dificultades relacionadas la forma de enseñar que tienen los/as docentes. En segundo lugar, **cuando la relación pedagógica es tensa y/o conflictiva, evidenciando aquí los efectos de una relación no cercana.** En ambos casos, aprobar implica “sacarse de encima” la materia y al docente, evitar el conflicto, aunque eso demande reproducir contenidos sin alcanzar la comprensión de lo estudiado o redoblar los esfuerzos durante el año, especialmente durante las evaluaciones, a pesar de las resistencias y rechazos que puedan generarse. Al respecto, algunos/as estudiantes comentaron:

*“Yo siento que hay materias, por ejemplo, historia, que podrían ser mucho más divertidas. Con esta profe todas sus clases son dictado y siento que no llegás a aprender, terminás estudiando de memoria y el próximo año se te borra todo, así que para zafar te esforzás para aprobar digamos, porque en el fondo es una cuestión de aprobar la evaluación. Yo hice así y terminé con 10 pero no me quedó nada, si me me preguntás algo de historia, no tengo ni idea”* (Entrevistada/o 2, E4)

De forma singular, se encontró que **la orientación motivacional al resultado** en la E3 está vinculada a la competencia y al lucimiento. Hallamos que tres de los/as cinco estudiantes entrevistados/as mencionaron que la participación en torneos, competencias y olimpiadas son actividades con tradición a nivel institucional que no solo les dan prestigio, sino que reditúan en beneficios personales a la hora de postularse a becas y pasantías vinculadas a los proyectos de estudio a futuro. Esta situación muestra las vinculaciones entre esta especialidad y una perspectiva estratégica de desarrollo (Almandoz, 2010) a nivel regional, nacional e incluso internacional. Al respecto uno/a de los/as estudiantes expresó:

*“Tengo como objetivo personal sacar alguna beca en alguna universidad extranjera y yo sé que si ven que yo gané alguna medalla en alguna olimpiada quizá tenga más chances que otros (...) Esto te sirve para mejorar tu rendimiento”* (Entrevistada/o 2, E3).

Se reconoce que en este tipo de actividades se busca que los/as estudiantes aprendan y profundicen sus conocimientos, tal como se propone en los Torneos de programación Hornero en Facultad de Informática en la UNCo (Fracchia et al., 2016). Sin embargo, los/as entrevistados/as atribuyen de forma unánime que el ritmo de estudio y la exigencia que tienen en el mismo cursado de la escuela desde el examen de ingreso, los/as prepara para afrontar este tipo de situaciones - que proyectan también en relación a su futuro profesional- aunque omiten aspectos relacionales con sus docentes que favorezcan u obstaculicen estas intencionalidades. Lo hallado en relación a esta orientación motivacional nos lleva a considerar que **no hay relaciones aparentes entre la cercanía y la OMR, por el contrario, son las relaciones conflictivas las que impulsan a los/as estudiantes a potenciar su interés por el lucimiento**, vaciando a la evaluación de un sentido formativo y centrando los esfuerzos en el reconocimiento a través de las calificaciones en el contexto escolar y de las distinciones en el ámbito técnico más amplio del institucional.

Ahora bien, siguiendo la intencionalidad expuesta en relación a las orientaciones motivacionales, indagamos en las entrevistas **referencias en torno a la OMA** y encontramos un alto porcentaje de citas vinculadas a la importancia del aprendizaje en la escuela técnica<sup>90</sup>, especialmente en la E4, tal como figura en la Tabla 61, que evidenciaba **ciertas conexiones entre la cercanía y los saberes que median las RP que buscamos profundizar**. Para ello, asociamos la OMA con otros 2 códigos procesados como son “*saberes técnicos*” y “*saberes para la vida*”. En la Tabla 62 se presenta la frecuencia de aparición de estos códigos en las entrevistas y el porcentaje de representatividad por escuela.

**Tabla 62.**  
*Frecuencia de códigos vinculados a saberes en la escuela técnica*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Saberes técnicos	26	37%	10	14%	16	23%
Saberes para la vida	43	63%	16	23%	27	40%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

Tal como se puede observar, la referencia que los/as estudiantes hacen de los saberes para la vida es mayor a los saberes técnicos; no obstante, hay un reconocimiento y valoración distinta al comparar la relevancia en cada una de las escuelas.

En el marco de los **saberes técnicos** se procesaron referencias que aludían a aprendizajes que ponían en evidencia dos tipos de saberes emergentes de la formación específica que motivaron el trabajo con los siguientes nuevos códigos: “*saberes centrados en el hacer*” y “*saberes como estudiantes-trabajadores/as*”. Cabe señalar que motivó utilizar el código “saberes técnicos” la necesidad de capturar de forma amplia los sentidos constitutivos de la idea de trabajo, como una

<sup>90</sup> Considerando que encontramos un 61% de referencias en relación a la OMA en las entrevistas, se realizó una búsqueda del término “*aprender*” en el relato de todos/as los/as estudiantes y se encontró que este aparece 62 veces, 40 menciones se correspondían con la E4 y, los 22 restantes, a la E3.

práctica pensada a través de la experiencia, que en su conjunto engloba la interacción entre las habilidades, el desarrollo de éstas en base a normas y reglas, su posibilidad de perfección en el tiempo a partir del oficio y su valoración como artesanía, considerando del reconocimiento que adquiere el hacerlo bien.

Teniendo en cuenta esta intencionalidad, nos propusimos en torno a los “*saberes técnicos centrados en el hacer*” analizar qué aspectos vinculados a la cercanía se presentaban en la relevancia que los/as estudiantes le otorgaban al aprendizaje de saberes prácticos, centrados en el hacer, en el marco de la permanencia de éstos en la escuela técnica. Para ello, identificamos diferentes acciones que fueron aludidas por los/as estudiantes, y que más allá de su carácter pragmático, encuentran correspondencia con las capacidades profesionales específicas (INET, 2015) de cada especialidad técnica<sup>91</sup>. Estas se exponen en la Tabla 62 presentada a continuación.

**Tabla 63.**  
*Acciones vinculadas a los saberes técnicos centrados en el hacer*

E3	E4
Armar circuitos y comandos. Automatizar. Diseñar proyectos. Generar secuencias. Hacer robots. Lijar. Limar. Programar. Soldar cables. Usar moladora y sierra.	Carnear. Castrar. Completar libretas sanitarias. Construir invernaderos. Cosechar. Criar animales. Cuidar animales. Cultivar. Curar plantas con pesticidas. Elaborar alimentos. Engordar pollos. Envasar. Faenar. Hacer compost. Hacer trasplantes de plantas. Hacer pozos, surcos y canteros. Identificar parásitos. Manejar tractor. Mantener la chacra. Ordeñar. Palear. Poner inyecciones a animales. Podar frutales. Producir conservas. Recolectar huevos. Sembrar.

Fuente: *elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.*

Tal como puede observarse, los/as estudiantes aluden a un saber hacer que se vincula especialmente a los espacios de prácticas y requiere de ejercitación en condiciones y situaciones específicas. Estas en las experiencias sostienen el carácter novedoso que identificamos en el

<sup>91</sup> La identificación de **capacidades profesionales específicas** y su desarrollo a partir de las capacidades básicas y profesionales básicas, constituyen el núcleo de la educación técnico profesional desde una concepción integral de acuerdo a la Resolución N° 266/15 CFE. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Evaluacion-de-Capacidades-Profesionales.pdf>  
Recordamos que la E3 forma en un *saber tecnológico* que implica el desarrollo de capacidades profesionales en base a la articulación de reglas y principios, criterios y especificaciones, herramientas teóricas, datos cuantitativos e instrumentos del campo de la electrónica susceptibles de aplicación práctica que permiten proyectar o programar a partir de formas de pensar analógicas y visuales que tiene la tecnología. En la E4 se alude a un *saber productivo* centrado en capacidades orientadas al diseño de estrategias de desarrollo rural para producir en condiciones que permitan completar y potenciar los ciclos productivos agregándole valor sin poner en riesgo el medio ambiente.

momento de ingreso. En lo hallado se evidencia que la diversidad de acciones referidas a la E4 involucra a las dos especialidades de la formación agropecuaria, como es la especialidad vegetal y animal, y denota la complejidad y multidimensionalidad que implica el aprendizaje específico en relación a los ciclos productivos de la naturaleza.

Resultó recurrente la referencia a estas acciones en los/as estudiantes dado que no solo constituyen un rasgo distintivo de la escuela técnica respecto de la secundaria orientada, sino que al interior de la misma modalidad diferencian modos de aprender en el aula y en el taller, aspectos que son profundizados por Asselle (2020). Al compartir las experiencias que tienen a este saber hacer como protagonista, **los/as estudiantes destacan su valor para sí y para otros/as, el sentido y uso real que pueden darle fuera del contexto escolar e incluso el proceso que han transitado en la construcción de ciertas capacidades implicadas en el aprender haciendo.** Esto último remite a la puesta en práctica de los saberes para su apropiación (Ciapuscio, 1996), que incluyen el saber cómo (*know-how*) y que se acompaña del saber mostrar (*show-how*). Lo mencionado se evidencia de forma precisa en el siguiente relato:

*“Para mí los talleres hacen la diferencia con otras escuelas porque la práctica está muy, muy buena, te quitan el miedo a hacer cosas manuales. Yo tengo amigos del bachillerato y les da cosita, me dicen:  
- ¿Y cómo haces eso? ¿vos hiciste esa repisa?  
- Y les digo: ‘sí, igual está re fea’  
- Ellos me dicen: ‘¡no! ¿qué decís? Está buenísima, a mí no me saldría’.  
Ahí me doy cuenta que en la escuela me ayudaron a tener una habilidad y a saber cómo usarla y para qué”*  
(Entrevistada 8, E3)

Entre los aspectos comunes en ambas escuelas **se destacan los/as docentes de estos espacios de práctica y también la cercanía que se construye con ellos/as.** Se da a entender que el trato más informal colabora a generar un ambiente de aprendizaje que propicia un espacio de trabajo distendido, atravesado por el humor que favorece la comunicación, añadiendo evidencias a lo hallado en la etapa B de este estudio y a trabajos como los de Gallart (2006) y Jacinto (2010). Al respecto, uno/a de los/as estudiantes mencionó:

*“... no es lo mismo estar en un aula que en el taller. El aula es mucho más formal supuestamente, pero en el taller no solo te llevás algo que vos hiciste, podés reírte un rato y hacer chistes, pero también a la vez laburar, es un ambiente más relajado, pero depende del profe y de la relación que tenga con nosotros”* (Entrevistada 8, E3)

En este sentido, se reconoce la existencia de un modo de ser, estar y enseñar que tienen los/as docentes de los espacios de prácticas -sean estos talleres, laboratorios, huertas, pasantías- que genera autonomía, confianza y sentido de pertenencia teniendo en cuenta que el “hacer” reúne a todos/as y cada uno/a en torno a una tarea, una producción que demanda seguir y sostener en un tiempo acotado un proceso de trabajo de forma colaborativa. En la cita expuesta a continuación se alude a esto, haciendo referencia a **la noción de grupalidad que deja entrever un corrimiento de jerarquías con los/as docentes y de competencia con los/as pares y permite reconocer otro efecto de las relaciones entre la cercanía y la comunicación:**

*“La comunicación es distinta en el taller, todos en grupo, por ahí y el profe se hace parte del grupo. Es como un espacio algo más íntimo, hay más confianza y eso te hace sentir más libre, por así decirlo. Yo creo que el profe y tu grupo son uno solo, son un solo grupo”* (Entrevistado 5, E3)

Cabe señalar que **las referencias a los/as docentes y su cercanía incluye la valoración de las relaciones entre teoría y práctica** que estos/as propician y que repercute en un mayor interés por el aprendizaje:

*“Lo primero que te enseñan es lo teórico, te dan tres o cuatro clases y una vez que ya estudiamos eso salimos al campo donde tenemos otras cuatro clases de cómo faenar un pollo y ya después no solo lo aprendés si no lo hacemos para verlo bien en la práctica. Así es como que nos enseña. Yo veo que mientras más teoría nosotros tengamos, más ganas nos dan de faenar o hacer alguna que otra actividad porque entendemos cómo hacerlo”* (Entrevistada 1, E4)

*“En el taller preparás tus cosas, saludás al profesor, ya una vez que te haya explicado todo lo que necesitás para realizar los distintos proyectos o trabajos prácticos te ponés directamente a laburar. Si no es que toca el timbre, puedo estar horas ahí”* (Entrevistado 5, E3)

Reconocemos una tendencia de trabajo centrada en la explicación-ejercitación que incluye conceptos, procedimientos y medidas de seguridad de acuerdo a las singularidades que caracterizan las prácticas concretas y los contextos específicos dentro de las escuelas. Al respecto, uno de los/as estudiantes mencionó:

*“... en los talleres necesitás teoría porque si todo anda mal y no arranca ahí tenés la explicación. Vos vas aprendiendo por el profe que está ahí todo tiempo y también vas aprendiendo por vos mismo, porque sos el que va haciendo los trabajos y con la experiencia te das cuenta si sabés, si te gusta la escuela y lo que estudias y si valió la pena elegir la técnica”* (Entrevistado 5, E3)

En este sentido, **la relación pedagógica no solo genera una motivación desde una dimensión socio-afectiva sino que esta provoca un efecto en la cercanía que los/as estudiantes tienen con la escuela y con la formación para el trabajo a partir del saber hacer.** Se reconoce entonces que este modo de aprender haciendo requiere una cercanía en la RP que adopta dos sentidos. Por un lado, la observación de aquello que hace o dice el/a docente resulta fundamental como modelo, en la resolución o producción de una actividad. Por otro, implica una retroalimentación continua, sostenida, que involucra atender emergentes, resolver problemas, orientar el trabajar con otros/as y reconocer avances en vistas a tomar decisiones en función de los objetivos a alcanzar. En cada una de las escuelas, los/as estudiantes hacen referencia a lo mencionado considerando la especificidad de la formación:

*“Te muestran las cosas que hay que hacer y te lo muestran practicándolo con las manos directamente. El profe te dice: ‘vos hacé a tu manera, pero tenés que poner esto acá o lograr tal cosa’. Y te juro que aprendés y estás atento porque si ponés los dedos en la máquina y no pusiste el seguro, te cortás. Los profes están para mostrarnos con la experiencia de cómo hacerlo”* (Entrevistado 6, E3)

*“... si bien ya había andado en tractor en una práctica, ayer cuando los profes lo pusieron en marcha, le empezó a salir humo y nos preguntamos ‘¿qué le pasó al tractor?’. Entonces tuvo que venir el pañolero y el profe para sacar la tapa del motor y nos explicaron qué se hacía, cómo y por qué y todo lo demás y eso me encanta. Ayer aprendí ahí en vivo y en directo. Aprendí de los problemas que me pueden saltar cuando trato de hacer algo, fue impensado, pero para mí fue súper interesante y pude aprender”* (Entrevistada 4, E4)

Cabe señalar que en el procesamiento de las entrevistas encontramos en relación a ese saber una recurrencia en el uso de la palabra “mano”. Se identificó que este término aparece en 5 de las 9 entrevistas realizadas y en ambas escuelas:

*“... en mi escuela técnica se centran mucho en que vos puedas aprender a realizar la actividad, no importa si te cuesta o no, si te quebraste **la mano**, siempre hay una manera de hacer las cosas. Traé una carretilla, llevá la bolsa con una sola mano, ayudá a un compañero, ¿entendés? Constantemente te enseñan cosas cómo, cómo, cómo, cómo...”* (Entrevistada 2, E4)

*“... la práctica es todo lo que vimos en teoría y después lo llevamos a **las manos**”* (Entrevistado 3, E4)

*“A diferencia de otras escuelas al profesor no lo ves solamente en el aula con un libro, lo tenés enfrente en todos lados y todo el tiempo porque nosotros para aprender nos manchamos **las manos**, hacemos”* (Entrevistada 4, E4)

*“Yo no había visto otras secundarias que se centren tanto en la automatización y en la electrónica y yo siempre fui fan de los temas de talleres, me gusta todo lo que es usar **mis manos** y las herramientas”* (Entrevistado 5, E3)

*“En esta escuela aprendés porque te muestran las cosas que hay que hacer y te lo muestran practicándolo con **las manos** directamente (...) en los talleres te ponés directamente a laburar ¿viste? buscás tu lugar de trabajo, te fijás bien que esté todo con seguridad, que tengas todo **a mano** y te ponés a trabajar tranquilo, nadie te molesta”* (Entrevistada 7, E3)

De todas ellas emergen algunos sentidos en relación al aprendizaje que permiten comprender que en las escuelas técnicas las manos adquieren un significado singular. Estas son objeto indispensable para desarrollar capacidades técnicas, permiten la materialización de los saberes en situación, evidencian el compromiso con la tarea, en términos de acciones movilizadoras y movilizantes, posibilitan reconocer intereses e incluso competencias para el alcance de logros y, finalmente, dan cuenta de una cierta disposición del espacio y de los recursos para trabajar. Deviene de lo hallado que en estos contextos las manos añaden a la cercanía una forma de comunicación no verbal que refuerza los modos de interacción con los/as docentes a través del dominio y uso de herramientas y recursos en los espacios de práctica. Esto da cuenta de una gestualidad que materializa el aprendizaje (Larrosa, 2020) de un saber hacer propio de la pericia técnica. Esta invita a una relación cuyas mediaciones docentes posibilitan articular lo manual, la experiencia física, sensorial o corporal de ello y las operaciones que convocan el hacer de la mente, reforzando el sentido que tiene la escuela y, en consecuencia, la permanencia en esta.

En el marco del procesamiento realizado también **encontramos relaciones entre la cercanía y saberes que contribuyen a la formación como estudiantes-trabajadores** y se enmarcan en las capacidades básicas<sup>92</sup> (INET-SEGETP, 2015). Entre estas reconocimos que los/as estudiantes destacan la posibilidad de aprender por sí mismos/as asumiendo un sentido de la responsabilidad con y por el trabajo que consideran fundamental en su condición de estudiantes y de futuros/as técnicos/as. Como hallazgo advertimos que la relevancia de este saber y su aprendizaje se vincula, por un lado, a las condiciones materiales, espaciales y temporales que organizan la jornada escolar en la escuela técnica funcionando como un “entrenamiento” previo al ingreso a la universidad o bien al mundo del trabajo. Por otro lado, atribuyen que ese saber centrado en la responsabilidad se vincula con sus docentes y las RP que motivan, sostienen y acercan experiencias personales y profesionales que moldean esa forma de asumir el trabajo.

---

<sup>92</sup> De acuerdo a la Resolución N° 266/15 CFE las capacidades básicas son el núcleo y soporte de un conjunto de otras más específicas, contribuyen a la concepción del accionar del estudiante como ciudadano/a. Tal como indica su nombre, están en la base de todo desempeño y, por lo tanto, tienen un valor en la formación general. Se reconocen cuatro capacidades básicas: 1. **Las capacidades que refieren a los procesos cognitivos** necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos, principios, leyes y otras abstracciones que se encuentran en la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas, asociativas y metacognitivas, para el razonamiento, entre otras. 2. **Las capacidades que refieren a un saber hacer, a una puesta en acto.** Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas. 3. **Las capacidades que refieren a la participación de la persona como miembro de un grupo** en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianidad. 4. **Las capacidades que se refieren a la posibilidad de aprender por sí mismo** aprovechando sus capacidades en función de los recursos del medio para aplicar y adaptar un conocimiento y habilidad nuevos en situaciones familiares y cambiantes.

*“En esta escuela, yo creo que aprendés mucho el tema de estar muchas horas bajo presión, haciendo cosas o estudiando ¿viste? Eso te ayuda mucho después para la universidad y para el trabajo porque ya estás acostumbrado, los profes ya te marcan ese ritmo, no para matarte sino para prepararte” (Entrevistado 5, E3)*

*“Yo siento que mi escuela te enseña y te inclina a la sociedad porque nosotros venimos a la escuela a estudiar, pero también venimos a trabajar, con todo lo que eso significa. (...) Ahí la presencia y acompañamiento de los profes es fundamental porque te enseñan a tener responsabilidades y a seguir adelante. Mañana no voy a tener la misma responsabilidad que hoy que es ir a regar berenjenas viste, pero aprendes a ser ágil, a ser ordenada en lo que hacés, a cumplir con lo que te comprometés” (Entrevistada 2, E4)*

Tal como puede observarse en las citas expuestas, **el trabajo como objeto organizador del aprendizaje presenta una dinámica de estudio e interacción que, si bien resulta exigente en un principio de acuerdo a los/as entrevistados/a, es facilitada cuando las RP son cercanas dado que ofrecen un marco de contención y sociabilidad que da sentido a esos modos de estar aprendiendo.** Estas favorecen la permanencia teniendo en cuenta que ese sentido de la responsabilidad se asume de forma acompañada mediante relaciones socio-emocionales que motivan a los/as estudiantes respecto de la propia escolarización presentándose como un continuum que alcanza también su formación como trabajadores/as.

La profundización de **la indagación respecto de las OMA halladas finalmente incluyó el hallazgo de referencias vinculadas a otros saberes, que hemos llamado “para la vida” y que asumen rasgos particularidades** por dos motivos. En primer lugar, son saberes que trascienden su sentido escolar o incluso laboral de la EST, dado que impactan subjetivamente a los/as estudiantes desde una dimensión formativa que los interpela en la transición de jóvenes a adultos/as. En segundo lugar, la cercanía en las RP aquí no se considera como un factor que complementa, añade o potencia el sentido del aprendizaje, sino que es la experiencia de la relación cercana con otros/as, a partir de la formación para el trabajo, la que hace que los saberes técnicos -antes mencionados- adquieran relevancia personal y social afectando la vida de los/as estudiantes. En el marco de las numerosas referencias halladas, compartimos algunas de ellas:

*“... lo que aprendés en esta escuela técnica, es todo lo relacionado con lo animal y lo vegetal obviamente y más que nada te prepara **para la vida**” (Entrevistado 3, E4)*

*“En mi escuela aprendés un montón de cosas que te enseña **para la vida**, de eso no dudo” (Entrevistada 2, E4)*

*“Aparte de enseñarte al relacionarte con el medio ambiente, cosa que en otras escuelas no hay, a mí me encanta que acá aprendo cosas **para la vida**, para vivir con la naturaleza y convivir con otras personas” (Entrevistado 4, E4)*

*“Yo creo que al fin y al cabo todos los conocimientos que aprendemos en la escuela después los aplicás, te sirven **para la vida**” (Entrevistado 5, E3)*

Tal como puede verse en la Tabla 62, estos saberes son relevantes por su recurrencia en el relato de los/as estudiantes e incluso por superar la cantidad de menciones a los saberes técnicos recién expuestos. Se reconoce que los saberes para la vida dan cuenta de aprendizajes que impactan subjetivamente a los/as estudiantes en tiempo presente e incluso en las proyecciones que hacen respecto de su futuro, tal como ya han indagado desde una perspectiva psicológica investigaciones desarrolladas en el nivel educativo como las de Aisenson et al. (2007) y Aisenson et al. (2011).

De acuerdo a las experiencias estudiantiles advertimos que el entramado social que propician las RP habilita un espiral de interacciones didácticas y pedagógicas que impregna las dinámicas en la formación para el trabajo y permite inscribir otras relaciones interpersonales al interior del grupo-clase, entre pares y a nivel institucional que tienen un doble impacto en la vida de los/as estudiantes. Por un lado, la experiencia de esas relaciones cercanas acompaña el crecimiento psicoevolutivo generando una sensación de madurez, competencia y seguridad. Se destacan referencias a cambios a lo largo de su trayectoria vinculados a disminuir la frustración ante los errores y a reafirmar intereses e incluso la confianza en sus posibilidades en los/as estudiantes del ciclo superior. Este hallazgo encuentra consistencia con el estudio de Battlle et al. (2010) quien encontró que los/as estudiantes privilegian -mientras avanza su trayectoria- el valor instrumental del estudio, reconociendo significaciones relacionadas con aspectos intrínsecos a él. Al respecto, los/as estudiantes expresaron:

*“... yo creo que la escuela me ayudó con lo que aprendí a ser más fuerte y a tener más personalidad, que no me pasen por encima. También a ser más perseverante porque, yo por ejemplo, me llevé dibujo técnico los tres años y jamás dejé de ir a rendir, jamás dejé de hacer las cosas. El ritmo de la escuela y la presencia de los profes en mi caso me ayuda a que tenga la voluntad de levantarme todos los días e ir a la escuela”* (Entrevistada 8, E3)

*“Yo no me quedo con todos los contenidos, me quedo con lo que me ayudó a saber qué es lo que quiero hacer, porque sé que estando ahí con los profes y mis compañeros me di cuenta de lo que me gusta, lo descubrí, lo fijé y sé también qué es lo que no me gusta y lo que no quiero hacer”* (Entrevistada 4, E4)

Por otro lado, se reconoce que la convivencia en jornadas horarias extensas y el recorrido curricular por propuestas pedagógico-didácticas que propician vínculos más estrechos y cercanos tanto con docentes como con estudiantes, potencian un tejido social de colaboración, compañerismo y sentido de comunidad. Estas favorecen la construcción de una “subjetividad artesana” (Martínez, 2020) que, según lo hallado, podría bien gestarse en las RP consolidándose, extendiéndose a otras interacciones y adquiriendo una intensidad socio-afectiva de acuerdo a los contextos y las condiciones institucionales:

*“... en mi escuela todos nos conocemos entre todos y sabemos todo de todos, incluso de los profesores. Yo siempre me sentí acompañada, nunca sentí que en la escuela estuviera sola, nunca. Siempre, siempre sentí y supe que, si necesitaba ayuda, iba a hablar con alguien y no estaba sola”* (Entrevistada 9, E3)

*“Yo creo que aprendí en esta escuela cómo tener vínculos con compañeros y profes porque al tener tantos sectores de trabajo tenés que saber cómo convivir dentro del aula, pero también en el campo, alimentando gallinas por ejemplo”* (Entrevistada 4, E4)

Al respecto, los/as entrevistados/as utilizaron de forma recurrente el término “familia” para describir el alcance afectivo que tiene la cercanía en las relaciones interpersonales. Si bien esto se presentó una sola vez en la E3, sin embargo, en la E4 fue mencionado espontáneamente por todos/as los/as estudiantes entrevistados/as:

*“... yo siempre digo que mi escuela no es una escuela, es una familia gigante, todos nos conocemos entre todos, pasamos muchas horas juntos y sabemos quién es cada persona”* (Entrevistada 2, E4)

*“... hay respeto entre los profes y los alumnos. La escuela es como una gran familia por los afectos que se forman ahí y porque pasamos un montón de horas juntos”* (Entrevistado 3, E4)

Al profundizar sobre estos modos de relación, en la E4 se halló que el cuidado impregna las RP ya que este es inherente a los saberes técnicos que se promueven en relación a la vida como

objeto de saber. En este sentido, **cuidar y sentirse cuidado/a pareciera constituir un aprendizaje fundamental en el contexto agropecuario** y un rasgo que distingue los lazos socio-emocionales que se propician en el espacio rural, considerando que este, según Recuero (2011), favorece la confluencia de la vida socio-comunitaria y la producción agropecuaria.

*“En esta escuela estás en constante cuidado del planeta, de todos los animales, de los seres vivos, de las personas y aprendés a ser respetuoso con eso, con la vida en general y eso te genera conciencia (...) nunca me voy a olvidar de situaciones que me han enseñado a respetar. Por ejemplo, todos decimos que la gallina es un animal re tonto y no lo es. Si te ponés a pensar que la gallina es un animal que puede sobrevivir solo a gusanos, solo es cuestión de conocer (...). Siento que es esto lo máspreciado que me llevo de la escuela, la capacidad de generar vínculos y resolver problemas”*  
(Entrevistada 2, E4)

En el marco de lo expuesto, justamente los/as estudiantes destacaron que la diversidad de situaciones con las que conviven en la escuela les ayudó a promover la grupalidad y estar más atentos/as a las necesidades de otros/as compañeros/as. Una de las estudiantes expresó:

*“...la E4 me enseñó algo distinto y es ver realidades diferentes a la mía”* (Entrevistada 4, E4)

La cita hace alusión al acompañamiento a situaciones vinculadas a estudiantes en procesos de inclusión -refiere a un compañero con Síndrome de Kabuki-, pero en las entrevistas también se encontraron menciones a la contención y acompañamiento recibido de los/as docentes frente a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad emocional y social. Lo expuesto ratifica la E4 como una institución que, a través de sus propuestas pedagógicas, potencia el entramado relacional y las posibilidades de contención e inclusión escolar, social y laboral.

Hasta aquí podemos reconocer que la permanencia de los/as estudiantes se construye en base a soportes institucionales que, en la escuela técnica, se sustentan en los sentidos que tiene el aprendizaje en las experiencias escolares. Advertimos que la cercanía en las RP favorece y potencia el encuentro con los saberes técnicos contribuyendo a una dinámica de estudio y trabajo escolar novedosa y exigente pero valorada por su utilidad en el marco de los proyectos de futuro de los/as estudiantes. Asimismo, encontramos que **la cercanía habilita una experiencia de relación que en estos contextos trasciende al docente propiciando la propia formación para el trabajo lazos socio-comunitarios que posibilitan construir saberes socio-emocionales que motivan** subjetivamente a los/as jóvenes a un retorno sobre sí.

### **7.2.3. El egreso: ¡la cercanía importa! Sentidos que atraviesan la terminalidad**

Abordar los momentos de las trayectorias desde la perspectiva de los/as estudiantes que transitan por las instituciones educativas nos lleva, tal como venimos haciendo, a reconocer las posibilidades y las mutaciones que se abren en el propio transitar develando cómo la escuela, los saberes y las relaciones se entraman de forma singular en cada experiencia. En el egreso la escuela sigue abonando a la construcción de la subjetividad de los/as jóvenes en relación con el futuro, considerando que los/as mismos/as tienden a poner en valor a las instituciones haciendo que el sentido otorgado a éstas se transforme. De acuerdo a Torcomian (2016) la experiencia de estar por terminar la escuela contiene la tensión entre la alegría de finalizar una etapa y la resistencia

por la salida al mundo y en ella se advierte cierto desinterés por los contenidos curriculares, y una concentración en diversas preocupaciones vinculadas al proyecto de vida a partir de la elección de recorridos formativos y laborales.

De acuerdo al INET-CENEP (2017) en las escuelas técnicas la tasa de egreso difiere de las escuelas secundarias orientadas. Este resulta un indicador que evidencia ciertas ventajas de la formación para el trabajo<sup>93</sup> que coayudan a priorizar objetivos de inclusión y retención de los/as estudiantes, aunque se encuentran particularidades dentro de la modalidad en función de los perfiles institucionales -escuelas pequeñas o grandes, monotécnicas o no, con escasos o suficientes recursos- que afectan las tasas de promoción. Considerando lo expuesto, la profundización que hicimos a partir de las entrevistas también incluyó indagar si las relaciones pedagógicas de cercanía y los saberes socio-emocionales -referidos en el apartado anterior- inciden en la revaloración que los/as estudiantes del ciclo superior, próximos a egresar, hacen de la escuela técnica como modalidad, del proyecto institucional a partir de la especialidad de formación y del sentido de los aprendizajes construidos.

En lo relevado hallamos que los/as estudiantes ratificaron las diferencias respecto de las escuelas orientadas, a partir de referencias que tenían de otros/as jóvenes de distintos grupos de pertenencia, reforzando así estudios, como los de Dursi y Millenaar (2015) y Sosa (2019), y lo expuesto en la etapa A. Sin embargo, nos interesa centrarnos en las diferencias que identificamos entre las dos escuelas técnicas participantes<sup>94</sup> a partir de un conjunto de rasgos institucionales que advertimos que tienen estrecha vinculación con los saberes, teniendo en cuenta que las relaciones se tejen en los modos de transmisión. En la E3, los/as estudiantes reconocen que la escuela se destaca por el prestigio social que tiene a nivel local y provincial. Este se asocia principalmente al tipo de gestión escolar y a los mecanismos de selección del estudiantado a partir del examen de ingreso. Se reconoce que este sostiene una creencia respecto del alto nivel de exigencia y excelencia académica como rasgo distintivo (Rigal et al., 2019) que repercute en el concepto que los/as estudiantes tienen de sus propias capacidades para afrontar procesos de formación rigurosos y que, tal como vimos, condiciona su OMR. Se advierte que la cercanía entre estudiantes y docentes en esta institución parte de intereses, expectativas y exigencias mutuas que están centradas en la expertiz sobre los saberes técnicos electrónicos que tienen los/as docentes. En algunas ocasiones, **la dinámica de trabajo e interacción cotidiana e incluso los acompañamientos a actividades, proyectos y pasantías que generan interés en los/as estudiantes y refuerzan la OMR, posibilitan a posteriori el reconocimiento de otros saberes**

---

<sup>93</sup> Este hallazgo ha motivado una vasta producción en la última década centrada en investigar las trayectorias postsecundarias, a partir de estudios de seguimiento de egresados/as de escuelas técnicas que buscan analizar la inserción educativa y laboral de los/as jóvenes después del egreso (Miranda y Otero, 2015; Jacinto, 2016) que incluyen trabajos en la provincia de Neuquén (Martínez, 2016; Garino, 2017).

<sup>94</sup> Ambas escuelas ya fueron descriptas en el marco de la sección II Metodología, en la etapa A del Estudio 1.

**socio-emocionales que devienen de la misma experiencia de la relación.** Al respecto, uno de los entrevistados planteó:

*“Esta escuela no es como otras, ya se sabe que tiene cierto prestigio que tiene que ver con que ingresar no es tan fácil, al tener examen de ingreso ya hay un filtro y eso te muestra que no cualquiera puede estar acá. La mayoría de estudiantes tienen logros, ganan premios, entran a la universidad y les va bien, entonces si yo quiero que me vaya bien en el futuro, tengo que quedarme acá, confiar en el profé y estudiar”* (Entrevistado 6, E3)

Al analizar las experiencias de los/as estudiantes de la E4 se encontró que el rasgo institucional distintivo se encuentra enlazado a los saberes y su relación con la naturaleza, teniendo en cuenta que los ciclos productivos determinan en muchos casos las posibilidades de trabajo pedagógico y comprometen con especial énfasis las formas de sentir al aprender. Esto se reconoce en las referencias halladas respecto de qué y para qué se enseña y el valor que le otorgan los/as jóvenes al cómo y cuándo se aprende. En este sentido, a diferencia de la E3 **encontramos que la cercanía se presenta como una condición inicial que requiere de una comunicación clara y sensible de los/as docentes para acercar a los/as estudiantes a los saberes agropecuarios, lo que genera una disposición y una apertura al aprendizaje que compromete el respeto y cuidado de la vida como así también el valor de una mirada socio-comunitaria del trabajo técnico.** Esto último implica habitar una escuela con “tranqueras abiertas” donde las actividades que organizan los modos de relación, que se ponen en juego al enseñar y aprender, están fuertemente condicionadas por la territorialidad (CADIA, 2022). Al respecto, una de las estudiantes del ciclo superior expresó lo siguiente:

*“En otra escuela  $2+2$  es 4 y  $4+2=6$  y  $6+2=8$  pero en mi escuela  $2+2$  no es 4 y puedo decirte que es 5 y te puedo discutir que puede ser 10 también (se ríe). Nosotros a veces estamos con una vaca muchas horas y que el ternero viva o se muera es todo porque si se te muere, llegás con decepción a tu casa y, si vive, llegás con alegría. A veces tenés muchas más emociones en un solo día. Faenando un pollo tenés compañeros que lloran de tristeza y vendiendo un escabeche de conejo que hiciste vos mismo o con tus compañeros llorás, pero de alegría. Te digo que acá estás atravesado por muchas más emociones que en otras escuelas no pasa, pero es algo que se siente”* (Entrevistada 2, E4)

Más allá de los modos en los que la cercanía se trama en las propuestas didácticas -y que presentamos de forma específica en el apartado 7.1.1.-, se ratifica el lugar de esta en las escuelas técnicas, evidenciando cómo la formación para el trabajo y los saberes de cada especialidad habilitan dinámicas de encuentro, interacción y aprendizaje singulares que son reconocidas por sus estudiantes al valorar el impacto subjetivo de las relaciones con sus docentes. Lo expuesto nos permite por lo tanto ampliar el estudio de la cercanía en las RP desde una mirada institucional que no se limita a los aconteceres de las aulas. También, da cuenta de una configuración<sup>95</sup> relacional institucional determinada por las formas de organización de los saberes, de los espacios, de los tiempos, de los recursos y de las actividades que redundan en relaciones pedagógicas con sentido. Estos dan cuenta de modos de hacer escuela que propician que la cercanía no se construya de forma homogénea dentro de esta modalidad, sino que esta resulte un rasgo distintivo de la

---

<sup>95</sup> La noción de configuración se sustenta en los aportes de Litwin (1997) quien utiliza este término para analizar desde una perspectiva didáctica las interacciones entre las dimensiones que atraviesan a las prácticas de enseñanza, entre las que se encuentra la relación pedagógica. Una configuración supone saberes, creencias, preconcepciones, desde los cuales se estructura y dirige la práctica educativa y se comprenden los procesos de construcción de conocimiento.

identidad institucional de las escuelas según los/as estudiantes. Reconocemos que esto resulta un hallazgo que encuentra continuidad con los aportes que Gluz et al. (2021) han realizado al estudio de las condiciones institucionales<sup>96</sup> en la producción del trabajo pedagógico en las escuelas técnicas, sus vínculos con las regulaciones sobre el sistema escolar y las trayectorias de los/as estudiantes.

Entendemos que el reconocimiento de cómo los/as jóvenes en el momento del egreso son interpelados/as desde una dimensión relacional en el marco de la cercanía, amerita analizar cómo determinadas configuraciones institucionales permean los sentidos que asignan a la formación recibida. Ello motivó organizar las decisiones acerca de su futuro a partir de dos códigos, “*escuela técnica y estudios superiores*” y “*escuela técnica y mundo del trabajo*”, que se exponen en la Tabla 63 junto a la frecuencia de aparición y el porcentaje de representatividad por escuela.

**Tabla 64.**  
*Frecuencia de códigos vinculados a decisiones acerca del egreso*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Escuela técnica y estudios superiores	9	52%	4	23%	5	29%
Escuela técnica y mundo del trabajo	8	48%	3	18%	5	30%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

En lo que respecta a los **estudios superiores**, encontramos que todos/as los/as estudiantes mencionan sus intenciones de continuar estudiando, tal como lo muestra la investigación de Miranda y Otero (2005). Entre los/as entrevistados/as encontramos que el 66% (N=6) menciona su elección por carreras vinculadas a la formación técnica recibida, resultando esto mayoritario en la E3 (N=4) respecto a la E4 (N=2). En el caso de la E3, los/as estudiantes manifestaron, entre las múltiples razones que motivaron la elección de carrera, que las experiencias que habían tenido o conocido a través de los/as docentes habían reafirmado intereses personales. La mayoría se mostró interesado/a en distintas ramas de la Ingeniería e Informática ya que son carreras con crecimiento en los últimos años, que avanzan en niveles de especialización y permiten articulaciones interdisciplinarias -como, por ejemplo, la Licenciatura en Biotecnología- que, a posteriori, requieren de estudios de posgrado a nivel internacional, además de actualizaciones permanentes. En muchos casos se destacó la relevancia que tenía la trayectoria profesional de los/as docentes y el valor de esto al momento de explorar las demandas y exigencias de la formación universitaria y del mercado de trabajo. Los/as estudiantes comentaron al respecto que el tener docentes referentes en el ámbito laboral propicia una relación más cercana que fortalece la RP y el valor de la misma, dado que esta no se limita a la experticia respecto del saber, sino que incluye el conocimiento de sus experiencias de vida en la construcción de su carrera

<sup>96</sup> Las investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina muestra una creciente relevancia que tiene el análisis de los modelos institucionales. Estos muestran la imbricación entre la organización escolar, la cultura institucional, el contexto socio-productivo y la población a la que se dirige, como condicionantes para garantizar el derecho a la educación o las trayectorias escolares.

profesional. Asimismo, se puso de relevancia cómo distintas propuestas escolares de docentes que justamente eran reconocidos/as como cercanos/as, habían posibilitado descubrir y/o reconocer propias capacidades en el mismo proceso de aprendizaje, resaltando así los acompañamientos recibidos ante las dificultades emergentes y su utilidad en el futuro. Al respecto uno de los/as entrevistados/as dijo:

*“Yo elegí la carrera de ingeniería electrónica y me definí en el ciclo superior porque vemos cosas específicas de la especialidad que te re motivan porque los profes saben bocha, laburan en la vida de eso y hacen que te interese. Sé que lo que aprendí en matemática, en física y en los talleres de electricidad, ajuste y mecánica me da una base buenísima para lo que tenga que ver en primer año de la universidad”* (Entrevistado 5, E3)

Si bien se advierte una tendencia a la curiosidad por la tecnología en estos/as jóvenes, éstos/as reconocen que la escuela les permitió descubrir a través de ciertos/as docentes y sus experiencias la potencialidad de la automatización de procesos a través de situaciones reales y prácticas que además ponían en evidencia las múltiples relaciones, directas o indirectas, de esta con otras carreras como ingeniería en robótica, ingeniería electromecánica o neumática. Es posible advertir aquí que **la RP es un factor que incide en la elección vocacional y que, en ciertos espacios o bajo ciertas condiciones institucionales, se potencia habilitando interacciones más personales que traman aspectos personales y subjetivos que tienen sentido en la vida de los/as jóvenes.**

En el caso de la E4, el 50% de los entrevistados/as (N=2) expresaron tener deseos de continuar estudiando carreras vinculadas a la formación recibida que resultan más tradicionales, como son veterinaria y medicina. En ambos casos, los/as estudiantes manifestaron que su interés por estas carreras surgió antes de ingresar a la escuela agropecuaria, pero se afirmó con las experiencias que estaban teniendo en el marco de la formación recibida; sin embargo, no aludieron a los/as docentes ni a la influencia de la cercanía con estos/as. Al respecto uno de los/as entrevistados/as compartió lo siguiente:

*“Yo siempre supe que quería estudiar medicina, aunque por momentos dudé con veterinaria. En la escuela me di cuenta de que no me interesa el tema de las plantas, aunque me gusta y estudio porque tengo que aprobar la materia. Sé que todo lo que estudio en Biología me va a servir en algún momento. Es obvio que no voy a andar por la vida clasificando cada planta o animal como rumiante o perenne, pero aprender los sistemas circulatorios y respiratorio, por ejemplo, me ayuda a entender cómo funciona el organismo y eso me va a servir un montón”* (Entrevistado 3, E4)

Cabe señalar que, en el caso de los/as estudiantes que van a seguir otras carreras no relacionadas con la formación técnica agropecuaria -como Psicología o Arquitectura-, éstos/as no desestiman los saberes construidos en su paso por la escuela técnica. **Hallamos que aquí se destacan las RP y su relación con saberes socio-emocionales, que nuevamente devienen del aprendizaje en contacto con la vida y la naturaleza, y que pudieron construir en el marco de una configuración institucional que lo propicia e incluso lo potencia.** Es justamente a partir de la cercanía con los/as docentes, y a través de ellos/as con los saberes, que lograron identificar sus intereses -más allá del agro-, hacer una elección vocacional con más criterios y construir aprendizajes que trascienden la carrera que eligen e impactan su vida. Lo hallado deja entrever la relevancia que tiene en esta escuela la dimensión emocional en la experiencia escolar (Saraví,

2009) considerando que en la relación también se construyen reglas de convivencia que refuerzan el compañerismo y promueven disposiciones personales como la responsabilidad y el agenciamiento (Garino, 2020). Algunos de estos aspectos que potencian los lazos de solidaridad, comunalidad y cooperación inciden en la inclusión escolar y social de los/as jóvenes y permiten reconocer rasgos de experiencia escolar totalizadora (Saraví, 2015) en esta propuesta institucional. Esto se evidencia en el testimonio de una de las estudiantes:

*“En su momento yo y mi hermana queríamos ser veterinarias y la escuela nos venía re bien. En el camino cambiamos porque yo ahora quiero ser arquitecta, pero reconozco que si yo hubiera querido seguir como veterinaria la base que me da la E4 es muy importante. Siento que igual no perdí tiempo porque hay un montón de cosas que aprendí en la charla con los profes, en las clases, en lo que vivís acá con ellos que te enseña cómo relacionarte con el medio ambiente y eso fundamental para la vida, para vivir con la naturaleza y convivir con otras personas”* (Entrevistada 4, E4)

La Tabla 64 también registramos referencias que los/as estudiantes prontos/as a egresarse hicieron al **mundo del trabajo**. Estas las procesamos a través de dos nuevos códigos expuestos en la siguiente Tabla: *“salidas laborales como técnico/a”* y *“trabajar de técnico/a como alternativa”*.

**Tabla 65.**

*Frecuencia de códigos vinculados a las relaciones entre la formación técnica y el mundo del trabajo*

Códigos	Total	%	E3	%	E4	%
Salidas laborales como técnico/a	3	37%	2	24%	1	13%
Trabajar de técnicos/a como alternativa	5	63%	1	13%	4	50%

Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación.

Resulta notable de lo expuesto que, en ambas escuelas, se registraron referencias superiores al 60% que muestran que la aspiración a ser técnico/a no se vincula a obtener una inserción laboral en el corto plazo, reforzando hallazgos de investigaciones realizadas por Jacinto y Millennar (2013) y Jacinto (2018).

En la E3 los/as estudiantes reconocen que el título es valorado y demandado a nivel regional, nacional e internacional en función de la movilidad ocupacional ascendente. Con certeza afirman que los saberes y capacidades técnicas específicas de su especialidad son requeridas en el mundo del trabajo y que ello les permite pensar en elegir a futuro dos modalidades de trabajo definidas: trabajar de forma independiente como técnicos/as arreglando PC o programando, o bien en empresas donde su perfil es requerido. En ambos casos, **los/as estudiantes destacaron la relevancia de tener docentes referentes en el campo laboral**, como ya se mencionó, **e incluso comentaron experiencias donde éstos/as en función de la cercanía acompañan las primeras inserciones laborales**. Un ejemplo de lo mencionado se reconoce en la siguiente cita:

*“Si bien lo que se busca principalmente son ingenieros eso no quiere decir que no se busquen técnicos como yo en automatización. Es una rama profesional muy buscada y encontrás trabajo seguro, a veces los profes te llevan a sus empresas o te conectan con empresas que buscan técnicos/as”* (Entrevistado 6, E3)

Lo hallado en la E4 presenta diferencias notables con lo expuesto. Los/as estudiantes expresaron que el título de técnico/a agropecuario se encuentra desprestigiado porque ya no se

corresponde con las actividades socio-productivas locales a la que solía responder la formación (Llach et al., 2007). Se ponen en duda las posibilidades de conseguir un trabajo asociado a la formación agropecuaria, ya que a nivel local hoy ya no se registra una demanda suficiente para contener a todos/as los/as técnicos/as que egresan. Esta situación es compartida, según Sendón (2006), desde principios del 2000 junto con otras especialidades técnicas que tienen una marcada escasez de empleo. Al respecto, los/as estudiantes mencionan que entre las posibles salidas laborales está conseguir un puesto en el gobierno, en Secretarías de Producción o Medio Ambiente o acceder a trabajos precarios como auxiliar de veterinaria o asistente en chacras. Al respecto, una de los/as estudiantes manifestó:

*“... el título de técnico agropecuario hoy tampoco te abre mucho, es muy escaso lo que puedes conseguir y es difícil vivir de eso, a menos que entres en la provincia o en el municipio (...) también me imagino que podría trabajar de ayudante de veterinaria poniendo inyecciones, ayudando a operar o cuidando a los animales; también podría trabajar de podar frutales en chacras”* (Entrevistada 4, E4)

Lo expuesto deja en evidencia que los/as estudiantes no depositan sus expectativas de inclusión y crecimiento en el mundo del trabajo en la formación de técnicos/as. No obstante, éste se presenta como una “alternativa” para hacer frente a situaciones emergentes de la vida - abandonar estudios superiores, ayudar a las familias, etc.- que requieren construir otras formas de solventar sus necesidades desde una economía más familiar, doméstica e incluso emprendedora. Aquí se encontraron referencias a los/as docentes y cómo el trabajo en la escuela agropecuaria responde a una alternativa de estos/as frente a sus dificultades para desarrollarse profesionalmente en la zona. Encontramos numerosas referencias a que ser técnico/a les permite “sobrevivir o subsistir” y “es un respaldo” vinculado al autosustento:

*“.. si el día de mañana la cuestión económica en mi casa se pone peor, yo ya sé plantar alfalfa, sacar semillas de tomate. A eso yo lo llamo sobrevivir porque no siempre tenés que salir a comprar un paquete de fideos o arroz, podés cosechar, hacer tu manteca o queso”* (Entrevistada 1, E4)

*“Si necesito plata sé que también como técnico puedo dar clases en escuelas como estas, muchos de los profes lo hacen, es una ayuda, como un plan B”* (Entrevistado 3, E4)

Lo hallado respecto al sentido que tiene la formación para el trabajo y el valor del título de técnico/a en el marco de la terminalidad de la escolarización adopta alcances diferentes que se vinculan con al menos tres factores, no escindidos entre sí. En primer lugar, la especialidad en la formación técnica (Dabenigno et al., 2004; INET, 2015; Sosa, 2015) considerando en un caso, la interacción con las dinámicas políticas, económicas y sociales que regulan el funcionamiento del mercado de trabajo y del empleo y en otro, la interpelación que genera el aprendizaje en contacto directo con la vida. En segundo lugar, **de la configuración institucional del trabajo pedagógico y de las experiencias de relación de cercanía** que posibilitan, a través de sus diferentes formatos y pertenencias, potenciar los saberes socio-emocionales y actuar de soportes emocionales en las experiencias escolares (Martínez, 2016; Kaplan, 2021). Aquí advertimos la relevancia que tiene para los/as estudiantes la trayectoria profesional de los/as docentes en el campo laboral y cómo ésta contribuye a resignificar el sentido de la escuela, de la formación y de la relación a futuro. En tercer lugar, las disparidades encontradas entre la E3 y la E4 ponen también de manifiesto

cómo, en estos contextos, **las experiencias de clase -en estrecha relación con las condiciones socioeconómicas- inciden en los recorridos biográficos** (Saraví, 2009) **evidenciando desigualdades que se traducen en fragmentación institucional e inserciones laborales inestables** (Fridman y Otero, 2015; Miranda y Corica, 2015; Garino, 2017). Estas adquieren en el contexto escolar otras dimensiones en el marco de la gestión escolar privada y estatal (Tiramonti, y Ziegler, 2008), dejando al descubierto los límites y las posibilidades de los efectos subjetivantes de la cercanía dentro y fuera de la escuela en las relaciones que traman los/as estudiantes próximos a egresar entre la formación recibida y el mundo del trabajo.

### **7.3. Aportes del Estudio 1: etapas y objetivos que posibilitaron conocer la cercanía en las RP en la escuela técnica**

Abordar la exploración y el estudio de la cercanía en las RP desde los/as estudiantes implicó asumir un reto metodológico y abrir la comprensión a aquellas condiciones, prácticas y modos de interacción que atraviesan hoy a los/as adolescentes y jóvenes en el encuentro con los/as adultos/as en su condición de docentes en las escuelas técnicas.

Tanto el proceso de trabajo de campo como las tareas de sistematización y análisis han demandado respetar las etapas expuestas considerando que estas organizaron una aproximación progresiva al objeto de esta Tesis. En el mismo devenir de la investigación se entretujieron preocupaciones teóricas y metodológicas que pusieron de manifiesto la necesidad de diseñar y adaptar instrumentos que propiciaron un doble movimiento. Por un lado, un acercamiento cuidado y situado a los/as estudiantes y sus experiencias en este contexto educativo. Por el otro lado, dar continuidad a la búsqueda de herramientas de evaluación que resulten válidas y fiables a fin de extender su uso a otras escuelas de la modalidad y del nivel educativo en busca de intervenciones que mejoren las RP en las clases, tal como procuramos realizar en el Estudio 2. Esto justifica la inclusión de variados análisis que han permitido demostrar la calidad de las medidas, discriminando constructos y mostrando relaciones potentes entre ellos.

Destacamos en este proceso la comparación entre la escuela secundaria técnica y la orientada que abre este Estudio, dado que posibilitó como punto de partida inscribir esta Tesis en discusiones actuales del nivel educativo. En este sentido se añadieron razones que refuerzan la necesidad de revisar el modelo organizacional y pedagógico del nivel, a la luz de las experiencias en las escuelas técnicas. Los resultados hallados en este Estudio apoyan en este marco no solo la relevancia de la formación para el trabajo en el sentido que encuentran los/as jóvenes a la escuela, sino que demuestra que las tramas relacionales que se propician a nivel institucional y áulico en estos contextos añaden efectos motivacionales. Estos redundan en saberes socio-emocionales que son necesarios e importantes en los procesos y dinámicas de aprendizaje, aunque presentan implicancias diferentes en los distintos momentos de las trayectorias escolares y en los proyectos a futuro que los/as jóvenes construyen al finalizar su escolarización.

Los resultados y discusiones planteadas han demostrado, de forma transversal a las tres etapas de investigación, que las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes de las escuelas técnicas tienden al resultado y al aprendizaje y, además, predicen la cercanía y la comunicación motivacional. Ambos aspectos han evidenciado relaciones fuertes y potentes para abordar la comprensión de las RP a través del análisis de las dimensiones que integran ambas escalas diseñadas para este Estudio y sus vínculos con los climas de clase, en especial con aspectos de éste que ponen de relevancia cómo la cercanía se potencia a través del apoyo afectivo y las orientaciones que posibilitan a los/as estudiantes aprender a aprender.

Lo expuesto nos lleva a destacar que los hallazgos en relación a la cercanía muestran una aproximación en relación con otros constructos. Es decir, la cercanía define un modo de relación pedagógica que se puede ser explicado por la interdependencia de factores que se ponen en juego al enseñar y aprender. Los resultados han mostrado, en términos generales, que los/as estudiantes del ciclo superior y del área Matemática y Técnico-Profesional perciben mejor la relación de cercanía que tienen con sus docentes, evidenciando la incidencia de factores curriculares que también se ponen en juego al momento de generar, sostener y potenciar RP que promuevan la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Ahora bien, **las discrepancias halladas entre las dos escuelas participantes pusieron de manifiesto cómo operan en la cercanía los saberes técnicos propios de las especialidades de formación, y también la organización institucional de las condiciones de escolarización**, propiciando modos de relación social que añaden al estudio de ésta factores sociales, políticos y económicos, además de afectivos y emocionales, que permean la relación entre la educación y el trabajo en las escuelas técnicas.

Cabe destacar que, en el marco de la cercanía y de una humanización de las RP que pone en evidencia este Estudio, se reinstalan discusiones que hoy atraviesan a la modalidad y al nivel y que demandan de una mirada relacional. Los análisis realizados han mostrado vinculaciones entre la cercanía y la inclusión y la atención a las necesidades, posibilidades e intereses de los/as estudiantes, como así también las relaciones con los afectos y sus implicancias pedagógicas, las diferencias de género en el contexto escolar y las demandas al trabajo docente en el marco de los múltiples acompañamientos a las trayectorias escolares para evitar la repitencia y la deserción. En ambas escuelas técnicas los/as estudiantes reconocieron que la cercanía es un soporte de la motivación por aprender que asume características singulares en cada una de las instituciones, configurando una dinámica de interacción propia que fortalece el sentido de pertenencia y la valoración de las experiencias que allí tienen lugar. No obstante, lo común en torno a la cercanía se presenta en la referencia a saberes socio-emocionales que devienen del “estar haciendo” con otros/as, propio de la formación para el trabajo, que refuerza y potencia al aprender los lazos de solidaridad dentro y fuera de la comunidad educativa. Además, se resalta la importancia que tiene el perfil docente que enseña en estas escuelas considerando múltiples factores que se han analizado. Entre estos, se destaca la experticia del saber técnico y la experiencia profesional por

fuera del ámbito educativo dado que potencia el interés, el disfrute y la comprensión en el aprendizaje.

#### **7.4. ¡Allá vamos! Abriendo camino al Estudio 2**

Lejos de limitarnos a una visión unilateral de estas, los hallazgos respecto a los/as estudiantes y las RP en las escuelas técnicas han motivado el estudio de las experiencias de los/as docentes ante la búsqueda de la comprensión de una cercanía espejada, cuyos ecos o proyecciones podríamos encontrar a partir de los modos de estar, pensar y sentir reconocidos en los/as estudiantes. En este marco, el Estudio 1 actuó como propulsor de intencionalidades que, viabilizadas a través del enfoque de investigación-acción, posibilitan iniciar un camino centrado en la reflexión e intervención sobre las prácticas de enseñanza y las interacciones socio-emocionales desde el asesoramiento pedagógico.

Los aportes y contribuciones del Estudio 1, tal como se enunciaron en el apartado anterior, resultaron vastos y orientaron así el diseño de las distintas fases del programa de intervención realizado tal como se expuso en el Capítulo 3. Entre las decisiones que fue necesario tomar a partir de los hallazgos, la más relevante resultó la elección de la E4 como destinataria del mismo. Se reconocen cinco motivos que resultaron claves para arribar a esta decisión.

En primer lugar, en los resultados de las etapas A y B la percepción de los/as estudiantes de la E4 en comparación con la E3 arrojó los valores más altos en OME y conflicto y los valores más bajos en comunicación, cercanía y las escalas del CMC. Lo hallado nos indicaba que la escuela agropecuaria podía ser sensible a la atención e intervención sobre aspectos relacionales en vistas a revertir o mejorar las percepciones halladas. En segundo lugar, el análisis de las experiencias de los/as estudiantes en la etapa C nos mostró una cantidad importante de referencias en relación a la cercanía que evidencia una mayor valoración de las RP que en la escuela con especialidad electrónica. Esto nos planteó el encuentro de ciertas tensiones e incluso contradicciones con los resultados hallados en las etapas anteriores, que queríamos profundizar a través de los/as docentes. En tercer lugar, la E4 es una escuela de gestión estatal que añadía al abordaje de la cercanía otras preocupaciones institucionales que podían estar interfiriendo en las RP y que eran objeto de interés de esta Tesis, en el marco de no agotar la cercanía a la clase sino de abordar la misma en las distintas configuraciones institucionales. Asimismo, dado que la E3 es la única escuela de gestión privada en la provincia, consideramos que lo hallado a partir de la experiencia del programa no podría propiciar generalizaciones al interior de la modalidad de educación secundaria y hacer contribuciones esperadas en el marco de esta Tesis. En cuarto lugar, la E4 es una institución que ha participado en variadas actividades y propuestas realizadas por el equipo de investigación C-127 de la UNCo, vinculación que creímos deseable sostener en el marco de la investigación y la extensión desde una cooperación interinstitucional. En quinto y último lugar, la propuesta curricular y la especialidad de formación en la E4 pone en el centro a la vida y el

cuidado de ésta, y ello enriquece con nuevos interrogantes esta Tesis que nos llevan a preguntarnos *¿de qué modo el estudio y cuidado de la vida imprime otros sentidos al aprender que motivan a la cercanía dentro de las aulas y fuera de ellas, envolviendo en una dinámica relacional sensible a los/as jóvenes, sus presentes y sus futuros?*

Lo hasta aquí expuesto tiende un puente seguro y confiable a los desafíos implicados en el Estudio 2 que tienen como protagonistas a los/as docentes, sus prácticas y las cercanías que construyen con sus estudiantes de forma acompañada a partir de un programa de asesoramiento.

## **CAPÍTULO 8. La cercanía vivida como condición para la reflexión-acción: la experiencia grupal**

En este Capítulo se da apertura a la presentación de resultados y discusiones que surgen del Estudio 2 de esta Tesis, que procura analizar la cercanía desde el otro rol y posición institucional que involucra el estudio de las relaciones pedagógicas: los/as docentes. La exploración, descripción y explicación de las RP desde los/as estudiantes permitió poner en valor la cercanía respecto del aprendizaje en la búsqueda de desentrañar los efectos motivacionales que ésta tiene en el marco de un contexto particular como son las escuelas secundarias técnicas. En este sentido, los hallazgos del Estudio 1 nos impulsaron a pensar en la cercanía y su relación con las prácticas de enseñanza para preguntarnos: *¿de qué modo/s se puede ayudar a los/as docentes a mejorar las relaciones pedagógicas con sus estudiantes y potenciar así la motivación por aprender que reconocemos tiene la cercanía?*

Teniendo en cuenta las relaciones, interacciones y efectos evidenciados entre la cercanía, la comunicación y el clima motivacional, *¿qué aspectos pedagógicos y didácticos vinculados al trabajo de enseñar son relevantes que los/as docentes conozcan y comprendan para incidir en la dimensional relacional de sus prácticas?, ¿de qué modo el análisis, la reflexión y la experimentación de otras formas de relación redundan en una mayor cercanía con sus estudiantes y en una mejora de la motivación por enseñar?* Como se podrá advertir, estos son algunos de los muchos interrogantes que movilizaron la inclusión del diseño y desarrollo de una intervención con docentes de una escuela técnica desde el asesoramiento colaborativo. Este procuró generar un acompañamiento a quienes estaban interesados/as en hacer un retorno sobre la propia experiencia de enseñar durante nueve meses a partir de seis fases que organizaron el trabajo con el programa creado y que hemos presentando en el Capítulo 4. El mismo partió del reconocimiento de problemas como puntos de ruptura vinculados a las RP que estimularon la búsqueda de otras formas de encuentro, interacción y trabajo pedagógico con los/as estudiantes, como así de también alianza y colaboración con otros/as docentes para despertar, encontrar y descubrir otras relaciones con los saberes propios del oficio de enseñar.

A lo largo de este Capítulo se presenta la sistematización de la experiencia del grupo participante, integrado por seis docentes de la E4, institución a la que nos aproximamos a partir de sus estudiantes, con el fin de dar respuesta al objetivo general del Estudio 2. Este se centra en el análisis de esta intervención educativa basada en la cercanía, considerando el proceso transitado como grupo y los cambios percibidos a partir del programa desarrollado por los/as docentes participantes y sus grupos-clase respecto de las relaciones pedagógicas, los climas motivacionales de clase y sus implicancias didácticas en las prácticas de enseñanza. En este marco, los resultados surgen de un diseño mixto que combina técnicas de recolección cualitativas y cuantitativas,

permitiéndonos así responder a los cuatro objetivos específicos (4.2.1., 4.2.2., 4.2.3. y 4.2.4.) que organizaron el proceso de análisis de esta experiencia de investigación-acción.

## **8.1. Resultados**

A continuación, se presentan los pasos dados por los/as docentes participantes a nivel grupal, reconociendo claves de análisis que reparan en lo común de éstos/as en el marco de los objetivos coincidentes que tenían en el marco del diseño del programa de asesoramiento colaborativo. Nos proponemos adentrarnos, por lo tanto, a la trama intersubjetiva de este grupo de docentes apelando a lo explícito y manifiesto del funcionamiento de éste y, recuperando a la vez, aquellos indicios que permiten inferir lo implícito (Souto, 1993) para dar cuenta del proceso y de los resultados alcanzados en esta experiencia.

### **8.1.1. Problemas tuyos, míos y nuestros: la posibilidad del encuentro como grupo**

El punto de partida para abrir la reflexión de las prácticas de enseñanza de forma colectiva, plural y participativa fue la recuperación de aquellas situaciones problemáticas vividas en las prácticas de enseñanza por los/as docentes que resultaban a éstos/as disruptivas, inciertas e incluso angustiantes, evidenciando dificultades cotidianas e incluso recurrentes. El trabajo sobre éstas, a pesar de las resistencias y los efectos de parálisis o fuga que generaba el escuchar y compartir estas situaciones, abrieron en el marco del programa la posibilidad de advertir problemas como construcciones intencionales que motivaban la planificación de acciones de transformación y mejora de las prácticas desde una perspectiva didáctica (Bardelli y De Vega, 2021) que ponía, en esta ocasión, el foco en la cercanía. En el marco del objetivo específico 4.2.1. *advertimos problemas situados en las prácticas de enseñanza que fueron planteados por los/as docentes de forma grupal en sus clases reparando en las vinculaciones que estos/as realizaban con las RP a partir del proceso de reflexión promovido en el programa.*

Si bien en la fase 2 del programa el trabajo con los problemas posibilitó iniciar una conversación grupal que propició el encuentro y el intercambio a partir de experiencias que permitieron identificar intereses comunes a partir de experiencias, en el devenir de las distintas fases consecuentes, los/as docentes pudieron reconocer éstos con mayor claridad y precisión, retroalimentando así el proceso de reflexión y acción en el marco del programa. En este sentido, los problemas fueron atravesando un proceso de redefinición, complejización e incluso mutación, a partir del trabajo colaborativo con otros/as y de la propia experiencia que cada docente tenía, ensayando mejoras que consideraba necesario realizar en sus prácticas de enseñanza para atender a éstos. En la Tabla 66 se presentan los problemas comunes que, como grupo, los/as docentes identificaron en sus prácticas a lo largo de tres momentos que nucleaban distintas fases del programa.

**Tabla 66.**

*Descripción de problemas reconocidos en las prácticas de enseñanza*

Fase 1	Fases 2, 4 y 6	Fases 3 y 5
<i>Problemas iniciales que compartieron los/as docentes de la experiencia en las prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que se visibilizaron a partir de las propuestas de mejoras ensayadas por los/as docentes en sus clases.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La demanda de diversificar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades y ritmos de aprendizaje que se reconocían en el grupo-clase.</li> <li>● Dificultades motivacionales de los/as estudiantes para implicarse con su proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relaciones pedagógicas conflictivas o distantes.</li> <li>● Desarticulación entre expectativas pedagógicas de los/as docentes y posibilidades reales de aprendizaje que tenían los/as estudiantes.</li> <li>● Limitaciones de las actividades de aprendizaje propuestas (nivel de complejidad) para trabajar los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desorganización del tiempo en la clase y poca estructuración de los momentos de enseñanza.</li> <li>● Falta de participación de los/as estudiantes en la clase.</li> <li>● Direccionalidad de actividades y acompañamientos centrados en aprobar.</li> </ul>

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación.*

Tal como se puede observar, durante **la fase 1 del programa** el grupo de docentes reconoció dos tipos de problemas iniciales que identificaron antes de iniciar la participación en el programa<sup>97</sup> desde una autorreflexión de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal (Pérez Gómez, 1987) y que deviene de un pensamiento intuitivo (Atkinson y Claxton, 2002). Encontramos al respecto ciertas recurrencias: por un lado, dificultades para diversificar las estrategias de enseñanza lo que implicaba tomar distancia de un modelo didáctico meramente expositivo centrado en la explicación-ejercitación que reforzaba, especialmente en la escuela técnica, la disociación de la teoría y la práctica. Según el grupo de docentes, este problema se vinculaba a cinco aspectos: i) la falta de formación pedagógica; ii) la reproducción de los modos de aprender que como estudiantes tuvieron éstos/as en el cursado de la escuela secundaria técnica o de la universidad -en el caso de los profesionales-; iii) la tendencia a reproducir estas prácticas de enseñanza en un intento de economizar la carga de esfuerzo ante las múltiples exigencias pedagógicas que atraviesan al rol docente (reuniones departamentales y por año, participación en proyectos, reuniones con familias, etc.); iv) la complejidad que implica enseñar saberes técnicos vinculados a la formación para el trabajo bajo lógicas del formato escolar; y v) las nuevas demandas al trabajo de enseñar que planteaba las políticas de inclusión educativa que se promovían desde la institución en el marco del acompañamiento a las trayectorias escolares.

Por otro lado, se identificaron obstáculos en las prácticas vinculados al aprendizaje que se asociaban a la falta de motivación y a sus implicancias emocionales y cognitivas. En la mayoría de los/as docentes, las referencias a esto se reducían a mencionar dificultades y limitaciones que presentaban los/as estudiantes -de forma individual o grupal- en su relación con el estudio. Lo hallado se relacionaba con cuatro factores: i) el poco interés e implicación con los propios

<sup>97</sup> Recordamos que a través de un cuestionario online se relevaron datos personales y profesionales que permitieron reconocer perfiles docentes y preocupaciones, así como intereses que tenían respecto de sus prácticas y que estaban interesados/as en trabajar en el programa.

procesos de aprendizaje; ii) la falta de estrategias o hábitos de estudio, lo que denotaba problemas que se acarreaban incluso del nivel primario; iii) un aprendizaje “débil o superficial” de contenidos escolares “esenciales o básicos” necesarios como conocimientos previos en las asignaturas; y iv) los problemas de comportamiento que incidían en la convivencia escolar repercutiendo éstos no solo en las relaciones con el/la docente sino también con los pares dentro del grupo-clase.

Durante **las fases 2, 4 y 6** los/as docentes pudieron reflexionar con otros/as acerca de los problemas que se presentaban en sus prácticas para poder enseñar. El valor aquí estuvo en la presentación y análisis de éstos en los distintos espacios de conversación, debate y deliberación grupal que permitieron develar aspectos no reconocidos de forma individual para los que se requieren actitudes como la apertura de pensamiento y la escucha de opiniones, muchas veces divergentes, para hallar el sentido (Goodman, 1987). Se advierte que esto fue potenciado asimismo por información recogida en el mismo proceso del programa, como resultó el análisis de datos aportados por los/as estudiantes a través de cuestionarios, escalas y preguntas abiertas, y el trabajo de observación de clases y posterior análisis en las duplas docentes.

Los problemas identificados avanzaban en estas fases en un nivel de reflexión más complejo que permitió ampliar los problemas iniciales mencionados y reconfigurar los mismos. Se reconocieron tres tipos de problemas que nuclearon las preocupaciones emergentes en el trabajo de reflexión con otros/as. El primer lugar, surgieron dificultades en las relaciones pedagógicas de los/as docentes con los/as estudiantes. Se advirtió de forma explícita y con cierta unanimidad la inquietud respecto de las formas de interacción y relación que obturaban la cercanía en las clases. Esta se mostró jaqueada por cuatro aspectos: i) las heterogeneidades al interior de los grupos-clase; ii) las distancias generacionales con los/as estudiantes en su condición juvenil; iii) las demandas diversas de acompañamiento a situaciones personales y familiares de los/as estudiantes que, muchas veces, transcendía la enseñanza formal; y iv) ciertas condiciones institucionales que no favorecían el desarrollo o continuidad del encuentro en las clases -paros, suspensión de actividades por problemas de infraestructura u inasistencias recurrentes-. En continuidad con lo que se halló en el Estudio 1, según el grupo de docentes estas cuestiones repercutían especialmente en las posibilidades de construir y sostener una comunicación fluida y abierta, dado que notaban que las dificultades en las relaciones hacían que éstas se tornaran tensas, conflictivas o distantes propiciando distintas formas de reacción docente como la sobreexigencia en el aprendizaje, en algunos casos, o bien, el desinterés en los/as estudiantes, en otros.

En segundo lugar, se reconocieron problemas centrados en la desarticulación entre las expectativas que tenían al planificar y llevar al aula las propuestas didácticas, y los modos que tenían los/as estudiantes de responder a éstas. Se evidenció aquí un avance en la reflexión ya que los/as estudiantes dejaron de ser objeto de depósito de dificultades, falencias y limitaciones que caracterizaban los problemas existentes. Por el contrario, los problemas se desplazaron a la

existencia de desajustes entre lo propuesto y planificado por los/as docentes y las posibilidades reales de aprendizaje que presentaban los distintos grupos y estudiantes. Se avanzó de este modo en el reconocimiento de las condiciones que, desde la enseñanza, propician el trabajo en las clases y se abrió el cuestionamiento respecto de las necesidades de ajustar o cambiar el alcance de las intencionalidades pedagógicas, además de aspectos curriculares que remitían a la priorización y secuenciación de los contenidos a enseñar desde una perspectiva más inclusiva.

En tercer lugar, resultó como problema recurrente en el grupo de docentes las limitaciones que encontraban a las actividades de aprendizaje que proponían en las clases, considerando la existencia de indicios que mostraban la poca aceptación e implicación que éstas generaban en los/as estudiantes. Emergieron de forma colectiva cuestionamientos respecto a ello que ponían en el centro la relevancia de estas actividades en el marco de la formación el trabajo, advirtiendo cuatro modos de actuar que caracterizaban sus prácticas y que reconocieron que no colabora a promover el interés ni la comprensión. Estos son: i) la insistencia por actividades de resolución individual centradas en la aplicación o reproducción de conceptos; ii) la desarticulación entre los tiempos esperados de resolución y los ritmos de aprendizaje; iii) el uso de actividades heredadas de otros/as docentes a partir de fichas y cuadernillos que circulaban institucionalmente; y iv) la tendencia a un uso evaluativo de las actividades que impactaban en la calificación y eran utilizadas como estrategia para forzar la participación de los/as estudiantes. De lo expuesto, los/as docentes reconocieron la necesidad de flexibilizar distintos componentes de las actividades - agrupamientos, tiempos, recursos, redacción de consignas, vínculo con la evaluación- y crear sus propias propuestas de actividades considerando también los acompañamientos que generaban para sostener la atención, orientar la comprensión y motivar la implicación.

Finalmente, durante **las fases 3 y 5** los/as docentes identificaron otros problemas que fueron detectados cuando evaluaban las mejoras alcanzaban en sus prácticas a partir de las metas de cambio<sup>98</sup> que se proponían realizar de forma semanal o trimestral en las clases. La construcción de estos problemas devino de relaciones entre la intervención y la investigación que hicieron como grupo, profundizando en aspectos teóricos y metodológicos de sus prácticas que implicaban enfatizar componentes pedagógicos y didácticos comprometidos, sin desconocer la importancia de referencias disciplinares propias de cada espacio curricular. Esto habilitó una reflexión multirreferencial (Ardoino, 2005) que propició en los/as docentes un interjuego entre los procesos de aprender y enseñar como ámbito de concreción polifacético de las relaciones pedagógicas que permitió realizar análisis didácticos (Edelstein, 2015), que aportaban a elucidar cómo la cercanía se inscribía en la clase e incluso en el plano institucional.

Considerando lo expuesto, se advierte que **predominaron tres tipos de problemas en las prácticas de los/as docentes**. El primero de ellos se centró en la desorganización del tiempo en

---

<sup>98</sup> Por meta de cambio en el programa se aludía a la intención que tenía cada docente de modificar, ajustar o incorporar mejoras específicas en sus prácticas de enseñanza a partir de la reflexión que hacía de las categorías del CMC.

la clase y la poca estructuración de los diferentes momentos en la enseñanza. La evaluación de las mejoras propuestas permitió hacer un análisis global de clase y no lecturas fragmentadas de escenas de la misma. Esto implicó para los/as docentes volver a la planificación de la clase como anticipación de la acción. A partir de esto pudieron develar cómo la disociación entre teoría y práctica -que en las asignaturas técnicas era reforzada por la organización espacial de la enseñanza en el campo o en el aula tradicional- determinaba la gestión del tiempo en la clase y el tipo de actividades propuestas -de aplicación, ejercitación o sistematización-.

El segundo problema reconocido por el grupo de docentes se centró en la falta de participación de los/as estudiantes en la clase. La implementación de las metas de mejora demandó a los/as docentes que estuvieran atentos/as a las reacciones o respuestas de los/as estudiantes y es allí que se advirtió el rol pasivo que estas promovían o que los/as estudiantes solían tomar por comodidad o desinterés en lo enseñado. En este sentido, se reparó en el debate grupal en las dinámicas de comunicación que propiciaban en las clases la participación, poniendo así de manifiesto la preocupación por la cercanía en las relaciones que los/as docentes proponían, en términos de invitaciones epistémicas, a construir con los saberes a los/as estudiantes.

Finalmente, el tercer problema se focalizó en la dependencia de los/as estudiantes y el tipo de ayudas que los/as docentes daban al resolver actividades, dado que tendían a reforzar el interés por aprobar poniendo la enseñanza al servicio de la evaluación. Lo expuesto enfrentó a los docentes a un nudo problemático que enlazaba distintos problemas. Entre ellos se destacaron las distancias entre las prácticas de enseñanza y la evaluación y el desconocimiento de las formas de dar retroalimentación que orientan el aprendizaje y la autonomía, además de propiciar una evaluación formativa. Esto movilizó a nivel grupal la problematización acerca de los acompañamientos que se brindaban reconociendo una tendencia a valorar más los resultados que el proceso de aprendizaje. En este sentido, se comenzaron a visibilizar dificultades en las relaciones pedagógicas que devenían de este problema, y que evidenciaron la necesidad de mejorar de forma grupal en tres aspectos: i) la claridad en la comunicación de consignas y pautas de trabajo; ii) la formas de ofrecer retroalimentación a las actividades de clase, a las tareas dadas para el hogar y a las evaluaciones; y iii) la diversificación de instancias e instrumentos de evaluación a lo largo del trimestre que tomaran distancia de la tradicional prueba final escrita con carácter integrador.

Tal como puede observarse, el trabajo en torno a la identificación, la construcción y el análisis de los problemas que atravesaban las prácticas de los/as docentes del programa a nivel grupal fue involucrando a éstos en una dinámica de reflexión cada vez más profunda. Esta logró generar mayor adherencia y motivación con la propuesta de asesoramiento que planteaba el programa, propició el fortalecimiento de los lazos de colaboración y apoyo mutuo entre los/as docentes, transformó el transitar por las fases en un proceso formativo y orientó de forma situada la intervención sobre las propias prácticas enlazando la reflexión con la acción. Es posible advertir

en lo expuesto, que **el interés por la cercanía en las RP se presentó de forma progresiva y articulada con aspectos didácticos y pedagógicos que se juegan en el trabajo de enseñar**, tal como vimos en el Estudio 1, pero que surgen no de forma espontánea sino a partir de la reflexión con otros/as, y también del análisis de los cambios propuestos de forma intencional en la propia práctica.

### **8.1.2. ¿Y si nos proponemos enseñar a través de la cercanía? Propuestas de cambio y mejoras evidenciadas en el clima motivacional de clase.**

Los problemas expuestos no se limitaron a una mera enunciación ni tampoco se agotaron en su análisis, sino que el programa buscó a partir de los mismos orientar intervenciones en las clases para ajustar, mejorar o potenciar lo que los/as docentes hacían en sus prácticas en relación a la cercanía con sus estudiantes. En el marco del objetivo específico 4.2.1., a continuación, *identificamos las propuestas de cambio que plantearon los/as docentes en sus prácticas de enseñanza y las mejoras alcanzadas que afectan la cercanía en las RP a partir de la intervención sobre el clima motivacional de clase.* Resulta necesario recordar que el programa de asesoramiento propuso a los/as docentes ensayar cambios en sus prácticas de forma gradual y progresiva. Este era uno de los cambios que esta intervención destacaba respecto al antecedente (Bardelli, 2017) que orientó su diseño. A continuación, se presentan de acuerdo a su alcance<sup>99</sup> las propuestas de cambio y las mejoras advertidas desde la experiencia de los/as docentes, es decir, se reconstruye la organización del proceso de reflexión-acción a partir de una proyección semanal -fase 3-, trimestral -fase 5- y anual -fase 6-.

#### *8.1.2.1. Espiral reflexivo con proyección de acción semanal*

Durante las fases 3 y 4 del programa se desarrollaron los pasos que permitieron a los/as docentes proponer cambios en las prácticas y analizarlos, evaluando la viabilidad de lo ensayado en vistas a sostener lo propuesto, mejorarlo o cambiarlo. En la Tabla 67 se presenta **la cantidad de categorías del clima motivacional de clase<sup>100</sup>**, que devienen de las 16 escalas del instrumento CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009), **que fueron elegidas para promover mejoras en sus prácticas y valoradas como logradas por cada uno/as de los/as docentes en la fase 3 en función del alcance semanal propuesto.** Asimismo, se especifica la mayor o menor relevancia, en términos cuantitativos, que estas categorías tuvieron entre sí como metas de cambio

---

<sup>99</sup> El alcance de las metas de cambio determinaba el tiempo de experimentación didáctica que tenía el/la docente para intervenir en sus prácticas haciendo mejoras.

<sup>100</sup> Se recuerda que el clima motivacional de clase según Alonso Tapia y Fernández Heredia (2009) está compuesto por 16 categorías que se exponen en esta Tesis en la figura 2 del Capítulo 1.

a partir de los cuatro grupos del CMC<sup>101</sup>, que organizaron en esta Tesis la presentación de los resultados vinculados al clima de clase en el Estudio 1.

**Tabla 67.**

*Propuestas de metas de cambio y valoración de mejoras alcanzadas: fase 3*

CASO	Propuesta de metas de cambio		Valoración de mejoras alcanzadas	
	16 categorías CMC	4 grupos CMC	16 categorías CMC	4 grupos CMC
Docente H	8	g2>g1=g3>g4	4	g1=g2>g3=g4
Docente M	10	g1=g2=g3>g4	5	g1>g2=g3=g4
Docente F	7	g1>g3=g4>g2	4	g1>g4>g2=g3
Docente V	6	g3>g1=g2=g4	3	g1=g3=g4>g2
Docente B	6	g1=g2=g3>g4	0	-----
Docente G	14	g1=g4>g2=g3	5	g2=g4>g1>g3

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación.*

Tal como puede observarse, la diferencia en la cantidad de metas propuestas entre los/as docentes nos acerca un primer indicio de naturaleza cuantitativa de la evolución de los procesos de reflexión y acción que desarrollaron los/as docentes participantes.

Al analizar la fase 3, se advierte que 4 de los/as docentes se propuso entre 6 a 8 metas y el resto, superó las 10 metas alcanzando como máximo 14. El análisis que deviene de lo expuesto muestra que el CMCg1 reúne la mayor cantidad de metas propuestas, destacándose en todos/as los/as docentes el trabajo con la categoría “claridad en la organización”. Esto nos permite advertir que los primeros cambios que los/as docentes ensayaron de forma semanal en la fase 3 para atender a los problemas identificados en la fase 1<sup>102</sup> buscando una mayor cercanía con sus estudiantes, se focalizan en mejorar aspectos de la enseñanza que ponen en tensión la estructuración material y comunicacional del aula (Dussel y Caruso, 1999). En este sentido, la importancia que los/as docentes dieron a la organización remite a la planificación de intervenciones no estructuradas hacia una comunicación jerarquizada y ritualizada, pero sí estructurantes de intercambios expansivos y dialógicos a partir de configuraciones espaciales diversas que marcan temporalidades diferentes de trabajo pedagógico. Nuevamente en esta Tesis encontramos relaciones entre la cercanía y la comunicación que refuerzan la interdependencia de estas desde las propuestas de cambio de los/as docentes. Se evidencia que la intervención sobre aspectos organizativos resulta esencial para promover mejoras en la cercanía en las RP, especialmente considerando que en la E4 la formación propia de la especialidad técnica agropecuaria propicia formas de interacción y relación diferentes en las clases que se realizan en aulas tradicionales, respecto de las aulas en los espacios de práctica. Estas últimas, según Miñana y De Vega (2018) se reconocen como “aulas de afuera”, que facilitan el contacto directo con los

<sup>101</sup> Los grupos que organizan las escalas del Clima Motivacional de Clase y que ya fueron referidos en Capítulos anteriores. Estos son: **CMCg1. Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje, CMCg2. Selección y presentación de contenidos, CMCg3. Orientación hacia el aprender a aprender y CMCg4. Apoyo afectivo.**

<sup>102</sup> Ver Tabla 65.

objetos de saber y que se caracterizan por tener estrecha vinculación con la naturaleza y el cuidado de la vida y por propiciar la colaboración en el aprendizaje.

Cabe destacar que, si bien el CMCg3 no se resaltó en esta fase, se identificó que, entre las metas propuestas en torno a las categorías de este grupo, todos/as los/as docentes de forma unánime se plantearon el trabajo a la “participación”. Entendemos que las mejoras en el CMCg1 se orientaron a romper con una posición de pasividad en la que los/as docentes solían ubicar a los/as estudiantes frente a los problemas emergentes que encontraban. Al respecto, se comparte una cita que surge de uno/a de docentes en los talleres realizados que evidencia cómo la cercanía implica refundar los acuerdos que organizan las RP a partir del contrato didáctico (Brousseau, 1986):

*“¿Les preguntaste qué les gusta hacer o cómo les gustaría organizarse en clase? Yo creo que tenemos que ser sinceros y decirles que ya no sabemos cómo pedirles que trabajen. Quizás esa sea una forma de que participen, pero no para hacemos el favor a nosotros, sino para repensar cómo estamos en el aula juntos, algo así como rearmar el contrato didáctico, no importa que ya estemos cerca del segundo trimestre” (Docente F)*

En la fase 3, en términos opuestos a lo recién expuesto, también encontramos que los/as docentes se propusieron la menor cantidad de metas de cambio respecto del CMCg4. En este grupo se reúnen aquellas prácticas más afectivas que atraviesan a la enseñanza desde una dimensión relacional y que entendemos que fueron resistidas en dicha fase por la implicación emocional y el compromiso personal que demandaban a los/as docentes.

El análisis de las metas valoradas como logradas en esta fase evidenció que los/as docentes alcanzaron en el trabajo semanal mejoras en 2 a 5 categorías del CMC; solo el docente B no reconoció cambio alguno. Cuatro de éstos/as focalizaron en la CMCg1, en consonancia con lo propuesto, y se reconocieron mejoras en sus clases en relación a la categoría que más habían problematizado que se vinculaba con la organización de la clase. Se presenta a continuación una reflexión compartida por uno/a de los/as docentes:

*“Esto de intentar organizar las clases diferenciando los momentos a partir de actividades distintas me ayudó. Hasta ahora mis clases no tenían ni inicio ni cierre y eso me llevó a ponerme a pensar no solo en cómo nos relacionamos sino en cómo trabajar con actividades novedosas que también sirvan de repaso, de integración y les ayuden a aprender” (Docente V)*

Por el contrario, si bien se ensayaron cambios en la dimensión de CMCg3, allí los alcanzados fueron menos reconocidos, resultado que atribuimos a la complejidad que requiere intervenir sobre aspectos que buscan incidir en las formas de aprender de los/as estudiantes.

#### 8.1.2.2. *Espiral reflexivo con proyección de acción trimestral*

En el desarrollo del programa la fase 5 implicó un punto de inflexión, dado que los/as docentes ya se habían implicado de forma reflexiva en una doble dialéctica de pensamiento y acción que motivaba al grupo a nuevas comprensiones y compromisos respecto de la cercanía en las prácticas de enseñanza. Se abrió así una nueva fase que proponía alternativas de continuidad a lo ya experimentado, abriendo la posibilidad de reformular los problemas emergentes y reconociendo

nuevos, tal como se advierte en la Tabla 65, pero a partir de un trabajo grupal de deliberación práctica (Kemmis, 1999). Este planteaba **el análisis en duplas de los problemas, en vistas a evaluar y determinar qué prioridades de acción didáctica resultaban las más adecuadas para potenciar las RP en la escuela técnica en función de las particularidades que presentaban, en términos curriculares y disciplinares, las asignaturas elegidas para trabajar con esta intervención.** Por lo tanto, la reflexión aquí se construyó de forma intencional como un proceso social que buscaba en este programa reconocer aquellos aspectos didácticos y pedagógicos que sostienen, reproducen, desafían y transforman la cercanía entre docentes y estudiantes.

Bajo esta intencionalidad, se replicó la misma dinámica de reflexión-acción, que se presenta bajo los criterios ya expuestos en la fase 3; sin embargo, se evidenciaron mutaciones en los resultados de cada uno/a de los docentes al proponer y valorar las metas de cambio en un tiempo más prolongado como es un trimestre del año escolar. Cabe aclarar que la cuantificación de las metas de cambio expuesta por docente es la sumatoria de las correspondientes al espiral reflexivo semanal -fase3- y las que se añaden en el trimestral -fase 5-.

**Tabla 68.**

*Propuestas de metas de cambio y valoración de mejoras alcanzadas: fase 5*

CASO	Propuesta de metas de cambio		Valoración de mejoras alcanzadas	
	16 categorías CMC	4 grupos CMC	16 categorías CMC	4 grupos CMC
Docente H	14*	$g2 > g1 = g3 = g4$	6	$g1 = g2 = g3 > g4$
Docente M	14**	$g1 = g2 = g3 > g4$	8	$g2 > g1 = g3 > g4$
Docente F	11***	$g1 = g3 > g4 > g2$	6	$g1 > g4 > g3 > g2$
Docente V	10****	$g3 > g2 > g1 > g4$	8	$g1 = g4 = g3 > g2$
Docente B	6*****	$g1 = g2 = g3 > g4$	9	$g1 = g3 > g2 = g4$
Docente G	7*****	$g1 = g2 = g4 > g3$	9	$g4 > g1 = g2 > g3$

Nota: Respecto de la fase 3: (\*) Se añaden 6 metas nuevas, (\*\*) se añaden 4 metas, (\*\*\*) se añaden 4 metas, (\*\*\*\*) se añaden 4 metas, (\*\*\*\*\*) se mantienen las mismas metas y (\*\*\*\*\* se añaden 7 metas.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación.*

Tal como puede observarse, cuatro de los/as docentes incrementaron la cantidad de metas propuestas respecto de la fase anterior incorporando entre 4 a 6 cambios a experimentar en sus clases durante un trimestre. Frente a esto, se reconocen como excepciones, el caso del docente B que sostuvo las mismas metas planteadas en la fase 3 y la docente G que redujo la cantidad de éstas a la mitad.

El análisis que deviene de los grupos que organizaron las metas del CMC ratifica lo hallado en la fase 3 respecto de los grupos CMCg1 y CMCg4. De este modo, la mitad de los/as docentes mostró una tendencia a elegir las mismas metas propuestas en las fases anteriores, intentando sostener o fortalecer lo propuesto en el tiempo para promover la cercanía. Sin embargo, **la otra** mitad presentó alteraciones en las metas de cambio mostrando un interés por intervenir desde los

grupos CMCg2 y CMCg3. Reconocemos que esto resulta relevante ya que muestra un avance en la problematización, en un movimiento de deconstrucción y reconstrucción de aspectos pedagógicos y principalmente didácticos, vinculados a la estructura global de la actividad. Según Edelstein (2011) esta implica reconocer intencionalidades y sentidos que en las clases posibilitan potenciar la interacción social y con ella la cercanía, de modo tal que los/as estudiantes logren, en términos teóricos y prácticos, construir autonomía respecto de su propio aprendizaje. Esto llevó en el marco del programa a que los/as docentes tomaran distancia de prácticas de enseñanza que se reducían a una mera sumatoria de contenidos y a actividades acotadas basadas en la ejecución a partir de consignas prescriptivas para comenzar a pensar, planificar y llevar propuestas alternativas a sus aulas. Las mismas implicaron concebir la clase como una unidad de sentido y poner en cuestionamiento los modos de relación e interacción en busca de movilizar procesos cognitivos y metacognitivos en los/as estudiantes (Litwin, 1997). En la mayoría de los/as docentes en esta fase se buscó promover la cercanía también a partir de decisiones y acciones vinculadas, por un lado, a la potencialidad curricular integradora que ofrece la intervención a partir de categorías del CMCg2 generando así nuevas relaciones entre los contenidos y la especialidad técnica. Por otro lado, a la anticipación y la organización de aquellas condiciones que favorecen, de acuerdo al CMCg3, que los/as estudiantes reconozcan, comuniquen y reorienten con otros/as sus posibilidades y necesidades al momento de aprender considerando la relevancia que esto tiene en el marco de las capacidades técnicas. Al respecto, uno de los docentes compartió lo siguiente en el marco la reflexión realizada con su dupla:

*“Voy a tomar la idea que me dio V de que se retroalimenten entre ellos organizando momentos en las clases de puesta en común de lo que van haciendo en grupo. Así no solo se van a tener que escuchar, sino que van a poder hablar más y participar dándose recomendaciones y ayudas, más allá de la que yo les doy (...) creo que también me va servir a mí porque me voy a poder relacionar desde otro lugar, salir de la exposición hablando como un loro. Ya estoy pensando que, trabajar así nos permite después analizar cómo llegamos a esas conclusiones, que pasos fuimos dando para aprender” (Docente F)*

Asimismo, la Tabla 68 evidencia cambios entre lo propuesto y lo logrado según la reflexión que deviene del análisis realizado por las duplas de docentes. **Resulta notorio que los cambios alcanzados se incrementaron en cantidad respecto de la valoración realizada en la fase 3 por todos/as los/as docentes.** La diferencia entre ambas fases mostró que los/as docentes valoraron como logradas entre 2 y 9 metas más. Se destaca particularmente el proceso transitado por el docente B, quien había mostrado dificultades propias y ajenas, vinculadas a las condiciones institucionales, para reconocer mejora alguna a partir de lo ensayado, situación que motivó su decisión de replicar las mismas metas de cambio, parcialmente llevadas a la práctica en la fase 3, en la fase 5.

Entre los hallazgos se reconoce que en esta fase se mantuvo lo que veníamos hallando en los grupos del CMC, advirtiendo mejoras principalmente en el CMCg1 y algunas pocas en relación a categorías correspondientes al CMCg4, aunque se advirtió una observación más sensible y atenta a aspectos socio-relacionales. Se entiende que el trabajo ensayando estas metas durante

todo un trimestre visibilizó que intervenir en la cercanía desde la afectividad requiere más tiempo para dar cuenta de cambios en las RP. No obstante, más de la mitad aludió a que las evidencias recogidas en las clases respecto de las categorías de este grupo no eran suficientes para afirmar que los cambios buscados habían sido alcanzados. Al respecto se presenta un comentario realizado por una de los/as docentes en el marco de los encuentros por duplas que se desarrollaron en el marco del programa:

*“Quiero que los chicos se animen más a hablar y me sientan más cercana, entiendo que los cambios en mis clases van por ese camino porque yo estoy para ayudarlos cada vez que me necesiten. Como estoy todo el día en la escuela me pueden preguntar cuando quieran, ellos saben que, si no estoy en el laboratorio, estoy en el campo, pero entiendo que trabajar sobre la relación lleva tiempo, los de ellos y los míos” (Docente M)*

En el trabajo que realizaron las tres duplas se dejó entrever que intervenir desde el CMCg4 interpela la cercanía a través de la confianza en los/as estudiantes, de la relevancia del reconocimiento del otro/a en las RP e incluso abre el cuestionamiento acerca de la propia autoridad pedagógica y las dinámicas que entrelazan el control y el poder adoptando características singulares en el marco del funcionamiento que distingue a las escuelas técnicas como la E4.

#### 8.1.2.3. *Espiral reflexivo con proyección de acción anual*

La fase 6 del programa no solo representó el cierre del mismo luego de nueve meses de trabajo sostenido, sino que **propuso un vuelco reflexivo en el marco del proceso transitado orientado a promover una nueva manera de pensar el trabajo de enseñar en la escuela técnica, a partir del reconocimiento y la intervención sobre las RP desde el clima motivacional de clase.** Este, lejos de adherir a una visión de la enseñanza desde una racionalidad técnico-instrumental, buscó revitalizar una perspectiva didáctica atenta a los procesos formativos que enlazan la subjetivación y la socialización en el mismo acto de enseñar (Dubet, 2010).

Si bien sabemos que el saber docente no se conforma solo desde la práctica, entendemos que esta experiencia habilitó una pluralidad de saberes (Contreras, 1997) que posibilitaron a partir del proceso colectivo y colaborativo el paso de la reflexión a la reflexión crítica. En este marco, teníamos desde el diseño del programa la intención de que este movimiento reflexivo no se agotara ni concluyera con el fin del mismo, sino **también que el sentido formativo de la experiencia de reflexión-acción posibilitara a los/as docentes construir saberes prácticos y personales, situados y locales, relacionales y de oficio que acompañaran la construcción de la cercanía en sus propuestas de enseñanza en el marco de una reflexión prospectiva sobre la acción (Perrenoud, 2008).** Esto organizó el trabajo en la fase 6, que se expone en la Tabla 69, y que evidencia tres tipos de decisiones que cada docente tomó en vistas a pensar en el próximo ciclo lectivo: i) metas propuestas -la cuantificación toma como base la fase 3 y 5 añadiendo o reduciendo metas-; ii) metas que se sostienen a partir de lo ya experimentado y

analizado de forma colaborativa en el marco del programa; y iii) metas que no fueron consideradas o bien desestimadas por ser innecesarias según el proceso transitado.

**Tabla 69.**

*Propuestas de metas de cambio y valoración de mejoras alcanzadas: fase 6*

	<i>En relación al próximo ciclo lectivo 2020</i>					
	<b>Metas de cambio propuestas</b>		<b>Metas de cambio ya propuestas a sostener</b>		<b>Metas de cambio no propuestas</b>	
	<i>16 categorías CMC</i>	<i>4 grupos CMC</i>	<i>16 categorías CMC</i>	<i>4 grupos CMC</i>	<i>16 categorías CMC</i>	<i>4 grupos CMC</i>
Docente H	<b>10*</b>	g4>g1>g2>g3	<b>5</b>	g1=g3=g4>g2	2	g3>g4
Docente M	<b>8**</b>	g4>g1=g3>g2	7	g1=g3=g4>g2	<b>1</b>	g4
Docente F	<b>6***</b>	g3>g1=g2=g4	5	g1=g3=g4>g2	<b>4</b>	g2=g4
Docente V	<b>8****</b>	g3>g2>g1>g4	7	g2=g3>g1>g4	<b>6</b>	g4>g1>g2
Docente B	<b>9*****</b>	g3=g2>g1=g4	7	g2=g3=g4>g1	7	g4=g1=g2>g3
Docente G	<b>9*****</b>	g3>g1=g2=g4	7	g1=g2=g3>g4	0	-----

Nota: Respecto de la fase 5: (\*) Se reducen 4 metas, (\*\*) se reducen 6 metas, (\*\*\*) se reducen 5 metas, (\*\*\*\*) se reducen 2 metas, (\*\*\*\*\*) se añaden 3 metas y (\*\*\*\*\*) se añaden 2 metas.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación.*

En relación a las metas de cambio propuestas para el próximo año, tres docentes -H, M y V- lograron alcanzar un equilibrio entre lo propuesto en la fase 3 y la fase 5, añadiendo o reduciendo metas de cambio y así logrando ajustar sus expectativas a las posibilidades reales de intervención en sus prácticas. Este aprendizaje devino del mismo proceso de trabajo a lo largo de las distintas fases, posibilitando a los/as docentes planificar mejoras a modo de anticipaciones flexibles ajustadas a la realidad. De este modo las metas de cambio fueron planteadas como organizadores del trabajo de enseñar que orientaban la revisión futura no solo de las propuestas didácticas - evitando así reproducir lo mismo año a año- sino que invitaban a pensar a través de éstas cómo potenciar la cercanía y, a través de ella, la motivación por aprender.

Se reconocen algunas particularidades en los/as tres docentes restantes. Por un lado, el docente B superó en esta fase la cantidad de metas propuestas en las dos fases anteriores, logrando entrar en la dinámica de reflexión-acción de forma tardía respecto de sus pares docentes por factores personales, profesionales e institucionales que se detallan en el análisis de su caso en el Capítulo 9. Lo relevante de esta situación es que hemos podido advertir que los recorridos para llegar a la cercanía no solo son heterogéneos, sino que plantean desafíos en el asesoramiento a los/as docentes vinculados a los tiempos, espacios, recursos y formas de encuentro e interacción centrados en la colaboración. Por otro lado, las docentes F y D disminuyeron la cantidad de metas propuestas, alcanzando un valor inferior a la fase 3 en el primer caso, y un valor superior a la fase 5, en el segundo. En ambas situaciones, las docentes decidieron priorizar las metas, jerarquizándolas y reconociendo la relevancia de atender, especialmente a algunas de éstas, en el marco de sus prácticas teniendo en cuenta experiencias previas, dificultades afrontadas, recorridos

formativos pedagógicos y técnicos e intereses respecto de su desarrollo docente en el contexto institucional, que se exponen en el análisis individual de las experiencias.

El análisis que surge de los grupos del CMC muestra una modificación respecto de las fases anteriores en todos los casos, a excepción de la docente V que mantuvo la tendencia que presentaba. Se halló que, al proponerse nuevas metas, tres docentes incrementaron su interés en el CMCg3 y, de éstos/as, dos lo hicieron también en el CMCg4. Respecto de esto último, si bien en el grupo total las metas orientadas a brindar apoyo afectivo siguieron mostrando los valores más bajos, se reconoció que los docentes H y M, como dupla, revirtieron la tendencia hallada en el marco de su proceso de reflexión. Esto nos permite confirmar que la intervención directa y explícita sobre aspectos vinculados al CMCg1 y CMCg2 no solo resulta más accesible para comenzar a intervenir sobre la cercanía, sino que los cambios advertidos a través de estas categorías del clima animan a los/as docentes y generan confianza en éstos/as para ensayar otras mejoras. En este sentido, se reconoce que la reflexión en esta fase del programa estimuló a los/as docentes a una comprensión sentida (Van Manen, 2007) de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que sustentaban sus prácticas, posibilitando repensar los sentidos que atraviesan a éstas en el marco de la formación para y en el trabajo. Asimismo, se visibilizaron tensiones que se ponen en juego al enseñar como docentes, profesionales con experiencia en la especialidad técnica y adultos/as referentes, que habilitaron como grupo cuestionamientos acerca de los bordes de las responsabilidades de su trabajo en el aula y de la implicación afectiva que ello requiere. Esto propició en algunos casos la revisión de su posición respecto de otros acompañamientos en apoyo a la inclusión escolar, social y laboral que se demandan en el marco de la docencia, evitando ignorarlos o depositarlos en otros actores institucionales -como asesores/as pedagógicos/as, tutores/as por curso, preceptores/as-. En relación a lo mencionado, en el encuentro de cierre, uno de los docentes compartió lo siguiente:

*“Ya me salen muchas ideas de cosas que quisiera hacer distintas el año que viene en la materia. Sé que no va a ser fácil en marzo, pero hoy me doy cuenta que hay formas que no van más, lo veo y antes ni lo pensaba (...) porque me cuesta planificar mi clase, más allá de los contenidos, que es lo que yo sé bien. Esto de estar atento a lo que pasa en el aula y a los chicos me abrió un mundo. Con los que tengo en primer año, tengo que estar más cerca porque necesitan que yo esté atento a lo que les pasa, en esto de la adaptación a la secundaria y a la técnica, a los nuevos compañeros, a tantos profes, los horarios, las clases de práctica, no nos damos cuenta, pero es mucho cambio” (Docente H)*

El análisis de lo transitado en esta última fase también implicó recuperar la valoración de las metas de cambio ya propuestas en fases anteriores que los/as docentes decidieron sostener a futuro, tal como se expone en la Tabla 69. Se reconoce que cuatro docentes de los seis se propusieron seguir trabajando entre 5 a 7 categorías en vistas a mejorar sus prácticas; estas tendieron a fortalecer el trabajo con el CMCg1 y el CMCg2 y haciendo énfasis en el CMCg3, grupo cuyas categorías presentaron más dificultades y resistencias para los/as docentes al inicio del programa. Entendemos al respecto que el interés por acompañar a los/as estudiantes a aprender a aprender a través de las clases compromete aspectos cognitivos y emocionales que requieren de cierta cercanía como condición para su intervención. Considerando que esta se abordó de forma

indirecta a través de otras categorías no pertenecientes al CMCg4, se reconocen ciertos andamiajes afectivos en las RP que incidieron en los acercamientos a la tarea y al contenido (Anijovich, 2010) permitiendo focalizar las mejoras buscadas en la evaluación, la retroalimentación, la autonomía y la participación. En relación a esto, una de los/as docentes expresó lo siguiente respecto de su experiencia:

*“Quiero seguir trabajando con los momentos de las clases. Me ayudó muchísimo y ya me lo llevé al trabajo en otras escuelas. Incorporé en todas mis clases las preguntas: ¿qué aprendieron hoy?, ¿qué nos llevamos de la clase?, ¿cómo lo hicimos? Para ayudarlos a tomar registro de su propio proceso, como autoevaluación y así ir mejorando la autonomía que siempre hablamos que necesitan tener no solo como alumnos ahora sino como técnicos” (Docente V)*

Finalmente reconocemos cierta recurrencia en categorías del CMC que no fueron atendidas por los/as docentes como metas de cambio explícitas y directas, que también se detallan en la Tabla 69. Entre estas metas se destacaron aquellas correspondientes al CMCg4 como recién fue mencionado.

Lo hallado develó que las mejoras en las RP vinculadas al apoyo afectivo no fueron propuestas por los/as docentes de forma disociada a aspectos organizativos y curriculares de la enseñanza, como promueven algunos programas y/o políticas vinculadas a la educación emocional que vinculan los aprendizajes relacionales a habilidades blandas o competencias transversales (Vargas Zuñiga, 2004) que impregnan la formación para el trabajo desde la empleabilidad (Bassi et al., 2012). Por el contrario, ratificamos lo encontrado en el marco del Estudio 1 y las experiencias de los/as estudiantes acerca de la necesidad de abordar la comprensión de la cercanía desde la interacción de aspectos pedagógicos y didácticos que se ponen en juego al enseñar hoy. En este sentido, si bien la cantidad de metas evidencia una ausencia de las vinculadas a las RP a partir de las del grupo CMCg4, estas según lo compartido por los/as docentes se abordó de forma indirecta a través de otras categorías seleccionadas para organizar cambios:

*“Acercarme a los chicos entiendo ahora que no tiene que ver con ser o no simpática o con mi personalidad o esto que dicen ‘nací para ser docente’ sino que se vincula con el modo en que pienso mi clase y una dinámica de trabajo que nos ayude en el aula a conversar, escucharnos, conocernos, comprendernos y ayudarnos también” (Docente G)*

Lo expuesto en relación a estas tres fases y las propuestas de metas con proyecciones de acción cada vez más complejas de sostener en el tiempo, permiten reconocer cambios en el proceso de reflexión de los/as docentes que devienen del trabajo colectivo y colaborativo con sus pares, del análisis recursivo de las alteraciones percibidas en su propia experiencia de enseñar y de la atención focalizada en aspectos socio-emocionales que inciden en la cercanía con sus estudiantes en el marco de las RP.

### **8.1.3. ¿Qué cambió en los/as docentes y sus estudiantes? Evidencias que enriquecen la comprensión del proceso grupal.**

Evaluar y analizar los cambios y mejoras en la cercanía alcanzados a partir de esta intervención resultó clave para reconocer la potencialidad de esta desde el asesoramiento pedagógico como así también el logro de las intencionalidades que movilizaron el trabajo sobre las RP en la escuela

técnica y particularmente en la E4, considerando los resultados alcanzados en el Estudio 1 en comparación a la E3.

Para ello, se recuperaron los instrumentos de medida que fueron diseñados, adaptados, y validados en las etapas A y B del Estudio 1 con estudiantes, a los fines de añadir al análisis de la experiencia de los/as docentes con el programa, **el reconocimiento de cambios pre-post intervención que posibilitaran conocer el impacto de lo realizado en las RP**. Esto orientó el objetivo específico 4.3. que buscaba *determinar si existen diferencias en los/as docentes participantes y sus estudiantes antes y después del programa en la percepción de la cercanía, el conflicto (ECC), la comunicación (ECM), el clima motivacional de clase (CMC-Q), como así también, la satisfacción y el interés (ESI) por la enseñanza para unos/as, y el aprendizaje para otros/as*. A continuación, se presentan los resultados alcanzados a partir de los análisis estadísticos realizados primero en relación al grupo de docentes (N=6) y luego a los/as estudiantes pertenecientes a los seis grupos-clase implicados (N=125).

#### 8.1.3.1. Percepciones de los/as docentes

El análisis de las percepciones de los/as docentes implicó adaptar los instrumentos utilizados con los/as estudiantes en el Estudio 1, avanzando así a una versión que posibilita evaluar las mismas medidas. Somos conscientes de que por el número pequeño de participantes en este análisis no corresponde hacer contrastes de hipótesis, por lo tanto, hemos usado este recurso para tener una indicación externa que nos permita considerar que las diferencias de medias antes y después son relevantes. Cabe aclarar que no queremos hacer ninguna inferencia de estos resultados a la población. A continuación, se presentan en la Tabla 70 los resultados correspondientes a las puntuaciones totales de cercanía, conflicto, comunicación y clima motivacional.

**Tabla 70.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de las ECC-P, ECM-P y el CMC-P: percepción grupal de los/as docentes*

Momento de la intervención	Instrumento de medida	Estadísticos descriptivos		Sig.
		Media	Desviación estándar	
PRE	Cercanía (ECC)	3.43	0.62	.109
POST		3.86	0.46	
PRE	Conflicto (ECC)	1.73	0.24	.066
POST		1.50	0.16	
PRE	Comunicación Motivacional (ECM)	7.10	0.83	<b>.045</b>
POST		7.53	0.62	
PRE	Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)	108.83	12.49	<b>.026</b>
POST		122.50	15.69	

Fuente: *elaboración propia a partir del procesamiento de las encuestas a docentes realizadas en el marco de la investigación.*

Tal como se puede observar, la diferencia de medias permite confirmar **mejoras en un 8% en la percepción de cercanía y una disminución de la percepción del conflicto** en un 6%. Se destacan **cambios significativos en la percepción del CMC**, evidenciando un incremento al finalizar el programa del 6% y, **en la percepción de comunicación**, arrojando mejoras de un 5%.

A partir de estos datos se analizaron cambios en la percepción de los/as docentes de las distintas escalas del CMC que se exponen en la Tabla 71.

**Tabla 71.**  
*Resultados pre-post en las 16 escalas del CMC-P: percepción grupal de los/as docentes*

Grupos	Momento de la intervención	Escala del CMC-Q	Estadísticos descriptivos		Sig.
			Media	Desviación estándar	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	10.50	1.76	.084
	POST		<b>11.67**</b>	2.73	
	PRE	Claridad de organización	8.67	2.87	<b>.042</b>
	POST		<b>11.00**</b>	2.00	
CMCg2	PRE	Ritmo adecuado	8.33	2.50	.258
	POST		9.17	1.32	
	PRE	Paso a paso	9.50	2.58	.066
	POST		<b>10.83**</b>	2.13	
CMCg3	PRE	Novedad	6.00	1.26	<b>.059</b>
	POST		6.83	1.47	
	PRE	Ejemplos	8.33	1.21	.102
	POST		9.33	1.36	
CMCg4	PRE	Conocimientos previos	4.00	0.89	<b>.038</b>
	POST		<b>5.33**</b>	1.36	
	PRE	Relación de temas	3.50	0.83	<b>.027</b>
	POST		<b>5.50**</b>	1.04	
CMCg5	PRE	Autonomía	3.67	0.81	<b>.034</b>
	POST		<b>5.17**</b>	1.16	
	PRE	Participación	4.33	0.81	<b>.026</b>
	POST		<b>6.50**</b>	0.83	
CMCg6	PRE	Evaluación para aprender	3.33	0.81	<b>.038</b>
	POST		<b>5.33**</b>	1.63	
	PRE	Retroalimentación	7.17	1.47	.066
	POST		<b>8.50**</b>	1.37	
CMCg7	PRE	Mensajes de aprendizaje	6.83	1.32	.083
	POST		7.33	1.36	
	PRE	Uso de elogios	6.17	1.32	.102
	POST		7.33	1.50	
CMCg8	PRE	Equidad de trato	9.00	2.19	.180
	POST		9.50	1.87	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	9.50	1.37	<b>.059</b>
	POST		10.50	1.64	

Nota: (\*\*) las diferencias de medias alcanzan hasta 15%.

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de cuestionario administrado a estudiantes en el marco de la investigación

Tal como puede observarse, **8 de las 16 escalas del CMC presentaron cambios significativos**. Se destacaron mejoras en las de los grupos CMCg2 -“novedad”, “relaciones de temas” y “conocimientos previos”- y CMCg3 -“autonomía”, “participación” y “evaluación para aprender”-. Entre éstas, la mayor diferencia de medias la presentó la escala “claridad de organización” (2.33), categoría del clima que fue destacada desde la fase 3 por los/as docentes en la reconstrucción de la experiencia grupal, de acuerdo a lo expuesto en el apartado 8.1.3.

Si bien se advirtieron valores superiores en la percepción post-intervención de todas las escalas, se reconoce que en 9 de ellas (\*\*) se supera la diferencia de medias hasta en un 15%.

**Reconocemos que lo que más ha cambiado del clima fueron el CMCg1 y el CMCg3, y, por el contrario, aquello que no registra diferencias es la percepción del CMCg4**. Estos resultados ratifican nuevamente lo hallado al analizar las metas propuestas por los/as docentes y la valoración de éstas, de acuerdo a su proyección trimestral y anual.

La evaluación de medidas pre-post también incluyó la percepción de los/as docentes de satisfacción e interés. Los resultados expuestos en la Tabla 72 no mostraron cambios

significativos, aunque **la diferencia de medias arrojó un incremento del interés del 6% y de la satisfacción del 4%**.

**Tabla 72.**

*Resultados pre-post en la ESI-P: percepción grupal de los/as docentes*

Momento de la intervención	Instrumento de medida (ESI)	Estadísticos descriptivos		Sig.
		Media	Desviación estándar	
PRE	Satisfacción	3.83	0.40	.655
POST		4.00	0.89	
PRE	Interés	4.50	0.54	.157
POST		4.83	0.40	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación

Si bien no se pueden considerar relevantes estos porcentajes, se atribuyen los mismos a una visión crítica que tuvieron los/as docentes sobre sí mismos/as, que se condice con lo hallado en el antecedente de este programa (Bardelli, 2017).

### 8.2.3.2. Percepciones de los/as estudiantes

Tal como se anticipó, se administraron a los/as estudiantes de los seis grupos-clase de los/as docentes participantes, los mismos instrumentos que fueron utilizados en el Estudio 1. Consideramos que la percepción de los/as estudiantes podía añadir valor a la intervención develando cambios o mejoras no reconocidos por los/as docentes que impactaron los modos de relación en las clases y la motivación por aprender. En lo que respecta a las puntuaciones totales de la percepción de cercanía, de conflicto, de comunicación y de clima motivacional de clase, **los/as estudiantes reconocieron que todas estas medidas resultaron significativas**, tal como se muestra en la Tabla 73.

**Tabla 73.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de las ECC, ECM y el CMC-Q: percepción grupal de los/as estudiantes*

Momento de la intervención	Instrumento de medida	Estadísticos descriptivos		Sig.
		Media	Desviación estándar	
PRE	Cercanía (ECC)	19.07	3.,14	<b>.000</b>
POST		21.28	2.55	
PRE	Conflicto (ECC)	5.65	2.56	<b>.058</b>
POST		5.07	2.23	
PRE	Comunicación Motivacional (ECM)	20.46	5.50	<b>.000</b>
POST		25.11	3.61	
PRE	Clima Motivacional de Clase (CMC)	80.93	8.46	<b>.000</b>
POST		107.17	7.77	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación

La diferencia de medias permitió advertir mejoras de un 8% en cercanía, un 9% en comunicación motivacional y un 16% en el clima motivacional de clase, como así también una disminución del conflicto en un 3%. Hasta aquí, **lo hallado demuestra que los/as estudiantes percibieron más cambios en comparación con los/as docentes**.

Cabe señalar que el número de participantes de los/as estudiantes permitió hacer un análisis de estadística inferencial. De acuerdo a la Tabla 74, los resultados muestran cambios significativos en la percepción las 16 escalas del CMC.

**Tabla 74.**

*Resultados pre-post en las 16 escalas del CMC: percepción grupal de los/as estudiantes*

Grupos	Momento de la intervención	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos		Sig.
			Media	Desviación estándar	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	4.77	1.23	<b>.000</b>
	POST		<b>6.61*</b>	1.52	
	PRE	Claridad de organización	5.01	1.33	<b>.000</b>
	POST		6.33	1.13	
	PRE	Ritmo adecuado	5.62	1.24	<b>.000</b>
	POST		6.88	1.62	
PRE	Paso a paso	5.77	1.46	<b>.000</b>	
POST		6.62	1.41		
CMCg2	PRE	Novedad	4.90	1.53	<b>.000</b>
	POST		6.36	1.56	
	PRE	Ejemplos	4.62	1.62	<b>.000</b>
	POST		6.13	1.37	
	PRE	Conocimientos previos	5.31	1.35	<b>.000</b>
	POST		6.72	1.20	
	PRE	Relación de temas	5.53	1.37	<b>.000</b>
	POST		6.92	1.51	
CMCg3	PRE	Autonomía	3.26	1.52	<b>.000</b>
	POST		<b>5.41*</b>	1.67	
	PRE	Participación	3.02	1.56	<b>.000</b>
	POST		<b>6.07*</b>	1.29	
	PRE	Evaluación	4.94	1.48	<b>.000</b>
	POST		6.57	1.53	
	PRE	Retroalimentación	5.36	1.38	<b>.000</b>
	POST		6.15	1.86	
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	7.90	2.25	<b>.000</b>
	POST		9.39	1.08	
	PRE	Uso de elogios	6.10	1.69	<b>.000</b>
	POST		<b>8.52*</b>	1.61	
	PRE	Equidad de trato	5.74	1.26	<b>.000</b>
	POST		6.98	1.33	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	3.25	1.46	<b>.000</b>
	POST		<b>5.38*</b>	1.56	

Nota: (\*) las diferencias de medias se presentan en un rango 18% al 30%

Fuente: *elaboración propia a partir del procesamiento de cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación*

La diferencia de medias demostró que en 5 escalas (\*) la mejora superó el 18% y alcanzó hasta el 30%, correspondiéndose en su mayoría al CMCg4, grupo que presentó en los/as docentes los valores más bajos y por lo tanto evidencia una diferencia entre ambos. Asimismo, se reconocen similitudes en 3 escalas como “claridad de objetivos”, “participación” y “autonomía”, que ponen de relevancia los efectos de esta intervención especialmente en el CMCg3.

La evaluación de medidas pre-post también incluyó la percepción de *satisfacción e interés*. En correspondencia con lo hallado en los resultados de los/as docentes, la percepción de los/as estudiantes de satisfacción también resultó significativa, en función de lo expuesto en la Tabla 75.

**Tabla 75.**

*Resultados pre-post en satisfacción e interés: percepción grupal de los/as estudiantes*

Momento de la intervención	Instrumento de medida	Estadísticos descriptivos		Sig.
		Media	Desviación estándar	
PRE	Satisfacción	4.41	1.10	<b>.014</b>

POST		4.70	1.01	
PRE	Interés	4.61	1.11	.866
POST		4.62	0.98	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de cuestionarios administrados a estudiantes realizados en el marco de la investigación.

La diferencia de medias en el interés, sin embargo, no mostró cambios pre-post aunque resultó elevada en ambos momentos de evaluación. Este resultado se puede vincular a la relevancia que tienen para los/as estudiantes los saberes propios de la formación para el trabajo.

Cabe señalar que en el marco de las medidas pre-post que fueron tenidas en cuenta, se añadió la evaluación de las orientaciones motivacionales, cuyos resultados se exponen en la Tabla 76.

**Tabla 76.**

*Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes*

Momento de la intervención	Instrumento de medida	Estadísticos descriptivos		Sig.
		Media	Desviación estándar	
PRE	O. M. Aprendizaje	11.91	2.09	<b>.003</b>
POST		12.77	2.38	
PRE	O. R. Resultado	12.47	2.13	<b>.000</b>
POST		10.94	3.18	
PRE	O. M. Evitación	8.55	2.27	<b>.000</b>
POST		6.53	3.27	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de cuestionarios administrados a estudiantes en el marco de la investigación.

En la Tabla 76 se pueden observar cambios en orientaciones motivacionales teniendo en cuenta que **se incrementó la OMA en un 5% y disminuyó en un 13% la OME y en un 10% la OMR**. Todos estos resultados son alentadores en términos motivacionales, considerando los altos valores que, en la etapa A del Estudio 1, habíamos encontrado en la OMR en ambas escuelas técnicas y la relevancia que tenía la OME en la E4 respecto de la E3.

#### 8.1.4. Repercusiones en el rendimiento académico

Con la intención de conocer si los cambios realizados en las prácticas de enseñanza en busca de mejorar la cercanía habían afectado a otros aspectos en los/as estudiantes, nos propusimos analizar el impacto en el rendimiento académico, a sabiendas de que este es un indicador, entre otros, que contribuyen a comprender efectos en el aprendizaje. En este marco, como objetivo específico 4.2.4. nos propusimos *determinar si existen diferencias antes y después del programa en el rendimiento académico de los/as estudiantes cuyos docentes participaron en el mismo y cotejarlas con el rendimiento de un grupo cuasi-control*. Para ello, se comparó el rendimiento del primer y tercer trimestre del año escolar. En la Tabla 77 se exponen los resultados hallados en lo que respecta a los/as estudiantes de los/as docentes participantes, que actuaron como *grupo experimental* que muestran diferencias significativas en las calificaciones trimestrales.

**Tabla 77.**

*Resultados pre-post rendimiento académico grupo experimental*

Trimestre	Medida	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
1°	Rendimiento	6.88	1.65	2.75	<b>.004</b>
3°		7.26	1.93	3.72	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes.

Este último análisis incluyó la comparación de las calificaciones del tercer trimestre del grupo experimental con el rendimiento que éstos/as estudiantes obtuvieron en el mismo trimestre, pero en otras asignaturas que, en función de la similitud curricular -en relación al área disciplinar-, se configuraron como *grupo cuasi-control*. Los resultados hallados se exponen en la Tabla 78.

**Tabla 78.**  
*Resultados rendimiento académico GEx y GCCo.*

			<i>Estadísticos descriptivos</i>			
			<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Varianza</b>	
3°	Rendimiento	Grupo experimental	7.26	1.93	3.72	.795
		Grupo cuasi-control	7.21	1.45	2.10	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes.

Se advierte, en función de lo expuesto, la inexistencia de diferencias significativas entre ambos grupos. Se reconoció una correlación entre el GCCo y el GEx del 50%, que indica que hay mucho en común en el modo de evaluar y calificar, a pesar de las diferencias existentes entre los espacios curriculares. Por lo tanto, este 25% de la varianza común se tiene que explicar necesariamente por el régimen de evaluación reglamentado a nivel provincial para la educación secundaria. Como el sistema de evaluación no varió, es esperable este resultado. Asimismo, se puede advertir en la Tabla 78 que **la varianza del GEx fue mayor que la del GCCo**. Este resultado se explica teniendo en cuenta que entre los cambios que se produjeron en el rendimiento del grupo experimental, se encontró que solo uno/as de los/as docentes participantes incidió en el sistema de evaluación y en el rendimiento académico, aspecto que se profundizará en el siguiente Capítulo.

## **8.2. Discusiones: continuidades, rupturas e inauguraciones del grupo de docentes como alianza de aprendices.**

Reconstruir la experiencia de los/as docentes en este programa de forma grupal evidencia que **el trabajo colectivo y colaborativo constituye una de las claves** -tal vez la más importante- **para promover la problematización e intervención sobre la dimensión relacional de la enseñanza desde una práctica reflexiva a partir del asesoramiento pedagógico**. Reconocemos que esta experiencia hace aportes que traspasan el nivel discursivo, ya que se evidencia cómo a través de recursos variados, dinámicas cambiantes y técnicas fiables de recolección y análisis de datos, un grupo de docentes puede, de forma guiada, descubrir, comprender, atender e incluso mejorar las relaciones interpersonales que median los encuentros de los/as estudiantes con los saberes en la escuela secundaria técnica.

Si bien esta es una experiencia de investigación promovida desde la UNCo que contó con el apoyo del equipo directivo de la E4 ofreciendo ciertas condiciones institucionales que posibilitaron el desarrollo del programa, nos proponemos cerrar este Capítulo planteando algunas discusiones que se focalizan en analizar la relevancia que tuvo el trabajo grupal entre los/as docentes, en términos intersubjetivos, para alcanzar los objetivos que organizaron la intervención.

Como ya mencionamos, este fue uno de los cambios sustantivos respecto de la experiencia desarrollada en 2014, que consideramos resulta fundamental para abordar la cercanía en las RP considerando las particularidades de la modalidad secundaria técnica. Cabe señalar que el análisis más general, en términos de aportes teóricos y metodológicos que se desprenden del Estudio 2, se presentará en el Capítulo 10, pero reparamos en la potencia de la experiencia grupal de forma particular, antes de avanzar en el análisis del proceso de cada uno/a de los/as docentes participantes, tal como se expondrá en el Capítulo 9.

En el marco de las intencionalidades que nos llevaron a definir el diseño del Estudio 2, lejos de esperar que cada uno/as de los/as docentes arribara a reflexiones y acciones homogeneizantes bajo un sentido de unidad, nos propusimos habilitar un espacio plural que los/as reuniera a partir de problemas, tiempos y espacios comunes. Buscamos propiciar el encuentro de intereses y expectativas respecto de sus prácticas, que trascendieran toda sumatoria de individualidades, además de diferencias disciplinares, pedagógicas, vinculares y personales, propiciando una composición de relaciones de sentido respecto del propio hacer. En este camino, los principios del asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2000) andamiaron el diseño del programa, guiaron los pasos en el recorrido propuesto y posibilitaron que el sentido de lo grupal mutara a lo largo de sus fases: de ser *docentes interesados/as de forma individual* por hacer algo diferente en sus prácticas por voluntad propia (fase 1), a conformar un *grupo de colegas* dispuestos a compartir con otros/as la intimidad del aula (fases 2 y 3), a construir una *comunidad de compañeros/as* que buscaban apoyo frente a las dificultades como a los logros esperados en sus clases (fases 4 y 5), a crear una *alianza de aprendices* que reinventó en algunos casos, y permitió descubrir, en otros, la importancia de atender a las RP desde la cercanía (fase 6). Esto implicó estar dispuestos/as a una experiencia de la extrañeza que, según Garcés (2020), demanda “... encontrarnos también con todo lo que no sabemos ni entendemos de los demás, de los seres y de las cosas que nos rodean para aprender desde la carencia o el vacío una forma de empezar a construir proximidad” (p. 137).

Tal como puede advertirse, la experiencia grupal nos muestra que intervenir sobre la cercanía y las relaciones con los/as estudiantes demandó primero trabajar en el reconocimiento y la atención de aquellas distancias que, en el contexto de la E4, alejaban a quienes enseñaban dentro de una misma institución. Algunas de estas lejanías remitieron a diferencias en las experiencias profesionales en el campo educativo y en el ámbito laboral propio de la especialidad técnica, en el sentido de pertenencia institucional y en el compromiso con la docencia, siendo que esta era la principal fuente de trabajo para unos/as, mientras que resultaba ser un complemento de otras actividades profesionales para otros/as. Lo expuesto resultaba ser un reflejo de la heterogeneidad de perfiles docentes que hoy integran la escuela técnica y de la transición de estudiantes a profesores/as que atraviesan muchos/as de ellos/as en los primeros años de trabajo en la docencia (Veenman, 1984; Marcelo García, 2002). Al respecto, estudios como el de Serra, Krichesky y Merodo (2009) muestran, tal como encontramos, que las mayores dificultades parecen estar

vinculadas al “manejo de los grupos” y, con ello, a la dimensión relacional de la enseñanza que los/as compromete emocionalmente con los/as estudiantes.

A partir de allí nos propusimos orientar el encuentro con relaciones, situaciones y prácticas compartidas que pusieran en valor el estar juntos/as, de forma recíproca, de modo tal de extender esa cercanía vivida a las clases y al encuentro con los/as jóvenes. Esto constituye un hallazgo en el devenir del proceso de trabajo que permitió, desde el asesoramiento, articular la formación continua y la práctica de los/as docentes con la investigación educativa en la búsqueda de soportes que permitieran hacer más inteligible la realidad, sin banalizar la reflexión (Diker y Terigi, 1997).

La reconstrucción propuesta en este Capítulo parte de recuperar las preocupaciones iniciales que se fueron configurando como problemas definidos y situados a lo largo de todo el programa, mutando éstos con las intencionalidades que orientaron cada una de las fases en el marco del proceso de reflexión-acción. En un primer momento, los problemas expuestos develaron supuestos y creencias que operaban al momento de analizar las prácticas. Estas tendían a poner el foco en las dificultades que suelen tener los/as adolescentes y jóvenes para implicarse en el aprendizaje y cumplir con las tareas propias del ser estudiante en esta modalidad de educación secundaria. Se advirtieron, en las explicaciones de los/as docentes, argumentos que ponían como protagonista a la “falta” (Kantor, 2008), especialmente a una supuesta falta de motivación. Al respecto, se atribuían diferencias en los desempeños escolares de los/as estudiantes ante dispares posibilidades de trabajo pedagógico que habilitaban los espacios de naturaleza teórica y práctica en la escuela agropecuaria, discusión que se encuentra en relación con estudios ya realizados en la modalidad vinculados a la potencia formativa de las pasantías (Jacinto y Dursi, 2010; Schwartz, 2013; Sosa, 2014). Asimismo, los problemas planteados dejaban entrever dificultades frente a la falta de recursos y estrategias que imposibilitaban a los/as docentes enseñar como lo esperaban o deseaban. Esto propiciaba una encerrona entre la falta de formación pedagógica frente a la relevancia del saber técnico y la sobresaturación de demandas al rol ante la importancia que tiene para el nivel (Terigi, 2009), más allá de la modalidad, el acompañamiento a las trayectorias escolares.

Precisamente, el trabajo grupal posibilitó, en el marco del programa, interrumpir la catarsis y los juicios personales de valor, resituando las intencionalidades de la reflexión-acción y la importancia de poner en duda, de forma acompañada y cuidada, las propias concepciones y prácticas para reconocer qué develaban los problemas que tenían en común y qué alternativas podían construirse para ello. De este modo, como grupo, los/as docentes comenzaron a identificar y visibilizar aspectos vinculados a las relaciones socio-emocionales con sus estudiantes que interferían, e incluso formateaban, los modos de interacción y comunicación con ellos/as y con los saberes escolares. Poner el foco en ello permitió circunscribir los problemas a la clase como escenario donde se producen las prácticas de enseñanza (Souto, 1993) y como espacio social, intersubjetivo y vincular donde se construye la cercanía, en tanto modo de relación entre docentes

y estudiantes en constante transformación y devenir que, en la escuela técnica, contribuye a entramar la educación y el trabajo.

Se reconoce que, fruto de la conversación grupal, se produjo la movilización de los problemas a la acción a partir de la revisión, ajuste y mejora de las propuestas didácticas. Para ello, desde el programa se propuso organizar la reflexión y las metas de cambio a partir del clima motivacional de clase, constructo teórico que no solo posibilitaba proyectar el trabajo en el aula sino cuya operacionalización permitía recoger las percepciones de los/as estudiantes. Se propició así la redefinición de los problemas y con ellos el fortalecimiento del compromiso de los/as docentes con la tarea de enseñar. Esto se reconoció a partir de decisiones concretas que eran tomadas por éstos/as y que demandaban reconocer y acompañar desde sus prácticas las necesidades e intereses de los/as estudiantes en el marco de la formación agropecuaria y de las condiciones institucionales existentes. En este modo, la deliberación grupal presentaba un cambio de dirección dado que ya no se focalizaba en la falta de motivación sino en aquellas condiciones que debían ponerse a disposición desde la enseñanza para promover la motivación en el aprendizaje y, particularmente, en los sentidos que se desprendían de la formación para el trabajo en los distintos momentos de las trayectorias escolares, tal como abordamos en la etapa C del Estudio 1. Si bien la posibilidad de ensayar cambios con otros/as resultó novedosa en la mayoría de los casos, a lo largo del programa se fueron ajustando las expectativas de alcanzar mejoras reales en las prácticas de enseñanza. El esfuerzo implicado como así también las dificultades personales, institucionales y grupales emergentes ante la intención de modificar los modos de enseñar llevaron a “equilibrar” las mejoras deseadas -en cantidad y alcance- de aquellas posibles de ensayar en el marco de este proceso.

Cabe señalar que, en el transitar por las distintas fases, se reconocieron diferentes ciclos de investigación-acción que propiciaron un espiral reflexivo de planificación, acción, observación, reflexión, replanificación y nueva acción (Elliot, 1990), asumiendo este proceso un carácter situado, colaborativo y cada vez más participativo que potenciaba de forma, creciendo el valor de lo grupal. El hecho de debatir, analizar y reflexionar con otros/as, en clave emancipatoria, posibilitaba ampliar el entendimiento del propio actuar y de las situaciones que comprometían a la cercanía desde una visión crítica de las prácticas concretas en cada una de las asignaturas elegidas para trabajar en el programa. En la fase 3, se reconoce una reflexión sobre las clases acontecidas (Litwin, 2010) que llevó a los/as docentes, tal como se expuso en este Capítulo, a priorizar la revisión de aspectos organizativos de la clase -CMCg1- asociados al tiempo y a las dinámicas comunicacionales de trabajo que propiciaron la estructuración de los momentos e intencionalidades en las clases. De este modo, la puerta de entrada a intervenir sobre aspectos relacionales que favorecían la cercanía demandó intensificar la atención respecto de la comunicación didáctica y sus efectos motivacionales, hallazgo que reforzó las relaciones que veníamos hallando en el Estudio 1. Esto resultó clave en el contexto de la educación técnica,

considerando que muchos/as de los/as docentes no contaban con formación pedagógica y planificaban sus clases reproduciendo experiencias de su biografía escolar que valoraban como buenas prácticas, aunque no lo fueran. Además, justificaban cierta distancia en el trato con los/as estudiantes que respondían a diferentes asuntos como diferencias generacionales, de género y la priorización de una transmisión que se limitaba a la reproducción frente a la obligación impostergable de “cumplir” con programas repletos de contenidos a enseñar.

En el transitar del programa, las reflexiones encaminadas a la fase 5 ampliaron la confianza de los/as docentes en sus posibilidades de mejora. Resultó importante para ello la reflexión en base a diferentes fuentes de información que les permitían confrontar sus propias prácticas a otras posturas o visiones, que en este caso también incluyeron las percepciones de sus estudiantes, animándolos/as así a recontextualizar sus problemas y proponer resoluciones creativas que interpelaban, en el marco de la cercanía, la relación forma-contenido. Esto motivó la incorporación de metas de cambio vinculadas a categorías del clima de clase -CMCg2 y CMCg3- que permitieron profundizar el interés por mejorar y potenciar las RP desde el replanteo metodológico de las propuestas didácticas de alcance trimestral, teniendo mayor conciencia de los efectos que esto representaba para los/as estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Surgieron aquí preocupaciones compartidas en relación a los sentidos que tenía el hecho de promover, desde la enseñanza, la autonomía y la relación de temas, entre otros, en la formación como técnicos/as e incluso qué vinculaciones se propiciaban al trabajar sobre estas en relación a las capacidades profesionales básicas y específicas establecidas para cada especialidad. En términos grupales, durante esta fase del programa se propició una reconstrucción crítica de la experiencia de cada docente, que implicaba un compartir como grupo total, y en duplas también, indicios de aspectos significativos de la vida en las aulas que abrían un pensamiento colectivo hipotetizador que motivaba a tomar micro y macrodecisiones (Edelstein, 2015).

Destacamos que, en esta fase, pudimos reconocer que las necesidades o demandas de mayor cercanía eran visibilizadas y compartidas entre los/as docentes, pero contrariamente a lo que esperábamos, éstos/as no eligieron de forma explícita categorías del CMCg4 para atenderlas. Advertimos que las decisiones se centraron en fortalecer metas de cambio vinculadas a aspectos organizativos y curriculares -CMCg1 y CMCg2- considerando que éstos favorecerían abordar de forma indirecta aspectos afectivos centrales en las RP que no solo resultaban más accesibles de implementar como mejora para los/as docentes, sino que generaban mayor repercusión en los/as estudiantes y su disposición a entrar en una relación más cercana. En muchos casos, encontramos que los/as docentes lograron enlazar o articular en sus propuestas de mejora categorías del CMC como el “uso de elogios” y la “ayuda y apoyo emocional” propias del CMCg4 con prácticas orientadas a promover la “relación de temas” (CMCg2) o el trabajo “paso a paso” (CMCg1) que propiciaban otras formas de interacción y relación con los/as estudiantes y los saberes. Esto se reconoce que surgió de una escucha osada (Dejours, 1998) que se realizó entre los/as docentes y

que avanzó sobre relaciones inéditas entre aspectos pedagógicos y didácticos, vinculadas a la cercanía, que visibilizan las posibilidades y los límites del trabajo sobre las RP en las clases en el marco de la educación técnica.

Finalmente, las reflexiones que se presentaron hacia el final del programa, en la fase 6, orientaron las mejoras en ayudar y acompañar a los/as estudiantes a desarrollar y fortalecer estrategias que permitieran tomar decisiones sobre el propio aprendizaje e incrementar la motivación a partir del trabajo sobre el CMCg3. En el devenir de la experiencia se reconoce que los/as docentes pudieron afinar su capacidad de observación advirtiendo que las mejoras en la cercanía tenían efectos en el aprendizaje que se evidenciaron principalmente en las percepciones similares de éstos/as con los/as estudiantes en categorías del clima pertenecientes a este grupo tales como la “participación” y la “autonomía”. En la conversación entre docentes, se destacaban escenas o situaciones que evidenciaban que los/as estudiantes se mostraban más implicados/as, interesados/as y abiertos/as a asumir otros desafíos cognitivos, especialmente cuando en las propuestas se fortalecían las relaciones entre los contenidos de las asignaturas con la formación para el trabajo.

En este marco, la proyección de metas de cambio de alcance anual que afectaban la revisión de la planificación de las asignaturas para el próximo ciclo lectivo implicó la consideración de una amplia gama de definiciones y decisiones metodológicas tendientes a fortalecer el trabajo con la cercanía a través del CMCg3, que propiciaba el trabajo sobre nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) que eran el resultado del entramado de todas las mejoras ensayadas. En este sentido, lejos de trasladar de un año a otro un modelo de trabajo fijo o predeterminado, estas configuraciones se presentaban como la oportunidad de volver a crear una propuesta didáctica en base a continuidades, rupturas e inauguraciones en las prácticas a partir de la cercanía experimentada con los/as estudiantes, y principalmente con los/as docentes del grupo en el marco del proceso de reflexión-acción transitado.

Las discusiones que surgen de los hallazgos en este Capítulo también incluyen el análisis de los datos estadísticos a partir de medidas pre-post que mostraron que los/as estudiantes percibieron más cambios y se mostraron más satisfechos/as que los/as docentes. Estos/as identificaron mejoras en todas las medidas evaluadas, destacándose entre ellas cambios en el CMC, en sus 16 escalas, en las orientaciones motivacionales y en el rendimiento académico. Se halló que tanto los/as docentes como los/as estudiantes advirtieron que luego de este proceso en las clases se incrementó de forma significativa la “participación”, se redefinieron y clarificaron los “objetivos de aprendizaje” y se promovió la “autonomía”, siendo estos tres logros relevantes en el marco de la enseñanza. Se entiende que, por la implicación con la experiencia, los/as docentes se mostraron más críticos que los/as estudiantes. Todos/as manifestaron la relevancia de dar continuidad a las metas propuestas y propusieron la incorporación de otras categorías del

CMC al finalizar el programa orientando así la búsqueda de mejoras permanentes en la revisión y rediseño de las prácticas que favorecen la investigación con otros/as sobre el oficio de enseñar.

Todo lo expuesto permite confirmar que se cumplieron las expectativas sobre el funcionamiento del programa de asesoramiento, dado que se alcanzaron los logros esperados, viéndose estos fortalecidos por la potencia grupal de la reflexión-acción. En primer lugar, se alcanzó y sostuvo la implicación de todos/as en un espacio de trabajo basado en la colaboración que implicó la construcción de una relación de cercanía con otros/as a los/as que se autorizó para que funcionaran como interlocutores/as de una interpelación respecto de las propias prácticas (Edelstein, 2015). Esto demandó construir, desde el programa, herramientas para la reflexión que permitieran de forma situada, atenta y cuidada, que los/as docentes en la dinámica grupal se intercambiaran una pregunta, un problema, una incógnita y una necesidad vinculada a su realidad, con la intención de objetivar las prácticas para su análisis e intervención y no como acto evaluativo. Lo valioso del programa no se reduce ni limita al acopio de recursos y herramientas desde el asesoramiento, sino que acerca una experiencia que posibilitó abrir un espacio de trabajo grupal. Reconocemos que este conmovió a los/as docentes y sus prácticas generando un “mentorazgo colectivo” movilizador de un pensar y actuar comprometido y sentido con los/as otros/as.

En segundo lugar, se logró propiciar la reflexión de los/as docentes sobre su práctica, reconociendo problemas y necesidades de mejora. Destacamos aquí que los conocimientos disciplinares estuvieron presentes en las conversaciones grupales. Sin embargo, la centralidad de la reflexión-acción posibilitó discusiones pedagógicas generales, que vehiculizaron el saber pedagógico propio de los/as docentes como grupo profesional, que incluyó diálogos en torno a una didáctica específica, ligada a la enseñanza de los saberes técnicos y los propios de la especialización agropecuaria, y a las prácticas docentes en el contexto institucional de la E4.

En tercer lugar, se empezaron hacer ajustes y cambios en las prácticas de enseñanza que los/as estudiantes notaron rápidamente, pero quedó claro que propuestas como la desarrollada requieren sostenerse en el tiempo para seguir conociendo los efectos y resonancias tanto en docentes como en estudiantes. Ello implica un reto más amplio y complejo que, como punto de partida, demanda institucionalizar la propuesta en el marco de dispositivos orientados a fortalecer la formación permanente en contexto y hacer de la cercanía una prioridad de trabajo en el encuentro con los/as estudiantes, si se desea potenciar los saberes socio-emocionales y los aprendizajes relacionales en la formación para el trabajo.

En el próximo Capítulo invitamos a conocer la experiencia singular de cada uno/a de los/as seis docentes que fueron protagonistas de este programa de investigación-acción, en vistas a reconstruir problemas y mejoras que, desde la intervención en el clima motivacional de clase, atravesaron sus prácticas afectando la cercanía con sus estudiantes.



## **CAPÍTULO 9: Entre la conservación y la innovación en las experiencias de los/as docentes: cultivos de cercanía en la escuela agropecuaria**

En este capítulo se presenta la experiencia de cercanía vivida por cada uno/a de los/as seis docentes participantes del programa de asesoramiento colaborativo. Consideramos que el proceso transitado por cada uno/a nos permite hacer foco en aspectos comunes y singulares de las RP en el contexto de la escuela técnica, que abonan a los hallazgos que venimos compartiendo frente a la intención de encontrar claves de intervención que mejoren o potencien la cercanía. Es por ello que decidimos no pasar por alto cada una de las experiencias, sino reconstruirlas procurando desentrañar aquello que se devela de la cercanía desde el proceso de reflexión-acción desarrollado por los/as docentes, como también de los cambios percibidos por sus estudiantes.

Insistimos con la necesidad de comprender qué condiciones y prácticas vinculadas al clima motivacional de clase favorecen la construcción de una relación que tiene efectos formativos en el enseñar y aprender. En este sentido, si bien la reconstrucción de las experiencias remite a la secuencia de trabajo sostenida por cada docente y orientada de acuerdo a los cuatro objetivos específicos que organizan el Estudio 2 en esta Tesis, la misma no omite la relevancia de la dimensión grupal que caracterizó a este programa, tal como se expuso en el Capítulo anterior. Justamente las resonancias individuales de los espacios de conversación y análisis de prácticas con otros/as pares docentes resultaron claves para comprender y caracterizar cada experiencia frente al reconocimiento de problemas, la aproximación a lo no-sabido/pensado de las situaciones y la apertura a la exploración conjunta de referencias que orientaron las posibilidades de intervenir en las clases a partir de la cercanía.

Cabe señalar que, en términos metodológicos, la presentación de cada experiencia se enmarca en un estudio de caso (Stake, 1999) que no pretende hacer interpretaciones de carácter meramente evaluativo, sino que busca triangular datos desde un enfoque cuantitativo y cualitativo bajo la intención de arribar a comprensiones más profundas y situadas de los procesos y las prácticas implicadas en las RP en la escuela técnica. De este modo, no se realizan generalizaciones amplias, sino que nos orientamos a encontrar ciertas regularidades en los procesos singulares transitados por los/as docentes que nos aporten claves para pensar la cercanía, sus particularidades en esta modalidad educativa y las posibilidades y los límites de este tipo de intervenciones orientadas a las RP desde el clima motivacional de clase.

A continuación, se presentan los seis casos a partir del análisis de los cambios y continuidades en la forma de pensar e intervenir en las clases desde la cercanía, como así también de los resultados alcanzados a través de pruebas pre-post administradas a docentes y sus estudiantes. Cabe aclarar que el desarrollo fase a fase del proceso transitado por cada docente se

encuentra desarrollado en distintos Anexos<sup>103</sup>. Lo que se expone en las siguientes páginas es una síntesis en consonancia con los objetivos específicos 4.1., 4.2., 4.3. y 4.4. que enmarcan esta experiencia de investigación-acción, mostrando aspectos claves que singularizan el proceso de cada docente. Cada caso se concluye a partir de la presentación de discusiones que permiten poner en valor aspectos singulares de cada experiencia en relación al objeto de esta Tesis.

## 9.1. Docente H. *Posibilidades y límites de la mejora en las clases: acerca de la enseñanza cercana y la evaluación lejana*

### 9.1.1. Descripción del docente H

Docente varón, de 39 años, oriundo de la provincia de Buenos Aires. Trabaja en el Valle por su formación profesional como ingeniero agrónomo desde hace más de 15 años. En la E4 se desempeña como docente desde hace 3 años y tiene a su cargo 8 asignaturas, 2 en el ciclo básico y los 6 restantes en el ciclo superior. La mayoría de estas se corresponden a la Formación Técnica Específica y el resto al área curricular de las Ciencias Experimentales. En el marco de su participación en el programa decidió iniciar su proceso reflexión con la asignatura “Físico-química” de primer año.

### 9.1.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción

En la Tabla 79 se registran los problemas que H fue compartiendo en las distintas fases del programa. Tal como se puede observar, el docente **pasó de atribuir sus dificultades a su falta de formación pedagógica** -había accedido al puesto docente como idóneo por su título de grado- **a la necesidad de replantear el programa de la asignatura y su planificación didáctica anual** en función de los intereses y necesidades de acompañamiento que presentaban los/as estudiantes de primer año como ingresantes a la escuela secundaria en el marco de una asignatura novedosa en sus trayectorias escolares.

**Tabla 79.**

*Problemas reconocidos por el docente H en sus prácticas de enseñanza*

Fase 1	Fases 2, 4 y 6	Fases 3 y 5
<i>Problemas iniciales que compartió H de la experiencia en sus prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que H visibilizó a partir de las propuestas de mejoras ensayadas en sus clases.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa diversificación de estrategias de enseñanza -ante la falta de formación pedagógica-, que tienden a enseñar a través de rutinas de explicación-ejercitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación distante con estudiantes por edad, demandas de acompañamiento - ingreso al nivel- y escasos saberes previos.</li> <li>• Desarticulación de los aprendizajes promovidos en la asignatura con la realidad de los/as estudiantes.</li> <li>• Ausencia de actividades que promuevan la participación activa de los/as estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencias o prejuicios vinculados a la pérdida de autoridad pedagógica ante la necesidad de la cercanía en las RP.</li> <li>• Falta de organización y planificación de las clases.</li> <li>• Limitaciones de recursos y materiales didácticos utilizados en las clases.</li> </ul>

<sup>103</sup> Se recuerda que los casos están disponibles en los Anexos 24, 25, 26, 27, 28 y 29.

- 
- Disociación entre la teoría y la práctica en la estrategia de enseñanza.
  - Secuenciación no progresiva ni recursiva de los contenidos en el programa de la asignatura.
  - El sentido de la evaluación y la primacía de los resultados y la calificación.
  - Distancia entre el ritmo de aprendizaje y los tiempos de la enseñanza.
- 

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación.*

Se advirtió que la reflexión con otros/as le permitió a H reconocer aspectos de su práctica hasta el momento no cuestionados, entre los que se destacaron las RP. En el proceso de H, resultó un desafío salir de argumentos que tendían a reconocer errores y fallas que se depositaban en su falta de formación pedagógica y que justificaban las reducidas posibilidades de trabajo didáctico a una dinámica de transmisión centrada en la explicación-ejercitación, que también limitaba a sus estudiantes a una pasiva reproducción conceptual.

En un principio se advirtió que el reconocimiento de la dimensión relacional de la enseñanza estaba ausente en sus reflexiones. Como primera reacción se evidenció que la posibilidad de generar cercanía con sus estudiantes en las clases era vivida como una sobredemanda que se añadía a la enseñanza y que incluía el temor a perder la autoridad pedagógica, infantilizando así su tarea al considerar la edad de los/as ingresantes y las demandas de acompañamiento. Al respecto, se comparte una cita ilustrativa:

*"A veces siento que soy distante y duro con los chicos, como que no me sé manejar con los más chiquitos, no sé si es un tema de autoridad, si es mi forma de ser o que me falta esto de aprender a ser docente"* (Docente H)

Esto tendía a generar una encerrona de causas y consecuencias en el proceso reflexivo, que luego se fue desarticulando a partir de la conversación entre pares. Estos/as compartían otras formas de organizar la enseñanza que ayudaron a H a reconocer otros problemas en sus prácticas que tenían vinculación con las RP y a descubrir que enseñar no se limita ni reduce a la mera transmisión de contenidos.

La reflexión con los/as docentes pares le permitió a H reconocer sus propias resistencias y prejuicios a atender aspectos socio-emocionales implicados en la enseñanza y asociados a representaciones respecto al perfil técnico, donde primaban aspectos cognitivos por sobre los emocionales. Esto motivó el encontrarse con problemas en sus propuestas de enseñanza asociados a la secuenciación de contenidos y el uso del tiempo en clase, a la organización de actividades, a la articulación de los temas con los/as intereses de los/as estudiantes -entre otros- que repercutían en los modos de interacción y relación con los/as estudiantes y que visibilizaban la necesidad de hacer ajustes tomando como referencia la experiencia de sus compañeros/as. Se expone a continuación una de las sugerencias compartidas con H:

*"Al salir de primaria quieren que les corrijas, veas la carpeta y estés más encima, pero es hasta que agarran el ritmo y te conocen. No los llamen por el apellido porque eso genera distancia y quizás no hablan porque les da vergüenza o temor. Tratá de hacer una clase más dialogada, aunque lo que ellos te digan no esté bien"* (Docente F)

Los problemas así mutaron, ya que de estar depositados en el propio docente y sus “faltas” pasaron a circunscribirse a sus clases, considerando componentes de éstas que requerían planificación y atención a través de metas de cambio, si se buscaba generar cercanía con los/as estudiantes.

Precisamente la reflexión se enriqueció con la valoración de la experiencia a través de las metas de cambio que H estableció como posibles mejoras en sus clases. Ello permitió reconocer que las situaciones problemáticas en sus prácticas no solo se vinculaban a las RP, sino que éstas tenían una triple naturaleza. En primer lugar, prejuicios personales respecto de la cercanía y como está afectaba su tarea y a los/as estudiantes desdibujando normas que organizan el encuadre de trabajo en las clases. En segundo lugar, prácticas de enseñanza improvisadas que dejaban al descubierto falencias didácticas, ya que en este caso enseñar se limitaba a reproducir teoría y ejercitar a través de cuadernillos o recursos que estaban a disposición institucionalmente. En tercer lugar, un desacople en la concepción y uso del tiempo en las clases que evidenciaba un desajuste entre sus expectativas como enseñante y las posibilidades reales de trabajo de los/as estudiantes.

El transitar por las distintas fases propició una reflexión que permitió a H hacer movimientos de introspección progresiva -de afuera para adentro- visibilizando las limitaciones de sus prácticas y construyendo una visión multidimensional de la enseñanza. En este proceso H reconoció ciertas acciones que, si bien le daban seguridad en las clases frente a los/as estudiantes, no favorecían el aprendizaje ni la motivación de éstos, sino por el contrario añadían distancia, afectando las posibilidades de interacción y comprensión mutua. La confrontación con evidencias de ello en sus prácticas impulsó, a pesar los miedos y resistencias, a desestructurar su propuesta de enseñanza para contextualizar la misma, priorizando las RP. Esto último implicó planificar sus clases considerando que las características de los/as estudiantes, los cambios que enfrentaban en el pasaje entre el nivel primario y secundaria y la complejidad que encierra aproximarse a una asignatura que pertenece al ciclo básico de la formación técnica y que sienta las bases para aprendizajes en los siguientes años, no eran ya problemas sino desafíos en el marco de su posición institucional como docente.

Si bien se reconoció que el trabajo con situaciones problemáticas movilizó las RP en las prácticas de enseñanza, al final del programa se puso de manifiesto un nuevo problema como es la evaluación como límite para construir cercanía. Al respecto el docente H manifestó:

*“El año que viene quiero incorporar trabajos prácticos que hagan que los chicos tengan que hablar más, incluso exponer frente a sus compañeros y eso ayude a cómo nos vinculamos en las clases. Esto también me va ayudar a tener más notas, más allá de la prueba escrita de cada trimestre porque el examen no lo tocaría. Esa es la herramienta que más seguridad me da” (Docente H)*

### **9.1.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía**

El proceso de reflexión transitado motivó a que H se propusiera metas de cambio que fueron sistematizadas, de acuerdo al alcance de éstas, en el marco de las fases del programa. Cabe recordar que el proceso de reflexión incluyó la problematización de las prácticas tomando el clima motivacional de clase como constructo teórico de referencia que orientaba la elucidación de cambios o mejoras concretos en las clases.

En este análisis, y a los fines de dar continuidad a la organización ya propuesta en el Estudio 1 de las 16 escalas del CMC en 4 grupos, en la Tabla 80 se sistematizan las propuestas de cambio cuantificando las metas del docente por fase del programa y grupo del CMC.

**Tabla 80.**  
*Propuestas de mejora presentadas por el docente H*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Alcance semanal					Alcance trimestral					Alcance anual				
	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total
	2	3	2	1	8	3	4	3	3	14	3	2	1	4	10
g1	<b>Ritmo adecuado*</b> Claridad de organización					<b>Ritmo adecuado*</b> Paso a paso Claridad de organización					<b>Ritmo adecuado*</b> Paso a paso Claridad de objetivos				
g2	Novedad <b>Relación de temas*</b> Ejemplos					Novedad <b>Relación de temas*</b> Ejemplos Conocimientos previos					<b>Relación de temas*</b> Conocimientos previos				
g3	Retroalimentación Participación					Retroalimentación Participación Evaluación para aprender					Evaluación para aprender				
g4	<b>Apoyo y ayuda emocional*</b>					<b>Apoyo y ayuda emocional*</b> Equidad de trato Uso de elogios					<b>Apoyo y ayuda emocional*</b> Equidad de trato Uso de elogios Mensajes de aprendizaje				

Nota: (\*) Categoría del CMC que se propone de forma sostenida a lo largo del programa como meta de cambio.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Al observar la fase 3, se reconoce que **H inició el trabajo en torno a la cercanía a partir de metas de cambio centradas principalmente en el CMCg2**. Esto es coherente con la seguridad que mostraba tener en el dominio de los contenidos disciplinares por sobre aspectos más didácticos. En este sentido, su propuesta inicial se basó en revisar el modo de presentación de los temas a enseñar procurando realizar más conexiones con los intereses de los/as estudiantes, con situaciones cercanas a su realidad e incluso buscando relaciones con conocimientos propios del área de ciencias naturales en el nivel primario. Resulta interesante que el trabajo focalizado en este grupo de categorías del CMC se articuló con la organización de los momentos de la clase que propiciaron también una ruptura con la dinámica de exposición y posterior ejercitación promoviendo categorías destacadas en el CMCg3.

Se reconoce que la experiencia de proponer mejoras y llevarlas al aula motivó a H propiciando no solo una mayor adherencia al programa, en términos de implicación y compromiso frente a

sus pares, sino que lo animó a incrementar la cantidad de metas en la revisión de su propuesta trimestral. De este modo, se propuso atender de forma más equitativa a las categorías que orientan la configuración de un clima motivacional de clase.

Resultó clave para esto el trabajo de análisis que realizó junto a su dupla -docente M- que funcionó como apoyo para enlazar entre las metas propuestas y generar cambios aislados o desarticulados. En este sentido, M potenció esa motivación lograda en la fase 3 dando sentido a lo propuesto y mostrando su relevancia en el marco de la formación técnica.

Al finalizar el programa, H pudo en su reflexión ajustar sus propuestas de mejora en vista a la revisión de su planificación anual logrando así un equilibrio entre las intencionalidades de la fase 3 y la fase 5. Se advierte que, en el proceso de ensayo y exploración de H, algunas categorías (\*) como “ritmo adecuado”, “relación de temas” y “apoyo y ayuda emocional” se sostuvieron de forma transversal en diálogo con los problemas que fueron visibilizándose en el mismo proceso de reflexión-acción y las demandas de intervención que H se propuso en apoyo y colaboración de sus pares.

Del proceso de H resulta interesante destacar que, a pesar de las resistencias y temores iniciales que el docente mostró para atender aspectos relacionales de la enseñanza, **al finalizar el programa focalizó la mayor cantidad de mejoras en las categorías del CMCg4, evidencia del cambio en su percepción respecto de la importancia de las RP en sus prácticas.**

*“... voy a tener que vencer mis miedos y abrirme (...) quizás incluyendo en la materia otras formas de conocerlos y acercarme pueda ganar más su confianza y ellos se animen a decirme cómo los puedo ayudar cuando no entiendan. Sé que tengo que estar más receptivo a escuchar a los chicos y no preocuparme tanto por llegar o no con el programa”.*  
(Docente H)

#### **9.1.4. Valoración de cambios en las prácticas**

Más allá de las intencionalidades de mejora respecto de la cercanía de H con sus estudiantes a través de las metas propuestas tomando como referencia el CMC, la valoración que éste hizo de su experiencia al poner en práctica cambios concretos nos permite reconocer los límites y las posibilidades de esta intervención en la experiencia de H. En la Tabla 81 se presenta la sistematización de la valoración realizada por este docente de aquellas metas basadas en categorías del CMC que fueron logradas en las fases 3 y 5. Cabe señalar que, **en el marco del programa, por “meta alcanzada o lograda” se entienden aquellas propuestas de mejora que, según la experiencia subjetiva de cada docente, pasaron de ser intencionalidades declarativas a prácticas concretas que resultaron viables y relevantes para promover la cercanía con los/as estudiantes en clase.** El concebir una meta como lograda implicaba que la misma debía ser sostenida en el tiempo, siendo un puntapié inicial para seguir trabajando en esa dirección las RP desde las propuestas de enseñanza. En la Tabla 81 se añade a la sistematización realizada la identificación y registro de aquellas categorías del CMC que no fueron elegidas ni

seleccionadas por el docente como propuestas de mejora, luego de transitado el proceso de reflexión-acción.

**Tabla 81.**

*Valoración de cambios en las prácticas del docente H y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Metas semanales logradas					Metas trimestrales logradas					Categorías del CMC no propuestas como metas de cambio a lo largo del programa				
	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total
	1	2	0	0	3	3	3	3	0	9	0	0	1	0	1
g1	Claridad de organización					Paso a paso Claridad de organización Claridad de objetivos									
g2	Novedad Ejemplos					Novedad Relación de temas Ejemplos									
g3						Retroalimentación Participación Evaluación para aprender					Autonomía				

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Tal como puede observarse, se presentó una diferencia entre los cambios percibidos en las fases 3 y 5. Al principio resultaron pocos en relación a las 8 mejoras propuestas a lo largo de las cuatro semanas de trabajo que duró la fase, evidenciando así el docente que los procesos de cambio llevan tiempo, no son automáticos ni lineales, no siempre cumplen con las expectativas propias y que demandan atender a las respuestas que se generan en los/as estudiantes ya que allí se ponen de manifiesto nuevas situaciones problemáticas. Aquí se reconoció un punto de quiebre respecto de la complejidad que implica intervenir sobre los modos de interacción y relación. En relación a lo mencionado, el docente compartió:

*“Me di cuenta que tengo que dejar de usar el dictado como castigo o como estrategia para tenerlos callados, en silencio, trabajando. Tengo que explicar los conceptos con mis palabras, de forma más accesible, conversar con ellos, pero lleva tiempo esto de que se larguen a hablar y ganen confianza” (Docente H)*

En el caso de H, esta valoración personal de lo propuesto en términos de metas, acompañada de dinámicas y recursos que desde el programa nutrieron en la fase 4 la reflexión -a partir de datos empíricos como las calificaciones del primer trimestre del grupo-clase- propiciaron una mayor motivación respecto de sus posibilidades de intervenir en la cercanía con sus estudiantes. Esto no solo se reflejó en una propuesta de mejora trimestral más ambiciosa, sino que también contribuyó a una valoración de lo experimentado en la fase 5 más sensible y atenta a los indicios que encontraba en su propia clase, junto a M como dupla de trabajo, para reconocer cambios en sus estudiantes y en sus prácticas que afectaban a las RP y que comprometían a tres grupos del CMC como el g1, g2 y g3. Al respecto compartimos una cita que evidencia la experiencia de M acompañando a H:

*“Me sentí muy identificada al verte cuando hacías un esfuerzo tremendo para que te escucharan y prestaran atención. Me sorprendiste porque con todo lo que nos contabas en los encuentros que tuvimos, me imaginaba otra cosa y al verte me sorprendí” (Docente M)*

Resulta llamativo que durante las fases 3 y 5 no se perciben mejoras o logros en el CMCg4 considerando las metas propuestas en torno a este grupo de categorías y el interés progresivamente manifiesto de H por abordar aspectos socio-emocionales de las RP. Se reconoce en esta instancia que el docente se tornó más crítico respecto de aquello que esperaba que sucediera en el aula, identificando otros aspectos de las RP vinculados a la comunicación que seguían generando incertidumbre y desconcierto al momento de planificar cómo enseñar generando cercanía. Al respecto se presenta una cita que ilustra algunas reflexiones de H:

*“Elogiarlos me cuesta, pero ahora sé tengo que resaltar más los logros cuando corrijamos los ejercicios, que para los chicos eso es importante porque se sienten reconocidos. Me di cuenta que me cuesta felicitarlos y me es tan fácil retarlos o marcarles cuando se equivocan para corregirlos” (Docente H)*

Finalmente, se puede apreciar en la Tabla 81 que la categoría “autonomía” no fue objeto de mejora en el proceso de H, ni se abrió cuestionamiento alguno al respecto en las reflexiones compartidas grupalmente.

### 9.1.5. Percepción de H y sus estudiantes en medidas pre-post

A continuación, se exponen resultados que surgen de la administración de cuestionarios y escalas utilizados en el Estudio 1 con estudiantes y adaptados a los fines de esta intervención a docentes. La intención de aportar estos datos se centra en completar la percepción de cambio con medidas cuantitativas que permitan dar respuesta al objetivo 2.3 establecido en el marco del Estudio 2.

#### 9.1.5.1. Percepciones del docente H

La valoración que hizo H de las puntuaciones totales evidenció, de acuerdo a lo expuesto en la Tabla 82, que este **no percibió cambios en la cercanía ni en la comunicación; sin embargo, reconoció una leve disminución del conflicto y un incremento del CMC**. De este modo, los resultados no fueron concluyentes respecto de cambios a partir de la experiencia en el programa.

**Tabla 82.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según el docente H.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Cercanía	3.80	0%
POST		3.80	
PRE	Conflicto	2.00	2%
POST		1.80	
PRE	Comunicación	8.20	0%
POST		8.00	
PRE	CMC	117.00	7%
POST		136.00	

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.*

Los análisis pre-post incluyeron identificar la existencia de cambio en la percepción de las 16 categorías del CMC. En la Tabla 83 se muestra que en 6 de éstas la percepción del docente H

superó el 13%. Cabe señalar que en este porcentaje no se incluyeron categorías del CMCg4, resultado que encuentra correspondencia con la propuesta de metas que el docente se propuso de forma autónoma implementar el próximo año en su asignatura, considerando que debía seguir trabajando sobre los modos de relación con sus estudiantes. En este sentido, se advierte que el docente H en la evaluación post CMC podría haber tenido una interpretación más amplia a partir de su experiencia de aquello que se indagó en los ítems del cuestionario.

**Tabla 83.**  
*Resultados pre-post en categorías del CMC-P según el docente H.*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-P	Media	% de cambio
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	13.00	13%
	POST		15.00	
	PRE	Claridad de organización	7.00	20%
	POST		10.00	
	PRE	Ritmo adecuado	9.00	0%
	POST		9.00	
PRE	Paso a paso	9.00	20%	
POST		12.00		
CMCg2	PRE	Novedad	7.00	10%
	POST		8.00	
	PRE	Ejemplos	7.00	26%
	POST		11.00	
	PRE	Conocimientos previos	5.00	10%
	POST		6.00	
	PRE	Relación de temas	4.00	30%
	POST		7.00	
CMCg3	PRE	Autonomía	4.00	0%
	POST		4.00	
	PRE	Participación	5.00	10%
	POST		6.00	
	PRE	Evaluación para aprender	2.00	20%
	POST		4.00	
PRE	Retroalimentación	6.00	10%	
POST		8.00		
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	8.00	0%
	POST		8.00	
	PRE	Uso de elogios	6.00	0%
	POST		6.00	
	PRE	Equidad de trato	10.00	0%
	POST		10.00	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	8.00	10%
	POST		9.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Finalmente, la valoración que hace H de la satisfacción e interés presenta controversias, de acuerdo a los resultados expuestos en la Tabla 84.

**Tabla 84.**  
*Resultados pre-post en satisfacción e interés del docente H.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Satisfacción	4.00	-20%
POST		3.00	
PRE	Interés	5.00	0%
POST		5.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

En relación a la primera medida, ésta disminuye. En relación a la segunda medida, la media muestra un nivel alto de interés de este docente que alcanzó los valores superiores de la escala y que se sostuvo así hasta finalizar el programa.

#### 9.1.5.2. Percepción de los/as estudiantes de H

El análisis de la percepción pre-post de los/as estudiantes (N=19) arrojó **cambios significativos en todas las puntuaciones totales, a excepción de la escala conflicto**. Esto pone en evidencia que los/as estudiantes reconocieron mejoras en sus clases, especialmente aquellas que buscaban generar cambios en los modos de las RP.

**Tabla 85.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente H en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Cercanía	19.05	3.44	11.83	<b>.000</b>
POST		20.58	2.06	4.25	
PRE	Conflicto	6.47	2.67	7.15	.790
POST		6.26	2.90	8.42	
PRE	Comunicación	21.58	3.89	15.14	<b>.000</b>
POST		24.89	3.65	13.32	
PRE	CMC	82.79	7.57	57.39	<b>.000</b>
POST		111.32	6.95	48.33	

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.*

El análisis de los cambios en las categorías del CMC ratificó la percepción de la puntuación total del clima ya que **los/as estudiantes advirtieron cambios en 14 escalas**, a excepción de “mensajes de aprendizajes” y “evaluación para aprender”.

**Tabla 86.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente H escalas del CMC*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	4.53	1.21	1.48	<b>.000</b>
	POST		6.37	1.60	2.57	
	PRE	Claridad de organización	5.42	1.50	2.25	<b>.004</b>
	POST		6.58	0.96	0.92	
PRE	Ritmo adecuado	5.68	1.41	2.00	<b>.022</b>	
POST		6.53	1.83	3.37		
PRE	Paso a paso	5.89	1.44	2.09	<b>.005</b>	
POST		7.63	1.11	1.24		
CMCg2	PRE	Novedad	4.42	1.46	2.14	<b>.002</b>
	POST		6.47	1.57	2.48	
	PRE	Ejemplos	3.89	1.37	1.87	<b>.000</b>
	POST		6.00	1.79	3.22	
PRE	Conocimientos previos	5.53	1.38	1.93	<b>.003</b>	
POST		6.95	1.17	1.38		
PRE	Relación de temas	4.95	1.31	1.71	<b>.000</b>	
POST		7.05	1.17	1.38		
CMCg3	PRE	Autonomía	3.42	1.77	3.14	<b>.028</b>
	POST		4.89	1.88	3.54	
	PRE	Participación	3.16	1.64	2.69	<b>.000</b>
	POST		6.47	0.77	0.59	
PRE	Evaluación para aprender	5.00	1.56	2.44	.137	
POST		5.63	0.89	0.80		
PRE	Retroalimentación	5.79	1.13	1.28	<b>.000</b>	
POST		9.37	1.01	1.02		
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	9.21	1.13	1.28	.258
	POST		9.63	0.83	0.69	
	PRE	Uso de elogios	6.74	1.55	2.44	<b>.004</b>
	POST		8.68	1.56	2.45	
PRE	Equidad de trato	6.26	0.99	0.98	<b>.030</b>	
POST		7.21	1.47	2.17		
PRE	Ayuda y apoyo emocional	2.89	1.11	1.25	<b>.000</b>	
POST		5.84	1.32	1.76		

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.*

En función de lo expuesto, reparamos, en primer lugar, en aquellas escalas que no presentaron cambios significativos y en que estos resultados eran previsible, dado que en las fases 3 y 5 el docente H no se propuso mejoras en la escala “mensajes de aprendizaje” y, en la escala “evaluación para aprender”, si bien el docente reflexionó acerca de sus prácticas en torno a la evaluación, la calificación y la acreditación, no alteró su estrategia. Al finalizar el problema expresó que hacer ajustes a futuro en la evaluación resultaría muy complejo, aunque ésta afectara la cercanía con sus estudiantes.

En segundo lugar, se destacan seis escalas que alcanzan como resultado de significación 0.000. Se resaltan particularmente aquellas cuya diferencia de medias fue superior a 1.80 y alcanzan hasta 2.94, como es el caso de “relación de temas”, “claridad de objetivos” y “ayuda y apoyo emocional”. En lo que respecta a las dos primeras, las mismas resultaron coincidentes con la percepción del docente H, sin embargo, la tercera mostró diferencias que pusieron en evidencia una percepción de mejora más notoria en los/as estudiantes.

Más allá de los resultados alentadores respecto de los cambios hallados en el CMC, de acuerdo a los resultados expuesto en la Tabla 87, **los/as estudiantes no percibieron cambios significativos en la satisfacción ni en el interés.**

**Tabla 87.**  
*Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes del docente H*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Satisfacción	4.53	0.84	0.70	.873
POST		4.58	1.01	1.03	
PRE	Interés	4.11	1.04	1.09	.286
POST		4.42	1.17	1.36	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Si bien las medias muestran un leve incremento post-intervención, estos valores no dan cuenta de modificaciones a partir de la misma; sin embargo, ponen en evidencia altos niveles que se sostienen en relación al docente y a los aprendizajes del espacio curricular.

En la evaluación realizada se incluyó la indagación de cambios en las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes. Los datos hallados mostraron que la media post-intervención de **la OMA se incrementó y la OME y OMR disminuyó**, aunque solo se registraron cambios significativos en esta última.

**Tabla 88.**  
*Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes del docente H*

Momento	Orientación Motivacional	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	O. M. Aprendizaje	12.89	1.85	3.43	.954
POST		13.05	1.92	3.71	
PRE	O. M. Resultado	13.32	1.49	2.22	<b>.026</b>
POST		11.42	2.36	5.59	
PRE	O. M. Evitación	10.79	1.78	3.17	.464
POST		10.11	3.28	10.76	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 9.1.6. Incidencia en el rendimiento académico

En el marco del objetivo específico 2.4. buscamos conocer la incidencia del proceso de reflexión-acción de H en el rendimiento académico de sus estudiantes. Encontramos que las diferencias entre las calificaciones del 1° y el 3° trimestre del año, si bien no lograron ser significativas en términos estadísticos, los/as estudiantes superaron en el último trimestre la media alcanzada en el primero y disminuyó la varianza. Los resultados que evidencian lo expuesto se presentan en la Tabla 89.

**Tabla 89.**

*Resultados pre-post en el rendimiento académico del grupo experimental del docente H*

Trimestres	Medida	Estadísticos descriptivos			
		Media	Desviación estándar	Varianza	Sig.
1°	Rendimiento	5.68	1.66	2.78	.062
3°		6.26	1.48	2.20	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes.

Cabe señalar que **tampoco se hallaron diferencias significativas en el tercer trimestre entre los resultados encontrados en la asignatura a cargo del docente H con Matemática**, espacio curricular que se tomó como grupo cuasi-control.

**Tabla 90**

*Resultados en el rendimiento académico de estudiantes del GEx y del GCCo en el marco del caso del docente H*

Trimestre	Medida	Grupos	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
3°	Rendimiento	Grupo experimental	6.26	1.48	2.20	.420
		Grupo cuasi-coontrol	6.11	1.69	2.87	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes.

Tal como puede observarse en la Tabla 90, el grupo experimental presentó levemente una media superior en comparación al control.

### 9.1.7. Discusiones

La experiencia del docente H nos permite reconocer que los procesos de reflexión-acción nos siempre nos llevan a donde lo esperamos. Disponerse a analizar las propias prácticas implica despojarse de falsas creencias o concepciones, enfrentarse con las propias inseguridades e incluso limitaciones y salir de rutinas de trabajo que estructuran y son estructuradas por los modos de relación. Esto implicó en el caso de H abrir a la problematización esas disposiciones que organizan las prácticas, es decir, ese habitus (Bourdieu, 2007) que configura ciertos modos de ser docente en la escuela técnica.

**En el proceso transitado por H se advierte que este visibilizó, en términos de tomar conciencia, la dimensión relacional de la enseñanza y avanzó en el reconocimiento de las implicancias socio-emocionales del rol docente**, especialmente en momentos claves de las trayectorias como resulta ser el ingreso a primer año. Devino del proceso de reflexión el cuestionamiento respecto de las posibilidades y limitaciones de buscar otras formas de interacción no exploradas con sus estudiantes, que movilizaron modos instalados de pensar sus clases, su

trabajo y su cercanía. En este sentido, en el proceso de reflexión-acción H pudo reconocer que enseñar es también una operación responsable de acogida, cuidado y formación que no está escindida de la transmisión (Aleu, 2011).

En este marco, el trabajo con sus pares resultó clave, tanto en el grupo amplio y total como en los espacios compartidos con M, su dupla durante el programa. La escucha atenta de las experiencias de sus compañeros/as favoreció un estar receptivo a otras formas de relación que ponían en evidencia el carácter repetitivo de sus prácticas de enseñanza que, además de ser pobres en recursos didácticos y diversificación de estrategias, ponían en evidencia una concepción de aprendizaje centrada en la reproducción y la memorización. Esto resultaba complejo ya que también ponía de manifiesto incongruencias con las intencionalidades formativas que se promueven en la educación técnica en el marco de las capacidades y competencias profesionales (INET, 2015).

La reflexión en colaboración resultó asimismo clave para romper con una aparente certeza de H, que asociaba la cercanía a un saber construido y certificado en la formación docente inicial, carencia que este tenía y bajo la cual evitaba una enseñanza que contemplara a las RP. En el marco se puso de manifiesto que la cercanía interpela al oficio docente como un saber artesanal a construir de y con la experiencia a partir de un estar sensible a las necesidades e intereses de los/as estudiantes. Esto no solo comprometía a repensar sus clases sino a humanizar su trabajo legitimando su autoridad pedagógica (Alliaud, 2019) y no perdiéndola, como pensaba inicialmente.

Lo expuesto hasta aquí evidencia un corrimiento del problema inicial de H, que reducía toda situación problemática a su falta de formación pedagógica, para comenzar a identificar acciones que en sus prácticas no favorecían la cercanía con sus estudiantes ni el logro de los aprendizajes que éste proponía que alcanzaran. A través de las distintas fases del programa el docente H fue advirtiendo la inevitable tarea de brindar otros acompañamientos a los/s estudiantes en el marco de la enseñanza, que se añadían a la transmisión de contenidos específicos de la física y la química y que lejos de sobrecargarlo, favorecían la enseñanza.

Cabe señalar que, si bien H por momentos mostraba desconfianza o poca seguridad en sus posibilidades de otro actuar en sus clases mostrándose crítico de las valoraciones que hacía de las mejoras propuestas, el análisis de sus prácticas con sus pares e incluso de los/as propios estudiantes, a través de diferentes datos que fueron provistos a lo largo del programa, confirmaba que la revisión realizada de su propuesta de enseñanza semanal y trimestral redundaba en mejoras en los modos de estar juntos/as en la clase. Este hallazgo no solo lograba sorprender a H, sino que no le permitía retroceder respecto de lo propuesto y lo motivaba a sostener -y sostenerse en- las mejoras considerando ajustes necesarios.

Se reconoce que las mejoras propuestas resultaron numerosas en la fase 5 cuando se planteó llevar adelante cambios en el 3° trimestre, sin embargo, de la reflexión de todo el proceso H pudo

definir metas reales y viables de ser sostenidas en sus prácticas a futuro. Se atribuye este resultado a los numerosos aspectos de sus prácticas que se visibilizó necesario mejorar, a partir del CMC, que motivaron a H a pensar en la posibilidad de continuar sosteniendo estas metas durante el siguiente año escolar. Cabe destacar que **las mejoras ensayadas a sostener ya no eran percibidas como sobrecargas sino como facilitadores en la interacción que buscaba tener con los/as estudiantes**, dando a entender así ciertas autorizaciones que surgieron de la propia reflexión (Edelstein, 2015) e hicieron que el mismo se habilitara a otros modos de relación en la clase en función del reconocimiento de condiciones objetivas y subjetivas de posibilidad.

En el marco de la reflexión-acción sobre el CMC, se resalta que, de forma recurrente y sostenida a lo largo de las distintas fases, el docente mantuvo interés en mejorar prácticas vinculadas a la “relación de temas” y el “apoyo y ayuda emocional”, aunque percibió lejana la posibilidad de ensayar cambios que se centraran en promover la “autonomía”. Encontramos que el trabajo sobre la relación de temas le permitió sostener otras mejoras en aspectos curriculares que le daban seguridad por su dominio disciplinar y su experiencia profesional en el ámbito técnico. En el caso de la persistencia con la categoría del CMCg4, esta resultó ser una forma de estar atento a los acompañamientos que se proponía brindar a los/as estudiantes en la clase, mostrándose receptivo a las necesidades. En lo que respecta a la autonomía, se considera que la preocupación del resto de los/as docentes en relación a la complejidad de esta en sus prácticas generó un efecto distanciador de H que llevó a anular las posibilidades de intervención en esta categoría del CMC no sometiéndola a discusión ni debate.

De todo lo que el docente H se propuso realizar, en la valoración de su experiencia destacó cambios en la forma de organizar su clase y mostrar la novedad de los temas a enseñar. Mostró especial interés por generar cercanía y favorecer la comprensión a través de ejemplos accesibles y muy situados para los/as estudiantes que nuevamente le permitían pensar e intervenir en las RP desde aspectos curriculares. Además, el trabajo con los ejemplos le posibilitaba evitar disociar la teoría con la práctica, andamiar las propuestas de enseñanza entramando criterios didácticos y fortalecer el sentido de los aprendizajes de su asignatura en el marco del impacto de éstos en los siguientes años del ciclo básico y superior en la formación técnica.

Al finalizar el programa, la valoración pre-post de las medidas implicadas para reconocer cambios, según H y sus estudiantes mostraron coincidencias en el CMC total y en seis escalas, pero ninguna de éstas comprometió de forma explícita el CMCg4. Los/as estudiantes no solo registraron una percepción mayor, sino que mostraron diferencias pre-post en 8 escalas más, es decir, 14 en total. En especial, se destacó la relevancia que el grupo-clase le otorgó a la escala “ayuda y apoyo emocional” a pesar de que el docente no reconoció cambios en la misma. Esto evidencia que las mejoras ensayadas en categorías del CMC correspondientes a g1, g2 y g3 generaron impactos indirectos en la percepción del apoyo y la ayuda brindados por H, además de afectar a otras escalas del CMCg4 destacadas por los/as estudiantes según los resultados

alcanzados. Esta percepción es reforzada a partir de las diferencias halladas en el grupo-clase en la percepción de comunicación y cercanía, que devela asimismo mejoras en las RP y que impactaron también disminuyendo la orientación motivacional al resultado.

En lo hallado se destaca que, si bien la percepción de la escala “evaluación para aprender” no fue coherente en H entre su percepción y lo compartido en la última sesión, los/as estudiantes reforzaron los límites que éste encontró a la cercanía en la evaluación. Esto evidencia justamente que el proceso de H a partir del programa desencadenó, al finalizar, el encuentro con un nuevo problema, que retroalimenta su reflexión-acción a futuro. Este remite a una concepción de evaluación sumativa que sustenta prácticas orientadas al resultado poniendo por un lado en tensión -e incluso en riesgo- el alcance de las mejoras en la enseñanza ya ensayadas, y por el otro, dando apertura a construir una observación-reflexión-acción situada de la evaluación que contribuya desde su carácter mediador (Hoffmann, 2010) a la cercanía con sus estudiantes.

A pesar de lo alcanzado en el CMC según los resultados expuestos no se percibieron cambios en la satisfacción ni en el interés, tampoco se registraron diferencias significativas en el rendimiento académico de los/as estudiantes de H. Esto permite comprender que, si bien hubo ajustes y mejoras en su propuesta, es posible que la evaluación, tal como mencionamos, se haya presentado como un obstáculo potente para reconocer la incidencia de la cercanía en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes.

De lo expuesto hasta aquí, es posible advertir que este docente se implicó en el programa, aunque su proceso de reflexión-acción quedó abierto y nutrido de nuevos problemas que analizar y atender en sus prácticas. Asimismo, se resalta **que el grupo de pares resultó no solo ser sostén de su continuidad en esta experiencia, sino que funcionó como guía para tener apertura a la problematización y la puesta en acción de cambios que pusieron de manifiesto un aspecto no considerado hasta el momento por H como es la cercanía en las RP con sus estudiantes.** La percepción de cambio que de éstos/as se registró al finalizar el programa permite recorrer mejoras notables en las clases que son una prueba valiosa para otorgar valor, sentido y continuidad a lo realizado por H a partir del transitar singular que tuvo por esta experiencia.

## **9.2. Docente M.** *Entre la exigencia, la permisividad y la cercanía: alternativas en las relaciones pedagógicas*

### **9.2.1. Descripción de la docente M**

Docente mujer, de 46 años, nacida y criada en la provincia de Neuquén. Se ha formado como ingeniera agrónoma y se incorporó como docente en la E4 hace más de 5 años. Tiene a su cargo

8 asignaturas, 4 en el ciclo básico y las 4 restantes en el ciclo superior, todas ellas vinculadas a la formación técnica como es “Mantenimiento de chacra” y “Fruticultura” y a la especialidad vegetal en el “Proyecto Didáctico Productivo”. En el marco de su participación en el programa decidió iniciar un proceso reflexión-acción con la asignatura “Fruticultura” de segundo año.

### 9.2.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción

A lo largo del programa esta docente pudo ampliar su preocupación inicial. De este modo se reconoce que la misma dio apertura al reconocimiento de diferentes problemas que ponían en evidencia la necesidad de revisar de forma articulada los modos de relación que se propician desde la propuesta didáctica en función de los saberes técnicos involucrados.

**Tabla 91.**

*Descripción de problemas reconocidos por la docente M en sus prácticas de enseñanza*

Fase 1	Fases 2, 4 y 6	Fases 3 y 5
<i>Problemas iniciales que compartió M de la experiencia en sus prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que M visibilizó a partir de las propuestas de mejoras ensayadas en sus clases.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para generar interés en los/as estudiantes por la propuesta de la asignatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioro en las RP con los/as estudiantes por características del grupo y condiciones institucionales que obstaculizan la tarea pedagógica.</li> <li>• RP centradas en opuestos: la exigencia o la permisividad.</li> <li>• Desajuste entre estrategias de enseñanza y posibilidades reales de trabajo de los/as estudiantes.</li> <li>• Distancia entre el uso del tiempo y del espacio en la propuesta de trabajo en el campo y las actividades desarrolladas en el aula tradicional.</li> <li>• Una comunicación directiva que dista del sentido de una retroalimentación que ayude a generar cercanía en las RP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de evaluación centradas en lo sumativo y falta de una evaluación orientada a acompañar el proceso.</li> <li>• Excesiva dependencia de los/as estudiantes para resolver tareas, pero insistencia en la autonomía esperada en el marco del perfil profesional.</li> <li>• Extensa planificación de contenidos y desarticulación con otras asignaturas técnicas.</li> </ul>

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Tal como se muestra en la Tabla 91 los problemas que M identifica en su práctica no solo se incrementan a partir de los espacios de reflexión, sino que entran aspectos didácticos, relacionales y técnicos. La preocupación inicial no solo está depositada en los/as estudiantes y su motivación hacia el espacio, sino que devela un supuesto que tiene M basado en un interés a priori que se espera que éstos/as traigan respecto de la asignatura por pertenecer a la formación técnica de la especialidad y ser un espacio teórico-práctico que rompe con prácticas más tradicionalistas propias del formato escolar. A partir del trabajo con sus pares se empezó a cuestionar su práctica y a reconocer aspectos de éstas que podían motivar esta actitud de los/as estudiantes. **Poco a poco fue advirtiendo que las relaciones pedagógicas con sus estudiantes no eran cercanas. Por el contrario, identificó distintas situaciones de conflicto y dependencia que le generaban malestar, prioritariamente a ella y, en consecuencia, afectaban las posibilidades de trabajo pedagógico en las clases empobreciendo o rutinizando las mismas.** Al respecto, en uno de los encuentros grupales de trabajo planteó lo siguiente:

*"Mi materia es práctica, hay que observar y hacer, pero lograr que los chicos quieran es muy difícil. Siento que doy oportunidades todo el tiempo y no las aprovechan y esto los termina cansando a ellos y a mí, siempre estoy haciendo y diciendo lo mismo" (Docente M)*

La conversación con los pares permitió ampliar a M la mirada sobre los problemas existentes, a la vez que la animó a volver a las posibilidades y limitaciones que encontraba en la identidad curricular del espacio técnico para organizar las dificultades y la atención a éstas en tres aspectos centrales de las RP en su práctica.

En primer lugar, identificó la existencia de obstáculos en la comunicación con los/as estudiantes. Por momentos esta resultaba estructurada, rígida y distante a fin de sostener una supuesta exigencia académica, especialmente frente a instancias de evaluación, y por otros, la misma se percibía amena y cálida, pero bordeaba ciertos límites que generaban inseguridad en M y falta de compromiso por parte los/as estudiantes que dilatan la resolución de tareas y el cumplimiento de sus responsabilidades. En segundo lugar, M reconoció dinámicas de interacción y relación dispares cuando sus clases eran dentro del aula o en el campo. La gestión del tiempo y el espacio resultaron aspectos que se ponían en juego al pensar sus clases teóricas o prácticas. En tercer lugar, resultó complejo, frustrante e incluso desalentador reconocer que las propias reacciones y acciones de M frente a las dificultades emergentes incrementaban el conflicto cuando ella en clase percibía que perdía el control de la clase o las situaciones desbordaban sus posibilidades de sostener la propuesta planificada. De forma permanente M insistía que los problemas existentes perjudicaban a los/as estudiantes porque no podían alcanzar los saberes y competencias esperadas para un técnico/a y esto repercutía no solo en el cursado de asignaturas en los siguientes años escolares sino en una futura práctica profesional.

En el devenir del programa la propia experiencia de la docente M con las metas de cambio permitió **identificar aspectos de su propuesta asociados a la evaluación, a la priorización y secuenciación de contenidos y a las intencionalidades de aprendizaje en relación a los saberes técnicos, que entraban en contradicción entre lo que decía y hacía en clase.** Progresivamente la preocupación se centró en encontrar otros modos de relación que permitieran fortalecer la participación, el compromiso y el interés –su inquietud inicial- no solo por los saberes técnicos sino por la experiencia relacional que se intentaba habilitar a partir de este espacio curricular e incluso en articulación con otros espacios afines en el mismo año.

### 9.2.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía

El transitar por las distintas fases del programa evidenció la intención de la docente M de hacer cambios en sus prácticas, de acuerdo a lo expuesto en la Tabla 92.

**Tabla 92.**

*Propuestas de mejora presentadas por la docente M*

Fase 3					Fase 5					Fase 6				
Alcance semanal					Alcance trimestral					Alcance anual				
CMC	CMC	CMC	CMC	Total	CMC	CMC	CMC	CMC	Total	CMC	CMC	CMC	CMC	Total
g1	g2	g3	g4		g1	g2	g3	g4		g1	g2	g3	g4	

	3	3	3	1	10	4	4	4	2	14	2	1	2	3	8
g1	<b>Ritmo adecuado*</b> Claridad de organización Claridad de objetivos					<b>Ritmo adecuado*</b> Paso a paso Claridad de organización Claridad de objetivos					<b>Ritmo adecuado*</b> Paso a paso				
g2	Relación de temas Ejemplos Conocimientos previos					Novedad Relación de temas Ejemplos Conocimientos previos					Novedad				
g3	Retroalimentación Participación <b>Evaluación para aprender*</b>					Retroalimentación Participación <b>Evaluación para aprender*</b> Autonomía					<b>Evaluación para aprender*</b> Autonomía				
g4	<b>Apoyo y ayuda emocional*</b>					<b>Apoyo y ayuda emocional*</b> Equidad de trato					<b>Apoyo y ayuda emocional*</b> Equidad de trato Uso de elogios				

Nota: (\*) Categoría del CMC que se propone de forma sostenida a lo largo del programa como meta de cambio.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Tal como puede observarse, la necesidad de hacer numerosas mejoras en sus prácticas a partir de la reflexión grupal se evidenció ante las propuestas que M manifestaba querer realizar en sus clases. Las fases 3 y 5 se presentaron en este caso como un tiempo de exploración que habilitó a M a ensayar de forma acompañada otras formas posibles de interacción y relación al enseñar. Sin embargo, su proyección a futuro en la fase 6 evidencia, en términos cuantitativos, un equilibrio de metas que deviene del análisis de los problemas que reconoció como prioritarios a esta altura del programa y de las posibilidades reales de intervención que ésta anticipó como posibles y factibles de sostener de forma autónoma durante el próximo año escolar.

Es posible observar en lo expuesto en la Tabla 92 que los cambios buscados en las fases 3 y 5 se focalizan en intervenciones centradas en los grupos CMCg1, CMCg2 y CMCg3, es decir, se propone generar cercanía a través de la revisión de la propuesta didáctica y la articulación de acciones tendientes a ajustar la estructuración de las clases, la organización curricular y las intencionalidades formativas del espacio. Esto resulta relevante en la fase 5 donde se puede observar que se consideran como mejoras todas las categorías que integran los grupos CMCg1, CMCg2 y CMCg3 en el marco de una propuesta didáctica trimestral basada en el estudio de las floraciones que buscaba ser innovadora respecto de su práctica y de las secuencias didácticas que tienden a planificarse para estos espacios en la formación técnica. La misma procuraba generar un trabajo continuo e interdependiente entre actividades grupales dentro del aula y en el campo que posibilitaran una mayor articulación entre la teoría y la práctica en el marco del desarrollo de capacidades básicas y específicas que habilita la asignatura y los contenidos del tercer trimestre.

Si bien lo propuesto resultó ambicioso, **al finalizar el programa M se mostró interesada por mejorar de forma específica aspectos relacionales propios del CMCg4 que implicaban la afectividad y el acercamiento más personal con los/as estudiantes.** Se reconoce que en el caso

de M avanzar sobre estas categorías se habilitó a partir de otras que resultaron transversales del proceso y necesarias para su práctica como son el “ritmo adecuado” y la “evaluación para aprender”. Estas encuentran correspondencia con la definición de problemas que reconoció en las fases 3 y 5 y que evidenciaban la necesidad de sostener los acompañamientos a los/as estudiantes en función del ritmo de proceso de aprendizaje que caracteriza al grupo-clase.

Asimismo, en este caso se advierte que las metas propuestas tuvieron un alcance mayor al grupo elegido para trabajar en el programa ya que M en reiteradas ocasiones aludió a las posibilidades que encontraba de transferir lo trabajado a otros espacios. Se expone a continuación un ejemplo de ello:

“Cuando pienso que quiero hacer distinto en clase veo que lo que pienso acá para 2° también lo puedo usar en otros grupos porque los choques y dificultades que tengo, lo que me pasa a mí, a veces es similar con otros chicos” (Docente M)

#### 9.2.4. Valoración de cambios en las prácticas

La valoración de las metas de cambio propuestas resultó por momentos desalentadora para M. Sin embargo, esto no radicaba en dificultades personales que encontraba para implementarlas sino en obstáculos institucionales que interferían en la continuidad de las clases y que comentó en el grupo de la siguiente manera:

“Siento que me falta tiempo para seguir viendo cómo poner en juego las metas en mi clase porque ganas no me faltan, pero entre jornadas, feriados y paros no los veo seguido y esa discontinuidad no me ayuda a probar ni reconocer cambios” (Doc. M)

Más allá de lo referido, a continuación, se presenta en la Tabla 93 la valoración que pudo hacer del nivel de logro de las metas alcanzadas en las fases 3 y 5.

**Tabla 93.**

*Valoración de cambios en las prácticas de la docente M y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción.*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	<i>Metas semanales logradas</i>				Total	<i>Metas trimestrales logradas</i>				Total	<i>Categorías del CMC no propuestas como metas de cambio a lo largo del programa</i>				Total
	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CM C g4		CMC g1	CM Cg2	CM Cg3	CM Cg4		CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CMC g4	
	2	1	1	1	5	2	3	2	1	8	0	0	0	1	1
g1	Claridad de organización Claridad de objetivos					Claridad de organización Claridad de objetivos									
g2	Ejemplos					Conocimientos previos Relación de temas Ejemplos									
g3	Retroalimentación					Retroalimentación Participación									
g4	Apoyo y ayuda emocional					Apoyo y ayuda emocional					Mensajes de aprendizaje				

Fuente: elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación

Tal como puede observarse, M valoró de forma positiva cambios en las fases 3 y 5 en cinco categorías del CMC que se corresponden con los grupos CMCg1, CMCg3 y CMCg4. Si bien se advierte que la valoración que hizo se incrementó de una fase a otra alcanzando más cambios

a partir de la propuesta trimestral, la cuantificación de metas logradas es menor a las propuestas, tal como se esperaba.

En la fase 3 los cambios percibidos se reconocieron en el modo que M revisó la estructuración de las clases en momentos e intencionalidades, propuso el abordaje de los contenidos a partir de ejemplos vinculados a la práctica agropecuaria, ajustó la comunicación procurando dar orientaciones claras y precisas para la resolución de actividades y se mostró más disponible para acompañar a los/as estudiantes. La indagación respecto de cambios percibidos por los/as estudiantes luego de esta etapa reforzó su valoración. Un ejemplo de ello se reconoce en uno de los comentarios recibidos por sus estudiantes:

*“Está bueno cómo la profe ahora organiza las clases en el campo porque aprendemos cosas re técnicas, que las ves ahí en vivo. También yo siento que te explica más y te dice qué hacer. Últimamente estamos haciendo algo distinto los jueves”* (Estudiante Docente M)

Se destaca en la fase 5 la valoración que M hizo de todas las categorías del CMCg2, a excepción de **“novedad”**. **En este sentido, la propuesta de mejora con alcance trimestral favoreció la cercanía a partir de la integración curricular de las distintas unidades del programa de la asignatura. Asimismo, la propuesta metodológica**, que rompía con una dinámica explicación-aplicación, propició una articulación horizontal con otros espacios que permitió resignificar los aprendizajes teóricos y prácticos a construir en el marco de la formación técnica, evitando una disociación que se legitimaba espacial y temporalmente en el trabajo pedagógico en el aula tradicional -martes en las primeras horas- y en el campo -jueves luego del almuerzo-. En alusión a la experiencia de mejora trimestral, M expresó:

*“Trabajar con ejemplos de hortalizas que tenemos en el campo de la escuela, intensificar el trabajo fuera del aula tradicional, mostrar el sentido del trabajo con el informe como ensayo de su futuro trabajo como técnicos y diseñar recursos y materiales de lectura más técnica adaptada al contexto escolar fueron claves para mí a partir de lo que pensé en este programa”* (Docente M)

Asimismo, se destaca en el marco de lo logrado la valoración que M realizó de la **“participación”** de los/as estudiantes en las clases. Incidieron en ello las reflexiones que aportó el docente H como dupla de trabajo. Sus contribuciones fueron relevantes por la afinidad disciplinar que compartía con M al ser ambos/as ingenieros/as de profesión y reconocerse ante dificultades comunes que afrontaban en la búsqueda de otras formas de enseñar, más allá de las aprendidas en su formación universitaria, que otorgaran un lugar activo a los/as estudiantes. Al respecto, presentamos uno de los comentarios de H luego de observar una clase de M:

*“Fue bueno cómo se involucraron en la clase y cómo estaban activos. Se nota que es un grupo disperso pero el trabajo por grupos fue útil porque se dividían tareas y funcionan como equipo con roles y responsabilidades y eso los prepara como técnicos”* (Docente H)

Cabe señalar que, a pesar de que la intención de generar mejoras en la **“evaluación”** había estado presente de forma permanente en el proceso de M y esta consideraba que los cambios aún no resultaban suficientes, las reflexiones respecto de esta práctica que surgieron en el marco de la

dupla de trabajo con H abonaron a que este último pudiera comenzar a poner en cuestionamiento los límites que reconocía a la evaluación para promover la cercanía.

Finalmente, tal como se expone en la Tabla 93, la categoría “mensajes de aprendizaje” no fue elegida por M como meta de mejora ni se advirtieron cambios -intencionados o no- en su clase. Se reconoce que, **en la priorización que fue haciendo de las categorías del CMC para promover la cercanía, el sentido formativo del espacio estuvo fuertemente asociado a la reorganización curricular de los saberes técnicos que hizo desde la revisión de la propuesta metodológica** logrando que estos resultaran accesibles, interesantes y potenciadores de las RP.

## 9.2.5. Percepción de M y sus estudiantes en medidas pre-post

### 9.2.5.1. Percepciones de la docente M

La valoración que M hizo de las puntuaciones totales evidenció **la existencia de cambios en todas las medidas, aunque en porcentajes que no superan el 5%**. Tal como puede observarse en la Tabla 94, la percepción del CMC resultó la más baja en comparación al resto de medidas, denotando así pocos cambios en la valoración de la docente.

**Tabla 94.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente M.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE		3.20	
POST	Cercanía	4.00	5%
PRE		1.60	
POST	Conflicto	1.40	5%
PRE		7.00	
POST	Comunicación	7.40	5%
PRE		118.00	
POST	CMC	123.00	2%

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Asimismo, la percepción de M respecto de las categorías del CMC, según lo expuesto en la Tabla 95, mostró cambios representados en un porcentaje superior al 13% en cuatro categorías como “relación de temas”, “evaluación”, “participación” y “autonomía” destacándose a partir de éstas el CMCg3. Cabe señalar que solo dos de estas categorías –“participación” y “relación de temas”- encuentran correspondencia con las metas del CMC valoradas como logradas por la docente en la fase 5. Las otras dos categorías, si bien evidenciaron cambios en esta valoración, fueron metas que la docente M consideró necesario seguir trabajando en el próximo año escolar de forma autónoma a partir de lo aprendido en el programa.

**Tabla 95.**

*Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente M.*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-P	Media	% de cambio
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	11.00	6%
	POST		12.00	
	PRE	Claridad de organización	11.00	6%
	POST		12.00	
	PRE	Ritmo adecuado	13.00	12%
	POST		11.00	
	PRE	Paso a paso	10.00	0%
	POST		10.00	
	PRE	Novedad	7.00	10%
	POST		8.00	

CMCg2	PRE	Ejemplos	9.00	6%
	POST		10.00	
	PRE	Conocimientos previos	4.00	10%
CMCg3	POST		5.00	
	PRE	Relación de temas	2.00	20%
	POST		4.00	
CMCg3	PRE	Autonomía	3.00	13%
	POST		5.00	
	PRE	Participación	4.00	20%
	POST		6.00	
CMCg4	PRE	Evaluación para aprender	3.00	20%
	POST		5.00	
	PRE	Retroalimentación	9.00	0%
	POST		9.00	
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	6.00	10%
	POST		7.00	
	PRE	Uso de elogios	7.00	10%
	POST		6.00	
CMCg4	PRE	Equidad de trato	8.00	0%
	POST		8.00	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	11.00	0%
	POST		11.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Finalmente, la valoración de M no mostró cambios en la satisfacción ni en el interés.

**Tabla 96.**

Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente M.

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Satisfacción	4.00	0%
POST		4.00	
PRE	Interés	5.00	0%
POST		5.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

La Tabla 96 muestra que, si bien los valores alcanzados en ambas variables son altos, no se presentaron diferencias a partir de la experiencia en el programa.

#### 9.2.5.2. Percepción de los/as estudiantes de M

En la evaluación pre-post, los estudiantes que integraban el grupo-clase de M (N=22) también valoraron las puntuaciones totales del CMC, la cercanía, el conflicto y la comunicación y expresaron la existencia de cambios en 3 medidas evaluadas.

**Tabla 97.**

Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente M en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Cercanía	19.77	2.30	5.32	.000
POST		22.27	2.09	4.39	
PRE	Conflicto	5.50	3.06	9.40	.958
POST		5.41	2.30	5.30	
PRE	Comunicación	21.58	3.89	15.14	.004
POST		24.89	3.65	13.32	
PRE	CMC	79.68	7.77	60.51	.000
POST		105.23	7.82	61.23	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

La Tabla 97 muestra **cambios significativos en la percepción de cercanía y comunicación** evidenciando mejoras encaminadas a los modos de relación de la docente M con sus estudiantes como así también en la percepción del CMC. **La valoración de las categorías que integran el clima arrojó cambios significativos en 14 de las 16 que lo componen.** Se destacan en la Tabla 98, seis (\*) categorías del clima que alcanzan un nivel de significatividad de 0,000 mostrando diferencias de medias entre 1,59 a 2,68.

**Tabla 98.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente M en las escalas del CMC*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	5.00	1.38	1.90	<b>.000</b>
	POST		7.00*	1.51	2.28	
	PRE	Claridad de organización	4.36	1.25	1.57	<b>.010</b>
	POST		5.27	0.70	0.49	
PRE	Ritmo adecuado	5.82	1.43	2.06	<b>.000</b>	
POST		8.50*	1.65	2.73		
PRE	Paso a paso	5.68	1.46	2.13	.775	
POST		5.77	1.60	2.56		
CMCg2	PRE	Novedad	4.86	1.32	1.74	<b>.031</b>
	POST		5.73	1.38	1.92	
	PRE	Ejemplos	4.41	1.91	3.68	<b>.001</b>
	POST		5.77	1.63	2.66	
PRE	Conocimientos previos	5.00	0.97	0.95	<b>.000</b>	
POST		6.59*	1.05	1.11		
PRE	Relación de temas	5.41	1.59	2.53	<b>.002</b>	
POST		7.50	1.97	3.88		
CMCg3	PRE	Autonomía	3.45	1.73	3.02	<b>.000</b>
	POST		6.00*	1.95	3.81	
	PRE	Participación	3.45	2.01	4.06	<b>.000</b>
	POST		5.64*	1.36	1.86	
PRE	Evaluación para aprender	4.32	1.49	2.22	<b>.002</b>	
POST		5.45	0.67	0.45		
PRE	Retroalimentación	5.95	1.39	1.95	.197	
POST		5.23	1.44	2.08		
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	7.50	2.26	5.11	<b>.000</b>
	POST		9.14*	1.20	1.45	
	PRE	Uso de elogios	6.32	1.49	2.22	<b>.000</b>
	POST		8.64*	1.32	1.76	
PRE	Equidad de trato	5.05	1.32	1.76	<b>.006</b>	
POST		6.64	1.52	2.33		
PRE	Ayuda y apoyo emocional	3.82	1.53	<b>2.34</b>	<b>.001</b>	
POST		5.64	0.95	0.90		

Nota: (\*) La diferencia de medias pre-post alcanza entre 1,59 a 2,68.

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

La observación de la Tabla 98 permite reconocer que la valoración de las categorías “participación” y “autonomía” coincide con la de la docente M en la percepción pre-post representada en un porcentaje mayor al 13%. Cabe destacar que este resultado respecto de la participación además fue reforzado por la docente M en la valoración de mejoras logradas en la fase 5. En lo que refiere a “conocimientos previos”, “elogios” y “ritmo adecuado” la percepción de los/as estudiantes se vincula a la de M, quien reconoció también cambios en estas categorías, representados entre el 10 y 12%. De lo hallado resultan novedosos los resultados respecto de “mensajes de aprendizaje”, dado que fue la única categoría no revisada al proponer metas de cambio a lo largo del programa y tanto los/as estudiantes como la docente percibieron

modificaciones en ella. Evidentemente la intervención sobre las categorías elegidas generó cambios de forma indirecta en la percepción de los mensajes de aprendizaje.

La evaluación de los/as estudiantes involucró reconocer cambios en la percepción de satisfacción e interés y **mostró únicamente diferencias significativas en el interés**, de acuerdo a la Tabla 99.

**Tabla 99.**  
*Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes de la docente M*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación Estándar	Varianza	
PRE	Satisfacción	4.09	1.15	1.32	.101
POST		4.45	0.96	0.92	
PRE	Interés	4.86	0.99	0.98	<b>.009</b>
POST		4.27	1.07	1.16	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Lo hallado resulta relevante ya que la preocupación inicial de la docente M fue la falta de interés de sus estudiantes y ello motivó la revisión de su propuesta de enseñanza y sostuvo su participación en el programa, reconociendo nuevos problemas y buscando formas de atender a los mismos.

Con la intención de conocer cambios en aspectos motivacionales, la valoración de los/as estudiantes de M permitió **reconocer diferencias significativas solo en la orientación motivacional a la evitación**, resultado que se vincula con las mejoras en las RP y el interés por la asignatura.

**Tabla 100.**  
*Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes de la docente M*

Momento	Orientación Motivacional	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	O. M. Aprendizaje	11.18	2.10	4.44	.378
POST		11.77	2.94	8.66	
PRE	O. M. Resultado	12.14	1.91	3.64	.066
POST		10.73	2.72	7.44	
PRE	O. M. Evitación	8.50	1.43	2.07	<b>.001</b>
POST		5.59	2.73	7.49	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 9.2.6. Incidencia en el rendimiento académico

En el marco de la experiencia de M, se analizó el impacto en el rendimiento académico y **no se hallaron cambios significativos en este**, como se observa en la Tabla 101. Incluso, la media fue menor en el 3° trimestre que en el 1°.

**Tabla 101.**  
*Resultados pre-post rendimiento académico en el grupo experimental de la docente M*

Trimestres	Medida	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
1°	Rendimiento	7.00	1.44	2.09	.412
3°		6.82	1.99	3.96	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes

El resultado hallado respecto del rendimiento se comparó con el registrado en otra asignatura que funcionó como grupo cuasi-control y nuevamente **se ratificó la inexistencia de cambios en el rendimiento académico.**

**Tabla 102.**

*Resultados en el rendimiento académico de estudiantes del GEx y del GCCo en el marco del caso de la docente M.*

Trimestre	Medida	Grupos	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
3°	Rendimiento	Grupo experimental	6.82	1.99	3.96	.311
		Grupo cuasi-control	7.27	1.66	2.77	

Fuente: *elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes.*

Tal como puede observarse en la Tabla 102, se reconocieron leves diferencias entre las medias de ambos grupos que mostraron mejores resultados que incluso en el rendimiento del control.

### 9.2.7. Discusiones

El proceso de la docente M en este programa plantea ciertas singularidades que nos permiten analizar su experiencia y reconocer en ella movilizaciones que devienen en los espirales de reflexión-acción. Tal como mencionamos, la preocupación inicial que ésta tenía en relación a la falta de interés de los/as estudiantes por la asignatura y los contenidos a ser aprendidos resultaba desorientador en su práctica teniendo en cuenta que la experticia técnica que tenía a causa de su formación y experiencia profesional, parecía ser el modo más seguro, e incluso motivador, de presentarse frente al grupo-clase con la transmisión de un saber que se ofrecía como pasaje de herencias (Frigerio, 2004). Pero ¿qué pasa cuando el interés por aprender lo específico de la formación técnica no está como condición inicial? y ¿qué queda por hacer frente a la apatía por lo enseñado?

Estas son algunas preguntas que M se hizo respecto de sus estudiantes que, lejos de llevarla a añadir motivos que estigmatizaran al grupo condenando sus posibilidades de aprendizaje, abrieron un camino de tensiones para evitar la deriva relacional (Dubet, 2006) que ponían en el centro de la indagación a ella, sus modos de relación y sus prácticas. Descubrimos a través de su experiencia que detrás de una preocupación inicial puede esconderse un problema que no se agota en la interpelación de enseñanza como práctica y en la pregunta por los ¿cómo hago? y ¿cómo resuelvo?, sino que moviliza los propios modos de ser docente y, en ocasiones, devela los efectos subjetivos que provoca enseñar (Alliaud, 2019).

Se reconoce que en su proceso a partir de la reflexión ya no hubo un solo problema, sino que muchos se abrieron al análisis compartido a través de las distintas fases del programa mostrando aspectos necesarios de mejorar, pero reconociendo también propios sentires, reacciones y actitudes ante los desencuentros con los/as estudiantes que afectaban la cercanía. Resultó movilizador advertir que la explicación a ciertas dificultades en la relación con sus estudiantes radicaba en la comunicación y el tipo de interacción que ella promovía, que lindaba entre la

sobreexigencia y la permisividad, como dos polos que afectan de forma no deseada la motivación por aprender (McLean, 2003) y las posibilidades de construir una RP.

Se destaca en su proceso que el análisis compartido de algunas situaciones de clase con sus pares permitió ampliar y organizar esos problemas advirtiendo que **la cercanía se construía desde la enseñanza, en una nueva invitación a los/as estudiantes a tener una relación personal con los saberes técnicos potenciando éstos en el marco de otras capacidades vinculadas al perfil profesional**. Esto último habilitó la pregunta respecto de las posibilidades y límites de la enseñanza de contenidos técnicos bajo los tiempos, los espacios y los condicionantes de la organización escolar que reforzaban la separación de la teoría y la práctica y orientaban las actividades de aprendizajes a la acreditación en lugar del desarrollo de la autonomía (Camilloni, 2006). De este modo surgió de su reflexión un cuestionamiento respecto del sentido de lo enseñado y de su relevancia, más allá de la formación secundaria, en los vínculos con el mundo para el trabajo y las posibilidades de inserción laboral de los/as estudiantes.

En este escenario de problematización, el proceso de M devino en una actitud proactiva y abierta a reconocer y ensayar posibilidades de mejora que podía poner en práctica de forma accesible en sus clases. Si bien fueron muchas las mejoras que se propuso alcanzar, muy pocas se pudieron implementar por causas externas a la propia docente que imposibilitan sostener las clases de forma continua, a la vez que incrementaban las distancias existentes en las RP y ponían en duda la posibilidad de generar un modo de trabajo diferente, más allá de su interés y su compromiso.

Tal como se expuso, su foco de intervención a partir del clima se centró a lo largo de las fases en tres categorías como *“apoyo y ayuda emocional”*, *“ritmo adecuado”* y *“evaluación para aprender”*, aunque progresivamente se propuso incorporar más acciones que se orientan al CMCg4, tales como promover un trato equitativo y hacer un uso adecuado de los elogios en la clase. Se reconoce que la atención de aspectos relacionales se apoyó, por un lado, en mejoras que M iba advirtiendo en un principio en categorías del CMCg1 y CMCg3 centradas en la organización de la clase y las intencionalidades de aprendizaje que favorecerían su trabajo e incluso lo facilitaban, y luego en el CMCg2 a partir de la revisión de su propuesta curricular que propiciaban integraciones y articulaciones de saberes relevantes en la formación para el trabajo. Por otro lado, el interés creciente en la posibilidad de generar cercanía a través del CMCg4 se sustentó en información provista desde el programa respecto de la percepción de cambio de sus estudiantes como así también del trabajo de reflexión en colaboración con H como dupla que posibilitó tomar distancia de lo propuesto en un esfuerzo de descentración (Edelstein, 2015). En ambos casos, estas dos perspectivas permitieron a M ampliar el registro de lo experimentado por la fuerza de la propia implicación, añadiendo confianza a sus posibilidades de mejora de la cercanía y confirmando la aceptación y la viabilidad de lo propuesto, a pesar de tener que seguir trabajando en ello según su valoración e incluso sus expectativas.

Subyace de esta experiencia que la problematización e intervención sobre las RP puede presentarse de forma progresiva, en un descubrir problemas y posibles acciones que se entranan a través de la reflexión. Estos ponen en evidencia, como sucedió con M, no solo los límites de ciertas propuestas didácticas para promover la motivación, a pesar de convocar a los/as estudiantes a aprender a través de saberes técnicos de naturaleza predominantemente práctica (Jacinto, 2010b), sino también las limitaciones personales -de naturaleza emocional- e institucionales -de carácter organizativo- que se pueden presentar para llevar adelante mejoras en las prácticas. Enseñar construyendo cercanía, por lo tanto, requiere no mirar a los/as estudiantes desde lo que no hacen en clase, desde lo que no traen como disposición para aprender o desde lo que no podrán hacer como futuros/as técnicos/as, sino que demanda un volver a pensar la enseñanza reconociendo qué intereses se despiertan en la propia docente en el encuentro con sus estudiantes y qué condiciones lo hacen posible para evitar caer en descreimientos o automatizaciones.

Cabe destacar, entre los hallazgos del caso de M, que si bien ésta no se propuso mejoras en la categoría del CMC “mensajes de aprendizaje” se registraron cambios de acuerdo a la percepción pre-post de ésta y de sus estudiantes. Encontramos que este resultado refuerza la relación entre cercanía y comunicación que venimos encontrando en el marco del Estudio 1 de esta Tesis. Lo hallado nos confirma que intervenir procurando mejorar la cercanía redundaba en una comunicación motivacional que orienta al aprendizaje. En el marco de este caso, se evidencia que la potencia de esta relación entre cercanía y comunicación movilizó cambios respecto de la “autonomía”, la “participación” y la “relación de temas” que son reconocidos en la percepción que docentes y estudiantes tienen de estas categorías post-programa.

Al finalizar el programa encontramos que la valoración que hizo la docente M registró cambios leves en todas las medidas, mostrándose más crítica, e incluso criteriosa, al momento de definir qué mejoras podría sostener a futuro, cuáles resultaban relevantes para promover la cercanía y de qué modo lo ensayado abría un camino de prácticas a sostener, de aquí en más, en sus clases con 2º año y también en otros cursos que tenía a su cargo. Por su parte, la percepción de los/as estudiantes mostró ciertas coincidencias con M en la percepción de comunicación y cercanía, sin embargo, éstos/as evidenciaron muchos más cambios en el CMC reconociendo mejoras en 14 de las 16 escalas del CMC. A esto se añade un incremento del interés por la asignatura y una disminución de la orientación motivacional a la evitación. Si bien estos resultados muestran movimientos en la posición y las prácticas de M tendientes a la mejora de la cercanía, no fueron suficientes para generar cambios en el rendimiento académico ni disminuir la percepción de conflicto de forma significativa.

La experiencia de M deja entrever la necesidad de sostener, reforzar y potenciar el proceso de reflexión-acción a futuro, considerando que se habilitó un espacio que desnaturalizó ciertas acciones y prácticas reactivas, y no siempre conscientes, frente a lo no esperado, no planificado

ni deseado en el encuentro con los/as estudiantes, que logró ser reconocido y susceptible de transformación. En este sentido, atender a la dimensión relacional de la enseñanza hizo tambalear las propias seguridades y animó a M a desplegar otro tipo de propuesta que, en su devenir, mostró las distancias entre lo planificado y lo posible de ser realizado, pero visibilizó saberes no formalizados ni disponibles, que integran lo curricular con lo experiencial (Tardif, 2014) y que se gestan en los vaivenes institucionales que atraviesan a las prácticas. Asimismo, se posibilitó inscribir a la cercanía como forma de trabajo pedagógico que convoca a los/as estudiantes y es valorado por éstos/as expandiendo así las oportunidades de aprender en y a través de las RP desde la intervención en los climas de clase.

### **9.3. Docente F.** *Inicios de una metamorfosis: la cercanía en el pasaje de ser estudiante a docente en la escuela técnica*

#### **9.3.1. Descripción de la docente F**

Docente mujer, de 22 años, nacida y criada en la provincia de Neuquén. Se formó como Técnica Agropecuaria -orientación animal- egresando hace dos años de la misma institución en la que el programa se desarrolló. Se incorporó como docente en la escuela hace un año y al momento del programa, está cursando la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Tiene a su cargo la asignatura “Formación Básica Agropecuaria” en varios cursos de primer año. En el marco de su participación en el programa decidió iniciar un proceso reflexión-acción con el grupo de 1° “D”.

#### **9.3.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción**

A diferencia de los dos casos ya abordados que tomaban como punto de partida para la reflexión dificultades o faltas depositadas en los/as estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje, **F puso desde un inicio a sus prácticas en el centro del análisis compartido con sus colegas.** Esto fue motivado por las inquietudes que tenía como docente novata frente a cada nueva situación que se presentaba en sus clases que añadían inseguridad e incertidumbre respecto de sus posibilidades como enseñante.

A lo largo del transitar por las distintas fases del programa esto caracterizó la experiencia de F, quien descubrió que las numerosas preocupaciones podían ser comprendidas y relacionadas entre sí al reconocer problemas que develaban no solo aspectos vinculados a su poca experiencia en la docencia, sino que dejaban entrever otros asuntos. Estos abrieron múltiples interrogantes vinculados a **la construcción de su identidad docente**, que comprometieron también a las formas de interacción y relación que propiciaba con los/as estudiantes en sus clases. En el devenir del programa, todos los ¿cómo enseñar? que interpelaban sus prácticas en busca de respuestas, se

resignificaron con otros interrogantes que la llevaron a buscar comprender ¿qué y para qué enseñar a los/as estudiantes de 1° D?

En la Tabla 103 se presentan los problemas que F fue identificando a partir de su participación en el programa, advirtiendo, entre fases, cambios o mutaciones de estos que le permitieron ir especificando o ajustando la percepción que tenía sobre los mismos a partir de la reflexión grupal como de su propia experiencia ensayando cambios en las clases.

**Tabla 103.**

*Problemas reconocidos por la docente F en sus prácticas de enseñanza*

Fase 1	Fases 2, 4 y 6	Fases 3 y 5
<i>Problemas iniciales que compartió F de la experiencia en sus prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que F visibilizó a partir de las propuestas de mejoras ensayadas en sus clases.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de enseñanza basadas en la reproducción de lo que aprendió como estudiante.</li> <li>• Sensación de poco control del grupo y de la organización del trabajo en la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridad pedagógica en duda.</li> <li>• Desarticulación entre la enseñanza de los saberes técnicos y el acompañamiento a estudiantes ingresantes.</li> <li>• Desajuste entre lo que planificado y lo que efectivamente sucedía en clase.</li> <li>• Articulación débil entre los contenidos de las diferentes unidades del programa de la asignatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarticulación entre trabajo en el campo y las propuestas de trabajo en el aula tradicional.</li> <li>• La evaluación como amenaza para convocar a la participación o al trabajo con las actividades.</li> <li>• Excesiva flexibilidad en los tiempos de trabajo y resolución de tareas que generan ritmos de aprendizaje dispares al interior del grupo.</li> <li>• Comunicación poco organizada y orientadora del trabajo a realizar en el marco de la asignatura.</li> </ul>

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

De acuerdo a lo expuesto, en la fase 3 la docente F **focalizó sus preocupaciones en los riesgos y obstáculos que encontraba al ser docente sin haber transitado previamente una formación pedagógica inicial**. Esto le permitió identificarse en un primer momento con H, con quien compartía la creencia respecto del desconocimiento de ciertos saberes necesarios para construir propuestas de enseñanza que propiciaran las RP en el marco de las particularidades que presentaba cada grupo-clase. Si bien compartir con H sus preocupaciones iniciales la ayudó a sentirse comprendida y reconocida entre los problemas que eran expuestos, de forma muy rápida F logró diferenciarse del resto de sus compañeros/as docentes. Su experiencia como egresada reciente de la E4 centró la reflexión y la posibilidad de pensar otras formas de relación en la clase a partir de tres aspectos específicos: i) la identificación con los/as estudiantes en tanto jóvenes por la poca diferencia etaria -más allá de tener a su cargo a los/as ingresantes-; ii) el conocimiento previo de las condiciones institucionales y las formas de trabajo pedagógico que caracterizaban a la escuela técnica y, particularmente, a la especialidad agropecuaria; y iii) el dominio de los contenidos curriculares propios de la formación técnica solo en base a los aprendizajes construidos en su trayectoria escolar.

Tal como puede verse en la Tabla 103, la reflexión con sus pares en las fases 2, 4 y 6 resultó revelador para la docente F considerando el valor que para ella tenían los saberes construidos por sus compañeros/as en la experiencia docente como también en el ámbito profesional -afín a la

formación técnica-. Esto develó problemas que tomaban distancia de cuestiones procedimentales o técnicas de la enseñanza vinculadas a la planificación de sus propuestas didácticas como respuestas automáticas. Por el contrario, la comprometían de forma subjetiva a revisar los modos de construir su autoridad pedagógica a partir de reconocer necesidades de acompañamiento en los/as estudiantes frente a los desafíos implicados en el pasaje del nivel y en el acercamiento a los saberes técnicos en función de las expectativas que tenían en el ingreso. En relación a lo mencionado, F compartió con el grupo lo siguiente:

*"Es el segundo año que enseño porque me egresé hace poquito de esta misma escuela. Conozco bien cómo funciona, pero a la hora de enseñar siento que me cuesta llegar a los chicos. Al escucharlos me doy cuenta que tengo que tener en cuenta que son ingresantes, recién llegados y mi materia es una de las primeras que tienen de lo técnico" (Docente F)*

Se reconoce que los problemas que F expuso a partir de la reflexión sobre los cambios o mejoras ensayados en las fases 3 y 5 vuelven sobre componentes didácticos de sus propuestas como la evaluación, la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza de lo técnico, el diseño de las actividades y la comunicación, pero en busca de reconocer de qué modo las prácticas habilitaban posibilidades de construir una cercanía, no explorada ni vivenciada hasta el momento, que potenciaran la confianza en una relación con los saberes con efectos motivacionales en la enseñanza y el aprendizaje.

### 9.3.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía

A medida que la docente F fue visibilizando y advirtiendo problemas en su práctica se fue proponiendo de forma acompañada distintas metas de mejora que propiciaron la intervención sobre éstos, tal como se presenta en la Tabla 104.

**Tabla 104.**  
*Propuestas de mejora presentadas por la docente F*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Alcance semanal					Alcance trimestral					Alcance anual				
	CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CMC g4	Total	CMC g1	CM Cg2	CM Cg3	CM Cg4	Total	CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CM Cg4	Total
	3	0	3	1	7	4	1	4	2	11	1	2	3	1	7
g1	Ritmo adecuado*					Ritmo adecuado*					Ritmo adecuado*				
	Claridad de organización					Paso a paso									
	Claridad de objetivos					Claridad de organización									
g2						Relación de temas					Relación de temas				
g3	Retroalimentación*					Retroalimentación*					Retroalimentación*				
	Participación					Participación					Evaluación para aprender				
						Evaluación para aprender					Autonomía				
g4	Apoyo y ayuda emocional*					Apoyo y ayuda emocional*					Apoyo y ayuda emocional*				
						Elogio									

Nota: (\*) Categoría del CMC que se propone de forma sostenida a lo largo del programa como meta de cambio.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Es posible advertir en lo expuesto que, en la fase 5, F se propuso el trabajo sobre la mayor cantidad de categorías del CMC. Sin embargo, la posibilidad de sostener éstas a lo largo de un

año la llevó a definir, en la fase 6, aquellas metas que resultaban prioritarias para mejorar la cercanía desde sus prácticas de enseñanza. Entre estas, tres (\*) se sostuvieron desde la fase 3 ajustando en el transcurrir del tiempo el modo acercarse a los/as estudiantes de modo tal de brindar ayudar que orientaran los modos de aprender sosteniendo una dinámica de trabajo constante y articulada a nivel grupal. Las otras tres metas se vinculan al CMCg2 y al CMCg3, a partir de categorías como “relación de temas”, “evaluación para aprender” y “autonomía”, y se identifican a partir de las demandas de acompañamiento que F reconoció y se propuso atender generando andamiajes que orientaran a los/as estudiantes a tomar decisiones, a priorizar el proceso de aprendizaje por sobre los resultados y a procurar anclar los nuevos saberes técnicos en otros cercanos a su vida cotidiana o bien abordados en el marco del primer año en la escuela técnica.

Cabe señalar que solo una categoría del CMCg2 fue elegida por F para proponer mejoras. Esto se destaca en su proceso considerando que, si bien en el marco de los problemas identificados era necesario propiciar articulaciones entre los contenidos de las unidades del programa para evitar fragmentar el trabajo en el aula y en el campo ante la naturaleza teórico-práctica de la asignatura, este aspecto implicaba afectar algunas certezas respecto de su formación técnica, que la sostenían frente a otras inseguridades que estaba afrontando como novata al atender a las RP.

Se reconoce al observar el proceso de F que para ella proponerse metas resultó novedoso y la alentó a explorar “de forma cuidada” cambios en sus prácticas, que fueron valiosos como experiencia de planificación. Se destaca de su experiencia el valor que tuvo trabajar con V, no solo por su experiencia docente y su trayectoria institucional, sino también por una cercanía ya construida, habiendo sido F estudiante de V. En este sentido, **más allá de los logros alcanzados a partir de implementar lo propuesto, F reconoció el valor formativo que tenía para ella pensar y planificar sus clases de forma colaborativa con un par.** Al respecto, compartimos dos referencias que hacen ambas docentes para dar cuenta de la relevancia del trabajo compartido:

*“A mí me sirve mucho escuchar a V porque su experiencia como profe me ayuda a reconocer cómo maneja el grupo y la clase. Esto de planificar juntas, aunque tengamos materias distintas, nos permite compartir ideas y al menos yo no me siento tan sola y me ayuda a animarme a probar enseñar de otras maneras”* (Docente F).

*“En toda mi carrera en la E4 nunca había observado una clase de otra profe y menos que no sea del área. Me gustó tanto a tal punto que fui dos veces (...) me quedé pensando que sus clases son muy distintas a las mías pero que nos encontramos con problemas similares al analizar lo que hacemos y lo que tenemos que mejorar”* (Docente V)

#### 9.3.4. Valoración de cambios en las prácticas

La valoración que la docente F hizo del trabajo realizado con las metas mostró logros sostenidos en el CMCg1 en las fases 3 y 5 y variaciones respecto de los otros grupos de categorías del clima que fueron percibidos por esta en el proceso transitado a partir del programa, tal como se expone en la Tabla 105.

**Tabla 105.**

*Valoración de cambios en las prácticas de la docente F y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción*

Fase 3	Fase 5	Fase 6
Metas semanales logradas	Metas trimestrales logradas	Categorías del CMC no propuestas como metas de cambio a lo largo del programa

	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total
	3	0	0	1	4	3	0	1	2	6	0	3	0	2	5
g1	Paso a paso Claridad de organización Claridad de objetivos					Paso a paso Claridad de organización Claridad de objetivos									
g2											Novedad Conocimientos previos Ejemplos				
g3						Retroalimentación									
g4	Elogio					Elogio Apoyo y ayuda emocional					Equidad de trato Mensajes de aprendizaje				

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

En la fase 3 se reconocieron logros esperados en función de lo propuesto, pero también F expresó percibir mejoras en otras acciones como “paso a paso” y el “uso de elogios”. Si bien estas no se habían propuesto como intencionalidades explícitas, se promovieron en las clases en función de lo compartido en los espacios de reflexión grupal y, de acuerdo a la experiencia de F, fueron factibles de incorporarse en la enseñanza contribuyendo a la interacción con los/as estudiantes y a la cercanía buscada.

En lo que respecta a la fase 5, no solo se lograron sostener mejoras en el CMCg1 y el CMCg4, sino que se valoraron cambios en otras dos categorías como “retroalimentación” y “apoyo y ayuda emocional” que habían sido propuestas desde la fase 3 y adquirían relevancia en el marco de la revisión trimestral que hizo F en colaboración con V. En relación a los cambios logrados en estos dos grupos de categorías del clima, F mencionó lo compartido a continuación:

*"Organizando así la clase, el trabajo guiado con las actividades y recorriendo los grupos para ver qué necesita cada uno, me siento más cómoda yo y también veo que ellos la pasan mejor en el aula"* (Docente F)

Si bien se reconocieron cambios en 6 de las 11 mejoras propuestas, la valoración de F hizo énfasis en la experiencia transitada en el programa analizando sus prácticas y proponiendo cambios a partir de lo reflexionado. En relación a ello, F compartió lo siguiente en el marco de los encuentros grupales:

*"En este tiempo obtuve ideas nuevas que sirvieron de guía para estar frente al aula y me ayudaron a trabajar mi confianza frente a los chicos para poder sentirme más segura de que puedo enseñarles y bien. Me sirvió mucho escuchar a mis compañeros y tener un espacio para dialogar, contar lo que me pasa porque muchos también lo viven como yo, aunque llevan años enseñando. Me voy con ideas para probar cosas nuevas en el aula el año que viene porque miro mi proceso"* (Docente F)

Precisamente y en relación a lo expuesto en la cita, se reconocieron efectos de lo vivido por F que inciden en las proyecciones que ésta hace a futuro en relación al sostenimiento de metas y a la incorporación de otras nuevas. Sin embargo, también se reafirmaron categorías del clima del CMCg2 no susceptibles de revisión directa e intencionada a partir del programa, que incluyen también a los “mensajes de aprendizaje” y la “equidad de trato”.

De la valoración realizada por F, **se reconoce un análisis prudente de lo probado y alcanzado que se evidencia no solo en la cuantificación de logros expuestos sino en el**

**reconocimiento de la docente del proceso transitado de forma acompañada** para poder reflexionar sobre su práctica y experimentar otras formas de trabajo que no solo redundaron en cercanía con los/as estudiantes sino de esta con la propia tarea docente.

### 9.3.5. Percepción de F y sus estudiantes en medidas pre-post

#### 9.3.5.1. Percepciones de la docente F

La valoración que hizo la docente de las puntuaciones totales evidenció **cambios en todas las medidas, destacándose entre éstas la cercanía y la comunicación**, tal como se muestra en la Tabla 106.

**Tabla 106.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente F.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Cercanía	3.20	<b>12%</b>
POST		4.40	
PRE	Conflicto	1.80	8%
POST		1.40	
PRE	Comunicación	6.60	<b>10%</b>
POST		7.40	
PRE	CMC	104.00	7%
POST		121.00	

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.*

Teniendo en cuenta que la percepción de F en la puntuación total del CMC mostró cambios cercanos al 7%, **se halló a partir del análisis de medias que todas las escalas del clima presentaron valores superiores luego del programa**. Se destacan en particular ocho categorías, que implican los cuatro grupos que organizan el clima, y que presentaron cambios representados en un 13% a un 30%, tal como se muestra en la Tabla 107.

**Tabla 107.**

*Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente F.*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Media	% de cambio
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	8.00	10%
	POST		9.00	
	PRE	Claridad de organización	9.00	<b>26%</b>
	POST		13.00	
CMCg2	PRE	Ritmo adecuado	7.00	<b>13%</b>
	POST		9.00	
	PRE	Paso a paso	12.00	10%
	POST		13.00	
CMCg3	PRE	Novedad	4.00	10%
	POST		5.00	
	PRE	Ejemplos	7.00	0%
	POST		7.00	
CMCg4	PRE	Conocimientos previos	3.00	<b>20%</b>
	POST		5.00	
	PRE	Relación de temas	4.00	<b>20%</b>
	POST		6.00	
CMCg5	PRE	Autonomía	3.00	<b>20%</b>
	POST		5.00	
	PRE	Participación	4.00	<b>30%</b>
	POST		7.00	
CMCg6	PRE	Evaluación para aprender	4.00	<b>20%</b>
	POST		6.00	
	PRE	Retroalimentación	9.00	6%
	POST		10.00	
CMCg7	PRE	Mensajes de aprendizaje	6.00	10%
	POST		7.00	

CMCg4	PRE	Uso de elogios	6.00	20%
	POST		8.00	
	PRE	Equidad de trato	8.00	0%
	POST		8.00	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	10.00	6%
	POST		11.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

De estas ocho categorías destacadas, solo dos –“claridad de organización” y “uso de elogios”– mostraron similitud con metas reconocidas como logradas por la docente en las fases 3 y 5 del programa. De las cinco restantes, en “conocimientos previos” se perciben cambios, aunque no había sido una categoría elegida de forma intencional para promover cambios en la clase. En el caso de “evaluación para aprender”, “relación de temas” y “autonomía” se habilitaron reflexiones por parte de la docente a lo largo del programa e incluso se propusieron cambios en sus clases al respecto; sin embargo, al finalizar el programa la docente consideró que debía continuar trabajando con éstas el próximo año de forma autónoma.

Cabe señalar que, entre los mayores cambios percibidos por la docente F, se destacó la categoría “participación”, que fue propuesta en las fases 3 y 5 pero que no fue retomada en la siguiente fase ni valorada como lograda de forma explícita. Asimismo, no se reconoció modificación alguna en las categorías “ejemplos” y “equidad”, correspondiéndose esto con metas no propuestas por la docente tal como se compartió en la fase 6.

Lo expuesto hasta aquí nos muestra que la docente F no solo reconoció cambios relevantes en su práctica, sino que **lo experimentado incidió en su percepción de satisfacción e interés, mostrando en ambas escalas un incremento del 20%**, de acuerdo a los resultados expuestos en la Tabla 108.

**Tabla 108.**

*Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente F.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Satisfacción	4.00	20%
POST		5.00	
PRE	Interés	4.00	20%
POST		5.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

### 9.3.5.2. Percepción de los/as estudiantes de F

En el marco de las pruebas pre-post programa, en la Tabla 109 se muestra que **los/as estudiantes de esta docente (N=18) expresaron cambios significativos en las clases a partir de la percepción de la puntuación total de cercanía, comunicación y clima motivacional de clase, a excepción de conflicto.**

**Tabla 109.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente F en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Cercanía	20.33	1.97	3.88	.002
POST		22.06	1.79	3.23	

PRE	Conflicto	4.39	1.85	3.42	.191
POST		3.94	1.16	1.35	
PRE	Comunicación	13.89	4.25	18.10	<b>.000</b>
POST		25.22	2.13	4.53	
PRE	CMC	86.61	4.73	22.36	<b>.000</b>
POST		111.17	4.73	22.38	

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.*

Estos resultados se corresponden con la valoración de F, aunque se encontró una diferencia en el incremento de las percepciones entre ambos. Mientras que los/as estudiantes se destacaron por percibir cambios que alcanzan en el CMC un 20% y en comunicación un 22%, en cercanía la percepción de la docente F es mayor ya que los/as estudiantes reconocen cambios que representan la mitad de lo valorado por esta, es decir, solo advirtieron una modificación próxima al 6%.

El análisis de las dieciséis escalas del CMC muestra, de acuerdo a la Tabla 110, que los/as estudiantes percibieron cambios significativos en catorce de éstas, a excepción de “mensajes de aprendizaje” y “retroalimentación” hallando relación con la baja valoración que hizo la docente F de estas categorías.

**Tabla 110.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente F en escalas del CMC*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	5.33	1.23	1,52	<b>.022</b>
	POST		6.44	1.24	1,55	
	PRE	Claridad de organización	5.61	0.85	0,72	<b>.002</b>
	POST		6.83	1.09	1,20	
PRE	Ritmo adecuado	5.94	0.72	0,52	<b>.019</b>	
POST		6.83	1.42	2,02		
PRE	Paso a paso	5.67	0.90	0,82	<b>.004</b>	
POST		7.00	0.97	0,94		
CMCg2	PRE	Novedad	5.72	1.17	1,38	<b>.001</b>
	POST		7.33	1.32	1,76	
	PRE	Ejemplos	5.89	0.32	0,10	.026
	POST		6.50	0.85	0,73	
PRE	Conocimientos previos	4.33	1.37	1,88	<b>.000</b>	
POST		6.61	1.14	1,31		
PRE	Relación de temas	6.22	0.42	0,18	.003	
POST		7.33	1.23	1,52		
CMCg3	PRE	Autonomía	3.56	1.54	2,37	<b>.000</b>
	POST		6.06	0.93	0,87	
	PRE	Participación	2.56	1.14	1,32	<b>.000</b>
	POST		6.06	0.87	0,76	
PRE	Evaluación para aprender	5.72	0.66	0,44	.005	
POST		6.44	0.92	0,85		
PRE	Retroalimentación	5.61	0.97	0,95	.234	
POST		6.06	1.05	1,11		
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	9.56	1.09	1,20	.141
	POST		9.94	0.23	0,05	
	PRE	Uso de elogios	6.11	0.32	0,10	<b>.000</b>
	POST		9.67	0.84	0,70	
PRE	Equidad de trato	5.61	1.03	1,07	.129	
POST		6.00	0.00	0,00		
PRE	Ayuda y apoyo emocional	3.17	1.38	1,91	<b>.000</b>	
POST		6.06	0.53	0,29		

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.*

De las catorce escalas en las que se advirtieron cambios, cinco alcanzaron la mayor significatividad (.000), evidenciando modificaciones representadas entre un 22% y 35%. Cabe señalar que solo una de estas cinco escalas, es decir, el “apoyo y ayuda emocional” no se correspondió con la percepción de la docente; en el resto de las cuatro categorías se halló similitud

con los cambios identificados por F. Aquí nuevamente coincide que la percepción de cambio en la “participación” de los/as estudiantes fue la categoría que más diferencias evidenció en la comparación pre-post alcanzando una diferencia de medias de 3.5.

Cabe señalar que también se indagó la existencia de cambios en la percepción que los/as estudiantes tuvieron de satisfacción e interés. Si bien las medias de la Tabla 111 muestran incrementos luego del programa y los valores alcanzados muestra un nivel alto en ambas medidas, pero solo se reconocen diferencias significativas en la satisfacción.

**Tabla 111.**  
Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes de la docente F

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Satisfacción	4.39	0.50	0.25	<b>.011</b>
POST		4.94	0.93	0.87	
PR	Interés	4.61	1.42	2.01	.582
POST		4.78	0.69	0.41	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

La valoración incluyó la exploración de cambios en las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes. De los resultados hallados y presentados en la Tabla 112, **se advirtieron cambios significativos en la orientación motivacional al resultado** representando en un 27% y **a la evitación** que dio cuenta de modificaciones cercanas al 19%.

**Tabla 112.**  
Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes de la docente F

Momento	Orientación Motivacional	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	O. M. Aprendizaje	12.56	2.59	6.73	0,185
POST		13.67	2.16	4.70	
PRE	O. R. Resultado	14.11	1.67	2.81	<b>.008</b>
POST		10.06	4.09	16.76	
PRE	O. M. Evitación	14.11	1.67	2.81	<b>.004</b>
POST		10.06	4.09	16.76	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

### 9.3.6. Incidencia en el rendimiento académico

En el caso de F, el análisis del rendimiento académico de sus estudiantes, como medida complementaria, no mostró cambio alguno, tal se evidencia en la Tabla 113.

**Tabla 113.**  
Resultados pre-post en el rendimiento académico del GEx y del GCCo en relación al caso de la docente F.

Trimestres	Rendimiento	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
1°	Grupo experimental	7.56	1.97	3.90	.660
3°		7.72	2.39	5.74	
3°	Grupo experimental	7.77	2.39	5.74	.911
3°	Grupo cuasi-control	7.72	1.47	2.18	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes

De este modo **no se registran diferencias entre el 1° y el 3° trimestre de la asignatura Formación Básica Agropecuaria** ni tampoco en su comparación con la asignatura Horticultura, del mismo año, que fue tomada como grupo cuasi-control.

### 9.3.7. Discusiones

En la búsqueda de aquellas particularidades que definieron el proceso de la docente F destacamos que **la clave de su experiencia fue el sentido formativo que asumió este programa.** Esto nos permite explicar algunos resultados hallados y decisiones que F tomó en el transcurrir de las distintas fases que se profundizarán a continuación, pero que realizan **aportes valiosos a la comprensión de las limitaciones de los procesos de inserción laboral de los/as egresados/as de las EST como docentes** en las escuelas de la misma Modalidad.

El estudio de las trayectorias de los/as egresados/as (SEGETP, 2008; Jacinto, 2013; Garino, 2017; Binstock y Cerrutti, 2016; Sosa, 2018; Álvarez y Magadan, 2019) viene mostrando la inexistencia de un vínculo unilineal entre niveles educativos obtenidos y las condiciones laborales como así también la devaluación del título secundario y la incidencia del tipo de escuelas y de la especialidad técnica en las trayectorias educativas y la inserción ocupacional. En este marco, iniciarse en la docencia como técnico/a resulta ser un camino posible y viable de inserción laboral, que en esta Tesis fue referenciado por los/as estudiantes en la etapa C del Estudio 1 y que reconocimos de forma específica a través del caso de F. Cabe por lo tanto preguntarnos: ¿qué saberes adquiridos en la formación como técnicos/as preparan de forma indirecta a los/as jóvenes para convertirse en docentes, una vez egresados/as?, ¿en qué medida los saberes socio-relacionales aprendidos en su escolarización inciden en la cercanía que promueven al enseñar?, ¿basta con conocer el contexto institucional o tener experiencias en la especialidad técnica para construir RP?

Estos interrogantes atravesaron la experiencia de F e incluso movilizaron algunas discusiones que se compartieron a nivel grupal durante el programa a partir de problemas que esta docente iba instalando en las conversaciones que se fueron generando y que mostraban el shock de realidad que sufría como docente novel (Terigi, 2009). Si bien todos/as coincidían con que enseñar no se limita a contar y mostrar el dominio de ciertos saberes técnicos a partir de prácticas rutinizadas, la realidad de estos/as docentes mostraba que ello era factible, en términos administrativos, en la escuela técnica, aunque no suficiente para acompañar la construcción de aprendizajes con sentido y construir RP cercanas. Lejos de resignarse a las dificultades emergentes y/o conformarse con los límites que se encontraban para enseñar, **F acudió al programa justamente para encontrar un espacio de conversación con otros/as docentes más experimentados que pudieran “hacer traspasos” de saberes y experiencias para afrontar y/o evitar algunas de las tantas dificultades que había vivido con sus estudiantes durante su primer año como docente.** Cabe señalar que esta disposición inicial tuvo que ser desarticulada ya que la reflexión no estaba al servicio de dar recetas ni alcanzar comprensiones provisorias, “de paso”. Por el contrario, se propuso construir de forma colectiva saberes experienciales que mantuvieran la interrogación respecto de las situaciones problemáticas que los/as movilizaban a

encontrar orientaciones para la acción (Tardif, 2014) evitando así la fragmentación y el aislamiento que suele caracterizar al trabajo docente.

Recordamos que el punto de partida F se ancló desde un inicio en su práctica, en la falta de formación pedagógica general y en las limitaciones que advertía en las propuestas que planificaba -con mucho detalle- cuando frente a éstas, no sucedía lo esperado. Se generaban así situaciones de incertidumbre, angustia, desborde y desconcierto que hacían que F no solo se sintiera insegura y perdida, sino que asociaba la enseñanza al control que como docente esperaba tener del grupo, de la resolución de actividades, de los tiempos de trabajo, etc. Subyace de lo hallado la necesidad que se presentó de acompañar a F a reflexionar acerca de su autoridad pedagógica, dado que la misma no existe como cualidad innata del docente o inherente al título de técnico/a, sino que se expresa justamente en la construcción permanente de una relación pedagógica con sus estudiantes que reconocen a quien enseña bajo condiciones singulares y contextuales (Tenti Fanfani, 2004).

Considerando que el programa en las primeras fases funcionó como un espacio de contención e incluso de catarsis para F, el análisis de las preocupaciones compartidas poco a poco se focalizó en aquellos aspectos que interferían en las RP y, en consecuencia, afectaban su autoridad pedagógica. De este modo, con la inteligibilidad de las situaciones problemáticas, F fue proponiendo ciertas mejoras que la implicaban con su práctica creciendo en seguridad frente a los/as estudiantes a través de las oportunidades de aprendizaje que ésta ponía a disposición. Advertimos que, en el transitar por las distintas fases, los problemas reconocidos por F en sus prácticas, como la confianza en las posibilidades de hacer de esta experiencia de investigación un proceso con alto impacto formativo (Edelstein, 2015) crecieron expandiendo sus saberes e intereses pedagógicos.

Para ello, tal como hemos comentado anteriormente, las propuestas de cambio demandaron flexibilizar la estructura que ésta sostenía para organizar su trabajo en la clase rompiendo así rutinas fijas que, lejos de ordenar su tarea, la limitaban en un repertorio repetitivo de acciones que decía reproducir de aquellos/as que le habían enseñado en la misma escuela técnica. En este sentido, **las mejoras tendieron de forma progresiva a inscribir sus intencionalidades pedagógicas en el marco de las posibilidades del grupo-clase, reconociendo para ello las necesidades e intereses de los/as estudiantes y las condiciones particulares que atravesaban el aprendizaje de éstos/as en su asignatura.** Se destacaron de forma particular nuevas demandas de acompañamiento basadas en la cercanía que F visibilizó, y que implicó reflexiones compartidas especialmente con H -docente también de primer año-, respecto de los cambios vinculares, pedagógicos y organizativos que afrontan los/as estudiantes como ingresantes a la escuela técnica, y que incidían en los modos de aprender y relacionarse en las clases.

En este marco, las propuestas de mejora que F se planteó no afectaron la selección, la secuenciación y la organización de los saberes técnicos en los que se apoyaba al enseñar, más allá de reconocer a partir de los procesos de reflexión la necesidad de hacer ajustes, que se añadían a

aspectos detectados en su experiencia estudiantil. A partir del trabajo colaborativo con sus pares decidió construir un clima de clase basado en categorías del CMCg1, del CMCg3 y del CMCg4, que resultara acogedor tanto para ella como para sus estudiantes. La cercanía para F implicó entonces generar ciertas condiciones de trabajo pedagógico fundamentadas de forma continua en el “ritmo adecuado”, la “retroalimentación” y el “apoyo y ayuda emocional” ante su intención de mantener y potenciar el interés del grupo por una asignatura introductoria a los saberes técnicos que resultaría nodal en los siguientes años.

Se destaca de forma especial que la confianza que F construyó para proponer mejoras, llevarlas adelante y valorarlas, fue posible por la cercanía que esta tuvo con V, docente que actuó como dupla en las reflexiones compartidas. **Se reconoce que F logró vivir con V una experiencia de cercanía que derrumbó prejuicios y temores respecto de sus posibilidades reales de “ser docente”.** De este modo, esta dupla avanzó hacia la construcción de un espacio de producción de pensamiento conjunto que habilitó el trabajo sobre saberes del oficio (Alliaud y Antelo, 2009) interpelando algunos modos habituales de organizar las RP en la escuela técnica que ambas reconocían por su trayectoria institucional como estudiante y docente.

La relevancia que tuvo esta experiencia en F asimismo se confirmó en los resultados hallados en las pruebas pre-post. Estos mostraron que la docente no solo mejoró su percepción de cercanía y comunicación una vez finalizado el programa, sino que sus valoraciones resultaron en la mayoría de las medidas similares a la de los/as estudiantes, situación que no habíamos encontrado en los dos casos ya expuestos. Advertimos que tanto F como sus estudiantes destacaron mejoras de forma notoria en categorías del CMCg1 y del CMCg2 y, de forma más leve, en categorías del CMCg3 y de CMCg4, reconociendo mejoras aún en aspectos que no habían sido propuestos como metas o bien que F incorporó en sus clases. Estos cambios, de acuerdo a F, habían sido ensayados tomando como referencia los procesos de reflexión-acción que iban compartiendo sus pares docentes en el marco del programa y que funcionaban como andamiaje para buscar “en vivo y en directo” otras formas de mejorar la cercanía con sus estudiantes en las clases. Al analizar particularidades, encontramos que F intervino en categorías del CMC como la “claridad de organización”, el “uso de elogios” y la “participación” que alcanzaron mejoras en sus clases, aunque hay otras como la “evaluación para aprender”, la “relación de temas” y la “autonomía” que le resultaban más desafiantes y requerían más tiempo de trabajo de acuerdo a lo expresado en la fase 6. En este sentido, encontramos diferencias entre la valoración que F hizo de metas logradas en cada fase y la percepción que ésta logró tener de los cambios al finalizar el programa a partir de las pruebas pre-post. Esto también se halló en sus estudiantes quienes percibieron diferencias significativas en otras categorías no destacadas por F, como fueron “mensajes de aprendizaje”, “retroalimentación” y “apoyo y ayuda emocional”.

Reconocemos otros resultados que también nos ayudan a reforzar los efectos que tuvo el programa en F. Evidencia de ello es el incremento registrado en su satisfacción y la de sus

estudiantes, además del interés por mejorar sus prácticas en el futuro. Asimismo, los cambios realizados impactaron en la percepción de la orientación motivacional al resultado y a la evitación, permitiéndonos inferir que las mejoras propuestas afectaron positivamente a muchos/as estudiantes con dificultades para implicarse con la asignatura. A su vez, se potenció la motivación a la búsqueda de logros, aunque sin cambios reflejados en el rendimiento académico, que podrían estar relacionados con las prácticas de evaluación típicas de la materia e incluso aspectos propios de la naturaleza práctica del espacio curricular que F comenzó recién a problematizar las fases 5 y 6.

En síntesis, la reconstrucción de este caso evidencia la relevancia que tiene abrir y sostener en el tiempo espacios institucionales de reflexión basados en las experiencias sobre las prácticas y sostenidos en el tiempo. Estos, tal como le ocurrió a F, actúan de forma especial de sostén y apuntalamiento en los primeros pasos de quienes se inician en la docencia bajo la doble condición de técnicos/as y recientes egresados/as y asumen un compromiso con la enseñanza como oficio (Alliaud y Antelo, 2009). Este aglutinó en un “nosotros” a F con el resto de los/as docentes y dotó de sentido formativo a su experiencia haciendo de la cercanía un camino que entramó problemas, acciones y mejoras y motivó su compromiso con la enseñanza.

#### **9.4. Docente V.** *Formación, trayectoria y experiencia docente a prueba de cercanía: hacia nuevas comprensiones de la evaluación para aprender*

##### **9.4.1. Descripción de la docente V**

Docente mujer, de 53 años, nacida en la provincia de Buenos Aires y criada en Neuquén, donde se formó como Profesora en Química en la Universidad Nacional del Comahue. Al iniciar el programa se encuentra transitando los últimos años de su carrera docente antes de jubilarse. Se desempeña como docente en varias escuelas de la localidad, sin embargo, en la E4 tiene su mayor antigüedad. Desde hace 15 años tiene a su cargo asignaturas en el ciclo básico y superior, tales como “Físico-química” en varias divisiones de 2° año y “Química inorgánica” en 5° año, espacio que elige para trabajar en esta experiencia.

##### **9.4.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción**

Las inquietudes y preguntas de la docente V a lo largo del programa se centraron en revisar sus prácticas de enseñanza procurando su contextualización a la educación técnica, el perfil profesional y la identidad institucional, sin embargo, **progresivamente se fue develando que el problema que movilizaba a esta docente era la evaluación de los aprendizajes**. En la Tabla 114 se exponen los problemas que fue reconociendo a partir de la reflexión en las distintas fases de esta experiencia.

**Tabla 114.**

*Problemas reconocidos por la docente V en sus prácticas de enseñanza*

<b>Fase 1</b>	<b>Fases 2, 4 y 6</b>	<b>Fases 3 y 5</b>
<i>Problemas iniciales que compartió V de la experiencia en sus prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que V visibilizó a partir de las propuestas de mejoras ensayadas en sus clases.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca articulación de contenidos con prácticas y saberes de otras asignaturas de la especialidad técnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desajuste entre las propias expectativas y la disposición de los/as estudiantes.</li> <li>• Sentido de castigo u hostilidad atribuido a la evaluación incrementado exigencia ante el incumplimiento de los/as estudiantes en tareas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de acciones docentes de control del tiempo y supervisión -con sentido correctivo- ante la resolución de actividades.</li> <li>• Expectativa depositada en los resultados de aprendizaje y en las instancias integradoras o finales de evaluación.</li> <li>• Modos de relación y comunicación limitados a la secuencia repetitiva de exposición-explicación, aplicación-ejercitación, comprobación-evaluación</li> </ul>

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

La disposición de V para identificar y compartir aspectos que requerían revisión en su práctica resultó fundamental para su proceso de reflexión, pero especialmente para el de sus pares docentes, quienes escuchaban con atención sus intervenciones en el marco de los espacios de trabajo compartido. La formación pedagógica que V tenía, la experiencia docente en la enseñanza de la química y su trayectoria institucional resultaban aspectos, que lejos que mostrarla insensible a la revisión de su práctica, la animaban a reconocer problemas aún presentes en sus clases que la movilizan a buscar mejoras, a pesar de transitar sus últimos años de trabajo antes de jubilarse. Lejos de tomar una actitud negadora de los problemas o conformista con sus posibilidades de trabajo pedagógico, V motivaba con su disposición a la reflexión-acción a otros/as a pensar la enseñanza como una tarea siempre perfectible y susceptible de mejora permanente y continua. Esto fue bien aceptado por el resto de los/as docentes, quienes la consideraban una referente institucional por los aspectos antes expuestos y añadían la humildad y la calidez que V tenía para compartir sus saberes.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la configuración de problemas a partir de las inquietudes que V trajo al espacio implicó reconocer la pertinencia de éstos en el marco de las intencionalidades del programa. En la fase 1, su preocupación inicial daba cuenta de un problema curricular que trascendía su asignatura y práctica de enseñanza y ponía en evidencia un problema pedagógico-didáctico institucional. La elección de focalizar su experiencia en 5° B radicaba en las dificultades que ella encontraba para articular los contenidos del programa con las capacidades profesionales<sup>104</sup> que se promovían en el ciclo superior, con los saberes propios de la especialidad vegetal en el marco de la formación agropecuaria y con otros espacios curriculares vinculados a las prácticas profesionalizantes que buscaban integrar en prácticas concretas los aprendizajes

<sup>104</sup> De acuerdo al INET (2015), en la Resolución CFCyE N° 261/06 que establece el “Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional”, las capacidades profesionales se definen como “Saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos. Estos saberes complejos ponen en relación el pensar en una situación particular con material relevante de las mismas” (p. 3).

construidos. Este era un problema que le demandaba pensar sus propuestas didácticas, más allá del trabajo en sus clases dado que debía tender relaciones con otros/as docentes y asignaturas para promover un trabajo recursivo, articulado e integral. Precisamente, a diferencia de los otros casos anteriormente expuestos, V mostraba que su fortaleza al enseñar era el dominio de la didáctica de la química, pero reconocía tener escasos saberes y nula experiencia profesional en relación al perfil técnico agropecuario que limitaba el alcance de sus propuestas en relación a la formación para el trabajo. Devino de la reflexión compartida con sus pares, muchos/as de ellos/as ingenieros/as y técnicos/as, la decisión de sostener en esta experiencia el trabajo con 5° B, pero focalizarse en las posibilidades de trabajo en sus clases, considerando que las articulaciones deseadas implicaban convocar a otros/as docentes no interesados/as en transitar de forma voluntaria por el proceso de reflexión-acción. Si bien se la animó grupalmente a que su interés fuera canalizado por otros espacios o referentes institucionales, en el marco del programa resultaba difícil lograr lo que se proponía.

En la fase 3, a partir del trabajo de análisis con una narrativa de una clase propia como actividad diseñada para el programa, V compartió la experiencia de una clase con 5° B que no resultó como lo esperaba y comenzó a explicitar las dificultades que reconocía tener en relación a la evaluación. A continuación, se comparte un fragmento de la escena narrada:

*"... Lamentablemente solo un grupo trajo los materiales ese día y pudo trabajar, el resto decía que se había olvidado, que no habían tenido tiempo, entre otros justificativos. Ahí sentí que la clase fracasó, que la propuesta, que parecía tan interesante cuando la planificaba, no funcionó, y que no podía hacer actividades que dependieran de ellos porque corría el riesgo de no poder hacerlas. Me salió enojarme con ellos y me puse a explicar directamente el tema, les di unas preguntas para que respondieran buscando material de la biblioteca y les avisé que la próxima clase tendríamos una evaluación oral de lo trabajado para corroborar si habían realizado la tarea y comprendido. Al salir del aula noté que todos quedamos enojados de esa clase y que la evaluación se convirtió en la condena, situación que me enojó a mí aún más" (Docente V)*

De forma paulatina fue reconociendo indicios que le permitieron advertir que la evaluación era un recurso que ésta solía utilizar cuando los/as estudiantes no respondían a sus propuestas, tal como era esperado, o bien no mostraban un compromiso con la asignatura. La amenaza latente de desaprobación del trimestre o la asignatura funcionaba, según su experiencia, como motor para promover la participación de los/as estudiantes, aunque reconocía que ello disipaba todo el sentido formativo de la evaluación.

En el marco de las fases 2, 4 y 6, a partir del trabajo con sus pares, logró reconocer reacciones o actitudes que afectaban la cercanía con sus estudiantes, que lejos de ser cuestionadas o revisadas en términos relacionales, hasta el momento tenían como fuga a la evaluación y la exigencia impuesta que se asociaba a ésta. En este sentido, el desajuste entre expectativas al enseñar y posibilidad de aprender y el reconocimiento de prácticas centradas en aprobar y alcanzar resultados se presentaron como problemas relevantes y necesarios que atender en el marco de las relaciones pedagógicas.

La puesta en práctica de acciones de mejora permitió **especificar los problemas que ponían en evidencia las distancias existentes entre sus prácticas de enseñanza y de evaluación**

**afirmando así dificultades respecto de estas últimas**, que no se limitaban a una instancia formal de examen, sino que mostraban referencias a la evaluación como amenaza de forma constante en las clases. De este modo, V se distinguió por reconocer problemas a partir de la reflexión que hacía de sus prácticas desde el análisis del clima motivacional en sus clases, y de los obstáculos que identificó tener en relación al ritmo de aprendizaje, la retroalimentación y los mensajes en torno a la evaluación que se promovía al enseñar.

Cabe señalar que, en el marco de la problematización, la conversación con sus pares habilitó un debate respecto de la evaluación como práctica posible de ser pensada, revisada e incluso modificada. Al respecto, V encontró en el grupo posiciones dispares que reafirmaban las posibilidades de reflexión-acción que se pusieron de manifiesto en cada uno de los casos. En relación a ello, compartimos dos comentarios que V recibió, que pusieron en tensión sus decisiones respecto de mejorar las prácticas de evaluación en 5° B:

*"Evaluarlos siempre los acomoda, al menos lo pone en situación de tener que estudiar y eso te permite avanzar"* (Docente H)

*"Yo los sorprendería con la evaluación, haría una propuesta que les permita autoevaluarse y revisar su compromiso con la materia"* (Docente M)

#### 9.4.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía

De acuerdo a lo expuesto en la Tabla 115, es posible reconocer que la docente V a lo largo de las fases del programa se centró en **promover mejoras desde la enseñanza orientadas a acompañar a los/as estudiantes a tomar decisiones sobre sus procesos de aprendizajes, procurando así impactar en la evaluación.**

**Tabla 115.**  
*Propuestas de mejora presentadas por la docente V*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Alcance semanal					Alcance trimestral					Alcance anual				
	CMC g1	CMC g2	CM Cg3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total
	1	1	3	1	5	2	3	4	1	10	1	3	4	0	8
g1	Claridad de organización					Ritmo adecuado Claridad de organización					Ritmo adecuado				
g2	Ejemplos*					Relación de temas Ejemplos* Conocimientos previos					Relación de temas Ejemplos* Conocimientos previos				
g3	Participación* Autonomía* Evaluación para aprender*					Retroalimentación Participación* Autonomía* Evaluación para aprender*					Retroalimentación Participación* Autonomía* Evaluación para aprender*				
g4	Apoyo y ayuda emocional					Apoyo y ayuda emocional Equidad de trato									

Nota: (\*) Categoría del CMC que se propone de forma sostenida a lo largo del programa como meta de cambio.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Se reconoce de lo expuesto que cuatro (\*) categorías del CMC se sostuvieron de forma transversal a lo largo de las fases. La mayoría de estas pertenecen al CMCg3 y se orientaron a atender el problema central identificado respecto de la evaluación, pero a la vez, retoman la preocupación inicial de la docente de ayudar a los/as estudiantes del ciclo superior a construir otras formas de aprender más vinculadas al perfil técnico. De este modo, se logró encauzar a partir de la reflexión del CMC el interés de V por promover mejoras desde la cercanía que propiciaran el compromiso y el desarrollo de competencias, ahora más amplias, propias del perfil de egreso<sup>105</sup> -no perfil profesional-, interviniendo en la “autonomía” y la “participación”. Esto la llevó a plantearse ajustes en sus propuestas de evaluación articuladas con la enseñanza que habilitaran otros tipos de relación y comunicación pedagógica para así mostrar a sus estudiantes sus intencionalidades de ayudarlos a revisar y replantear sus modos de organización, compromiso y estudio para tomar decisiones y reconocer el sentido de los aprendizajes de la química en el marco de la formación técnica.

Tal como puede observarse, en la fase 3 V inició estableciendo pocas propuestas de mejora, pero todas estaban vinculadas al problema definido. Si bien escogió categorías de los cuatro grupos del CMC, se focalizó en organizar mejor los momentos de su clase, estar atenta a los acompañamientos solicitados frente a pedidos de ayuda de los/as estudiantes y revisar los ejemplos que utilizaba para enseñar y diseñar sus actividades, resultando muy enriquecedoras para esto las sugerencias que recibió de otros/as docentes expertos/as en la especialidad técnica. En referencia a las propuestas de esta fase la docente expresó:

*“... Me volví a focalizar en los momentos de la clase, algo que sé hacer y que lo pienso cuando planifico pero que a veces no lo logro en el aula (...) Quiero generar más conversación con ellos en la clase para que participen y salgan del lugar pasivo de escucha y copia (...) también voy a buscar ejemplos más concretos, pero me cuesta esto todavía y voy a estar más atenta a cómo les hablo y a las ayudas que doy para que vean que sigo siendo la misma después de lo que pasó en la clase que les conté” (Docente V)*

En la fase 5, V duplicó las metas propuestas incorporando mejoras que surgían de la reflexión que hizo acerca de sus problemas con la ayuda de F. Se destaca así su interés persistente por propiciar mayores articulaciones curriculares a través de las metas del CMCg2. Asimismo, se encontró, por un lado, mayor coherencia entre los problemas detectados y las propuestas de cambio a partir de mejoras en base a categorías como “ritmo adecuado” y “retroalimentación”, que se mantuvieron también en la fase 6 como proyecciones para el siguiente año escolar. Por el otro lado, advirtió en la conversación con F, comparando los/as estudiantes de 1° y 5° año, la necesidad de fortalecer las ayudas que demandaban los/as jóvenes de forma singular proponiéndose brindar un “trato equitativo”, más allá de que estuvieran en el ciclo superior y prontos a egresar. En el marco de la revisión de su propuesta trimestral, mencionó:

*“En este trimestre no voy a dejar todo en una sola prueba ni en hacer integradoras, sino que todas las clases me voy a llevar una nota. Así voy a tener un seguimiento más personalizado de lo que hizo cada uno en clase y eso me va a permitir*

---

<sup>105</sup> Según el INET-SEGETP (2015) el perfil de egreso debe responder a la formación integral de un técnico, lo que implica considerar mancomunadamente los propósitos de la educación secundaria, los específicos de la modalidad de ETP y los propios de cada especialidad.

acompañarlos mejor y que estén más conectados. Tengo que ver la manera de explicarles esto a ellos para que sientan que es para mejor” (Docente V)

Al finalizar el programa, V logró establecer una cantidad de metas que generaron un equilibrio entre las fases anteriores, analizando así aquellas mejoras en sus prácticas que efectivamente podría sostener en su trabajo a lo largo del siguiente año escolar. Allí se evidencia nuevamente la relevancia que otorga al CMCg3, pero no se sostienen metas vinculadas al CMCg4 como “apoyo y ayuda emocional” y “trato equitativo”, ni incorpora nuevas.

#### 9.4.4. Valoración de cambios en las prácticas

Considerando las intencionalidades de la docente V expuestas como propuestas de mejora en las distintas fases del programa, esta valoró como logradas solo algunas de ellas, tal como se puede observar en la Tabla 116.

**Tabla 116.**

*Valoración de cambios en las prácticas de la docente V y categorías del CMC vacantes en su proceso de reflexión-acción*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Metas semanales logradas				Total	Metas trimestrales logradas				Total	Categorías del CMC no propuestas como metas de cambio a lo largo del programa				Total
	CMCg1	CMCg2	CMCg3	CMCg4		CMCg1	CMCg2	CMCg3	CMCg4		CMCg1	CMCg2	CMCg3	CMCg4	
	1	0	1	1	3	1	0	1	1	3	2	1	0	2	5
g1	Claridad de organización					Claridad de organización					Paso a paso Claridad de objetivos				
g2											Novedad				
g3	Participación					Participación									
g4	Apoyo y ayuda emocional					Apoyo y ayuda emocional					Elogio Mensaje de aprendizaje				

Fuente: elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación.

La cuantificación de metas registradas en las fases 3 y 5 no solo resulta idéntica, sino que remite a las mismas categorías del CMC, es decir, que las mejoras logradas a partir del trabajo semanal se sostienen en la intervención de alcance trimestral que realizó V en el marco del programa. Cabe señalar que estas metas habían sido propuestas por la docente y en la valoración realizada se mostró crítica considerando que ella reconocía un actuar diferente en sus prácticas que lo percibía al planificar sus propuestas de evaluación e incluso en los intentos por llevarlas adelante en las clases.

Se advierte que resultó crucial en la valoración de V la reflexión que se propuso en la fase 4 del programa en base al análisis de las calificaciones de sus estudiantes en el primer trimestre. Esto se realizó con todos/as los/as docentes, dado que se iba aportando datos provenientes de distintas fuentes que nutrían la problematización, pero en ella tuvo un impacto particular. Si bien sus propuestas de enseñanza eran novedosas, las calificaciones de sus estudiantes no reflejaban el impacto de éstas en el aprendizaje, como una evidencia dentro de muchas otras posibles. Durante el primer trimestre, si bien no había reprobado/as -con calificaciones de 1, 2 y 3-, el 50% había

desaprobado el trimestre y el 50% restante aprobado, porcentajes llamativos no solo para el comienzo de año sino para el ciclo superior. El análisis junto a sus pares del rendimiento académico de 5° B generó un impacto emocional que motivó la reflexión y acción a partir de las metas planteadas en la fase 5 en el marco de la revisión trimestral de su propuesta, pero la sensibilizó respecto de la necesidad de generar cercanía y la dificultad de promover ésta a partir de cambios en la evaluación.

En el marco de la dinámica de trabajo propuesta en relación al análisis del rendimiento, se solicitó a cada docente evaluar su propio proceso en el programa -que involucraba las fases 1 a 3- y V expresó al respecto:

*“No me puedo evaluar, siento que no lo puedo hacer y esto de sentir de pensar el peso de la calificación me ayuda a sentir lo que les pasa a mis estudiantes (...) Sé que tengo como desafío acercarme más a los estudiantes, conocer lo que piensan y sienten en mis clases, antes de decepcionarme y comenzar a exigir con las pruebas” (Docente V)*

Se advierte que V se enfrentó con sus propias limitaciones con la evaluación. Estas no se reducían a los/as estudiantes, sino que la evaluación y más precisamente la calificación la ponía en una situación de incomodidad que derrumbaba algunas de sus seguridades y ponía en evidencia cómo ciertas prácticas generaban distancias con sus estudiantes, en lugar de cercanía y motivación. A partir de lo expuesto, si bien la valoración se limitó a solo tres categorías del CMC, en la reflexión con su dupla hizo referencia a otros cambios alcanzados, que evidenciaban la relación entre la cercanía y la comunicación necesaria también desde la evaluación, que la motivaron a dar continuidad a ciertas mejoras como proyecciones a futuro.

*“Quiero seguir trabajando algunas cosas el año que viene. Incorporé en todas mis clases las preguntas: qué aprendieron hoy, qué nos llevamos de la clase y el reflexionar sobre cómo lo hicimos para ir ajustando mis clases a sus necesidades y sirve de autoevaluación y para motivarlos a tomar decisiones (...) Creo que también aprendí a dar retroalimentación, había escuchado esta palabra y no entendía qué era eso en el aula. Ahora quiero mejorarlo no solo cuando corrijo en las pruebas sino cuando los oriento en la misma clase (...) confieso que estoy en duda con dejar o no la prueba escrita, esto de incorporar otras instancias y más allá de lo escrito me parece re bueno” (Docente V)*

Tal como lo evidencia la cita, el resto de las categorías del CMC propuestas en las fases 3 y 5 como mejoras fueron valoradas por V y quedaron pendientes de seguir abordándose en función de lo compartido por F. Se repara, sin embargo, en la cantidad de categorías del CMC que no fueron seleccionadas para promover mejoras en sus prácticas al llegar a la fase 6. No solo estas son numerosas en comparación con otros casos, sino que ninguna de las mencionadas se corresponde con el CMCg3. Se advierte que este fue el único grupo del clima que fue abordado en su totalidad por la docente V a lo largo del programa, además de que ésta pudo hacer una atenta selección de aquellas intervenciones desde el CMC que abonaban a atender el problema que había podido reconocer en el marco de su proceso de reflexión.

#### **9.4.5. Percepción de V y sus estudiantes en medidas pre-post**

##### *9.4.5.1. Percepciones de la docente V*

Los resultados hallados en **la percepción de la docente V mostraron cambios en la puntuación total del CMC como así también en la comunicación.** La Tabla 117 muestra que

las medias de cercanía y comunicación en el análisis pre-post intervención no presentan modificación alguna.

**Tabla 117.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente V.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Cercanía	4.00	0%
POST		4.00	
PRE	Conflicto	1.40	0%
POST		1.40	
PRE	Comunicación	7.60	4%
POST		8.00	
PRE	CMC	117.00	7%
POST		136.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

La percepción de la docente V respecto del CMC incluyó el análisis de los resultados en las distintas categorías. Se hallaron porcentajes superiores al 13% que mostraron cambios en diez categorías del CMC que, en su mayoría, pertenecen al CMCg3 y se corresponden con las prioridades de trabajo que tenía la docente en las distintas fases del programa. De estas diez categorías, dos de ellas coincidieron con la percepción de metas logradas como resultó “participación” y “claridad de organización”. Otras dos como fueron “elogio” y “paso a paso”, si bien presentan cambios, no fueron escogidas por la docente V para hacer mejoras sobre estos aspectos del clima a lo largo del programa, hallado así efectos indirectos. Las seis categorías restantes fueron propuestas por la docente V en las fases 3 y 5 pero no alcanzadas según la valoración que hizo la misma.

**Tabla 118.**

*Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente V.*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Media	% de cambio
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	11.00	6%
	POST		12.00	
	PRE	Claridad de organización	6.00	26%
	POST		10.00	
	PRE	Ritmo adecuado	8.00	13%
	POST		10.00	
	PRE	Paso a paso	9.00	13%
	POST		11.00	
CMCg2	PRE	Novedad	7.00	0%
	POST		7.00	
	PRE	Ejemplos	10.00	0%
	POST		10.00	
	PRE	Conocimientos previos	5.00	20%
	POST		7.00	
	PRE	Relación de temas	4.00	20%
	POST		6.00	
CMCg3	PRE	Autonomía	5.00	20%
	POST		7.00	
	PRE	Participación	3.00	30%
	POST		6.00	
	PRE	Evaluación para aprender	4.00	30%
	POST		7.00	
	PRE	Retroalimentación	7.00	13%
	POST		9.00	
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	8.00	10%
	POST		9.00	
	PRE	Uso de elogios	6.00	30%
	POST		9.00	
	PRE	Equidad de trato	13.00	0%

	POST		13.00	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	11.00	6%
	POST		12.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Se repara especialmente en las categorías “evaluación”, “participación” y “elogios” que alcanzaron los valores máximos representando un 30% en la percepción de la docente. Este resultado en el caso de “participación” confirma la valoración que V hace a partir de las metas logradas. En las otras dos categorías, se encuentran particularidades, ya que el trabajo con la “evaluación para aprender” era una mejora central en el proceso de esta docente, sin embargo, hasta el momento no daba cuenta de los cambios realizados. En la categoría “uso de elogios”, esta no fue escogida para proponer mejoras de forma intencional y directa pero evidentemente lo propuesto en relación a la “retroalimentación” modificó la percepción respecto de esta categoría del CMCg4.

La valoración que esta docente hace de la satisfacción y del interés de acuerdo a la Tabla 119 expone cambios únicamente sobre la primera medida.

**Tabla 119.**

*Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente V.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Satisfacción	4.00	20%
POST		5.00	
PRE	Interés	5.00	0%
POST		5.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Lo que se observa en la Tabla muestra que las medias pre-post de interés son idénticas manteniendo la máxima valoración, resultado que develó la disposición de la docente V por mejorar sus prácticas antes del programa y también al finalizar el mismo

#### 9.4.5.2. Percepción de los/as estudiantes de la docente V

El proceso de evaluación que implicó a **los/as estudiantes (N=25) de la docente V registró cambios significativos en la percepción de éstos en las puntuaciones totales de CMC, cercanía, conflicto e incluso comunicación.** En este sentido lo expuesto en la Tabla 120 demuestra que los cambios fueron mejor percibidos por los/as estudiantes que por la propia docente V. En el caso específico del CMC, la percepción de mejora alcanzó el 14% respecto del 7% registrado por la docente. En la valoración de la comunicación, las diferencias son menores entre unos y otros, sin embargo, la percepción sigue siendo mayor en los/as estudiantes.

**Tabla 120.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente V en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Cercanía	19.50	2.62	6.87	.000
POST		22.46	1.88	3.56	

PRE	Conflicto	6.58	1.88	3.55	<b>.000</b>
POST		4.42	1.50	2.25	
PRE	Comunicación	20.83	6.01	3.62	<b>.029</b>
POST		23.88	2.19	4,81	
PRE	CMC	82.92	5.83	33.99	<b>.000</b>
POST		105.88	5.09	25.94	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Considerando los resultados alentadores hallados en la percepción de los/as estudiantes se analizó la existencia de cambios en las categorías del CMC. **Los datos que arrojó el análisis realizado mostraron cambios en trece de las dieciséis categorías que integran el clima.** La mayoría de estos se corresponde al CMCg3 hallando consonancia con las metas propuestas y resultados alcanzados por la docente; sin embargo, también se encontraron cambios en las otras tres dimensiones que organizan el abordaje del CMC en esta experiencia.

**Tabla 121.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente V en las escalas del CMC*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	4.75	0.94	0.89	<b>.001</b>
	POST		6.25	1.15	1.32	
	PRE	Claridad de organización	4.79	1.41	1.99	<b>.000</b>
	POST		6.92	1.06	1.12	
	PRE	Ritmo adecuado	5.42	1.17	1.38	<b>.009</b>
	POST		6.42	1.24	1.55	
PRE	Paso a paso	6.00	1.21	1.47	<b>.016</b>	
POST		7.13	1.45	2.11		
CMCg2	PRE	Novedad	4.50	1.47	2.17	<b>.001</b>
	POST		5.67	1.16	1.36	
	PRE	Ejemplos	5.38	1.17	1.37	<b>.003</b>
	POST		6.17	0.76	0.58	
	PRE	Conocimientos previos	5.88	1.32	1.76	<b>.000</b>
	POST		7.29	1.12	1.25	
PRE	Relación de temas	5.63	1.17	1.37	.268	
POST		6.00	1.31	1.73		
CMCg3	PRE	Autonomía	3.33	1.49	2.23	<b>.001</b>
	POST		5.25	1.32	1.76	
	PRE	Participación	3.00	1.44	2.08	<b>.000</b>
	POST		6.50	1.41	2.00	
	PRE	Evaluación para aprender	4.29	1.26	1.60	<b>.000</b>
	POST		7.04	1.33	1.78	
PRE	Retroalimentación	5.71	0.62	0.38	.582	
POST		5.58	0.88	0.77		
CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	7.92	1.58	2.51	<b>.004</b>
	POST		9.17	1.09	1.18	
	PRE	Uso de elogios	7.58	1.24	1.55	<b>.000</b>
	POST		9.50	0.78	0.60	
	PRE	Equidad de trato	6.00	1.06	1.13	<b>.002</b>
	POST		7.25	1.22	1.50	
PRE	Ayuda y apoyo emocional	2.88	1.26	1.59	.073	
POST		3.63	1.88	3.54		

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

La observación de la Tabla 121 asimismo muestra que, de las trece categorías que presentaron significatividad, diez coinciden con la percepción de la docente V, a excepción de “equidad de trato”, “ejemplos”, “claridad de objetivos”, “mensajes de aprendizaje” y “novedad”. Resultó notable que estas últimas tres categorías no fueron seleccionadas para trabajar de forma directa y explícita en la búsqueda de mejoras que se proponía a través de las metas semanales y trimestrales.

Cabe señalar que, de las cinco categorías que presentan una significatividad de 0,00, “evaluación para aprender”, “uso de elogios” y “participación” se destacan por coincidir con el

porcentaje mayor de cambio que se halló en la percepción de la docente. Se reconoce que, en la percepción de “participación”, los/as estudiantes superan el porcentaje registrado por V y alcanzan valores superiores al 35%. Asimismo, la percepción de “apoyo y ayuda emocional” también resultó coincidente porque no se registraron cambios pre-post, a pesar de ser esta una meta transversal y constante en el proceso de V.

**Contrariamente a lo hallado en la percepción de V respecto del interés, los/as estudiantes mostraron un incremento significativo** que alcanza el 5%. En la satisfacción si bien no se registraron cambios significativos, el análisis de medias expone un aumento que supera el 4%.

**Tabla 122.**

*Resultados pre-post en satisfacción e interés de los/as estudiantes de la docente V*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Satisfacción	4.21	1.35	1.82	.224
POST		4.67	0.96	0.92	
PRE	Interés	4.17	0.81	0.66	<b>.011</b>
POST		4.71	0.85	0.73	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

La evaluación de los/as estudiantes asimismo mostró cambios favorables en las orientaciones motivacionales según los resultados de la Tabla 123.

**Tabla 123.**

*Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de los/as estudiantes de la docente V*

Momento	Orientación Motivacional	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	O. M. Aprendizaje	11.92	1.79	3.21	<b>.040</b>
POST		12.79	1.81	3.30	
PRE	O. M. Resultado	11.63	1.95	3.81	.209
POST		10.54	3.83	1.69	
PRE	O. M. Evitación	7.46	1.31	1.73	<b>.001</b>
POST		5.50	2.44	6.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

**Se registraron diferencias significativas en la orientación motivacional al aprendizaje y a la evitación.** Respecto de esta última, el cambio se aproxima al 13%, resultado que da cuenta del impacto de lo realizado en la motivación de los/as estudiantes.

#### 9.4.6. Incidencia en el rendimiento académico

Cabe señalar que **la inclusión del análisis del rendimiento académico no mostró cambios significativos**, tal como se evidencia en la Tabla 124.

**Tabla 124**

*Resultados pre-post rendimiento académico del GEx y del GCCo en relación al caso de la docente V-*

Trimestres	Rendimiento	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Vari	
1°	Grupo experimental	7.04	1.60	2,56	.185
3°		7.54	2.02	4,08	
3°	Grupo experimental	7.41	0.65	0,42	.752
3°	Grupo cuasi-control	7.54	2.02	4,08	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes

Esto se advierte dentro de la asignatura “Química Inorgánica” entre el primer y tercer trimestre del año y también en la comparación que se hizo del tercer trimestre entre los/as estudiantes implicados/as en el programa y su rendimiento en la asignatura “Biología”, que funcionó como control.

#### 9.4.7. Discusiones

El proceso de V nos acerca a un componente esencial, resistente y difícil de cambiar en las propuestas didácticas como es la evaluación, en tanto práctica con anclaje social y relacional que impacta de múltiples maneras a quienes están en ella involucrados/as (Anijovich, 2010). Esta sacudió en V sus propios saberes construidos en la formación pedagógica inicial y continua y en la experiencia docente a lo largo de los años, habilitando un espacio para pensar los efectos subjetivos de las prácticas de evaluación al enseñar, al aprender y al relacionarse en el marco de ambos procesos procurando la cercanía. De este modo, **se abrió un intersticio para reflexionar acerca de cómo evaluar, reconociendo continuidades y rupturas con las prácticas de enseñanza. A la vez, se instalaron ciertos cuestionamientos respecto de cuándo y por qué la evaluación se presenta como una amenaza** que intenta regular, de forma no cercana sino autoritaria, comportamientos a base a la exigencia, la presión por la calificación y el temor a la desaprobación que impactan en las relaciones pedagógicas.

Destacamos de este caso la disposición de V por participar del programa, considerando que esta experiencia no solo demostró incrementar su satisfacción sino también mantener su interés por mejorar su práctica de forma continua, reafirmando así su responsabilidad pedagógica y social con la enseñanza en la E4. Esto resultó notorio considerando que, de acuerdo Huberman (1992), existe una tendencia en los/as docentes prontos a jubilarse a una serenidad relacional que genera distancia con otros/as y con los intentos de innovación y cambio, mostrándose conversadores/as respecto de sus prácticas y evitando presiones o nuevas exigencias a las formas habituales de enseñar y estar con sus estudiantes.

En este sentido, la experiencia de V resultó relevante ya que visibilizó a la evaluación como una dificultad persistente en la práctica docente e instaló ésta en el grupo de pares, considerando las resistencias encontradas a pensarla, más allá del régimen académico, de las regulaciones existentes y de los supuestos que operan en torno a ésta desde las biografías escolares y las propias experiencias docentes. Se reconoce que los problemas en torno a la evaluación, la calificación y la acreditación de los aprendizajes inspiraron en las distintas fases del programa debates grupales que pusieron de manifiesto diferencias en las posiciones docentes frente a esta práctica y las posibilidades dicotómicas de hacer cambios en esta o considerarla inmodificable en el contexto escolar. En el marco del trabajo colectivo, se develó de forma compartida cómo la evaluación interfiere en las oportunidades de interacción en la clase y en la construcción de relaciones pedagógicas cercanas. Devino de ello, poner el foco de la evaluación en el impacto emocional

que esta despierta en el/la docente como evaluador/a y en los/as estudiantes en tanto evaluados/as, motivando discusiones que incluían la problematización del sentido de la priorización de contenidos en el marco de las intencionalidades de la formación, la continuidad de los modos homogeneizadores de enseñar y de evaluar, los criterios de inclusión y exclusión que se tienden a legitimar y las creencias respecto de las posibilidades de aprendizaje de los/as jóvenes que circulan en el espacio escolar (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Tal como hemos expuesto, la evaluación en el caso de V también evidenció cómo esta práctica, en el marco de su carácter “auténtico” (Anijovich, 2010), contribuye o no a la formación de capacidades y competencias en el marco de la educación técnica, a la orientación motivacional al resultado que suele caracterizar a los/as estudiantes de esta modalidad y al desarrollo de un aprendizaje autónomo requerido en el perfil del/la egresado/a. Esto implicó replantearse los límites y las posibilidades de la evaluación como mediación didáctica orientada a promover situaciones que requieren que los/as estudiantes aprendan interpretando y resolviendo problemas, relacionando conocimientos previos e integrándolos con los nuevos en vistas a construir distintas alternativas de pensamiento y acción, tal como la docente V buscó al proponer mejoras de forma sostenida a través del CMCg3.

Cabe destacar que la dimensión relacional de la evaluación se entramó, en el caso de V, frente al reconocimiento de cierta hostilidad que la docente tenía cuando la reacción o actitud de los/as estudiantes frente a sus propuestas no podía ser anticipada por ella o no respondía a lo esperado, encontrando apatía, desinterés y falta de compromiso con la asignatura. **Pensar en los modos de relación que con la evaluación se promueven implicó, por lo tanto, recuperar el sentido formativo de esta y avanzar hacia mejoras que propiciaran una regulación interactiva** (Mottier López, 2010; Allal, 2007). Esto demandó a V atender a la construcción de interacciones que posibilitaran que la evaluación funcione como una mediación social permanente y continua entre el/la docente y los/as estudiantes a fin de sostener la regulación del aprendizaje. La experiencia de V se orientó a ello teniendo en cuenta que se propuso implementar mejoras en el clima a partir de categorías claves como la “evaluación para aprender”, la “participación, la “autonomía” y la “retroalimentación”. Recordamos que esto resultaba relevante para los/as estudiantes de quinto año considerando que V buscó motivar a través de las prácticas de evaluación la toma de decisiones respecto de sus procesos de aprendizaje en el marco de las intencionalidades que orientan el trabajo pedagógico en el ciclo superior frente a los retos propios implicados en la formación como técnicos/as. Esto da sentido también a los cambios que V se propuso lograr para generar cercanía con los/as estudiantes en la fase 3 en relación al trabajo con ejemplos vinculados a la práctica profesional, como así también a las ayudas que ponía a disposición reorganizando los momentos y el tiempo de trabajo en la clase. Cabe destacar que todas estas intencionalidades de mejora se ampliaron e intensificaron como metas propuestas en la fase 5, tal como se ha expuesto.

Si bien V resultó crítica respecto de los cambios visibles, reales y concretos alcanzados en sus clases a partir del programa, **la movilización que generó pensar sus prácticas la llevó a distinguir la evaluación del proceso de aprendizaje respecto de la valoración y calificación de una actividad en una instancia formal como es el examen** (Perrenoud, 2008). De este modo se habilitó una nueva comprensión de la evaluación que puso de relevancia cómo la cercanía se construye a partir de la interacción entre la metodología elegida para evaluar, los instrumentos y criterios diseñados y definidos en función de la situación y la naturaleza de los apoyos brindados a los/as estudiantes a través de la comunicación que se promueve con éstos/as.

En el marco de los cambios percibidos, se halló que la implicación y el trabajo de la docente V en el programa permitió nuevos contratos didácticos que generaron mejoras en la organización de clase y fortalecieron la participación de los/as estudiantes. Esto fue reconocido por V no solo en la valoración de las metas durante la experiencia sino también al finalizar el programa y por sus estudiantes, quienes reconocieron más y mejores puntuaciones en el CMC incluyendo cambios en la evaluación, además de la percepción de cercanía, conflicto y comunicación. La notable mejora percibida por el grupo de 5° B repercutió también en un incremento del interés por la asignatura, que se reafirmó al encontrar una mayor orientación motivacional al aprendizaje y menor orientación a la evitación.

Si bien estos resultados son alentadores, advertimos que lo logrado no evidenció cambios, por un lado, en el rendimiento académico, dando indicios de una distancia aún existente entre la valoración del proceso de aprendizaje y la calificación trimestral en marco de las prácticas de evaluación. Por otro lado, no se advirtieron mejoras en la percepción que V y sus estudiantes tuvieron de la categoría del CMC “apoyo y ayuda emocional” en las medidas pre-post, lo que genera controversias considerando la valoración que la docente hizo de esta en las fases 3 y 4 y los cambios identificados por los/as estudiantes en las tres categorías restantes del CMCg4.

Hasta aquí, la experiencia de V nos permite reconocer que **a través de esta invitación a la reflexión-acción pudo revisar su estrategia de evaluación y mostrarse abierta a modificar una práctica tan compleja y resistida como esta**. Asimismo, se destaca que el trabajo con la docente F -la más novata del grupo de pares- la ayudó a repensar aspectos de la RP que se ponían en juego en sus clases y que rompían con una visión homogeneizadora del aprendizaje. De este modo, se logró que poner atención a aspectos sensibles de las relaciones pedagógicas que habían sido olvidados o dejados de lado con el paso del tiempo y debían ser revisados teniendo en cuenta los efectos que éstos podían tener en los/as estudiantes y sus aprendizajes, especialmente en situaciones de tensión como son las instancias evaluativas. El trabajo sobre las prácticas de evaluación habilitó también el replanteo de algunos componentes de sus propuestas de enseñanza, considerando efectos indirectos logrados en el CMC que potenciaban los modos de promover la motivación de los/as estudiantes por aprender química en el marco de la formación para el trabajo y de la especialidad agropecuaria.

Finalmente, resulta relevante señalar que tanto la definición del problema como las intervenciones de mejora de V hicieron que esta, a lo largo de las distintas fases, se focalizara en comprender el sentido de la categoría “evaluación para aprender” del CMC, insistiendo con la siguiente pregunta: ¿de manera la evaluación en el marco de sus propuestas de enseñanza ayudaba a los/as estudiantes a aprender? Devino de su experiencia el reconocimiento de algunos rasgos que definen a este tipo de evaluación, que encontramos tienen estrecha relación con los planteos de Stobart (2010). Evaluar para aprender implica, en primer lugar, habilitar relaciones de esta práctica con las formas de enseñar, el curriculum y la cultura escolar reconociendo el valor de lo situacional en el aprendizaje en el marco de procesos recursivos de priorización, secuenciación y organización de los contenidos en la enseñanza. En segundo lugar, la mejora del rendimiento no siempre implica mejora del aprendizaje, aunque es una evidencia a considerar de acuerdo al marco normativo que regula los procesos de escolarización en una escuela aún graduada y monocrónica (Terigi, 2008a). En tercer lugar, el diálogo y la retroalimentación son claves para atender aspectos subjetivos que se ponen en juego al evaluar y que inciden en las relaciones pedagógicas y en las decisiones que se toman en el marco de esta para seguir aprendiendo. La posibilidad de comprender estos rasgos de la evaluación para aprender hizo que V reconociera la necesidad a seguir haciendo mejoras en el futuro en el marco de lo experimentado en el programa y valorado como no logrado, que descartara aquellas categorías del CMC que no abonaban a sus intencionalidades respecto de la evaluación y que se animara a elucidar nuevos problemas que la movilizaban a seguir investigando su práctica.

## **9.5. Docente B. *Cercanía colateral: el efecto dominó de la reflexión-acción***

### **9.5.1. Descripción del docente B**

Docente varón, de 35 años, nacido en la provincia de Neuquén. Posee el título de Técnico Químico que lo habilita a ejercer la docencia en el nivel secundario en asignaturas vinculadas a su campo de formación. Si bien tiene horas y cargos docentes en otras instituciones públicas de la ciudad de Neuquén, en la E4 solo tiene una sola asignatura, “Química”, desde hace cuatro años en un curso de 3° año -división A- que resultó su única opción para trabajar en el programa.

### **9.5.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción**

En la Tabla 125 se presentan los problemas que el docente B reconoce en las distintas fases del programa. De forma general, se puede advertir que el docente parte de una preocupación inicial depositada en los/as estudiantes, a quienes atribuía rechazo o apatía con el espacio. A partir de la experiencia en las distintas instancias el proceso de reflexión-acción, **se reconoce que B logró visibilizar y explicitar una variedad de dificultades que progresivamente pusieron en evidencia la necesidad de revisar distintos aspectos de su propuesta didáctica**, que incluían a las relaciones pedagógicas con sus estudiantes.

**Tabla 125.***Problemas reconocidos por el docente B en sus prácticas de enseñanza.*

Fase 1	Fases 2, 4 y 6	Fases 3 y 5
<i>Problemas iniciales que compartió B de la experiencia en sus prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que B visibilizó a partir de las propuestas de mejoras ensayadas en sus clases.</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rechazo o falta de interés de los/as estudiantes a la asignatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de articulación con otras asignaturas o proyectos -asignatura y docente isla-</li> <li>● Escasa diversificación de las estrategias de enseñanza.</li> <li>● Pocos acompañamientos a dificultades que presentaban los/as estudiantes en sus singularidades -recursantes, repitentes, bajo rendimiento-</li> <li>● Tendencia a organizar las clases de forma rutinaria a partir de la explicación de conceptos y la posterior resolución de ejercicios de forma individual.</li> <li>● Imposición de la corrección-explicación del docente por sobre la retroalimentación para construir cercanía con los/as estudiantes.</li> <li>● Poca vinculación de los saberes con la realidad de los estudiantes, conocimientos previos o aprendizajes propios de la modalidad técnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desorganización de la clase ante intervenciones o consultas de los/as estudiantes continuas, solapadas y a destiempo</li> <li>● Explicación reiterada de temas y consignas de trabajo.</li> <li>● Dependencia excesiva de los/as estudiantes ante la resolución de ejercicios o trabajos.</li> <li>● Propuesta de actividades extensas y difíciles de completar en clase.</li> </ul>

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Tal como referimos, **el punto de partida de B estuvo centrado en las imposibilidades que atribuía a los/as estudiantes para estar receptivos/as a las propuestas de enseñanza que éste les podía a disposición.** En los sucesivos encuentros de la fase 2, el docente aportó información con la que argumentaba la existencia de este problema inicial que dejaba entrever prejuicios asociados, por un lado, a la falta de conocimientos previos de los/as estudiantes que, según B, eran necesarios y básicos para aprender los contenidos específicos de la química antes de ingresar al ciclo superior de la formación técnica. Por otro lado, reconocía una diversidad de situaciones que presentaban los/as estudiantes en función de sus trayectorias escolares que obturaban la posibilidad de sostener un ritmo de trabajo en clase. Cabe destacar que, dentro del grupo de 3° año, algunos/as estudiantes habían repetido y otros/as recursaban la asignatura en el marco de otros recorridos posibles que sostuvieron la permanencia de los/as jóvenes en la escuela. Asimismo, había dos casos de estudiantes que tenían acompañamientos específicos con adaptaciones curriculares significativas en el marco de procesos de inclusión.

Si bien lo mencionado daba cuenta de un grupo heterogéneo, se reconocían obstáculos para que B reconociera que las demandas al enseñar eran múltiples y ello requerían repensar los modos de enseñar para acompañar de forma ajustada a cada uno de los/as estudiantes. Esta situación era reconocida institucionalmente, incluso por la Regente de Educación Técnica, que acompañó el inicio del programa y comentó respecto de B lo siguiente:

*“El profe B tiene pocas horas en la escuela y hay situaciones muy particulares en el curso. Tiene que ganárselos porque vienen de los primeros años con profes que acompañan mucho, que le ponen todo para que los chicos salgan adelante y 3° año es siempre un año intenso para ellos por la carga horaria que tienen y por la edad también”*  
(Regente de Educación Técnica, E4)

En el marco de las fases que implicaban la reflexión grupal de B, este se mostró sobredemandado con las situaciones que tenía, a lo que se añadía la poca carga horaria en la E4 y la falta de formación pedagógica a la que refería de forma constante frente a la necesidad de planificar diferentes propuestas en el marco del mismo grupo-clase. Ante esta situación, B consideraba que el programa era un espacio para recibir ayuda y orientar la incertidumbre -e incluso desorientación- que sentía respecto de sus prácticas.

Progresivamente, en las fases 2, 4 y 6, sus pares lo ayudaron a correr la mirada de las dificultades que atribuía a los/as estudiantes para centrarse en revisar aspectos didácticos de sus prácticas de enseñanza que podían ser susceptibles de mejora, además de aliviar el malestar, agobio e incluso desgano que este mostraba cada vez que comentaba sus vivencias en clase. Al escuchar a los/as docentes comenzó a sentirse identificado con algunas situaciones que trascendían las características de su grupo y eran compartidas por todos/as. Esto resultó claro en la narración de una escena de clase en el marco de una actividad que propuso a los/as estudiantes como evaluación diagnóstica al iniciar el año, que B compartió:

*"... Me la pasé caminando por el aula, escuchando que se quejaban, que esos temas no los sabían, que el profe del año pasado no lo enseñó, que no se acordaban, que no podían trabajar con otros compañeros porque molestaban, que había mucho ruido. Era un constante "profe vení, profe escuchanos, profe acá" y me la pasé dando vueltas por el aula y ayudándolos a leer las consignas, interpretar y orientarlos. Quedé exhausto y preocupado por cómo voy a trabajar todo el año con ellos considerando los temas que tengo que enseñar" (Docente B)*

Al analizar sus prácticas a partir de las dinámicas de reflexión propuestas y la colaboración del grupo de docentes, B fue reconociendo que en sus clases no podía controlar el tiempo ni sostener una organización de trabajo, que la comunicación resultaba disruptiva, que percibía una enseñanza rutinizada y basada en la repetición sin lograr que los/as estudiantes comprendieran el sentido de lo transmitido. Asimismo, que el trabajo con la ejercitación -que consideraba fundamental en la asignatura- tendía a quedar inconcluso o bien, por desgaste, era resuelto por el mismo docente en el pizarrón y los/as estudiantes se limitaban a copiar. Además, advirtió que, dada su escasa carga horaria concentrada los días miércoles, no generaba articulaciones con otras asignaturas del mismo año en el marco de la educación técnica, ni con otros/as colegas docentes con los/as que compartía el Departamento de Ciencias, de modo tal que sentía que su práctica estaba aislada y desintegrada institucionalmente.

Si bien lo surgido de la reflexión resultó movilizador para el docente B mostrando nuevas dificultades que se añadían en cada instancia de trabajo, en las fases 3 y 5 pudo definir una priorización de problemas a los que atender a partir de las metas propuestas en función de la escasa disponibilidad que mostraba tener. En este sentido, los problemas reconocidos se fueron especificando y, de forma leve, B empezó a advertir que los cambios deseados demandaban otra dinámica de interacción que afectaba la relación pedagógica con sus estudiantes. De este modo, la cercanía se presentaba como una condición necesaria para generar un clima de trabajo en la asignatura ante la intención que B tenía, por un lado, de evitar incrementar el conflicto con los/as estudiantes y el rechazo por el espacio y, por el otro, disminuir esa dependencia que mostraban

tener éstos/as en clase, lo que generaba agobio respecto de su práctica, además de sensación de poca competencia y frustración. En este sentido, **la cercanía no se proponía como una prioridad de trabajo sino como un modo de evitar que los problemas de relación se profundizaran o incrementaran** en el marco de la hostilidad que refería sentir B en las interacciones con este grupo.

### 9.5.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía

La reflexión acerca de los problemas que B tenía para trabajar con este grupo fue incidiendo en las mejoras que éste se propuso alcanzar con las metas de cambio desde el clima motivacional de clase. Tal como mencionamos, **proponerse mejoras específicas ayudó a B a organizar las múltiples dificultades que había detectado en sus prácticas en función de sus posibilidades de intervención.** En la Tabla 126 se muestra la cantidad de metas establecidas como así también las categorías del CMC elegidas para ello.

**Tabla 126.**  
*Propuestas de mejora presentadas por el docente B*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Alcance semanal					Alcance trimestral					Alcance anual				
	CMC g1	CMC g2	CM Cg3	CMC g4	Total	CMC g1	CM Cg2	CM Cg3	CMC g4	Total	CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CMC g4	Total
	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	2	3	3	2	10
g1	Paso a paso* Claridad de organización*					Paso a paso* Claridad de organización*					Paso a paso* Claridad de organización*				
g2	Novedad* Conocimientos previos*					Novedad* Conocimientos previos*					Novedad* Conocimientos previos* Relación de temas				
g3	Retroalimentación* Participación*					Retroalimentación* Participación*					Retroalimentación* Participación* Autonomía Evaluación para aprender				
g4											Apoyo y ayuda emocional Equidad de trato				

Nota: (\*) Categoría del CMC que se propone de forma sostenida a lo largo del programa como meta de cambio.

Tal como puede observarse, las metas de mejoras se replicaron de forma idéntica al pensar cambios semanales y trimestrales de acuerdo a la propuesta de trabajo del programa en las fases 3 y 5. Se destaca que no se incluyeron metas que tomaran como referencia al CMCg4; por el contrario, B se propuso intervenir mejorando la gestión del tiempo y organización de clase, procurando despertar el interés de los/as estudiantes en relación a sus conocimientos previos - especialmente los vinculados a Físico-Química de 1° año y Matemática de 2°- y mejorando la comunicación para convocar a una participación activa y comprometida del grupo con el aprendizaje. En relación a lo expuesto, estas intencionalidades fueron compartidas con la docente G, como dupla de reflexión, de la siguiente manera:

*“Me tengo que llevar bien con ellos porque el año es largo. Ahora me propongo seguir buscando recursos y actividades que les llamen la atención, que sean novedosos y que capten el interés cuando arranco la clase (...) también quiero poder*

*hacer el cierre de la clase y no que quede todo por el aire o con la consulta individual, hacer síntesis o una integración a partir de las dudas que tienen así podemos hacer puestas en común o ellos seguir trabajando en casa de forma ordenada”*  
(Docente B)

Nuevamente aquí se evidencia que la cercanía se impone ante la necesidad de revisar los modos de relación que propicien el desarrollo de las clases y organizar la interacción en vistas a lograr un ambiente de aprendizaje más ordenado que permita la enseñanza y favorezca la comprensión.

En la Tabla 126 asimismo se registran metas de cambio de alcance anual propuestas para el siguiente año. **Contrariamente a lo que hallamos en los cuatro casos ya comentados, que equilibran las mejoras buscadas en las fases 3 y 5, B incrementó sus intencionalidades de cambio, manteniendo las seis (\*) metas propuestas desde el inicio del programa e incorporando otras vinculadas a los grupos CMCg2, CMCg3 y CMCg4.** En este último grupo, se destacan categorías como el “apoyo y ayuda emocional” y el “trato equitativo” como mejoras para construir cercanía. Si bien lo propuesto genera dudas respecto de su viabilidad a futuro, surge de algunas reflexiones que B compartió en el grupo:

*“Yo ya sabía que tenía que hacer las cosas diferentes, pero acá lo vi más clarito. Quizás pude tomar conciencia de esos cambios que ya había conversado con la regente y otros profes en varias ocasiones pero que nunca me animaba o sabía cómo hacerlo (...), me llevo muchas sugerencias de mis compañeros, especialmente de G que me ayudó también a ser realista (...) En algunas metas sé que me falta seguir trabajando, es como que me animé al primer paso. Si bien no me deja contento veo que no es imposible como antes y por eso digo que tengo que seguir trabajando en esto a futuro”*  
(Docente B)

#### 9.5.4. Valoración de cambios en las prácticas

La valoración realizada por B evidencia que muchas veces las intencionalidades de mejora no son sencillas de llevar adelante ni de generar cambios percibidos de forma accesible en poco tiempo. Si bien los problemas detectados resultaron en un principio abrumadores para B, las propuestas de mejora se plantearon con cautela, considerando las posibilidades reales que el docente tenía de incorporarlas en sus clases. Recordamos que, en el marco del programa, las metas de mejora proponían a los/as docentes hacer ajustes en sus prácticas, respetando su planificación, en vistas a ensayar otras formas de relación con los/as estudiantes que posibilitaran enseñar y aprender mejor. En el caso de B, **la valoración realizada por este resultó desalentadora ya que no advirtió ningún cambio en la fase 3 y solo dos en la fase 5**, tal como se muestra en la Tabla 127.

**Tabla 127.**

*Valoración de cambios en las prácticas del docente B y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Metas semanales logradas					Metas trimestrales logradas					Categorías del CMC no propuestas como metas de cambio a lo largo del programa				
	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CM Cg2	CM Cg3	CMC g4	Total	CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CMC g4	Total
	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	2	1	0	2	5
g1						Paso a paso					Ritmo adecuado Claridad de objetivos				
g2											Ejemplos				
g3						Participación									

g4		Uso de elogios Mensajes de aprendizaje
----	--	---

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Cabe señalar que, si bien el docente B reconoció hacer ajustes en sus clases, atribuyó su valoración principalmente a la falta de tiempo para poner en práctica lo propuesto con los/as estudiantes. Al respecto comentó que sus clases se reducían a tres horas concentradas en un solo día y durante la fase 3 estas habían sido discontinuas por motivos institucionales, entre los que señalaba jornadas de capacitación, suspensión de clases por problemas de infraestructura, paros, feriados e incluso una licencia médica personal, mostrando una situación similar a la referenciada en el caso de la docente M. De este modo, ciertas lejanías que resultaban de la dinámica de funcionamiento escolar obturaban las acciones a las que B se había comprometido en el espacio de reflexión añadiendo distancia con sus estudiantes.

Considerando lo expuesto, en la Tabla 127 se evidencia cómo el docente solo reconoció mejoras en su práctica en dos categorías del CMC como son “paso a paso” y “participación”, que dan cuenta de los intentos de romper con una dinámica centrada en la exposición para promover un rol activo de los/as estudiantes pero guiado y secuenciado. De forma específica, la intervención sobre el “paso a paso” ayudó a B a revisar las distancias entre la teoría y la práctica, es decir, entre la explicación y la ejercitación, diversificando así los acompañamientos y las orientaciones brindadas para la resolución de las actividades. El trabajo sobre esta categoría, a su vez, involucró la inclusión de estrategias de auto y coevaluación, aunque el docente no lo haya explicitado como tal en la valoración que hizo de lo logrado. En lo que respecta a “participación” se habilitaron otros modos de comunicación que buscaban la cercanía, con la intención de favorecer la implicación de los/as estudiantes, fortalecer la confianza y propiciar una interacción que trascendiera la dependencia del docente para verificar resultados o recibir indicaciones directas frente a la resolución de ejercicios.

Tal como puede advertirse, la reflexión en torno a la valoración de estas dos categorías da cuenta de otras ajustes y mejoras logradas que surgieron a partir del trabajo que B hizo con la docente G como dupla, a partir de la observación no participante que esta hizo en una de sus clases. Se destaca que la reflexión conjunta con un par le permitió a B visibilizar prácticas no reconocidas en sus clases que favorecían la cercanía con sus estudiantes y ayudaban a propiciar una dinámica de trabajo e interacción considerando la complejidad que implicaba enseñar en 3° año, tal como reafirmó también G:

*“El grupo es muy activo, participaron todo el día y te diría que a veces se arma barullo porque hablan todos juntos. Yo creo que ayudaron mucho las actividades que hiciste al principio y al final de la clase porque fueron ordenadoras (...) Es cierto que por momentos te quedabas trabajando y hablando solo con los chicos que te seguían (...) Yo creo que brindás ayudas muy bien. En la clase yo vi cuando un estudiante se puso nervioso al exponer cómo había resuelto el ejercicio, pero vos lo tranquilizaste, le ayudaste a organizarse, le dijiste que lo explicara desde su banco y no en el pizarrón, no lo expusiste y eso lo ve no solo él y yo, sino todo el grupo” (Docente G)*

Finalmente, resulta importante detenernos también analizar las categorías del CMC que no fueron tenidas en cuenta por B en la fase 6, es decir, que no fueron seleccionadas para seguir trabajando. Estas no incluyen al CMCg3, sino que implican categorías que fueron reconocidas en sus prácticas de enseñanza a partir de la reflexión colectiva o bien no fueron sensibles de problematización en el marco del programa.

### 9.5.5. Percepción de B y sus estudiantes en medidas pre-post

#### 9.5.5.1. Percepciones del docente B

La valoración que hizo el docente a partir de los cuestionarios que le fueron administrados muestran que **no hubo cambios a partir del programa**. Tal como puede observarse en la Tabla 128, los porcentajes de cambio no superan el 2% y este resultado muestra coherencia con las múltiples dificultades que el docente B reconoció para llevar adelante las metas propuestas en sus clases, como ya se mencionó.

**Tabla 128.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según el docente B.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Cercanía	2.40	2%
POST		3.00	
PRE	Conflicto	1.60	0%
POST		1.60	
PRE	Comunicación	5.80	2%
POST		6.40	
PRE	CMC	86.00	2%
POST		93.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

A pesar del resultado hallado en la puntuación total del CMC, de acuerdo a lo expuesto en la Tabla 129, **se encontraron cambios en la percepción de B respecto de seis categorías del CMC evidenciando mejoras.**

**Tabla 129.**

*Resultados pre-post en categorías del CMC-P según el docente B.*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Media	% de cambio
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	9.00	1%
	POST		8.00	
	PRE	Claridad de organización	6.00	13%
	POST		8.00	
	PRE	Ritmo adecuado	6.00	1%
	POST		7.00	
PRE	Paso a paso	5.00	13%	
POST		7.00		
CMCg2	PRE	Novedad	5.00	0%
	POST		5.00	
	PRE	Ejemplos	8.00	1%
	POST		9.00	
	PRE	Conocimientos previos	3.00	0%
	POST		3.00	
PRE	Relación de temas	3.00	20%	
POST		5.00		
CMCg3	PRE	Autonomía	3.00	1%
	POST		4.00	
	PRE	Participación	5.00	10%
	POST		6.00	
	PRE	Evaluación para aprender	3.00	0%
	POST		3.00	
PRE	Retroalimentación	6.00		

CMCg4	POST		6.00	0%
	PRE	Mensajes de aprendizaje	5.00	
	POST		5.00	0%
	PRE	Uso de elogios	4.00	
	POST		6.00	20%
	PRE	Equidad de trato	7.00	
	POST		9.00	13%
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	8.00	
	POST		8.00	0%

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

De las seis categorías que presentan diferencias, cinco superan el 13% de cambio y alcanzan hasta el 20%. De estas, dos fueron propuestas como metas de cambio en la fase 3 y 5 y se sostuvieron también en la fase 6; entre ellas se encuentra “claridad de objetivos” y “paso a paso”. Respecto de esta última categoría resulta necesario mencionar que la misma fue valorada como lograda por el docente B mostrando correspondencia aquí entre sus valoraciones.

Asimismo, en el marco de las seis categorías que presentaron diferencias, tal como se puede observar en la Tabla 129, otras dos como son “relación de temas” y “equidad de trato” fueron incorporadas en la fase 6 al pensar cambios que podrían sostenerse a futuro de forma autónoma a partir de la experiencia transitada. Se reconoce que solo una categoría como es “uso de elogios” no fue seleccionada de forma explícita como categoría a revisar, de acuerdo a la reflexión que hizo el docente en la fase final. Esto nos muestra principalmente que, **si bien el docente no se planteó cambios directos e intencionales en aspectos de las RP, lo realizado en clase modificó la percepción de éstas también.**

En el marco de las seis categorías que registraron cambios solo una como es “participación” mostró una diferencia del 10%. Se destaca la misma considerando que esta percepción encuentra correspondencia no solo con las metas propuestas por B sino con la valoración que hizo de lo logrado a partir del programa.

En lo que respecta a las diez categorías restantes que no presentaron cambios; seis se mantuvieron iguales y cuatro de ellas registraron diferencias cercanas al 1%, no hallando particularidades respecto de los distintos grupos del CMC.

En el marco de las medidas pre-post, los resultados respecto de la percepción de interés y satisfacción se presentan en la Tabla 130.

**Tabla 130**

*Resultados pre-post en satisfacción e interés del docente B.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Satisfacción	4.00	10%
POST		3.00	
PRE	Interés	4.00	0%
POST		4.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación

En continuidad con lo hallado en las puntuaciones totales, se advierte que, de acuerdo a **la percepción del docente B, tampoco se registró cambio en el interés** ya que se mantuvo sin diferencias y en lo que respecta a **la satisfacción el incremento alcanzó solo el 10%.**

### 9.5.5.2. Percepción de los/as estudiantes de B

La valoración que hicieron los/as estudiantes de B (N=29), a diferencia de lo hallado hasta aquí, **muestra cambios significativos en la percepción del CMC y cercanía**, que alcanzaron en la primera medida mencionada el 16%, y en el caso de la segunda, el 6%.

**Tabla 131.**

Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente B en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Cercanía	17.52	4.51	20.35	<b>.003</b>
POST		19.04	3.32	11.04	
PRE	Conflicto	5.48	2.12	4.53	.806
POST		5.26	2.22	4.92	
PRE	Comunicación	22,04	4.51	20.40	.216
POST		23.35	2.93	8.60	
PRE	CMC	73,09	9,87	97.44	<b>.000</b>
POST		99,61	7,82	61.24	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

En función de los resultados hallados en la puntuación total del CMC se buscaron identificar cambios en sus categorías. **Se advirtieron diferencias significativas en quince de las dieciséis que integran el clima que muestran que los/as estudiantes percibieron cambios en las clases de B**, como se presenta en la Tabla 132.

**Tabla 132.**

Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes del docente B en las escalas del CMC

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	4.57	1.30	1.71	<b>.003</b>
	POST		6.04	1.52	2.31	
	PRE	Claridad de organización	4.61	1.40	1.97	<b>.003</b>
	POST		5.78	0.95	0.90	
CMCg2	PRE	Ritmo adecuado	5.91	0.94	0.90	<b>.005</b>
	POST		6.91	1.16	1.35	
	PRE	Paso a paso	3.52	1.34	1.80	<b>.000</b>
	POST		5.70	1.57	2.49	
CMCg3	PRE	Novedad	4.39	1.69	2.88	<b>.005</b>
	POST		5.91	1.64	2.71	
	PRE	Ejemplos	5.30	2.05	4.22	.212
	POST		5.83	1.19	1.42	
CMCg4	PRE	Conocimientos previos	5.48	1.34	1.80	<b>.007</b>
	POST		6.26	1.13	1.29	
	PRE	Relación de temas	5.39	1.37	1.88	<b>.000</b>
	POST		6.70	1.06	1.13	
CMCg5	PRE	Autonomía	3.00	1.44	2.09	<b>.014</b>
	POST		4.43	1.80	3.25	
	PRE	Participación	2.57	1.08	1.16	<b>.000</b>
	POST		5.17	1.30	1.69	
CMCg6	PRE	Evaluación para aprender	5.65	1.26	1.60	<b>.009</b>
	POST		6.65	1.36	1.87	
	PRE	Retroalimentación	4.04	1.79	3.22	.003
	POST		5.39	1.40	1.97	
CMCg7	PRE	Mensajes de aprendizaje	5.22	2.31	5.36	<b>.000</b>
	POST		9.13	1.48	2.20	
	PRE	Uso de elogios	4.26	1.54	2.38	<b>.000</b>
	POST		6.61	1.27	1.61	
CMCg8	PRE	Equidad de trato	5.52	1.41	1.98	<b>.000</b>
	POST		7.17	1.40	1.96	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	3.65	1.58	2.51	<b>.000</b>
	POST		5.91	1.64	2.51	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

De las quince categorías del CMC, siete alcanzaron el mayor nivel de significatividad y entre estas se encuentran “participación” y “paso a paso”, categorías que fueron reconocidas como logradas por B durante el proceso y ratificadas en la valoración pre-post que hizo del CMC. Se encuentran, entre estas siete, todas las categorías que integran el CMCg4, confirmando que hubo mejoras según los/as estudiantes en las relaciones con el docente. Respecto de las seis categorías restantes que también presentaron diferencias significativas, el CMCg2 es el grupo que menos cambios evidencia en comparación con los otros dos, es decir, CMCg1 y CMCg3. Deviene de este análisis que “ejemplos” es la única categoría que no presenta cambios, resultado que es coherente con el proceso del docente ya que no fue considerado por B como un componente del clima a revisar en su práctica.

Considerando los cambios notorios en el CMC esperábamos que las mejoras impactaran el interés y la satisfacción de los/as estudiantes, sin embargo, la valoración de éstos/as **no mostró cambio** alguno, de acuerdo a la Tabla 133.

**Tabla 133.**  
*Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes del docente B*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Satisfacción	4.74	1.17	1.38	.373
POST		5.00	1.04	1.09	
PRE	Interés	5.13	1.14	1.30	.270
POST		4.87	1.14	1.30	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo que respecta a las orientaciones motivacionales, **los cambios significativos hallados se focalizaron en un incremento de la orientación al resultado en un 6%, y una disminución de la orientación a la evitación en un 18%.**

**Tabla 134.**  
*Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes del docente B.*

Momento	Orientación Motivacional	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	O. M. Aprendizaje	11.91	1.92	3.71	.185
POST		12.83	2.42	5.87	
PRE	O. M. Resultado	12.35	2.18	4.78	.002
POST		10.22	2.84	8.08	
PRE	O. M. Evitación	9.48	2.48	6.17	.001
POST		6.74	2.61	6.83	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Este último resultado se considera relevante teniendo en cuenta la descripción inicial que el docente B hizo del grupo y de las dificultades que tenían para implicarse con la asignatura.

### 9.5.6. Incidencia en el rendimiento académico

El análisis que deviene del rendimiento académico nos mostró que **hay cambios significativos en los/as estudiantes de B** entre el primer y tercer trimestre del año, como así también en la

comparación que se hizo del último trimestre con el rendimiento de “Física”, que funcionó como grupo cuasi-control.

**Tabla 135.**

*Resultados pre-post en el rendimiento académico del GEx y del GCCo en relación al caso del docente B.*

Trimestres	Rendimiento	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
1°	Grupo experimental	6.87	1.48	2.20	<b>.030</b>
3°		7.57	1.75	3.07	
3°	Grupo experimental	7.57	1.75	3.07	<b>.045</b>
3°	Grupo cuasi-control	7.00	1.24	1.54	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes

Si bien los resultados que figuran en la Tabla 135 pueden tener múltiples explicaciones, entre ellas podría considerarse que la mejora en el rendimiento de los/as estudiantes del docente B podría haber estado influenciada por el trabajo que este llevó adelante en el programa, ya que estos/as se mostraron más sensibles a reconocer cambios en sus clases.

### 9.5.7. Discusiones

La experiencia de B nos presenta un caso controversial que nos lleva a **pensar en los efectos indirectos y colaterales de la participación de los/as docentes en los procesos de reflexión-acción**. B reconoció a lo largo del programa numerosos problemas en su práctica, pasando de compartir malestares depositados en los/as estudiantes a identificar prácticas propias que debía revisar y ajustar frente a las demandas de acompañamiento que recibía. Poco a poco, fue reconociendo que los/as estudiantes no tenían rechazo ni desinterés por la asignatura, sino que estos/as presentaban distintas necesidades de aprendizaje que debían ser atendidas. Ello implicaba romper con la vigencia de la imagen del “alumno ideal” (Tiramonti, 2011) y crear clases inclusivas donde todos/as pudieran aprender a pesar de la rigidez y la poca flexibilidad que caracteriza a los componentes duros del formato escolar (Baquero, 2014) en la escuela secundaria y del modelo basado en la selección por exclusión (Ziegler, 2012).

Si bien esto generó un efecto multiplicador de situaciones de intervención a las que visibilizar y analizar, B fue el docente que menor cantidad de metas de cambio semanal y trimestral se propuso e incluso las replicó de la fase 3 a la fase 5 sin modificación alguna. Esto impactó la valoración desalentadora de cambios alcanzados que hizo en comparación con sus pares docentes, dado que, por múltiples motivos, algunos institucionales y otros personales, no contó con el tiempo para reconocer mejoras en un principio y se limitó a unas pocas con el correr del mismo proceso del programa. A esto se añaden las reflexiones a las que arribó respecto de la cercanía en la problematización generada. Si bien consideraba que tener una buena relación con sus estudiantes era importante, esta no era su punto de partida para revisar sus prácticas; por el contrario, **se focalizó en hacer cambios que, lejos de hacer crecer la cercanía, actuaran**

**evitando su contracara, es decir, el conflicto** y la excesiva dependencia que sentía del grupo-clase.

Su experiencia nos llevaría a plantear que el programa propuesto no fue ajustado a la situación laboral de B ni a la complejidad a la que atender en el marco de las características de sus estudiantes, sin embargo, la evaluación de las medidas pre-post y las reflexiones que este pudo hacer acompañado por su dupla de trabajo -la docente G- nos muestran lo contrario. Hallamos en los/as estudiantes de B los mejores resultados pre-post alcanzados en comparación con los otros cinco casos. Ello nos lleva a reconocer en la experiencia de B lo que hemos dado a llamar el efecto dominó de la reflexión-acción, es decir, la necesidad de reconocer que ciertos cambios o mejoras realizadas de forma intencional originan una reacción en cadena provocando otras mejoras no buscadas, aunque necesarias que, en este caso, afectaron la percepción de cercanía, del clima motivacional de clase, de la orientación motivacional a la evitación e incluso del rendimiento académico.

Tal como hemos expuesto, al finalizar el programa las medidas pre-post arrojaron una clara diferencia entre la percepción del docente B y de sus estudiantes, aunque esta es alentadora. Si bien B no reconoció diferencias pre-post en las medidas con puntuaciones totales, su percepción de las categorías del CMC superó la valoración realizada en la fase 5. Advertimos que no solo ratificó cambios en categorías como “paso a paso” y “participación”, sino que añadió otras cuatro mejoras que incluían al CMCg4, a pesar de no haberse propuesto de forma explícita abordar las categorías que integran este grupo. Por su parte, la percepción de los/as estudiantes evidenció mejoras en la cercanía, la puntuación total del CMC y en quince de sus categorías, reforzando también la percepción mencionada respecto de “paso a paso” y “participación” y notando diferentes en todas las categorías del CMCg4. A esto se añade que los/as estudiantes mantuvieron los valores altos que presentaban desde un principio respecto de su satisfacción e interés.

En función de estos hallazgos, ¿qué nos devela esta experiencia? En primer lugar, confirmamos la importancia de tener medidas que puedan contribuir a reconocer los cambios y que éstas incluyan a los/as estudiantes. Hasta aquí venimos encontrando en la mayoría de los casos que los/as jóvenes son más sensibles a reconocer mejoras y que los/as docentes se tornan más críticos/as y exigentes consigo mismos/as al momento de valorar sus actuaciones e intentos de cambio en sus prácticas. En el caso de B, fue notorio e incluso sorpresivo para el docente confrontar su percepción con la de sus estudiantes, considerando ciertos preconceptos que éste tenía del grupo, de sus posibilidades de aprendizaje e incluso de la atención que tenían como adolescentes a lo que ocurría en clase. Esto movilizó a B a revisar la mirada que como adulto tenía sobre los/as jóvenes (Kantor, 2008) y repensar el modo en que entraba en diálogo con ellos/as para construir prácticas que habilitaran experiencias educativas contenedoras e incluso fundantes subjetivamente.

En segundo lugar y en continuidad con lo mencionado, la posibilidad de sostener un espacio centrado en la reflexión-acción demandó desnaturalizar, interpelar y problematizar los supuestos que operan en la construcción que los/as docentes hacen de las explicaciones acerca de lo que ocurre en las clases, a los/as estudiantes e incluso a ellos/as mismos/as. Esto resulta clave ya que la dificultad para advertir mejoras en el caso de B involucró aspectos que van más allá de la clase, como son la organización del trabajo docente por horas de clase y la falta de continuidad pedagógica, entre otros que conforman un patrón organizacional de la educación secundaria (Terigi, 2008a), interfieren al momento de reconocer evidencias de las mejoras propuestas e incluso las posibilidades de implementar y sostener en el tiempo cambios en sus prácticas.

En tercer lugar, la experiencia de B demostró cómo la intervención sobre ciertas categorías del clima motivacional de clase vinculados a los grupos CMCg1 y CMCg3, tienen efectos en prácticas más afectivas de la enseñanza que contribuyen a la cercanía y que presentan estrecha relación con el CMCg4. Esto en B resultó evidenciable no solo en la percepción de los/as estudiantes al finalizar el programa sino en las metas de alcance anual que el mismo docente se propuso sostener a partir de la experiencia transitada donde manifestó su interés por potenciar aquellas prácticas que afectaran de forma favorable su relación de cercanía con el grupo-clase. En este sentido, la atención a la dimensión relacional de la enseñanza se impone de forma directa o bien indirecta como un punto de paso obligado que deviene de la reflexión-acción y que moviliza a quienes son parte de esa relación a partir de otros modos de encuentro, comunicación e interacción que se habilitan en las clases. Si bien las mejoras que B propuso no afectaron la revisión curricular de la propuesta ni flexibilizaron el régimen académico e incluso no instalaron debates específicos respecto de la educación técnica y la especialidad de formación de la E4, pusieron de manifiesto la necesidad de crear otras formas de acompañamiento desde la enseñanza, más allá de la transmisión. La experiencia de B evidencia cómo la reflexión contribuye a no reforzar las segregaciones y exclusiones existentes dentro de las aulas, sino que el trabajo colegiado entre docentes anima a la construcción de estrategias más comprensivas e inclusivas con los/as estudiantes en el marco del fortalecimiento de sus trayectorias escolares y de los retos didácticos, pedagógicos, sociales y afectivos que implica sostener la permanencia de los/as jóvenes. Esta intencionalidad no escapa a la cercanía, sino que la necesita como condición para hacer de las clases espacios de escucha y acompañamientos basados en el reconocimiento del otro/a (García, 2020). Deviene de ello, la importancia singularizar la relación pedagógica en el marco de las trayectorias, considerando que cada estudiante proviene de un pasado escolar, que seguirá un recorrido escolar y que los/as docentes tienen responsabilidad y fluidez de este tránsito (Acosta y Pinkasz, 2014) construyendo propuestas que prioricen lo común.

En cuarto lugar, este **es el único caso que muestra mejoras en el rendimiento académico de los/as estudiantes entre el primer y tercer trimestre en la asignatura**. Si bien este resultado puede tener explicaciones multicausales y se toma como una evidencia más que aporta

información respecto de mejoras pre-post alcanzadas, la disminución de la orientación motivacional a la evitación y al resultado refuerza la existencia de otros cambios indirectos que se presentan bajo el efecto dominó en la experiencia de B.

En función de lo expuesto, se considera que esta es una experiencia clave en el marco del programa que muestra otros tiempos posibles para la reflexión-acción y otros modos de intervención sobre la cercanía que devienen de la revisión de la enseñanza y de las formas de relación que esta habilita para acompañar a los/as estudiantes. Si bien el caso de B genera rupturas y desfasajes respecto de lo esperado en cada fase del programa, el mismo destaca la importancia de entamar los saberes de la experiencia con los problemas de las prácticas en marco de espacios colectivos que, lejos de generar una línea de continuidad, habilitaron interrupciones recursivas para la reflexión y búsqueda de mejoras. Resulta claro que, en algunos casos, esto requiere además de condiciones institucionales, laborales y disposiciones personales, más tiempo y acompañamiento para consolidar lo experimentado y para avanzar sobre otros cambios que se visibilizan y que son necesarios al buscar promover relaciones personales de los/as estudiantes con los saberes.

**9.6. Docente G. Ambición de cercanía: cuando el afán de cambiar y los excesos no sacian las expectativas**

**9.6.1. Descripción de la docente G**

Docente mujer, de 29 años, oriunda de la provincia de Buenos Aires, y residente en Neuquén por motivos personales desde hace más de 3 años. Es ingeniera agrónoma y su interés en el campo educativo motivó al cursado de un trayecto pedagógico centrado en el nivel medio para docentes de escuelas técnicas en la provincia. En la E4 trabaja como docente desde hace dos años teniendo a su cargo asignaturas técnicas de segundo, tercero y cuarto año como “Horticultura”, “Parques y Jardines” y “Viveros”. En el marco de su participación en el programa, decidió centrar el proceso reflexión-acción en la asignatura “Horticultura” de segundo año.

**9.6.2. Problemas que motivaron el proceso de reflexión-acción**

Los problemas compartidos por la docente G en las distintas fases del programa, tal como puede observarse en la Tabla 135, son numerosos y variados. A continuación, se desarrolla cómo estos, en algunos casos, fueron presentados por la docente como preocupaciones que acarrea de su primer año de docencia en la E4 y, en otros, surgían de la reflexión que ésta hacía de lo vivido grupalmente en el programa.

**Tabla 136.**  
*Problemas reconocidos por la docente G en sus prácticas de enseñanza*

Fase 1	Fases 2, 4 y 6	Fases 3 y 5
<i>Problemas iniciales que compartió G de la experiencia en sus prácticas de enseñanza (pre-programa)</i>	<i>Problemas que fueron reconocidos a través de la reflexión con otros/as (regente, grupo de pares, dupla docente)</i>	<i>Problemas que G visibilizó a partir de las propuestas de mejoras ensayadas en sus clases.</i>

- 
- Dificultad para adecuar la enseñanza de contenidos técnicos -en función de su experiencia como ingeniera- a tiempos, espacios y mecanismos de acreditación escolar.
  - Frustración y malestar ante el desajuste entre intenciones y propuesta pedagógica planificada -vividos como sobreesfuerzos- con las características y necesidad del grupo-clase (numeroso, dispersos, poco interesados)
  - Comunicación tensa que disminuye la cercanía y centrada en la exigencia del “deber”
  - Rigidez en las pautas de trabajo ante la existencia de conflictos en la convivencia que imposibilitan el trabajo ordenado en la clase
  - Consignas de trabajo extensas y complejas para los estudiantes, sus posibilidades de comprensión y resolución.
  - Poco estímulo al trabajo en grupo por temor a no poder controlar las situaciones o problemas emergentes.
  - Desorganización de la clase y uso del tiempo.
  - Distancia entre lo trabajado en el campo y la propuesta en el aula.
  - Poca relevancia percibida por los/as estudiantes de lo enseñado en relación a la formación técnica.
  - Tendencia a realizar actividades que se limitan a organizar y sistematizar información y están al servicio de la evaluación (evidencias para la calificación); falta de avance en análisis o proyectos.
- 

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Cabe señalar que esta docente **desde un principio se mostró dispuesta y motivada a participar del espacio y a aprender nuevos saberes conociendo otras experiencias que redundaran en mejoras en sus clases e incluso en mayor compromiso institucional con el proyecto educativo de la E4.** No obstante, se mostraba inicialmente insegura en dos aspectos singulares. Por un lado, su poca experiencia en la docencia la llevaba a buscar estrategias y recursos, de forma constante e incluso desmedida, para organizar sus clases y convocar a los/as estudiantes. Esto implicaba un estar en formación de manera permanente, autoexigiéndose a enseñar cada vez mejor. En segundo lugar, sus conocimientos como ingeniera la animaban a diseñar propuestas que buscaban articular lo teórico y lo práctico en la formación técnica. Sin embargo, las mismas circulaban por dos polos: o se volvían rígidas y estructuradas en la dinámica escolar a partir de la planificación de tareas y evaluaciones centradas en la reproducción conceptual y el trabajo rutinario en el aula tradicional, o bien se acercaban demasiado a la práctica laboral del técnico/a agropecuario/a en el campo y omitían el encuadre pedagógico en el que estas debían inscribirse. Ambos aspectos se presentan dado que dan sentido a los problemas compartidos por G en la fase 1 evidenciando algunas dificultades en sus prácticas que ponían al descubierto frente a sus pares un exceso de expectativas y exigencias que tenía respecto del grupo, de su desempeño en sus clases y de lo que implicaba la formación para el trabajo en el marco de la escuela técnica.

A medida que la docente fue compartiendo escenas cotidianas del trabajo en la clase que daban cuenta de dificultades en la convivencia con los/as estudiantes, se evidenció cierto malestar que daba cuenta de una disconformidad e incluso enojo con lo que efectivamente podían realizar los/as estudiantes en el aula, a pesar de sus esfuerzos por planificar y diseñar clases innovadoras, convocantes y motivadoras. G aludía a una falta de sincronización que tenía con los/as estudiantes y sus tiempos de trabajo y aprendizaje, que **ponían de manifiesto que sus propuestas estaban desajustadas respecto de las posibilidades que tenía el grupo de seguir su ritmo de trabajo en clase.** En referencia a ello, la Regente de Educación Técnica de la E4 comentó lo siguiente dando a entender que algunos problemas en los modos de relación e interacción ya habían comenzado a presentarse:

*"Acá tenemos un problemita porque los chicos no pueden ir a su ritmo, ella tiene que ir adaptándose a ellos también y revisando su propuesta a medida que los conozca porque tiene ideas muy buenas. Sí o sí tenemos que evitar que sigan los chisporroteos"* (Regente de Educación Técnica, E4)

En este marco, el trabajo de reflexión con sus compañeros/as en las fases 2, 4 y 6 resultó clave considerando que, si bien muchos/as reconocían la creatividad y dedicación que G ponía en sus clases y escuchaban con atención sus recomendaciones y sugerencias, comenzaron a señalar aspectos de sus propuestas que solo se ajustaban a sus intereses, que eran incongruentes con cualquier grupo de estudiantes -más allá de la asignatura o el ciclo de formación- y que la alejaban en términos relacionales del grupo, perdiendo así la calidez y amabilidad que la caracterizaba ante la rigidez e inflexibilidad que mostraba sostener. En relación a ello, en una de las rondas de reflexión grupal, la docente F hizo el siguiente comentario:

*"Yo no sé qué haría en tu lugar pero que te vean enojada, no está bueno. Quizás hay que bajar las expectativas y armar propuestas más equilibradas entre lo que vos querés y lo que ellos pueden"* (Docente F)

Se reconoce que los problemas brotaban para G al implementar mejoras en las fases 3 y 5. Al valorar los cambios ensayados, reparaba más en los nuevos problemas que había descubierto que en las mejoras alcanzadas. Esto generó un espiral que retroalimentó sus exigencias, pero también la confrontó con las dificultades que tenía para construir cercanía y que evitaba abordar. Precisamente, se advertía que los problemas propios de la relación pedagógica eran reconocidos solamente con la ayuda de sus pares, dado que ella tendía a centrarse en obstáculos que requerían revisar los componentes didácticos de sus propuestas. Esta estrategia defensiva, por lo tanto, se basaba en atender e intentar controlar aquellas dificultades halladas, considerando que la única alternativa de mejora estaba en volver a planificar la forma de enseñar y evaluar a los/as estudiantes incrementando sus esfuerzos. En referencia a ello, la docente G comentó con sus pares lo siguiente:

*"En estas semanas me animé a buscar otras maneras de trabajar con el grupo de 2° C y probé muchas cosas, pero no todo me salió. Lo que más me costó fue acercarme a los alumnos más conflictivos y ver esto de cómo nos relacionamos, como me ayudaron a ver mis compañeros"* (Docente G)

Lo expuesto hasta aquí nos muestra que la docente G no lograba centrarse en un problema específico o en dificultades asociadas. Su proceso de reflexión derivó en un abanico de problematizaciones que ponía de manifiesto la necesidad de desarticular aquellas prácticas que impedían ajustar sus expectativas y motivaciones a los/as estudiantes, considerando las posibilidades y limitaciones que encontraba en la cercanía con éstos/as, pero también en las condiciones institucionales necesarias para llevar adelante sus propuestas.

### **9.6.3. Propuestas de mejora a partir del CMC centradas en la cercanía**

La diversidad de problemas que se puso de manifiesto a partir del espacio de reflexión intensificó las motivaciones que tenía la docente G por mejorar su práctica considerando su permanente disposición a revisar sus propuestas. Sin embargo, tal como puede advertirse en la Tabla 137, para esta fue complejo poder priorizar metas, ya que se mostraba permanentemente

interesada e incluso ansiosa por atender a los problemas advertidos. Esto se evidencia en la fase 3 al establecer metas de mejora en base a catorce de las dieciséis categorías del clima. De forma completa abordó el CMCg1, en función de los cambios didácticos y organizativos que ella buscaba hacer en su propuesta, y el CMCg4, considerando las sugerencias recibidas por sus pares respecto de la importancia de revisar aspectos de la relación con sus estudiantes.

**Tabla 137.**  
*Propuestas de mejora presentadas por la docente G*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Alcance semanal					Alcance trimestral					Alcance anual				
	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CM Cg4	Total	CM Cg1	CM Cg2	CM Cg3	CM Cg4	Total
	4	3	3	4	14	2	2	1	2	7	2	2	3	2	9
g1	Ritmo adecuado Paso a paso Claridad de organización Claridad de objetivos					Paso a paso Claridad de organización					Ritmo adecuado Claridad de objetivos				
g2	Novedad Conocimientos previos Ejemplos					Novedad Ejemplos					Conocimientos previos Relación de temas				
g3	Retroalimentación Participación Evaluación para aprender					Participación					Retroalimentación Evaluación para aprender Autonomía				
g4	Apoyo y ayuda emocional* Equidad de trato Uso de elogios Mensajes de aprendizaje					Apoyo y ayuda emocional* Mensajes de aprendizaje					Apoyo y ayuda emocional* Equidad de trato				

Nota: (\*) Categoría del CMC que se propone de forma sostenida a lo largo del programa como meta de cambio.

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

Este exceso de intencionalidades de mejora fue ajustado en la fase 5. Nuevamente al finalizar la fase 3 se enfrentó con que las expectativas de cambio que tenía excedían las posibilidades de llevarlas adelante en sus prácticas. Al respecto, la docente G compartió una valoración centrada en lo que no había podido lograr o lo que faltaba que tendía a focalizarse en aspectos propios del CMCg1:

*“Siento que me falta tiempo para articular el trabajo teórico y práctico en las clases. Me gustaría trabajar más al aire libre con ellos, en la huerta con los plantines. También falta más organización de mi parte, quiero hacer muchas cosas con ellos y quizás debo pautar mejor los tiempos, los espacios de trabajo, las actividades, la forma de guiarlos a ellos así la clase de la mañana y de la tarde no son tan distintas y los temas no parecen fraccionados o diferentes entre sí”* (Docente G)

De manera forzada, en función de lo compartido en el grupo de pares, G disminuyó la cantidad de metas en la fase 5, sosteniendo solo siete de las catorce categorías del clima que había elegido para revisar su práctica. Nuevamente aquí se reconoce un cierto énfasis en la elección de categorías de los grupos CMCg1 y CMCg4 por sobre los grupos CMCg2 y CMCg3.

Resulta clave para comprender la priorización que esta vez pudo hacer G la valoración que recibió de sus estudiantes en la fase 4 del programa. Recordamos que, en el marco del programa,

se preguntó a los/as estudiantes qué aspectos de la propuesta de G resultaban importantes sostener, qué cambios sugerirían para las clases y qué mejoras habían percibido en el último tiempo. Si bien estos datos se aportaron a todos/as los/as docentes participantes para retroalimentar la reflexión, en G generaron un impacto especial. Ella pudo reconocer que los/as estudiantes percibían su esfuerzo al enseñar, que valoraban las propuestas que hacía en comparación con otras, y que pretendían tener mayor cercanía evitando situaciones de tensión y conflicto. En referencia a esto, compartimos algunas respuestas obtenidas de sus estudiantes.

*“El tipo de actividades que se hacen en clase está bueno porque ves cómo la teoría te sirve para la práctica y al revés también (...) en esta materia podés tener tus propios cultivos y eso es re copado (...) El uso de la compu, el proyector y también los materiales del campo que usa la profe es diferente a otras materias”* (Estudiantes de 2° C de la materia “Horticultura”)

*“Ahora da menos tarea o vamos mejor porque antes nos llenaba de cosas para hacer y uno nunca tenía la materia al día”* (Estudiante de 2° C de la materia “Horticultura”)

*“Me gustaría que no ponga llamados de atención por todo (...) que no dicte cuando se enoja con algunos porque eso nos pone mal y aburre a todos”* (Estudiante de 2° C de la materia “Horticultura”)

Tal como mencionamos, esto sorprendió a G considerando que durante la fase 3 se habían suscitado algunos problemas vinculados a la convivencia y al orden que ella esperaba en el aula para enseñar, que habían podido incidir en la cercanía ante la necesidad que tenía la docente de no perder el control de la clase. En la fase 5, se buscó fortalecer la relación con los/as estudiantes ajustando las orientaciones y guías para trabajar con las actividades diseñadas, se buscó organizar dinámicas diferentes de acuerdo a los días de clase y los espacios disponibles -aula tradicional o aula al aire libre, en el campo-. Asimismo, se buscó seguir motivando el interés por aprender a través de recursos y tareas que desafiaban a los/as estudiantes a implicarse procurando alcanzar una mayor participación de estos/as. G se había propuesto potenciar los apoyos y ayudas que brindaba dando orientaciones desde una comunicación menos directiva y más cercana que pusiera de relevancia el sentido de lo enseñado en el marco de la formación técnica.

Cabe señalar, tal como se observa en la Tabla 137, que en la fase 6 la docente G sostuvo las metas propuestas en la fase 5 e incorporó dos más vinculadas al CMCg2 y al CMCg3, ya que resultaba recurrente la dificultad de priorizar mejoras a alcanzar y caía en la tendencia de incorporar más y más cambios a sus prácticas al no quedar conforme con lo alcanzado. Como particular se reconoce que la categoría “apoyo y ayuda emocional” se sostuvo de forma transversal a lo largo del proceso de G considerando, por un lado, los cambios percibidos en la relación con sus estudiantes y, por otro lado, la necesidad de mantener esta meta considerando las expectativas de mejora que tenía para el próximo año interviniendo especialmente en el CMCg3. En referencia a sus proyecciones de alcance anual, la docente planteó lo siguiente:

*“Pensando en la cercanía y en modos de poder acercarme a todos pienso que el año que viene en las primeras clases trabajaría más actividades que me permitan construir y no bajar acuerdos de convivencia propios de la asignatura. Se me ocurre definir juntos cómo comportarse dentro y fuera del aula, cómo manejar el uso de recursos en el campo, cómo organizarnos para cumplir con las evaluaciones, qué formas de trabajo en grupo nos ayudan aprender”* (Docente G)

#### **9.6.4. Valoración de cambios en las prácticas**

Tal como veníamos anticipando, las metas de mejora propuestas eran numerosas y la exigencia que caracterizaba a G la llevó a ser bastante crítica con los cambios alcanzados en función de las expectativas que tenía, tal como puede observarse en los resultados expuestos en la Tabla 138.

**Tabla 138.**

*Valoración de cambios en las prácticas de la docente G y categorías del CMC vacantes en el proceso de reflexión-acción.*

	Fase 3					Fase 5					Fase 6				
	Metas semanales logradas					Metas trimestrales logradas					Categorías del CMC no propuestas como metas de cambio a lo largo del programa				
	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total	CMC g1	CMC g2	CMC g3	CMC g4	Total
	1	2	0	1	4	2	2	1	2	7	0	0	0	0	0
g1	Claridad de organización					Paso a paso Claridad de objetivos									
g2	Novedad Ejemplos					Novedad Ejemplos									
g3						Participación									
g4	Apoyo y ayuda emocional					Apoyo y ayuda emocional Mensajes de aprendizaje									

Fuente: elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación

En la fase 3, **G reconoce cuatro mejoras en función de las catorce propuestas.** Esta valoración contribuyó a la reflexión que hizo respecto de la cantidad de metas a proponerse en la siguiente fase y de la necesidad de priorizarlas para evitar sentirse frustrada con lo no logrado, reconociendo así nuevamente la importancia de analizar las posibilidades reales y viables de ensayar ajustes en la cercanía que intentaba promover con sus estudiantes en las clases.

En la fase 5, G de forma sorpresiva valoró favorablemente la misma cantidad de metas que se había propuesto. Lejos de ser crítica y sensible a recibir aportes y sugerencias, no mostró apertura para revisar su práctica e incluso resultó recurrente la referencia a situaciones con las que había llegado al programa, dando indicios de que su disposición para reflexionar había llegado a su fin y volvía al mismo punto de partida. Refería de forma continua a todos los aprendizajes que había construido a partir de esta experiencia, pero dejaba entrever que el trabajo con las categorías del CMC se añadían al repertorio de recursos y estrategias en su búsqueda incesante por mejorar su práctica de acuerdo a las expectativas de tenía, no logrando desarticular así la vorágine de ensayo y error en la que estaba encerrada. Al respecto, G comentó lo siguiente:

*“Ahora me doy cuenta de cuántas cosas aprendo de la experiencia, porque en el ciclo pedagógico que hice no me hablaron de cómo me comunico en el aula cuando enseño y es fundamental porque el lenguaje es nuestra herramienta de trabajo. Saber escuchar, preguntar, repreguntar y ese tipo de cosas son muy necesarias y recién acá se me movió el piso pensándolo a través de la relación que tengo con los chicos y todo lo que me falta por mejorar”* (Docente G)

Cabe destacar que, a lo largo de las distintas fases, todas las categorías del CMC fueron puestas en consideración por la docente G para revisar sus prácticas de enseñanza, no quedando ninguna sin revisar en el proceso propuesto por el programa. Esto constituye una evidencia más de esa

búsqueda incesante que llevó a G a que revisar y reconocer problemas y plantear mejoras sea de forma superflua.

### 9.6.5. Percepción de G y sus estudiantes en medidas pre-post

#### 9.6.5.1. Percepciones de la docente G

La valoración que la docente G hizo de las medidas con puntuaciones totales muestra que **hubo cambios leves en la percepción del CMC, el conflicto y la comunicación. En relación a la cercanía no se registran variaciones a partir del programa**, tal como puede observarse en la Tabla 139. Cabe señalar que este resultado genera controversias ya que, a pesar de que la docente sostuvo a lo largo del proceso su preocupación por la cercanía que tenía con sus estudiantes y logró disminuir el conflicto, al momento de valorarla lo hace manteniendo valores altos, es decir, no se reconoce más crítica en su percepción.

**Tabla 139.**

*Resultados pre-post en puntuaciones totales de ECC-P, ECM-P y CMC-P según la docente G.*

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Cercanía	4.00	0%
POST		4.00	
PRE	Conflicto	2.00	4%
POST		1.40	
PRE	Comunicación	7.40	2%
POST		8.00	
PRE	CMC	118.00	7%
POST		135.00	

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.*

Teniendo en cuenta que la puntuación total del CMC mostró el mayor porcentaje de cambio, se analizó que había sucedido en la percepción de sus dieciséis escalas. Se encontraron diferencias pre-post que superan el 13% en nueve escalas que, en su mayoría, se corresponden con el CMCg3, tal como puede observarse en la Tabla 140.

**Tabla 140.**

*Resultados pre-post en categorías del CMC-P según la docente G.*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Media	% de cambio
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	11.00	<b>20%</b>
	POST		14.00	
	PRE	Claridad de organización	13.00	0%
	POST		13.00	
CMCg2	PRE	Ritmo adecuado	7.00	<b>13%</b>
	POST		9.00	
	PRE	Paso a paso	12.00	0%
	POST		12.00	
CMCg3	PRE	Novedad	6.00	<b>20%</b>
	POST		8.00	
	PRE	Ejemplos	9.00	0%
	POST		9.00	
	PRE	Conocimientos previos	4.00	<b>20%</b>
	POST		6.00	
	PRE	Relación de temas	4.00	10%
	POST		5.00	
PRE	Autonomía	4.00	<b>13%</b>	
POST		6.00		

CMCg3	PRE	Participación	5.00	30%
	POST		8.00	
	PRE	Evaluación para aprender	4.00	30%
POST	7.00			
	PRE	Retroalimentación	6.00	20%
	POST		9.00	
	CMCg4	PRE	Mensajes de aprendizaje	8.00
POST		8.00		
PRE		Uso de elogios	8.00	10%
POST			9.00	
PRE	Equidad de trato	8.00	1%	
POST		9.00		
PRE	Ayuda y apoyo emocional	9.00	26%	
POST		12.00		

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Considerando las nueve escalas señaladas, solo en tres de estas se percibieron cambios que superaron el 26% y llegaron incluso al 30%. Dos se corresponden con la valoración que hizo la docente D de sus metas durante el programa como sucede con “apoyo y ayuda emocional” y “participación”, y la otra escala restante refiere a la “evaluación para aprender”. Si bien esta fue una categoría escogida para establecer metas de mejora en la fase 3, la misma se sostuvo en la fase 6 ya que la docente consideró que debía seguir interviniendo sobre este aspecto en sus prácticas.

Asimismo, se reconocieron diferencias en otras seis categorías más del CMC, que evidenciaron entre un 13% y 20% de cambio en la percepción de G. Solo “novedad” y “claridad de objetivos” confirman la valoración que G hizo durante el programa, de las cuatro escalas restantes, tres fueron escogidas en la fase 3 y “autonomía” se incorporó en la última fase en el marco de las proyecciones a futuro.

Los datos expuestos en la Tabla 140 asimismo muestran cambios con porcentajes menores que no superan el 10% en tres escalas como “uso de elogios”, “equidad de trato” y “relación de temas”. Respecto de las dos primeras categorías mencionadas, la docente G se propuso hacer cambios en éstas en la fase 3 del programa, en cambio la última categoría, “relación de temas”, se incorporó al definir intencionalidades de mejora para el siguiente año escolar.

Se destacan también de la Tabla 140 escalas que no mostraron cambios, es decir, se mantuvieron igual, aunque tres de ellas -“mensajes de aprendizaje”, “claridad de organización” y “ejemplos”- presentaron mejoras en las clases según la docente G a partir de la reflexión que logró realizar en el marco del programa.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, la valoración de G incluyó analizar su satisfacción e interés registrando los resultados expuestos en la Tabla 141.

**Tabla 141.**

Resultados pre-post en satisfacción e interés de la docente G

Momento	Medida	Media	% de cambio
PRE	Satisfacción	4.00	-20%
POST		3.00	
PRE	Interés	5.00	0%
POST		5.00	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a docentes en el marco de la investigación.

Si bien el interés presentó los valores más altos desde el inicio de la experiencia, este resultado se sostuvo hasta final evidenciando que la intención de mejora permaneció sin modificación alguna. Ahora bien, **la satisfacción disminuyó un 20%**, resultado que podría vincularse al desajuste de la docente entre las expectativas sobre sus posibilidades de mejora y aquellas que efectivamente logró realizar en su clase.

#### 9.6.5.2. Percepción de los/as estudiantes de G

La percepción de los/as estudiantes de la docente D (N=25) mostró diferencias con su valoración ya que **éstos reconocieron cambios significativos no solo en el CMC sino también en la cercanía y la comunicación**. En la Tabla 142 se muestra que la diferencia entre el pre-post en estas medidas estuvo representando en un 11% a 18%, destacándose el CMC como puntuación total con más cambios según este grupo de estudiantes.

**Tabla 142.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente G en las puntuaciones totales de ECC, ECM y CMC-Q*

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Cercanía	18.42	2.56	6.59	<b>.000</b>
POST		21.32	2.00	4.00	
PRE	Conflicto	5.21	3.15	9.95	.938
POST		5.16	2.47	6.14	
PRE	Comunicación	22.32	5.48	30.11	<b>.001</b>
POST		28.95	5.02	25.27	
PRE	CMC	82.11	7.66	58.76	<b>.000</b>
POST		112.26	5.10	26.09	

Fuente: *elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.*

Considerando lo hallado en el CMC-Q, se buscó identificar qué escalas registraban más cambio. De acuerdo a los datos expuestos en la Tabla 143, **se hallaron diferencias significativas en catorce escalas del clima**, a excepción de “paso a paso” y “retroalimentación”. Cabe señalar que ambas categorías habían sido propuestas por la docente G en la fase 3, sin embargo, en lo que respecta al “paso a paso” su percepción del clima no había registrado cambio, tal lo expresaron los/as estudiantes.

**Tabla 143.**

*Resultados pre-post en la percepción de los/as estudiantes de la docente G en las escalas del CMC-Q*

Grupos	Momento	Escalas del CMC-Q	Estadísticos descriptivos			Sig.
			Media	Desviación estándar	Varianza	
CMCg1	PRE	Claridad de objetivos	4.47	1.21	1.48	<b>.000</b>
	POST		7.68	1.66	2.78	
	PRE	Claridad de organización	5.53	0.96	0.93	<b>.001</b>
	POST		6.74	0.99	0.98	
	PRE	Ritmo adecuado	4.95	1.43	2.05	<b>.022</b>
	POST		5.95	1.26	1.60	
PRE	Paso a paso	6.11	1.32	1.76	.299	
POST		6.53	1.02	1.04		
CMCg2	PRE	Novedad	5.74	1.52	2.31	<b>.002</b>
	POST		7.47	1.34	1.81	
	PRE	Ejemplos	4.74	1.85	3.42	<b>.001</b>
	POST		6.79	1.13	1.28	
	PRE	Conocimientos previos	5.47	1.34	1.81	<b>.003</b>

	POST		6.58	1.42	2.03	
	PRE	Relación de temas	5.63	1.80	3.24	<b>.032</b>
	POST		7.16	1.70	2.91	
CMCg3	PRE	Autonomía	2.79	1.13	1.28	<b>.000</b>
	POST		6.00	1.20	1.44	
	PRE	Participación	3.37	1.77	3.13	<b>.000</b>
	POST		6.74	1.14	1.31	
	PRE	Evaluación para aprender	4.84	1.83	3.36	<b>.000</b>
	POST		8.21	1.98	3.95	
CMCg4	PRE	Retroalimentación	5.16	1.11	1.25	.254
	POST		5.74	1.66	2.76	
	PRE	Mensajes de aprendizaje	8.68	1.45	2.11	<b>.026</b>
	POST		9.53	0.90	0.81	
	PRE	Uso de elogios	5.53	1.26	1.59	<b>.000</b>
	POST		8.21	1.65	2.73	
CMCg4	PRE	Equidad de trato	6.11	1.41	1.98	<b>.002</b>
	POST		7.53	1.21	1.48	
	PRE	Ayuda y apoyo emocional	3.00	1.52	2.33	<b>.001</b>
	POST		5.53	1.12	1.26	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

De las catorce escalas del CMC-Q que presentaron cambios, **cinco de estas alcanzaron la mayor significatividad (0.000) y presentaron una diferencia pre-post del 26% al 36%**. La mayoría de ellas se corresponden con el CMCg3 mostrando similitud con la valoración realizada por la docente G, a excepción de “uso de ejemplos”.

Resulta relevante mencionar que, de las nueve escalas restantes del CMC-Q que presentaron cambios, seis encuentran similitud con la percepción de G, entre las que se encuentran “novedad”, “relación de temas”, “conocimientos previos”, “equidad”, “ritmo adecuado” y “apoyo y ayuda emocional”. Sin embargo, las otras tres mostraron discrepancias, dado que la percepción de “mensajes de aprendizaje”, “claridad de organización” y “uso de ejemplos” mostró mejoras únicamente en los/as estudiantes.

Se reconoce que **los/as estudiantes no percibieron cambios significativos en la percepción de interés y satisfacción**. Las medias expuestas en la Tabla 144 evidencian que estos/as estudiantes ya presentaban valores altos respecto en estas dos escalas antes de proponer G mejoras en su práctica.

**Tabla 144.**  
Resultados pre-post en satisfacción e interés de estudiantes de la docente G

Momentos	Medidas	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	Satisfacción	4.47	1.07	1.15	.493
POST		4.58	1.26	1.59	
PRE	Interés	4.74	0.99	0.98	.791
POST		4.68	0.88	0.78	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

En lo que respecta a las orientaciones motivacionales, **solo se encontraron cambios significativos en la orientación al resultado** mostrando un incremento del 8%. En este sentido, las propuestas de mejora de la docente G reforzaron esta orientación que ya presentaba -de acuerdo a las medias- los valores más altos en relación a las otras dos.

**Tabla 145.**  
Resultados pre-post en las orientaciones motivacionales de estudiantes de la docente G

Momento	Orientación Motivacional	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
PRE	O. M. Aprendizaje	11.16	1.97	3.91	.101
POST		12.68	2.73	7.45	
PRE	O. M. Resultado	11.68	2.49	6.22	<b>.059</b>
POST		12.89	2.25	5.09	
PRE	O. M. Evitación	6.95	1.95	3.83	.341
POST		6.26	3.36	11.31	

Fuente: elaboración propia en base a los cuestionarios y escalas administradas a estudiantes en el marco de la investigación.

Asimismo, la observación de las medias en la Tabla 145 muestra un incremento del 10% en la orientación al aprendizaje y una disminución del 4% en la orientación a la evitación.

### 9.6.6. Incidencia en el rendimiento académico

En el marco de las intencionalidades propuestas para valorar cambios, se buscó conocer el posible impacto del proceso de G en el rendimiento académico y los resultados hallados se registran en la Tabla 146.

**Tabla 146.**

*Resultados rendimiento académico de estudiantes del GEx y del GCCo en el marco del caso de la docente G.*

Trimestres	Rendimiento	Estadísticos descriptivos			Sig.
		Media	Desviación estándar	Varianza	
1°	Grupo experimental	7,11	1,41	1,98	0,068
3°		7,58	1,61	2,59	
3°	Grupo experimental	7,58	1,61	2,59	0,615
3°	Grupo cuasi-control	7,73	1,36	1,87	

Fuente: elaboración propia a partir del procesamiento de calificaciones de los/as estudiantes

Los resultados arrojaron la ausencia de diferencias significativas, no solo en la asignatura “Horticultura” en lo que respecta al primer y trimestre, sino también en relación al grupo cuasi-control que estuvo representado por las calificaciones que éstos/as mismos/as estudiantes obtuvieron en la asignatura “Mantenimiento de chacra” en el tercer trimestre.

### 9.6.7. Discusiones

El caso de G nos invita a recorrer la última experiencia de las seis que se gestaron en el marco del programa de investigación-acción. La misma pone de relevancia que **tener ganas de mejorar o mostrar disposición para ello no es suficiente para transitar un proceso de reflexión-acción de forma acompañada y sostenida**. Por el contrario, un exceso de implicación puede generar efectos subjetivos no deseados (Barbier, 1977), si esas afectaciones son vividas como amenazas o ponen al descubierto aspectos resistentes al cambio.

Lo expuesto nos anticipa a algunas explicaciones que devienen de la experiencia de G, una docente cuya disposición desmedida a mejorar, cambiar y aprender encontró límites en el desencuentro entre sus expectativas de trabajo en la clase, el esfuerzo implicado en ello y las respuestas que obtenía de sus estudiantes, en términos de compromiso con las tareas y con la docente, generando esto problemas que afectaban la cercanía.

Cabe señalar que esta situación fue reconocida de forma progresiva por G logrando ampliar su comprensión respecto de las dificultades que interferían en las relaciones pedagógicas con los/as estudiantes de 2° D. Si bien se advertían inicialmente algunos problemas en la convivencia escolar, devino de la reflexión compartida con sus pares el cuestionamiento y análisis de algunas prácticas que complejizaban las interacciones en sus clases y obturaban la cercanía en las relaciones desde una dimensión socio-afectiva que forzaba a un pensar y actuar distinto, incluso propio, singular y artesanal (Alliaud, 2021). Se destaca que, por sí sola, la docente G no reconocía problemas relacionales ya que tendía a atribuir la existencia de ciertas situaciones problemáticas a las características que según ella distinguían al grupo -numerosos, dispersos, etc.- y que afectan sus modos de aprender como así también a las dificultades emergentes de enseñar saberes técnicos en el marco de las normativas que regulan la dinámica de la vida institucional de la E4 y afectan las posibilidades de la formación para el trabajo en el contexto escolar.

Devino de los problemas visibilizados, el énfasis que G puso al reconocimiento de aquellos que implicaban volver a revisar componentes didácticos de sus propuestas y que motivaban su interés, en su función de la avidez permanente que mostraba por buscar recursos y materiales para sus clases e incluso para el resto de los/as compañeros/as del programa. En concordancia con esto, **las metas de cambio propuestas resultaron “ambiciosas”, es decir, excesivas, impulsivas y numerosas ya que buscaban intervenir sobre la cercanía a partir de diferentes categorías del CMC que, formuladas como mejoras, se mostraban poco conectadas entre sí.** En este sentido, el trabajo con el clima motivacional como marco referencial teórico, en lugar de abrir aportando claves para enriquecer de forma provisoria la reflexión y orientar la acción, supuso la adscripción de G a una serie de categorías que se tornaron indicaciones y que se reconocieron como nuevas exigencias a incorporar en las prácticas de enseñanza si se buscaban mejoras.

Es posible advertir que G primero buscó incidir de forma indirecta en la cercanía con sus estudiantes especialmente a través del CMCg1 y del CMCg4, aunque estaba atenta a otras categorías del clima que integran los otros dos agrupamientos realizados, no definiendo mejoras precisas o específicas sino buscando probar tantos cambios como podía. Tanto en la fase 3 como luego en la 5, G buscaba incrementar su seguridad frente al grupo y su sensación de control de la clase siendo ella la referencia del cambio y no los efectos de las mejoras en la relación pedagógica.

Contrariamente a lo esperado, lo experimentado en el aula generó algunas mejoras que fueron reconocidas por ella en la valoración realizada, aunque en menor medida respecto de lo propuesto. **No solo no pudo alcanzar todas las mejoras planteadas, sino que se visibilizaron prácticas que incrementaban las distancias con sus estudiantes generando frustración.** Se advierte que para G atender a la dimensión relacional de la enseñanza implicaba una doble acción de renuncia e inversión, tal como plantean Nicastro y Andreozzi (2003). Por un lado, renuncia a un actuar sin referencias que implicaba detener la vorágine de acciones planificadas que tenía previstas de forma poco flexible, de acuerdo a sus intenciones y seguridades personales e incluso creencias

respecto de las demandas escolares asociadas al perfil de formación técnica. Por otro lado, una inversión a la relación con sus estudiantes, es decir, a una comunicación didáctica que entramara saberes, experiencias y motivaciones como soporte social de las mediaciones que posibilitaban enseñar y aprender lejos del conflicto, la tensión y el malestar. De este doble accionar y de las reflexiones que surgían de las metas propuestas y la valoración de lo alcanzado, se produjo un ciclo de acciones intermitentes que ponían en duda la propia calificación para enseñar de G, habilitaba la queja, la sensación de fatiga, el embotamiento y desencadenaba una vez más en la búsqueda de nuevas formas de enseñar que añadían exigencias a las ya existentes y que tenían expectativas desmedidas.

Frente a lo expuesto, se encontró que el punto de reparo de G en el marco del programa devino de la escucha de opiniones y valoraciones de los/as estudiantes de su práctica, que, para sorpresa de ella, reconocían y valoraban lo que ponía a disposición al enseñar, como de la fuerza que tenía la voz del grupo de docentes considerando sus experiencias antes y durante el programa en el marco de sus experticias en el campo de formación y sus trayectorias institucionales. Esto la reorientó especialmente en la revisión de su propuesta de la fase 3 a la fase 5, logrando priorizar metas de cambio, aunque esto resultó difícil para G dado su orientación al lucimiento y su ansiedad por reconocer evidencias de cambios de forma instantánea.

A diferencia de los otros casos, el trabajo en dupla con el docente B no favoreció su proceso de reflexión-acción. La admiración que B mostraba al esfuerzo, dedicación y preocupación de G como contracara de su realidad hizo que la docente reforzara su intervención en aspectos didácticos y no se habilitara a una conversación centrada en los efectos que tenía la relación con los/as estudiantes en su trabajo. En este sentido, si bien por momentos daba cuenta de que lo trabajado en el marco del programa reorientaba sus intencionalidades, las ajustaba a las posibilidades de realización y favorecía la interacción con sus estudiantes, en otras ocasiones los problemas emergentes en la clase anulaban los logros y nuevamente generaban una encerrona donde resultaba difícil encontrar un equilibrio entre lo deseado y lo posible. De forma constante se abrían para G dos posibilidades que quedaron planteadas claramente en la fase 6. Por un lado, seguir transitando un camino tedioso para ella, agotador en la convivencia cotidiana con los/as estudiantes e insaciable respecto de los múltiples ensayos desarticulados que hacía para lograr mejoras, o bien concebía a la cercanía como una condición a construir con los/as estudiantes desde la enseñanza en el marco de la responsabilidad que implica acompañar a los/as otros/as a aprender desde la prudencia (Pierella, 2011).

Se destaca que G, en el devenir del programa, comprendía el problema, y procuró hacer intentos de acercamiento a los/as estudiantes. Un ejemplo de ello fue el trabajo con la categoría “apoyo y ayuda emocional” que andamió distintas alternativas de mejora que se propuso para promover la cercanía con sus estudiantes. Si bien se recogían evidencias de mejoras en los/as estudiantes e incluso en ella en las medidas pre-post, aparecía una permanente insatisfacción aún

con lo alcanzado que se confirmó en las medidas pre-post y que ratificaba que nada era suficiente para esta docente de acuerdo a sus expectativas. Insistimos en que de forma provisoria y momentánea fue percibiendo mejoras, incluso en el CMCg3, considerando que las categorías que integran este grupo parecían complejas de abordar como metas en un principio, pero terminaron mostrando cambios al finalizar el programa y proyectándose como mejoras a sostener en el futuro.

Al finalizar el programa se advirtió que **el desajuste percibido en G no solo se relacionaba con las exigencias, demandas y posibilidades de trabajo de los/as estudiantes, sino que se trasladaba al propio proceso de reflexión y aprendizaje que tuvo en esta experiencia**. Esto también explicó la identificación de ciertas discrepancias entre lo que la docente expresaba en los espacios de trabajo colectivo y cómo valoraba sus actuaciones a partir de los cuestionarios administrados, a pesar de sostener niveles altos de interés a lo largo del programa.

La valoración de los cambios en medidas con puntuaciones totales ratificó lo hasta aquí mencionado dado que G reconoció nulos o escasos cambios en las puntuaciones totales de las medidas involucradas en este proceso, sin embargo, sus estudiantes advirtieron mejoras en la cercanía, la comunicación y el CMC. Resulta relevante el análisis de los cambios en las categorías del CMC ya que aquí la docente logró dar cuenta de ajustes reales y concretos alcanzados en sus prácticas que se correspondían con la percepción de los/as estudiantes y que demostraban algunos efectos que esta experiencia había tenido en las clases. Se destacan en este marco mejoras percibidas por el grupo-clase en categorías del CMC que no fueron propuestas por G y que ratifican la existencia de efectos indirectos que tienen unas sobre otras, tal como encontramos en otros casos.

Si bien estos resultados evidenciaron que hubo modificaciones en las clases y especialmente en los modos de relación favoreciendo otros lazos, pertenencias, compromisos y formas de interacción, los/as estudiantes no registraron cambios en su rendimiento académico a pesar de haber incrementado su orientación motivacional al resultado y haber mantenido sus altos niveles de interés y satisfacción. Esto indica los límites que presentó esta experiencia teniendo en cuenta que lo logrado pareciera que alteró favorablemente los modos de estar juntos/as en la clase, pero no impactó en una mejora de sus aprendizajes.

La reconstrucción del caso singulariza la experiencia de G y pone en evidencia cómo la participación en procesos de reflexión-acción demanda de una apertura sensible para reconocer aspectos socio-emocionales que se ponen en juego al diseñar condiciones para que otros/as aprendan, no como queremos, sino como pueden. Ello implica ser consciente de que enseñar nos sumerge en una experiencia relacional si nos proponemos invitar a los/as estudiantes a construir aprendizajes subjetivantes que, inevitablemente, interpelan el propio oficio de enseñar (Frigerio, 2004).

## SECCIÓN IV. CONCLUSIONES FINALES

---

“Invitar al conocimiento es precisamente esto:  
compartir lo que se sabe, mostrar los propios límites  
y acompañar en la extrañeza que a otros les puede provocar”  
(Garcés, 2020)

### **Presentación de la sección IV**

En esta última sección de la Tesis se presentan las conclusiones finales que devienen de la puesta en relación de los Estudios 1 y 2 a partir de dos capítulos.

En el Capítulo 10 se exponen los aportes y las limitaciones que surgen de los hallazgos en función de las decisiones metodológicas que guiaron el trabajo con los objetivos establecidos. Este Capítulo se organiza en dos aportes. En la primera, se recorren secuencialmente los pasos implicados en el diseño, la administración, el desarrollo y la evaluación de los instrumentos y dispositivos utilizados mostrando hallazgos en relación a la cercanía en las escuelas técnicas participantes. De forma específica se analizan las posibilidades que ofrecen los estudios mixtos en educación a partir de esta experiencia. La segunda parte, se focaliza en el programa de asesoramiento colaborativo. Se exponen las contribuciones que este realiza para acompañar intervenciones profesionales desde el asesoramiento en el marco de posibles generalizaciones a otros contextos educativos.

El Capítulo 11 se arriba a una conceptualización de la cercanía pedagógico-didáctica que permite definir y caracterizar la misma considerando los aportes que ésta hace al estudio de las relaciones entre docentes y estudiantes y, reparando de forma específica en los efectos e implicaciones que tiene en la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, se analiza la cercanía más allá de la clase, poniendo en relación a las instituciones, sus proyectos formativos y particularmente sus vínculos con la formación para el mundo del trabajo en las escuelas técnicas.

Esta Tesis culmina con la proyección de futuras líneas de investigación centradas en la cercanía que surgen de esta experiencia y que evidencian la relevancia de sostener estudios que den continuidad a lo hallado. En este marco, se reconocen nuevos objetivos de investigación que, por un lado, se proponen en busca de profundizar los hallazgos y, por el otro, motivan a inscribir situacionalmente la cercanía ampliando el estudio de esta a otros contextos educativos atendiendo a las condiciones de época.

## **CAPÍTULO 10. Aportes y limitaciones de los estudios empíricos ¿Cómo investigamos?**

### **10.1. Parte I. Hallazgos de los Estudios 1 y 2**

Iniciamos este capítulo recapitulando y destacando los hallazgos más relevantes que surgen de los estudios empíricos, en vistas analizar las decisiones metodológicas que posibilitaron arribar a los mismos.

#### **10.1.1. Aportes de las orientaciones motivacionales y el clima motivacional en un contexto educativo no explorado: la modalidad técnico-profesional**

Como ya se mencionó, en el diseño de los estudios de esta Tesis se decidió incluir dos instrumentos como el Cuestionario de Motivaciones, Expectativas y Valores-Intereses relacionados con el aprendizaje -MEVA- (Alonso Tapia, 2005) y el Cuestionario del Clima Motivacional de Clase CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009) ya validados y con numerosas investigaciones empíricas que sustentan la relevancia de estos como constructos psicoeducativos (Green, 2006). Ambos se vinculan con la teoría de las metas de logro -TML- (Ames, 1992) acercando el estudio sobre los climas desde una perspectiva personal de la motivación, la orientación disposicional de metas y desde una perspectiva contextual (Elliot, 2005). Se reconoce que su articulación permite comprender que las percepciones de los/as estudiantes sobre los climas motivacionales son predictivas de las metas personales que éstos/as adoptan en la clase (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Considerando lo expuesto, encontramos que ambos instrumentos son accesibles para ser implementados en el contexto de la educación secundaria, en la provincia de Neuquén, y útiles para comparar escuelas orientadas y técnicas. Destacamos que su administración en este Estudio se circunscribió a una zona urbana dentro de la provincia, y su generalización a otros contextos demandaría una cuidada revisión. Teniendo en cuenta esto, en esta experiencia se ratificó que estos constructos aportan claves para describir a los/as estudiantes y reconocer acciones docentes que favorecen u obstaculizan la motivación por aprender.

Entre **los hallazgos vinculados a las orientaciones motivacionales**, se encontró que la OMR y la OMA caracterizan a los/as estudiantes de la EST, y la OME a los/as de la ESO, aunque se destacan en estas últimas las escuelas de gestión estatal -E2 y E4- que atienden a poblaciones estudiantiles más vulnerables, donde la continuidad de la escolaridad suele estar en riesgo por factores sociales y económicos.

Asimismo, se halló en los resultados que las tres orientaciones motivacionales resultaron más fuertes en el ciclo básico, presentándose el ingreso como un momento clave en términos motivacionales. Esta tendencia en la ESO se advirtió en la OME, y en la EST en la OME y la OMR. En el caso de las escuelas técnicas se advirtió cómo ciertas actividades previas al ingreso,

vinculadas al conocimiento que tienen los/as estudiantes y sus familias de los proyectos educativos de cada institución, añaden al reconocimiento social -que ya tienen estas escuelas técnicas- más exigencias que potencian la motivación por el rendimiento académico o el miedo al fracaso.

También se destacó la relevancia de Matemática, dado que caracterizó la OMA de los/as estudiantes en ambas ofertas de educación secundaria. En las escuelas técnicas hemos comprobado que los saberes matemáticos resultan transversales en la formación para el trabajo, independientemente de la especialidad técnica.

Las interacciones realizadas nos mostraron que, al interior de las técnicas, la escuela electrónica mostró también una alta OMA en los/as estudiantes del ciclo superior en espacios propios de la Formación Técnica específica y Matemática. Esto encuentra vinculación con las demandas que tiene el saber técnico de la especialidad frente a la búsqueda de una mayor productividad y rentabilidad. En la escuela agropecuaria la OMA sostiene la tendencia del ciclo básico y se ratifica la preponderancia de Matemática junto a Ciencias Experimentales. Aquí los espacios de la formación específica agropecuaria mostraron los resultados más bajos, estando por debajo de Lengua y refutando las hipótesis que teníamos respecto de la relevancia de la especialidad en la OMA.

En los análisis de regresión, el carácter modulador de las orientaciones motivacionales nos permitió advertir que la OMA es la variable más predictora en las escuelas técnicas de la comunicación y la cercanía, además del clima de clase. Se encontró que la OMA incrementa su valor predictivo junto al ciclo formativo en la escuela electrónica, ratificando la relevancia que tiene la formación para el trabajo en los últimos años en relación a mayores espacios de práctica vinculados al perfil profesional. En la escuela agropecuaria, la OMA se potencia con el área curricular, mostrando cómo los saberes condicionan las percepciones de los/as estudiantes según los intereses epistémicos que tienen durante su formación. Lo hallado en relación al patrón motivacional que caracteriza a los/as jóvenes que asisten a estas escuelas, orientó la relevancia del estudio de las relaciones pedagógicas en la formación para el trabajo considerando la necesidad de indagar si la cercanía sostiene también esta orientación durante la formación.

**Los resultados en relación al clima motivacional de clase**, en la Etapa A del Estudio 1, evidenciaron que las valoraciones que hacen los/as estudiantes sobre la puntuación global del clima motivacional son satisfactorias. Advertimos que, en doce escalas de este, la percepción es mejor en las escuelas técnicas que en las orientadas. Particularmente las escalas “apoyo y ayuda emocional” y “mensajes de aprendizaje” arrojaron las diferencias más importantes de la técnica, evidenciando la importancia que tienen estos componentes del clima en los/as estudiantes.

La comparación entre escuelas por oferta formativa nos mostró que la E2 se destaca en la puntuación global del clima y en ocho escalas, a excepción de “apoyo y ayuda emocional” que es mayor en la E1, mientras que la E3 supera a la E4 en seis escalas salvo en “paso a paso”.

A diferencia de lo hallado en las orientaciones motivacionales, las mejores percepciones del clima y sus escalas tienden, en estas cuatro escuelas, a corresponderse con estudiantes del ciclo superior, aunque en las técnicas las diferencias entre ciclos se vieron reflejadas en muchas más escalas del clima. Encontramos entre las especialidades técnicas algunas diferencias a favor de la escuela electrónica. Creemos que, en esta escuela, las percepciones de los/as estudiantes del ciclo superior se distinguen por la relevancia profesional de los saberes vinculados a la programación y la robótica en el marco de los avances propios del mundo tecnológico actual. Por el contrario, en la escuela agropecuaria hemos encontrado que la puntuación global del clima no muestra diferencias de acuerdo al ciclo formativo. Nos parece que una posible explicación está en relación con el mismo factor que explicaba el aumento de motivación en la escuela electrónica. En este caso, puede ser reflejo de la devaluación del título de técnico agropecuario y las limitadas posibilidades de vivir experiencias cercanas al mundo del trabajo fuera de la misma escuela.

En lo que respecta al área curricular, si bien se sostiene la tendencia expuesta en las orientaciones respecto de los saberes matemáticos, se reconoce entre ambas ofertas de educación secundaria más variabilidad, adquiriendo relevancia también Lengua y Ciencias Experimentales en ciertas escalas del CMC. En las escuelas técnicas, a partir de las interacciones, advertimos una mejor percepción de los/as estudiantes de la electrónica en áreas como Matemática y Técnica por sobre Lengua y Ciencias Experimentales, y en la agropecuaria leves diferencias entre las áreas.

El análisis de las escalas que integran el CMC evidenció ciertas particularidades en las escuelas técnicas. En aquellas acciones docentes del clima, que en esta Tesis agrupamos por su relación con la organización y secuenciación de actividades -CMCg1-, encontramos que los/as estudiantes realizaron una buena valoración, especialmente en el área Lengua. Este constituye un resultado no esperado, dado que las asignaturas que integran el área suelen concentrarse en el ciclo básico, en el marco de la formación general, y siguen una estructura de organización más escolar y diferente a como se organizan las asignaturas más técnicas. En relación a las escalas del CMC que se vinculan a acciones centradas en la selección y presentación de contenidos -CMCg2-, encontramos que los/as estudiantes dieron una valoración alta a estas escalas en el cuestionario, ratificando así la importancia de la matemática en la formación técnica (Cupani, 2006) y su impacto en el rendimiento académico, tal como lo muestran las pruebas de aprendizaje a nivel nacional (INET-CENEP, 2017). Asimismo, los análisis estadísticos nos permitieron advertir escasas diferencias significativas entre las escuelas técnicas en los factores fijos relacionados con escalas del CMC vinculadas a las ayudas para aprender a aprender -CMCg3-. Solo se destacó la percepción que los/as estudiantes de la escuela electrónica tienen de la evaluación. Finalmente, en las escalas del clima relacionadas con el apoyo afectivo que los/as docentes dan a los estudiantes -CMCg4- los resultados cuantitativos evidenciaron que, en la escuela electrónica, se destacaron las valoraciones que los/as estudiantes hicieron, especialmente en las materias vinculadas a los saberes matemáticos y los técnicos, propios de la modalidad.

Como hallazgos no esperados encontramos que el tipo de gestión escolar, estatal o privada, es la única variable predictora en la ESO de la escala “novedad” del CMC -entre todas las variables dependientes que se pusieron en evaluación- y que la “autonomía” es la única escala mejor percibida por los/as estudiantes participantes de la E1 y la E2 en comparación con la E3 y la E4. Ambos resultados ameritan profundización, pero ponen de relevancia la existencia de desigualdades vinculadas a la administración en las instituciones escolares, que bien podrían incidir en las posibilidades de trabajo pedagógico que se habilitan en las escuelas secundarias orientadas.

**Hasta aquí, lo expuesto nos permite destacar la sensibilidad de estos instrumentos para mostrar las diferencias existentes entre la ESO y la EST y hacer comparaciones siempre vigentes que buscan reconocer, a partir de ciertos rasgos de los modelos organizacionales y pedagógicos, claves para atender a los múltiples problemas que atraviesan al nivel de educación secundaria, y que afectan particularmente a la ESO, como quedó evidenciado.** En este sentido, la relevancia de las escuelas técnicas, especialmente en la que forma en la especialidad técnica electrónica, se destacó en lo hallado permitiendo ahora su vinculación con otros estudios motivacionales.

En relación a los intereses de esta Tesis, los datos empíricos proveyeron razones suficientes como punto de partida para emprender una doble operación. Esta implicó focalizar y ampliar la indagación respecto de la motivación de los/as jóvenes en las escuelas técnicas a través de las RP, considerando que la comunicación y la cercanía que se promueven desde las prácticas de enseñanza podrían ser un factor explicativo de las diferencias encontradas respecto de las escuelas orientadas y entre las especialidades técnicas de formación.

### **10.1.2. Acerca de la creación, adaptación y validación de instrumentos centrados en las RP en las escuelas técnicas**

Crear y adaptar instrumentos integró parte de los desafíos que tuvo esta Tesis en términos metodológicos enriqueciendo el proceso de investigación, de acuerdo a la etapa B del Estudio 1. A continuación, se exponen hallazgos y aportes al estudio de las RP en las escuelas técnicas a partir de los resultados encontrados.

#### *10.1.2.1. La cercanía y la comunicación*

La escala cercanía-conflicto -ECC- y la escala de comunicación motivacional -ECM- posibilitaron orientar el abordaje de las RP en las escuelas técnicas. En términos metodológicos, previamente a su diseño realizamos un análisis de los instrumentos de evaluación que existían al respecto. Las conclusiones de esta revisión bibliográfica de instrumentos nos llevaron a pensar que era necesario construir instrumentos que evaluaran de manera específica la comunicación y

la cercanía en las escuelas técnicas permitiendo identificar de forma sencilla aspectos claves de las interacciones entre docentes y estudiantes.

Los análisis realizados mostraron que las escalas creadas presentan indicadores psicométricos notables a partir de los datos de fiabilidad, de validez interna, de convergente y de predictiva alcanzados. Asimismo, se comprobó que son instrumentos breves y de fácil administración que contribuyen a relevar la percepción de los/as estudiantes complementando la indagación iniciada con el MEVA y CMC-Q, quedando así demostrada su utilidad para iniciar indagaciones centradas en las RP.

En las dos escuelas técnicas confirmamos, a través de la percepción de sus estudiantes, que las relaciones entre las escalas son fuertes, de acuerdo a las correlaciones significativas encontradas, que comparten junto al CMC aspectos en común que permiten ir focalizando la comprensión de las RP y que explican la satisfacción respecto de lo enseñado por los/as docentes.

Al comparar las interacciones del ciclo formativo en las dos escuelas técnicas encontramos ciertas continuidades con lo hallado en la etapa A del Estudio 1. Anteriormente, ya habíamos encontrado que la comunicación motivacional se percibía mejor en la EST que en la ESO. Volvimos a no encontrar diferencias en el ciclo básico, especialmente en las propuestas de acompañamiento y contención a los/as estudiantes ingresantes que se suelen desarrollar en ambas escuelas para evitar la repitencia o abandono en los primeros años (Rigal et al., 2019). Sin embargo, en el ciclo superior las diferencias se sostuvieron y los/as estudiantes de la escuela electrónica presentaron mejores valoraciones de la cercanía y la comunicación que los/as de la agropecuaria. Esto ratificó la existencia de un modo de relación singular en estas escuelas que se vincula a los espacios curriculares de naturaleza práctica o teórico-práctica del ciclo superior que contribuyen directa o indirectamente a la formación para el trabajo y a la confianza que construyen los/as docentes con sus estudiantes en los últimos años de su trayectoria escolar (Fernández, 2019).

Estos resultados hallados en relación al ciclo superior, que favorecen especialmente a la escuela electrónica, inspiraron otras hipótesis que podrían explicar la incidencia de la especialidad técnica y las condiciones organizativas, pedagógicas y relacionales de las dinámicas institucionales que se configuran en torno a estas sobre las RP. El efecto importante del contexto socio-productivo -que ya se ha demostrado en otros trabajos (Otero, 2008) y los resultados de esta Tesis lo confirman- pone en evidencia cómo la formación agropecuaria ha perdido progresivamente su valor productivo en la región estudiada (Plencovich, 2013) y, en cambio, ha crecido la demanda de formación en electrónica, que tiene ver con sectores e industrias más pujantes (Asselle, 2020). Precisamente, los resultados hallados en la cercanía en esta escuela podrían relacionarse con el valor que tienen los saberes técnicos vinculados a la automatización de procesos en el mercado laboral, el interés que despierta en los/as jóvenes el aprendizaje con tecnología y las características que definen a la E3 como una comunidad educativa pequeña en

busca de la excelencia académica y conectada con empresas y organizaciones regionales, nacionales e internacionales que promueven la implicación de los/as estudiantes en proyectos con impacto social y económico. En el caso de la escuela técnica agropecuaria, la características socio-culturales de los/as estudiantes involucran a los/as profesores/as en muchas tareas, más allá de la integración teórico-práctica, y los espacios prácticos son sensibles para ello. El “aprender haciendo” demanda a los/as docentes estar atentos/as a las necesidades individuales, contener a los/as estudiantes frente al desajuste que suele ocurrir entre sus expectativas y las posibilidades reales que se ofrecen en los lugares de trabajo, brindar orientaciones que implican el manejo de las relaciones interpersonales, realizar anticipaciones desde sus experiencias profesionales e incluso estar disponibles para resolver problemas. Todo ello incide en la cercanía que construyen desde una visión más artesanal y contextualizada que implica acompañar a los/as estudiantes a construir su identidad como trabajadores-técnicos/as novatos/as (Maturó, 2018).

Asimismo, los resultados encontrados respecto de la incidencia del área curricular refuerzan la tendencia encontrada en etapa B del Estudio 1 respecto de la escuela electrónica, especialmente en la percepción de las asignaturas propias del área Técnico-Profesional. Volvemos a ver la incidencia en la comunicación y la cercanía de formatos docentes y condiciones espacio-temporales muy centrados en la aplicabilidad de lo aprendido. En la escuela electrónica encontramos también que Lengua alcanza valores relativamente altos no esperados, al no ser una materia con este perfil profesionalizante. Este resultado es llamativo y evidencia la posibilidad de que propuestas didácticas no vinculadas a los saberes técnicos también sean valorados a los/as estudiantes a partir de los modos de interacción que promueven. Los saberes matemáticos adquieren relevancia evidenciando pocas diferencias con las asignaturas propias del área técnica y destacándose especialmente en la escuela agropecuaria. Este hallazgo es consistente con la importancia que históricamente se le ha otorgado a la enseñanza de esta área en la formación de la especialidad. De acuerdo a Estrada Aguilera, Parrado Álvarez y Chío Rojas. (2016) y Arceo y Layana (2020), la enseñanza de la Matemática promueve el desarrollo de una concepción científica del mundo que es útil para tomar decisiones en situaciones de la vida productiva articulando lo académico, lo laboral y lo investigativo. De este modo, los resultados en otras asignaturas básicas, como las del área de Ciencias Experimentales, resultaron peores, principalmente por generar espacios más distantes curricularmente a los saberes técnicos propios de la formación para el trabajo. En términos generales, las dinámicas de aprendizaje que se promueven están más basadas en la reproducción de conceptos y ejercitación, que alientan orientaciones motivacionales al resultado y que distan de aquello que los/as estudiantes valoran al aprender en estas escuelas.

**Los resultados en este sentido abonaron a avanzar en la comprensión de las RP en las escuelas técnicas, ofreciendo ciertas confirmaciones que nos permiten sostener que las experiencias de cercanía en la escuela técnica humanizan la relación pedagógica,**

**configurándose éstas de forma singular en cada institución y especialidad técnica.** Hemos confirmado con las escalas ECC y ECM las relaciones fuertes que hay entre la cercanía y la comunicación en estos contextos teniendo en cuenta que enseñar a hacer algo relevante y con sentido implica el aprendizaje de saberes socio-emocionales que potencian los lazos de solidaridad y contribuyen a tener una visión más sensible de la formación para el trabajo.

#### *10.1.2.2. El conflicto y su gestión constructiva.*

La ECC diseñada también abordó la indagación respecto de las relaciones entre docentes y estudiantes que tienden al conflicto, considerando que hay prácticas que obstaculizan la cercanía y que ameritan su reconocimiento. Los resultados en las escuelas técnicas mostraron que la percepción que los/as estudiantes tienen del conflicto en las RP es coherente con lo hallado respecto de la cercanía, es decir, la escuela agropecuaria mostró valores superiores que la electrónica, destacándose el ciclo básico y no evidenciando diferencias entre áreas curriculares.

Lo hallado encuentra relación con la complejidad de la realidad institucional de la escuela agropecuaria y la existencia de algunos factores que podrían repercutir generando demandas de acompañamiento y contención para evitar la deserción en los primeros años. Entre estos destacamos: el tamaño de la matrícula, la heterogeneidad de perfiles docentes, las condiciones institucionales vinculadas a la organización de tiempos, espacios, recursos y actividades, las tensiones entre la lógica escolar y la lógica productiva propia del agro, y las características socio-económicas de la población estudiantil. Esto último encuentra vinculación con el valor predictivo que encontramos que tiene la OME, junto al ciclo formativo y la orientación al aprendizaje respecto del conflicto.

Cabe señalar que, en la comparación entre la EST y la ESO, habíamos iniciado la exploración de cómo los conflictos propios del estar juntos/as en la escuela son abordados y resueltos en las instituciones. Para ello, incluimos en la etapa A el cuestionario de clima de gestión de la disrupción -DMCQ- (Simón y Alonso Tapia, 2017). **Los resultados mostraron que en la EST los conflictos se resuelven de forma más constructiva que en la ESO, especialmente en el ciclo básico y en el área curricular de Matemática. Sin embargo, no se evidenciaron diferencias entre las dos escuelas técnicas** que nos permitan profundizar en mediaciones institucionales asociadas a la convivencia escolar y a la organización espacio-temporal de las actividades escolares que favorezcan la cercanía habilitando otros modos de resolver las situaciones emergentes disruptivas desde las RP.

De lo expuesto, se advierte la relevancia a futuro de articular la escala de conflicto junto a la dimensión constructiva de la gestión de la disrupción, dado que ambos instrumentos permiten reconocer qué conflictos afectan a las relaciones entre docentes y estudiantes y cómo la resolución de éstos también pueden ser una oportunidad para construir cercanía. Si bien el análisis de estas

variables resultó acotado en esta experiencia, su estudio resulta necesario en el abordaje de las RP.

### **10.1.3. El valor que aportó el uso de cuestionarios.**

En el marco de las etapas A y B del Estudio 1, el uso de cuestionarios y escalas nos permitió hacer una exploración de las orientaciones motivacionales, el clima motivacional de clase, la cercanía, la comunicación e incluso la percepción de conflicto y resolución constructiva de estos, comparando las ofertas de educación secundaria y focalizando progresivamente el análisis en las dos escuelas técnicas.

Lejos de buscar estandarizar instrumentos o hacer una transferencia descontextualizada, consideramos que **esta estrategia metodológica retroalimentó la comprensión de constructos teóricos en estudio en y desde la empiria lo largo del tiempo. En este sentido, las comparaciones entre niveles y contextos educativos constituyen análisis valiosos y vigentes para encontrar diferencias y similitudes desde una perspectiva de investigación más amplia e interconectada**, que no desconoce la incidencia de factores socio-culturales en los resultados alcanzados, tal como es posible verificar con el CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández, 2009; Villasana y Alonso Tapia, 2015; Leal Soto y Alonso Tapia, 2017). En esta Tesis, los cuestionarios ya validados nos permitieron obtener información de un mismo grupo o tribu (Becher, 2001), como son las escuelas secundarias en la provincia de Neuquén, pero reconociendo diferencias al caracterizar y comparar a los/as estudiantes de dos ofertas distintas. Los resultados mostraron, de forma clara y en una población robusta y representativa, la valoración superior que los/as estudiantes tienen en las escuelas técnicas respecto a las orientadas, evidenciando la necesidad de revisar las alteraciones que las propuestas de formación para el trabajo hacen a los componentes duros del formato escolar. Asimismo, aportaron datos valiosos sobre los efectos e interacciones que inciden en lo hallado, el potencial valor predictivo de variables independientes que surgieron del análisis de los mismos contextos y la necesidad de profundizar la indagación de las diferencias existentes a partir de las RP.

La especificidad de la cercanía como objeto de investigación en esta Tesis y la intención de construir una aproximación progresiva a esta que posibilitara, a su vez, ir conociendo las particularidades en una muestra no explorada como son las escuelas técnicas, nos orientó a ampliar los cuestionarios existentes, diseñando otras escalas en el marco de esta investigación y de los objetivos específicos planteados, como la ECC y la ECM. Las validaciones realizadas no se orientaron a una matematización del análisis de datos ni a una automatización de procedimientos, sino que aportaron criterios de ajuste a las escalas ad hoc (Manchini, Penhos y Suárez, 2016) que se complementaron con otros instrumentos cualitativos, como fueron las entrevistas semiestructuradas. En este sentido, la propia experiencia del Estudio 1 resultó reveladora para tomar aquellas decisiones que permitieron definir los objetivos y la estrategia

metodológica del diseño cuasiexperimental del Estudio 2, que incluyó pruebas pre-post a partir de cuestionarios y escalas ya validadas.

#### **10.1.4. La relevancia de las experiencias estudiantiles, una forma de indagar más allá del aula**

Los hallazgos encontrados respecto de la cercanía en las escuelas técnicas nos motivaron a profundizar los resultados cuantitativos desde un enfoque cualitativo a partir de entrevistas que reconstruyeron las experiencias de los/as estudiantes, de acuerdo a los objetivos específicos de la etapa C del Estudio 1. La decisión metodológica de incluirlas permitió dar mayor sentido a los datos obtenidos en la etapa A y B, capturando otros sentidos emergentes vinculados a las RP. Esto implicó, tal como plantean Contreras y Pérez De Lara Ferré (2010), adentrarnos a los mundos subjetivos a partir de ciertos acontecimientos que tienen lugar en las clases, pero también en la convivencia dentro de las instituciones, con la intención de develar las tramas relacionales que hacen de la cercanía un rasgo identitario de las RP y de las escuelas técnicas también.

A continuación, reparamos en los aportes al estudio de la cercanía, que surgen de dichas entrevistas. Por un lado, identificamos aspectos que se pusieron de relevancia en la profundización de los datos cuantitativos enriqueciendo la comprensión de las RP en las escuelas técnicas. La indagación cualitativa permitió reconocer que la orientación motivacional al aprendizaje que distingue a los/as estudiantes de estas escuelas es previa a su ingreso y se sostiene a lo largo de la escolarización. **Se reconoce que esta orientación presenta características singulares durante tres momentos claves en la trayectoria escolar: el ingreso, la permanencia y el egreso.** En el ingreso las motivaciones se vinculan al valor del título y la novedad del aprender haciendo. Luego se relacionan con los saberes para la vida que se construyen en relación con los saberes técnicos y la contención socio-emocional que reciben de sus docentes. Finalmente, en el egreso se advierte el sentido de comunidad que tiene pertenecer y aprender en instituciones que propician, a través de sus propuestas pedagógicas y didácticas, configuraciones relacionales atentas, cuidadosas y subjetivantes. Se reconoce que estos sentidos se transforman mostrando diferencias entre las escuelas técnicas y las experiencias totalizantes o acotadas que estas ofrecen. A la vez, se visibilizan desigualdades sociales y educativas en relación al valor social que tienen los saberes técnicos de las especialidades de formación, como ya se mencionó. Los/as estudiantes de la escuela electrónica hacen un mayor énfasis en las posibilidades de inserción laboral que se les ofrecen en el sector productivo, a las expectativas que tienen respecto del futuro a partir de la formación recibida y a las condiciones institucionales que permiten a los/as docentes enseñar y contener a los/as jóvenes en esta etapa de sus vidas.

En relación al **clima motivacional de clase, se destacaron las referencias a los espacios curriculares prácticos y las asignaturas que directamente o indirectamente se ponen en**

**relación con la formación para el trabajo y las competencias profesionales, propiciando modos de trabajo pedagógico que favorecen la cercanía.** Se advirtió que los/as estudiantes hicieron mención a las distintas escalas que fueron agrupadas para abordar el clima y que nos permitieron profundizar la comprensión de las particularidades que este asume en las escuelas técnicas.

Al respecto, enfatizaron la gestión que los/as docentes hacen del tiempo, dado que en las escuelas técnicas las actividades terminan cuando se atraviesan los procesos técnicos previstos y se consiguen los resultados esperados en cada especialidad (Ferreira Szpiniak y Rojo, 2006; Llach, 2007). Por ejemplo, que una máquina funcione y que una planta crezca, no siempre se corresponde con tiempos de los calendarios académicos tradicionales, lo que propicia alteraciones incluso de los componentes duros del formato escolar (Vercellino, 2012). Asimismo, se resaltó la flexibilidad y la cercanía que generan las propuestas evaluativas que hacen los/as docentes, a pesar de aludir también a prácticas que, en ocasiones, distorsionan desde la retroalimentación su carácter formativo. Los/as estudiantes compartieron numerosas referencias al CMCg3 a partir de situaciones de aprendizaje que evidenciaban que la participación, la autonomía, la evaluación y la retroalimentación son indisociables en aquellas propuestas de enseñanza que buscan favorecer un aprendizaje expansivo (Engeström, 2001). Estas tendían a corresponderse, tal como fuimos hallando en las etapas A y B, con espacios curriculares propios de la especialidad donde se promueven oportunidades para poner el pensamiento en acción en contextos prácticos, con artefactos mediadores de los saberes específicos, que potencian la interacción permanente con el/la docente y los/as pares.

En relación a acciones vinculadas al apoyo afectivo, los/as estudiantes de la escuela agropecuaria fueron los/as que más resaltaron en las entrevistas los acompañamientos que los/as docentes realizan, atendiendo situaciones personales que inciden en su permanencia. Esto pone en evidencia la importancia de las relaciones socio-afectivas como una estrategia de inclusión escolar y social considerando la preponderancia que tiene vida socio-comunitaria en los contextos agropecuarios (Recuero, 2011). Asimismo, encontramos que en ambas escuelas los/as estudiantes aludieron a ciertas dificultades que se vinculan con la falta de equidad y el uso de elogios, poniendo así de relevancia dos temas de creciente importancia en las investigaciones de los últimos años en relación a esta modalidad educativa: la creciente incorporación de las mujeres a las escuelas técnicas, y la desarticulación progresiva de viejas estrategias competitivas en el aprendizaje (Bloj, 2017; Acevedo y Rapoport, 2020; Jacinto et al., 2020).

En relación a la comunicación motivacional se halló que los modos de interacción que se propician en el marco de las prácticas de enseñanza se caracterizan por ser más informales y desestructurados. De este modo, en las entrevistas encontramos alusiones a pautas de interacción mediadas por el lenguaje verbal y no verbal, que se correspondían con aspectos evaluados por la

escala ECM, como la relevancia del humor en un trato más familiar, ratificando lo hallado en las etapas A y B.

A partir de las entrevistas pudimos ver que **la comunicación incrementa la cercanía cuando favorece el reconocimiento de los/as estudiantes y sus intereses y necesidades, involucrando afectivamente a los/as docentes a otras formas de acompañamiento.** Estas adquieren matices diferentes en cada una de las escuelas técnicas. Mientras que en la escuela electrónica se orientan a ayudar a los/as estudiantes a organizarse frente a un ritmo exigente y a potenciar sus intereses epistémicos, en la escuela agropecuaria se vinculan a flexibilizar el régimen académico frente a situaciones personales de los/as estudiantes y sus familias evitando poner el riesgo la continuidad de sus estudios y promoviendo prácticas inclusivas que favorecen la retención.

Asimismo, hallamos significados emergentes en torno a la cercanía, que ampliaron las inquietudes por las RP en este contexto educativo. En primer lugar, los/as estudiantes aludieron a otras posibilidades de interacción y de disfrute de las relaciones construidas que traspasan los umbrales institucionales, pero sin desconfigurar la asimetría que caracteriza a toda RP. Evidentemente, la cercanía en el tiempo genera una intimidad que propicia otros encuentros a partir de intereses y situaciones personales compartidas. En segundo lugar, la heterogeneidad de perfiles docentes en las escuelas técnicas abona a esta cercanía, habitando múltiples formas de relación que son valoradas, a excepción de aquellas que pronuncian las diferencias de género que se asocian a ciertas representaciones en torno al trabajo. En tercer lugar, encontramos que la evaluación es destacada por los/as estudiantes en el marco de los efectos que tiene la cercanía: reconocen la incidencia que las RP tienen en los modos que afrontar emocionalmente las instancias de evaluación. Considerando las particularidades que asume el aprendizaje en la escuela técnica, se resaltó la valoración que los/as docentes cercanos/as hacen del proceso a partir de la retroalimentación. Sin embargo, destacaron que la cercanía no altera la calificación ni las pautas que organizan el régimen de evaluación, en términos de favoritismos o mayor exigencia.

Finalmente, de las entrevistas surgió que **la formación para el trabajo propicia el aprendizaje de otros saberes que se construyen en colaboración y que hacen de la solidaridad y la ayuda mutua componentes esenciales de las relaciones sociales que se tejen al aprender trabajando.** Esto impacta su modo de convivir en el espacio escolar y tiene resonancias en su formación al proyectarse como ciudadanos/as, trabajadores/as y técnicos/as. Cabe señalar que las mayores referencias de ello se encontraron en la escuela agropecuaria, develando el sentido que asumen los saberes técnicos en vinculación con la vida, la naturaleza y el agro en la valoración que los/as estudiantes hacen de las relaciones con sus docentes, con sus pares y con sus objetos de estudio.

#### **10.1.5. Investigar, asesorar y formar: el programa de investigación-acción**

El Estudio 2 de esta Tesis se presentó como una continuidad del Estudio 1, y buscó construir una experiencia que permitiera a los/as docentes investigar, asesorar y formarse. Para ello, como ya se mencionó, se diseñó un espacio orientado a acompañar a grupo de docentes de una escuela técnica a reflexionar sobre los problemas de sus prácticas tomando decisiones, interpretando su realidad y creando situaciones nuevas desde el clima motivacional de clase, con la finalidad de mejorarlas o transformarlas a través de la cercanía con sus estudiantes.

Tomar la decisión de llevar adelante esta experiencia bajo el diseño de una propuesta de investigación-acción se planteó como una oportunidad de explorar otras formas posibles de encuentro entre pares a partir de la colaboración, teniendo plena consciencia de los múltiples obstáculos que existen, pero también la necesidad de construir redes entre docentes de trabajo pedagógico en clave institucional. Esto permitió reunir dos actividades que suelen coexistir de forma separada, como son la enseñanza y la investigación, con la intención de problematizar, analizar y revisar las prácticas a la luz de evidencias obtenidas en las distintas fases del Estudio 2 y de los datos sobre estos contextos que nos aportaba el Estudio 1.

La propuesta de investigación-acción se materializó a través de prácticas de asesoramiento organizadas bajo un modelo de programa (Álvarez González y Bizquera Alzina, 2018) que buscó superar el modelo clínico de atención individualizada al que suelen tender las acciones de los/as asesores/as. En este sentido, el trabajo con un programa permitió orientar las acciones a realizar a partir del análisis del contexto de las escuelas técnicas y de aquellos factores socio-culturales, institucionales, organizacionales, pedagógicos, curriculares, didácticos y relacionales que singularizaban a la escuela elegida para llevarlo adelante.

Se reconoce que el conocimiento previo de la escuela agropecuaria con el equipo de investigación de la UNCo favoreció la apertura institucional a esta experiencia, el contacto con los/as docentes y el acceso irrestricto a las aulas y a los/as estudiantes. Asimismo, si bien la regente de educación técnica fue el enlace institucional, su participación no resultó como lo esperábamos. Se implicó en cuestiones organizativas que facilitaron la gestión de tiempos y espacios de trabajo, pero no se comprometió con la revisión de su práctica. Destacamos que la diversidad de áreas curriculares también se vio acotada, ya que los/as docentes voluntarios/as tenían a cargo asignaturas propias de la Formación Técnica y otros de la formación más general, cercana a las Ciencias Experimentales. Si bien consideramos que hubiera sido bueno contar con más docentes diversificando las áreas curriculares representadas, de forma no esperada las asignaturas involucradas tenían relación con las áreas que peores resultados habían mostrado en el Estudio 1.

Durante el proceso, el programa demandó revisiones y ajustes permanentes que impulsaron la atención a cinco aspectos: i) el despliegue de un amplio y creativo repertorio didáctico de recursos, dinámicas y actividades de análisis de prácticas; ii) la cohesión grupal a través de diversas formas de trabajo que pongan en valor la colaboración; iii) la detección y puesta en

análisis de situaciones problemáticas emergentes en las clases durante el proceso de trabajo evitando una disociación entre el programa y la realidad de los docentes; iv) la progresión temporal de mejoras planificadas e implementadas; y v) la retroalimentación permanente del proceso con instrumentos y herramientas de evaluación diversas y confiables. Se destaca esto considerando que **los programas pueden ser formas de crear dispositivos situados y específicos desde el asesoramiento como práctica -y no solo como posición institucional- que abran camino a la exploración de otras acciones que, a partir de su sostenimiento a través del tiempo, logren a posteriori institucionalizarse impulsando innovaciones más profundas.**

En la segunda parte de este Capítulo, se profundizarán otros aspectos de este programa que consideramos que resultan valiosos ante futuras intencionalidades de generalizarlo en función de los aportes que hace a la formación continua del profesorado.

#### **10.1.6. El necesario retorno para analizar cambios: procesos y resultados que dan sentido a los estudios mixtos en el campo educativo.**

El diseño mixto ha caracterizado a los dos Estudios que integran esta Tesis, articulando el empleo de enfoques cuantitativos y cualitativos dentro de una perspectiva metodológica equilibrada. Esta buscó la comprensión más cabal de la cercanía didáctica y pedagógica como objeto investigativo, procurando la vigilancia investigativa y la coherencia epistemológica.

Hasta aquí el diseño del Estudio 1 permitió que los datos cualitativos profundizaran secuencialmente la interpretación de los hallazgos cuantitativos respecto de las escuelas técnicas, considerando los efectos e interacciones encontradas en un contexto educativo no explorado hasta el momento. Si bien la cantidad de entrevistas fue acotada y hubiera sido interesante realizar grupos focales con estudiantes de ambas escuelas, entendemos que la etapa C resultó de las dos anteriores, mostrando un estudio predominantemente cuantitativo.

A diferencia de lo expuesto, el Estudio 2 presentó un abordaje dominante cualitativo de la experiencia de investigación-acción que se complementó, de forma equilibrada, con medidas cuantitativas a partir de pruebas pre-post. Estas añadieron a la valoración de los/as docentes, la de los/as estudiantes, propiciando una triangulación de datos que procuró de forma simultánea retroalimentar el proceso de reflexión-acción y analizar la convergencia en los resultados alcanzados en pos de una descripción, comprensión y explicación multirreferencial (Ardoino, 1991). Las pruebas pre-post demostraron que los procesos de reflexión-acción basados en el clima motivacional de clase disminuyen el conflicto, potencian la comunicación motivacional, generan mejoras en la cercanía y favorecen la satisfacción de los/as estudiantes. Se destaca que éstos/as advirtieron muchas más mejoras que los/as docentes, mostrándose sensibles a las experimentaciones que se hicieron a favor de la cercanía e incrementando la OMA y disminuyendo la OMR y la OME. Si bien los/as docentes percibieron cambios, se centraron en mejoras en la comunicación, en el 50% de las escalas del clima -predominando diferencias

significativas en el CMCg3- aunque mostraron leves incrementos en el interés y la satisfacción. Esto replica lo que hallamos en la experiencia del 2014 (Bardelli, 2017), dado que luego de los espirales reflexivos se mostraron más críticos respecto del alcance de sus intencionalidades, de los cambios alcanzados y de las proyecciones de mejora que hacen a futuro.

El análisis incluyó el rendimiento académico, un indicador relativamente objetivo, fácil de medir y relevante en estudios similares a nivel internacional, que posibilitó comparar al grupo experimental con un grupo cuasi-control, a sabiendas de la multicausalidad de esta medida y de las limitaciones que trae aparejadas la reducción de este análisis a una sola medida. Lo hallado nos mostró que, si bien encontramos diferencias significativas pre-post en el rendimiento del primero y tercer trimestre del año de los/as estudiantes que participaron del programa, solo en uno de los seis grupos-clase se ratificó este resultado. Asimismo, la comparación del tercer trimestre del rendimiento del grupo experimental y control no mostró diferencias significativas, y aquí encontramos un aspecto que amerita revisión en estudio futuro. En este sentido, se advierte la necesidad de incluir un grupo control de estudiantes desde la fase 1 del programa que tenga otras medidas como referencia, más allá de rendimiento, además de incorporar un grupo control de docentes.

En función de lo expuesto, reparamos en la importancia de los cuestionarios y las escalas y su función recursiva en este diseño como estrategia metodológica, que evidencia un retorno necesario y valioso en el marco de los objetivos establecidos. **Los cuestionarios actuaron como punto de partida, de apertura a la indagación y la exploración de la cercanía. Asimismo, nos señalaron el punto de llegada al que arriba esta Tesis, como es el reconocimiento de cambios de mejora** que devienen de una intervención que buscó movilizar las percepciones de quienes enseñan y aprenden en la escuela técnica sobre las relaciones pedagógicas en función de las experiencias compartidas.

Consideramos que estas decisiones metodológicas singularizaron el proceso de investigación presentando modalidades de articulación que no resultaron excluyentes entre sí, sino que se han ajustado a las intencionalidades propuestas reivindicando su uso campo educativo.

## **10.2. Parte II. La “cosecha” que trajo la experiencia del programa de asesoramiento colaborativo en la escuela agropecuaria**

La relevancia del Estudio 2 nos lleva a evaluar aspectos metodológicos claves del programa de asesoramiento pedagógico colaborativo con la intención de analizar posibilidades y limitaciones frente a la oportunidad de generalizarlo a otras escuelas técnicas, e incluso a escuelas orientadas del nivel secundario.

En las siguientes páginas de este Capítulo compartimos la “cosecha” que recogemos de esta experiencia, que se focaliza en el análisis de los procesos de reflexión-acción a partir: a. los problemas reales de las prácticas de los/s docentes; b. el clima motivacional como heurístico para

intervenir en las clases; y c. las medidas de evaluación que posibilitaron monitorear y valorar los cambios buscados. Finalmente, exponemos algunos saberes sobre el asesoramiento que devienen de esta experiencia a partir de la cercanía construida.

### **10.2.1. Los procesos de maduración de los problemas en las prácticas.**

Considerando las conceptualizaciones y propuestas centradas en la reflexión, buscamos construir una invitación a investigar la propia práctica que incluyera aspectos singulares del contexto institucional de la escuela técnica agropecuaria. *¿Cómo ayudar a los/as docentes a iniciar una reflexión situada sobre aquellas situaciones que “les” pasan en sus experiencias de enseñar y que afectan la cercanía con sus estudiantes?* Esta fue la pregunta que nos llevó a considerar que los problemas que surgían en el cotidiano a los/as docentes, en el encuentro con los/as estudiantes en las clases<sup>106</sup>, podían ser un punto de partida y referencia para el análisis continuo de las prácticas.

Utilizar los problemas reales y situados de los/as docentes como soporte para la reflexión, siguiendo el modelo del asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2000), demandó abrir un espacio de conversación problematizadora que habilitara el recorte de situaciones cotidianas a partir del reconocimiento de tensiones que motivaron, en nuestra experiencia, la búsqueda de otros modos de relación pedagógica. Los problemas como estrategia para la reflexión buscaron estimular el interés genuino por participar de esta experiencia -más allá de la voluntad manifiesta inicialmente- y fomentar un compromiso que se sostuviera a lo largo de las distintas fases -evitando abandonos o participaciones intermitentes-. Esto movilizó preguntas que motivaba a los/as docentes a salir de una posición de espera de cambios provenientes desde afuera, para disponerse a descubrir las múltiples posibilidades de revisión y mejora de sus prácticas junto a sus pares dentro de la misma institución en la que trabajaban. La dinámica progresiva y continua de reflexión que se propuso en el programa posibilitó que los problemas maduraran, es decir, transitaran un proceso de crecimiento en su definición y resolución.

#### *10.2.1.1. Entre intuiciones, preocupaciones y situaciones de clase, ¿cómo comenzar a construir un problema?*

Al manifestar el interés por la propuesta del programa, los/as docentes expusieron temas o inquietudes que los/as movilizaban al espacio, sin embargo, esos no constituían problemas. Iniciar el trabajo con estos demandó intervenciones puntuales a partir de los tres encuentros desarrollados en la fase 2. En estos, **se propusieron tres soportes metodológicos que permitieron a los/as docentes hacer una búsqueda y recopilación activa de información, delimitar las**

---

<sup>106</sup> Recordamos que esta incorporación representó uno de los tres cambios que nos propusimos hacer respecto de la experiencia de 2014, dejando así de lado simulaciones o narrativas ficticias para iniciar la reflexión.

**situaciones-objeto de análisis, generar un diálogo plural e intersubjetivo y comenzar a tomar decisiones.**

En el primer encuentro, se propuso un cuestionario<sup>107</sup> que fue respondido de forma individual y permitió conocer aspectos formativos, laborales y profesionales y una primera valoración de su práctica. Estos datos fueron sistematizados y compartidos en el grupo como presentación inicial para reconocer coincidencias y/o diferencias entre los/as docentes<sup>108</sup> como participantes del programa. Este encuentro sirvió para iniciar el intercambio, ampliar el conocimiento mutuo de las vivencias que tenían en sus clases con los/as estudiantes, reconocer cómo sobrellevaban el trabajo de enseñar y comenzar a compartir situaciones problemáticas que tenían en sus clases. Se vislumbraron prácticas que los/as identificaban como docentes de escuela técnica, de ciclos o años de formación particulares o bien de la especialidad agropecuaria, que favorecieron la construcción de lo común a partir de reflexiones coincidentes. Al respecto, se comparte un comentario de uno de los/as docentes que da cuenta de esto:

*“Yo vengo re poco a la escuela porque tengo solo una asignatura, pero ahora escuchándolos veo que tenemos mucho en común o que nos va pasando lo mismo y no tenemos tiempo para encontrarnos y compartirlo” (Docente B)*

*“A H lo conozco de hace mucho pero nunca hablamos de lo que hacemos en el aula, sí de los chicos, pero no sé cómo enseñamos” (Docente M)*

El segundo encuentro implicó la focalización en las situaciones problemáticas centradas en sus prácticas de la enseñanza para su análisis desde la narración oral (Edelstein, 2015). Para ello, se propuso un retorno reflexivo sobre una situación elegida por cada docente para ser narrada al grupo, dando cuenta de los motivos que justificaban esa elección en el marco del reconocimiento de problemas. Cabe señalar que la potencia de esta propuesta de actividad estuvo en la propia escucha de la narración compartida, como así también en las preguntas que eran provocadas por el resto de los/as docentes. Lejos de juzgar o rápidamente buscar resolución a la situación desde el “deber ser”, estos contribuían a la construcción del problema construyendo hipótesis, desnaturalizando prácticas, reconociendo tensiones y cuestionando las propias concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

En la mayoría de los casos, la elección de esta situación a narrar reafirmó la decisión respecto del grupo-clase para transitar la experiencia de reflexión-acción durante las siguientes fases. Algunos ejemplos de las reflexiones que surgían en el marco de esta dinámica de trabajo muestran, como en el caso de la docente F, lo que ella le expresó a otra compañera -la docente G- y lo que ella misma reflexionó al escuchar a sus pares:

*“[Dirigiéndose a la docente G] Te escucho y pienso: ¿Les preguntaste qué les gusta hacer o cómo les gustaría organizarse en esa hora de clase? Quizás ser sincera y decirles que ya no sabes cómo pedirles que trabajen, sea una forma de que conversen y rearmen el contrato pedagógico. ¿A vos qué te pasa con eso?” (Docente F)*

<sup>107</sup> El cuestionario está disponible en Anexo 19.

<sup>108</sup> Dada la numerosa cantidad de profesores/as que integran la planta docente de la escuela agropecuaria, en el programa no todos/as los/as docentes se conocían, si bien compartían reuniones, jornadas y eventos institucionales.

*“Voy a tener que darle otra vuelta a las actividades que les doy y a cómo los acompaño para realizarlas porque me quedo pensando después de contar la situación que tengo con primer año, ¿qué sentido tiene lo que estoy haciendo?, ¿por qué insisto con lo mismo sino no funciona?” (Docente F)*

El tercer encuentro implicó el trabajo con la escritura de la situación problemática narrada<sup>109</sup> anteriormente como escena/s de clase/s en un diario de reflexión docente que buscó fortalecer la posición de reflexividad crítica (Suárez, 2007). El trabajo de escritura, lectura y reescritura comenzó a activar un espiral de recuperación de ideas, preguntas y debates que articularon lo individual y lo grupal<sup>110</sup>. En este sentido, se planteó una escritura que los/as motivó a poner en juego operaciones vinculadas a encontrar modos propios de comunicar lo vivido, a recuperar saberes de la experiencia, a analizar sus prácticas y a abrir ejes de problematización que invitaban a la profundización de aquellas situaciones problemáticas para identificar problemas propiamente dichos.

Cabe señalar que el diario de reflexión se configuró como un espacio de registro que se presentó en esta fase, pero que cobró vida y fuerza con el correr de las siguientes, permitiendo que los/as docentes entablaran conversaciones con ellos/as mismos/as (Anijovich et al., 2009). Este contribuía a reflejar los procesos de revisión y reflexión a fin de valorar las decisiones tomadas en el marco del programa, explicitar sus modos de actuación y orientar de forma compartida su acción a futuro.

De este modo, se puso en evidencia que las situaciones problemáticas iniciales con las que llegó cada docente se ampliaron y complejizaron en este tercer encuentro a partir de su análisis logrando definir un problema que orientó las acciones a desarrollar partir de la fase 3. Destacamos, respecto de dicho tercer encuentro, dos citas que dan cuenta del impacto que generó la propuesta en los/as docentes:

*“Creí que no iba a poder escribir una palabra porque no soy buena escribiendo y terminé diciendo más que cuando les conté por primera vez la situación, ahora digo muchas más cosas” (Docente M)*

*“No quedó prolijo esto que escribí porque escribí, borré, volví a escribir, es un mamarracho que yo sola me entiendo, tengo anotaciones por todos lados, pero descubrí que con este curso tengo que hacer algo distinto” (Docente V)*

De estos tres encuentros se abrió una multiplicidad de situaciones y escenas de clase que devinieron en problemas concretos, situados y vinculados a las prácticas de enseñanza.

#### *10.2.1.2. La retroalimentación entre la reflexión y la acción.*

En los Capítulos 8 y 9 se analizó cómo los problemas -que los/as docentes presentaron de forma grupal e individual- fueron cambiando en el transitar del programa, a medida que éstos avanzaban en los procesos de reflexión a partir de las metas de mejora propuestas y

---

<sup>109</sup> Algunos fragmentos de estas narraciones expuestos en los diarios de reflexión de los/as docentes se encuentran mencionadas en la reconstrucción de cada caso presentadas en los Anexos 25 a 30.

<sup>110</sup> La escritura asumió una relación verbal y social con aquellas prácticas que convocaban a estos/as seis docentes desde lo personal (Steiman, 2004) a la toma de conciencia respecto de los saberes que tenían acerca de los/as estudiantes, del contexto institucional, del proyecto educativo y de los encuentros y desencuentros de sus propuestas didácticas con las capacidades y competencias esperadas en el perfil de egreso y profesional en el marco de la formación escolar para el mundo del trabajo.

experimentadas en sus clases en las fases 3 y 5. Se destaca que las respuestas de los/as estudiantes a las metas planificadas y la satisfacción de los/as docentes con lo experimentado favoreció el análisis con estos problemas ampliando la comprensión sobre los mismos.

Desde la Coordinación del programa **se buscó generar que las actividades por fase nutrieran este proceso de maduración con datos e informaciones provenientes de distintas fuentes que retroalimentaron la conversación grupal y el análisis de las prácticas.** Entre ellas se destacan los recursos utilizados en las fases 4 y 6: lecturas focalizadas y orientadas de textos pedagógicos, registros de calificaciones del rendimiento académico del grupo-clase, la sistematización de opiniones de los/as estudiantes respecto de la asignatura y resultados de las medidas pre-intervención, y la relectura del diario de reflexión.

Entre la acción y la reflexión de los/as docentes, la germinación vivida de los problemas en sus prácticas nos permite identificar distintos procesos que atravesaron estos: problemas basados en situaciones que devienen del aprendizaje por descubrimiento -docente H-; problemas que se diversificaron y extendieron a otras asignaturas y grupos-clase -docente M-; problemas que se enraizaron sentando las bases del trabajo de enseñar -docente F-; problemas que se focalizaron en un tema -docente V-; problemas que mutaron en las aproximaciones a las necesidades -docente B-; y problemas que se propagaron y ampliaron -docente G-. El proceso de cada uno de estos casos se ha expuesto en el Capítulo 9, no obstante, señalamos aquí la importancia de atender a los condiciones personales, profesionales, laborales, formativos, pedagógicos, relaciones e institucionales que incidieron en la experiencia de cada uno/a, generando efectos singulares.

#### *10.2.1.3. Oportunidades y riesgos del trabajo con problemas*

En función de lo expuesto, en términos metodológicos, consideramos que la experiencia con los problemas presentó, a la vez, oportunidades y riesgos desde el asesoramiento colaborativo. A continuación, puntualizamos en algunos de ellos.

En primer lugar, los problemas habilitaron desde un primer momento la oportunidad del encuentro, el reconocimiento y la identificación de los/as docentes como grupo a partir del entramado de saberes y conocimientos<sup>111</sup> que se expresaban en la conceptualización que hacían de su actividad (Scavino, Pereyra y Castorina, 2021). Sin embargo, el riesgo latente era que los problemas fueran una vía catártica que reforzara discursos centrados en las carencias e imposibilidades -de los/as estudiantes, de la institución, de la formación para el trabajo y del sistema educativo- que terminan llevando a los/as docentes a una victimización sin salida. Cabe señalar que, si bien hubo momentos que tendieron a ello, tanto la comunicación de las

---

<sup>111</sup> Siguiendo esta noción de entramado de saberes y conocimientos (Scavino, Pereyra y Castorina, 2021), se recuerda qué entendemos en esta Tesis por uno y por otro. Los saberes son cuerpos organizados de conceptos caracterizados por sus relaciones con otros conceptos del mismo campo teórico, expresados en un lenguaje formal y cuyo ámbito de validez se explicita- Por conocimiento consideramos las producciones de un sujeto en su relación con un campo de saber, pero también con el campo de prácticas en el cual participa. Así la relación entre saberes y conocimientos es siempre una relación en tensión porque lo que un sujeto expresa es lo que ha podido construir a partir de los saberes sociales preexistentes y de las actividades en las que participa.

intencionalidades del programa según las fases del mismo, como la estructuración de las actividades grupales en el tiempo, resaltaron el sentido formativo que tenía la propuesta y las ayudas que se ponían a disposición para intervenir en las prácticas buscando transformar la realidad.

En segundo lugar, los problemas permitieron a los/as docentes confrontarse en el transcurrir con los “saberes no sabidos”<sup>112</sup> (Gómez Ramos, 2021) acerca de las relaciones pedagógicas que se traman en las clases desde una mirada de oficio. Se destaca que estos se presentaron en relación a la falta de formación pedagógica y a las dificultades para articular los saberes escolares con los propios de la formación para el trabajo, evidenciando lejanías epistémicas y prácticas con el campo profesional de la especialidad agropecuaria. Encontramos que la clave del trabajo con problemas fue tender puentes entre lo “no sabido” y lo “por saberse” a través de la reflexión-acción. Aquí justamente radicó un riesgo, ya que podía ser factible quedar atrapado en la falta o en el miedo al saber, desplegando estrategias defensivas que ponían de manifiesto las incertidumbres e inquietudes que generaba aproximarse a lo nuevo y lo desconocido, tal como ocurrió en ciertos momentos con los/as docentes H, M y B.

En tercer lugar, los problemas involucraron una interrupción, un corte permanente en el análisis de la práctica que obligaba a los/as docentes a dejar de lado posiciones ingenuas o desafectadas para comprometerse con una o pocas situaciones con las que implicarse de forma sostenida. Lo expuesto nos lleva a plantear que los problemas mostraron a los/as docentes que “implicarse es descubrirse implicado” (Garcés, 2020), y ello encerró un riesgo. Por un lado, la impulsividad de entrar en una dinámica de “hacer por hacer” centrada en el dúo “problema-solución”, como se evidenció con la docente G. Y, por el otro lado, la pasividad de amarrarse a lo ya conocido dado que el problema resultaba desbordante e inabarcable, como refirió el docente B.

En cuarto y último lugar, los problemas potenciaron el carácter colectivo de la propuesta fortaleciendo los lazos de colaboración que orientaron la reflexión-acción conjunta procurando ayudar a ayudar (Sánchez y García, 2005). Esto permitió dar cuenta que los problemas de unos/as hoy pueden ser los problemas del otro/a mañana, considerando los movimientos propios de la vida escolar. Destacamos aquí dos riesgos que devienen de ello. Por un lado, la invasión percibida de los/as otros/as al hacer públicos los problemas y sentir excesos de acompañamiento, y, por el otro, el aislamiento, como reacción frente a la imposición de límites respecto de las decisiones que afectan la propia práctica.

---

<sup>112</sup> Gómez Ramos (2020) plantea justamente que estos saberes hacen referencia a lo que todavía no se sabe, a lo no se quiere saber, a lo que se supo o bien a lo que se olvidó. De un modo u otro, son saberes que tienen efectos subjetivantes en los/as docentes porque los/as inquietan alterando las relaciones con los/as otros/as -sean estudiantes, colegas, referentes institucionales-, con los conocimientos del área curricular y con las creencias o significaciones que, desde el sentido común, estructuran gran parte de la vida cotidiana en la escuela incidiendo en las prácticas.

### 10.2.2. El clima motivacional de clase como pilar metodológico

Al diseñar el programa de asesoramiento se presentó una segunda pregunta que interpeló las decisiones metodológicas de este: *¿cómo colaborar para que esas intencionalidades de transformación de la práctica llegaran a las clases a través de acciones concretas?* En el marco del programa, recurrimos a la praxis como herramienta de interpretación y de transformación de la enseñanza que nos permitiera llevar la comprensión de los problemas al análisis de las prácticas instituidas interviniendo en aquellas condiciones que en la clase favorecían las relaciones pedagógicas a través del clima motivacional.

En la búsqueda de atender a algunas de las críticas que suelen hacerse a las propuestas de formación orientadas por un interés práctico (Benvegnú y Lerner, 2021), **este programa no omitió la relación con los conocimientos teóricos, sino que decidió tomar el constructo de “clima motivacional de clase” -CMC- (Ames, 1992; Alonso Tapia, 2012) como un heurístico que colaboró a la reflexión-acción en clave de interpretación problematizadora y transformadora de la práctica.** Se retomaron preocupaciones didácticas hoy vigentes que permitieron volver a la clase como una unidad de análisis integrada por prácticas que repercuten en el interés y el compromiso de los estudiantes por su aprendizaje.

En el marco de la evaluación del programa nos preguntamos: *¿qué aportes hizo el trabajo con el CMC a la reflexión-acción lo largo del programa?* En lo que respecta a la reflexión, el CMC posibilitó organizar las conversaciones entre docentes logrando identificar situaciones no visibilizadas que afectaban la motivación por aprender y, que necesariamente, demandaban volver la mirada hacia la cercanía en la enseñanza. En este sentido, se logró tomar distancia de supuestos depositados en los/as estudiantes para resituar la reflexión en el propio quehacer cuestionando el corazón de la propuesta didáctica a partir de sus dieciséis componentes. El CMC se presentó como un prisma común que permitió refractar, reflejar y descomponer sus prácticas en el camino a problematizaciones compartidas. Asimismo, permitió abrir la comprensión respecto de ciertas nociones o conceptos que circulan en el ámbito educativo, entre docentes, pero que no son cabalmente comprendidos respecto de sus significados e implicaciones en la práctica. Esto se advirtió en el debate en torno a varias categorías del CMC, especialmente la retroalimentación y la autonomía. Al respecto, una de las docentes compartió lo siguiente:

*“Creo que ahora entendí que es dar retroalimentación. Había escuchado esta palabra en varios cursos y no entendía qué era eso en el aula o qué tenía que hacer en concreto” (Docente V)*

En lo que refiere a la acción, el CMC orientó mejoras necesarias en las prácticas ofreciendo coordenadas para la intervención motivacional (Alonso Tapia, 1997) que contribuían a la cercanía. Lejos de propender al aplicacionismo de soluciones, se procuró a través del CMC hacer un seguimiento de la evolución de las nuevas prácticas y priorizar mejoras atentas a las características del entorno institucional de la escuela agropecuaria. De este modo, el CMC actuó como un organizador para analizar los cambios valorando la deseabilidad y la viabilidad al definir

alternativas de acción concretas, reales y ajustadas en el tiempo. Esto dio lugar a distintas experiencias en los/as docentes, tal como se expuso en la descripción de cada caso, pero reparamos en la relevancia que tuvo el CMC para ellos/as:

*“Esto de mirar mi clase a través del clima, de la rueda de sus componentes, me ayuda a estar atenta a muchas cosas en la clase y no tener orejeras como los caballos. Yo siento que es como un escáner, después uno decide dónde se detiene en función de lo que quiere y puede, ¿no?” (Docente G)*

El movimiento recursivo de reflexión-acción que propició el CMC se sostuvo a través de dos estrategias metodológicas específicas. En la fase 3, se destacaron los talleres semanales por la frecuencia que tuvieron como por la propuesta de actividades que se desarrolló en base al análisis de las metas de mejora como hipótesis de trabajo. Se posibilitó así que los/as docentes construyeran una relación personal con su propia práctica propiciando un trabajo multirreferencial y grupal (Alliaud, 2021), que permitió tomar distancia de una visión heterónoma centrada en determinar “lo que está bien y lo que está mal” en la enseñanza. A partir de la fase 4, destacamos el trabajo bajo el formato de ateneos didácticos (Davini, 2015). Los encuentros grupales o en duplas se centraron en la presentación de la experiencia de cada docente -siguiendo el análisis de casos- para habilitar la reflexión compartida a partir de ejes problematizadores que propiciaban el análisis situado. Esta modalidad de trabajo posibilitó no sólo nutrir el proceso de reflexión-acción e incrementar la implicación de la mayoría de los/as docentes, sino que favoreció la autonomía de éstos/as para tomar decisiones encontrando razones que los/as movilizaban a la acción y ponían en evidencia la necesidad de intervenir sobre sus prácticas.

A partir de ambas modalidades de trabajo, el CMC propició la cercanía entre los/as docentes considerando que los componentes del clima se instalaron como un lenguaje común y compartido para hacer referencia a distintos aspectos de sus prácticas. Al respecto, una de las docentes participantes planteó:

*“Yo ahora me doy cuenta que trabajar con el clima nos ayuda a entendernos más porque hablamos de lo mismo (...) yo que no sé nada de pedagogía puede contar mejor lo que hago en el aula” (Docente M)*

Esto evidenció una interiorización de sus sentidos y significados que no implicaba encasillar acciones en etiquetas, sino encontrarse en una conversación que permitía nombrar lo que sucedía en las clases con sus propuestas de enseñanza.

### **10.2.3. La recolección de medidas como guía hacia el cambio.**

El diseño del programa contempló diferentes medidas que permitieron retroalimentar el proceso de reflexión-acción durante las seis fases del mismo como así también valorar cambios pre-post intervención. De este modo, recoger y registrar información resultó una acción necesaria para valorar las decisiones de los/as docentes sobre las prácticas y sus efectos sobre sus estudiantes. Al analizarlo de una manera estadística queríamos hallar relaciones, más que diferencias clasificatorias, a fin de reconocer similitudes o diferencias entre la percepción de unos y otros. Esto nos posibilitó conocer los efectos más significativos, relevantes o susceptibles de

generalizarse a otras escuelas técnicas similares. La puesta en diálogo de las valoraciones de docentes y estudiantes de forma simultánea favoreció no solo la comprensión de los problemas y de las alternativas de acción propuestas, sino que permitió aproximarnos a las relaciones pedagógicas confrontando percepciones sobre estas.

#### *10.2.3.1. La evaluación cuantitativa de medidas pre-post como un componente clave del programa.*

Considerando las decisiones metodológicas que guiaron la planificación de acciones y fases del programa, las pruebas pre-post de medidas como la cercanía y el conflicto, la comunicación motivacional, el clima motivacional de clase, el interés y la satisfacción nos permitieron comparar la percepción inicial y final de docentes y estudiantes. Esto resultó relevante dado que, para abordar las relaciones pedagógicas, partimos de comprender que ni las prácticas ni las percepciones de los/as docentes son dissociables de las de los/as estudiantes. Por el contrario, las relaciones entre ambas develan desde sus experiencias cómo la cercanía se construye en el contexto institucional de la escuela agropecuaria.

En nuestra experiencia, la validación de las propiedades psicométricas de los instrumentos elegidos, adaptados y creados en el marco del Estudio 1 nos permitió capturar la percepción de docentes y estudiantes de forma fácil, breve y sensible. En este sentido, los instrumentos posibilitaron reconocer cambios y valorar la eficacia de las intervenciones, además de contribuir con herramientas para acompañar a los/as docentes a conocer lo que sucede en sus clases, complementando así otras herramientas que promueven la reflexión y la revisión de las prácticas en busca de la cercanía. Se destaca que un factor relevante en el uso de las pruebas pre-post en el programa ha sido el tiempo transcurrido entre una y otra. Para ello, hemos tenido en cuenta la organización del ciclo escolar de la escuela agropecuaria y los momentos claves en la dinámica institucional para definir su aplicación, intentando controlar que factores extrínsecos –tales como cierres de trimestres- incidieran en las percepciones y sesgaran los resultados hallados.

Los resultados de las pruebas pre-post demostraron que los/as estudiantes advirtieron muchas más mejoras que sus docentes, mostrándose atentos/as y receptivos/as a las experimentaciones que se hicieron a favor de la cercanía. Esto replica lo que hallamos en la experiencia del 2014, dado que luego de los espirales reflexivos los/as docentes se muestran más críticos respecto del alcance de sus intencionalidades, de los cambios alcanzados y de las proyecciones de mejora que hacen a futuro.

Tal como ya fue mencionado, las limitaciones de esta experiencia respecto a la inclusión de un grupo control de estudiantes y docentes desde el inicio del programa ponen en evidencia otras posibilidades que aportan las pruebas pre-post y que no fueron incluidas. Específicamente esto se destaca en relación al rendimiento académico donde se intentó generar esta comparación entre grupos. Cabe señalar que, si bien esta medida es valiosa por su relevancia en el sistema educativo,

su incorporación en el marco de este tipo de intervenciones requiere de recaudos específicos y debe ser complementada con otros instrumentos que posibiliten analizar de forma viable y más rigurosa el impacto de estas propuestas de asesoramiento colaborativo en los aprendizajes de los/as estudiantes.

**La recolección de medidas pre-post, por lo tanto, nos mostró la importancia de estas para el campo de investigación y el de intervención, resaltando su carácter de complementariedad respecto de técnicas cualitativas.** Asimismo, se puso en evidencia la necesidad de tomar decisiones metodológicas con precisión para identificar tiempos, espacios, instrumentos y participantes que permitan recoger y conservar las evidencias de los cambios percibidos –o no- a causa de este tipo de programas, considerando las contribuciones a la investigación como también a la retroalimentación de los procesos de reflexión-acción. Al respecto, cabe señalar que los resultados post intervención no lograron seguir retroalimentando el proceso de reflexión dado que los resultados no pudieron ser presentados a los/as docentes. Los cuestionarios y las escalas a los/as estudiantes fueron administrados al cerrar el ciclo escolar 2019 y, si bien la intención era analizar durante los siguientes meses los resultados y mostrar estos a los/as docentes para potenciar las metas de cambio de alcance anual propuestas en la fase 6, la situación de la pandemia por COVID-19 imposibilitó esta intencionalidad y llevó a concluir formalmente el programa y el trabajo de campo con las actividades de cierre realizadas en 2019.

#### *10.2.3.2. La evaluación cualitativa como una necesidad emergente y creciente de los/as docentes.*

A lo largo de las distintas fases de esta experiencia desde la Coordinación del programa se fue proveyendo información a los/as docentes para enriquecer su análisis de las prácticas, tomar conciencia de aquello que estaban haciendo para intervenir sobre las relaciones con sus estudiantes y avanzar en las decisiones respecto de la mejora de sus prácticas. Esta intencionalidad llevó a recolectar datos acerca de las medidas que eran evaluadas a través de herramientas cualitativas. Se relevaron en la fase 4 opiniones o comentarios de los/as estudiantes de cada uno de los grupos-clase a partir de preguntas abiertas, que fueron presentados desde la coordinación del programa con cada docente a partir de una entrevista de autoconfrontación (Scavino, Pereyra y Castorina, 2021). Asimismo, se propuso a las duplas docentes de trabajo propuestas en las fases 5 y 6 una observación no participativa de una clase, que buscaba captar y analizar las respuestas de los/as estudiantes a las propuestas de enseñanza en vistas a enriquecer la comprensión de cómo se estaba construyendo la cercanía con cada grupo. Compartimos, a continuación, referencias a la experiencia de los/as docentes al respecto:

*“Creía estar atenta a las necesidades de mis estudiantes y a lo que les pasaba, pero conocer ahora lo que ellos piensan de mis clases y lo que les gustaría que hagamos, me hace pensar en cosas que no había tenido en cuenta y ellos sí”*  
(Docente M)

*“Todavía no puedo percibir cambios en ellos, pero sí noto cambios en mí, así que ver lo que piensan me sirve para seguir revisando lo que hago”* (Docente V)

*“Me gustó mucho que me fueran a observar, porque siendo sincera pensé que estaría re incómoda, pero no. Lo que ella – [en referencia a la docente V] vio de mi clase me sorprendió hasta a mí, porque hay cosas que yo antes no hacía y que las pensamos juntas en este espacio” (Docente F)*

Estas aproximaciones progresivas permitieron a los/as docentes direccionar los cambios buscados sobre la marcha, incrementando la credibilidad de los datos de las pruebas pre-intervención expuestos. De esta forma fueron actuando en consecuencia al priorizar otras formas de comunicación e interacción que favorecían la cercanía a partir de aspectos curriculares u organizativos de la clase y de acompañamientos sensibles y atentos de los/as docentes a las necesidades de los/as estudiantes.

Destacamos que, en el transitar del programa, la evaluación se fue presentando como una necesidad de los/as docentes, es decir, estos/as eran quienes proponían añadir otras formas de registro de lo que sucedía en sus clases y en el trabajo colaborativo con los pares para seguir reflexionado. Se generaron de forma espontánea y autónoma registros diversos de información - organizados en esquemas, rúbricas o anotaciones- que en el marco del diario de reflexión orientaron la búsqueda de equilibrios entre lo planteado, lo ensayado y lo valorado en los distintos espirales reflexivos. Una evidencia de la relevancia que adoptó la evaluación se presenta en la siguiente cita:

*“... quiero seguir evaluando mi práctica, registrando lo qué hago y cómo lo hago porque me sirve para estar atenta a las metas que ya probé. Esto me ayuda a ver cómo me siento yo y qué les pasa a ellos con los cambios que hago, cómo reaccionan, qué sienten, qué hacen y cómo eso ayuda o no al trabajo” (Docente M)*

Lo expuesto nos mostró que **la evaluación de las prácticas desde un enfoque reflexivo contribuyó también a promover rutinas de análisis en los/as docentes que propiciaron movimientos respecto del uso de la evaluación para orientar sus intencionalidades de mejora** y contribuir a la comprensión del efecto que tienen sus acciones en los/as estudiantes y su motivación por aprender.

#### **10.2.4. Saberes de cercanía en el marco del asesoramiento colaborativo**

Hasta aquí la revisión de las decisiones y los pasos que guiaron el diseño y puesta en marcha de la propuesta metodológica del programa de asesoramiento colaborativo se presenta como una valoración con alcance retrospectivo, reconstruyendo saberes de la experiencia vivida, pero también prospectivo, considerando los aportes que hace a la investigación y al desarrollo de profesionales interesados en el asesoramiento. Sin lugar a dudas, el programa sembró ayudas que afectaron las relaciones de los/as docentes participantes y sus estudiantes pero que también generaron cercanía con las necesidades institucionales, con los modos de atender aspectos relacionales que comprometen a la enseñanza y que aportaron nuevos saberes sobre el asesoramiento colaborativo contribuyendo a la construcción de intervenciones situadas en busca de la mejora de los aprendizajes.

El programa procuró hacer de las relaciones interpersonales un pilar para sostener y potenciar los espirales reflexivos. La cercanía no resultó una meta impuesta, sino una intencionalidad

compartida que se configuró como una condición “base” para hacer posible la conversación entre docentes. De este modo la experiencia de cercanía logró renovar la motivación en un triple sentido: i) los/as docentes lograron investigar sus prácticas de enseñanza; ii) iniciarse en el asesoramiento como actividad compartida entre pares en la docencia; y iii) vivenciar una experiencia de formación construyendo saberes que pusieron en valor a las relaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Advertimos que esta experiencia aporta saberes sobre este modelo de asesoramiento que contribuyen, desde una mirada artesanal, a la comprensión de esta práctica. A continuación, enumeramos en la Tabla 148, nueve “saberes de cercanía” que reconocemos como claves para construir relaciones desde el asesoramiento.

**Tabla 148.**

*Saberes de cercanía en el asesoramiento colaborativo.*

<b>La relación en el asesoramiento es cercana cuando:</b>	
1	Es simultáneamente individual (asesor/a-docente) y grupal (asesor/a-docentes)
2	La confianza (entre asesor/a y asesorados/as) se fundamenta en la colaboración como una práctica real, concreta y comprometida.
3	Los acompañamientos se brindan en el marco de un equipo de trabajo con distintos perfiles profesionales y trayectorias formativas que asumen la posición de asesores, evitando depositar las responsabilidades en una sola persona/profesional.
4	El vocabulario específico y accesible, el lenguaje no verbal y el humor sostiene desde la comunicación la motivación en los sucesivos espirales reflexivos.
5	Las acciones y los procesos a transitar se anticipan de forma organizada -por ejemplo, en fases de un programa-
6	La creación de actividades y situaciones resulta “a medida” del grupo y en diálogo con singularidades y emergentes con el contexto institucional.
7	Se realiza un registro y seguimiento continuo del proceso a nivel individual y grupal para retroalimentar decisiones de mejora y cambio.
8	Se prioriza el reconocimiento de pequeñas evidencias o indicios de mejora en lugar de expectativas desajustadas de cambio o transformación.
9	Se retiran ayudas a tiempo, evitando la dependencia como la sensación de desamparo.

Fuente: *elaboración propia en base a la experiencia en el programa de asesoramiento desarrollado en el Estudio 2.*

A continuación, ampliamos por qué y cómo llegamos al reconocimiento de estos saberes. En la experiencia vivencial, la relación de asesoramiento no se limitó al trabajo “uno a uno”, sino que implicó una propuesta de intervención grupal desde un equipo. Esto demandó, por un lado, crear espacios y tiempos destinados a que los/as docentes participantes socializaran y conocieran al equipo de trabajo. Por otro lado, el trabajo grupal requirió desarticular creencias colectivas contradictorias dado que se tendía a concebir el asesoramiento como el trabajo en torno a la aplicación de un “deber ser y hacer” desde una voz experta proveniente de la Universidad. Esta incluía prejuicios sobre el desconocimiento que tenían quienes asumían esa posición acerca de la realidad de la escuela secundaria. En el devenir del mismo programa, el equipo de asesoramiento y grupo de docentes se fue fusionando en una realidad funcional que adoptó formas vigorosas, dinámicas y cambiantes de colaboración.

Considerando que el efecto aglutinador no era ni la pertenencia a un área curricular o ciclo, ni la especificidad de la formación técnica, ni el cumplimiento de una obligación laboral, se advirtió la necesidad de orientar las acciones en las primeras fases del programa a la construcción de una

cultura de trabajo basada en la confianza y la corresponsabilidad. Esto implicó construir una relación basada en el conocimiento mutuo que posicionaba al/la asesor/a como “uno más entre iguales” (Echeita y Rodríguez, 2005), en un vínculo de intimidad que contrarrestaba todo efecto de intimidación, a pesar de ocupar una posición diferente dentro del programa.

El carácter flexible y móvil del programa posibilitó a los/as docentes múltiples formas de entrada y salida a la revisión de sus propias prácticas y relaciones con los/as estudiantes, construyendo recorridos singulares que se articulaban en la dinámica de trabajo grupal. Esto demandó un trabajo constante de programación didáctica que forzaba al equipo de asesoramiento a pensar el qué, para qué y cómo de las propuestas diseñadas. Cabe señalar que, si bien lo disciplinar atravesó la comunicación en el grupo -dado que no podía ser esto omitido en el marco de la problematización de las prácticas de enseñanza-, no resultó ser un obstáculo ni una frontera para el intercambio colectivo. Por el contrario, posibilitó que cada uno/a, docentes y equipo de asesores/as, compartiera sus saberes añadiendo elementos interpretativos que estimulaban la reflexión-acción en situación.

Si bien habíamos confirmado en el Estudio 1 las relaciones estrechas entre la comunicación y la cercanía de acuerdo a la percepción de los/as estudiantes, tener conciencia de ello nos ayudó a atender a los modos de comunicación en la relación de asesoramiento, de acuerdo a los diferentes agrupamientos y fases transitadas del programa, para fortalecer la confianza y la credibilidad en la propuesta de trabajo. En el devenir del programa fuimos ratificando la importancia de apoyar desde la comunicación la cercanía en la relación de asesoramiento a partir de estrategias<sup>113</sup> que ponían valor la experiencia de los/as docentes y conectar sus reflexiones a lo largo del tiempo. Se resalta que, poco a poco, estos modos de comunicación fueron incorporados por algunos/as docentes de forma autónoma como una manera de sistematizar su propio proceso en el marco de prácticas de autoevaluación o de evaluación entre pares (Anijovich, 2010).

Se reconoce que la pregunta por las posibilidades de cambio que estaban experimentando los/as docentes se presentó de forma insistente ante la necesidad de comprobar su eficacia. Sin embargo, se buscó relativizar el cambio, considerando que este no era el mismo para unos/as docentes que para otros/as. Para ello fue clave desarmar especulaciones y falsas expectativas y desinstalar la dicotomía del cambio o no cambio para concebir que las nociones de “nuevo”, “mejora” y “logrado” se inscribían en una definición comprehensiva de la innovación (Barraza Macías, 2005). En este sentido consensuamos, en el marco de este dispositivo, que cuando la realización de algo nuevo -de forma intencional al estar asociado a una meta deliberada, estipulada y sistematizada- afectaba directa o indirectamente a las relaciones pedagógicas, esto permitía pasar a un estado diferente al inicial respecto de la cercanía con los/as estudiantes y ello era apreciado como una mejora en las interacciones, lo que suponía la presencia de un cambio que

---

<sup>113</sup> Sánchez y García (2005) destacan como estrategias comunicativas del asesoramiento a la recapitulación, la jerarquización de información y organización de la misma con criterios temáticos, la devolución de afirmaciones o preguntas en espejo.

refleja una innovación relacional en la enseñanza. Esto nos permitió discriminar con más veracidad y seguridad aquello que esperábamos que sucediera, de lo que efectivamente impactaba a los/as docentes y su mirada al oficio de enseñar.

Destacamos que, si bien como ya se mencionó el programa terminó al finalizar el ciclo escolar del 2019 y la pandemia en 2020 no permitió dar continuidad al trabajo con las metas anuales establecidas en la fase 6, se mantuvieron contactos intermitentes con los/as docentes, la Regente de Educación Técnica y el equipo directivo de la escuela agropecuaria<sup>114</sup>. Encontramos aquí algunas “estelas de la relación de asesoramiento” que resultan ser una evidencia importante de los efectos de este programa y de la cercanía que el mismo logró en quienes estuvieron participando de forma directa y también indirecta.

En función de lo expuesto se reconoce, a partir de estos saberes, que **el programa sembró ayudas que afectaron la cercanía de los/as docentes participantes con sus prácticas y con sus estudiantes en el marco de las RP**. Asimismo, la propuesta propició la cercanía con las necesidades institucionales y con los modos de atender aspectos relacionales que caracterizan a una comunidad educativa y median las relaciones con los saberes técnicos en la formación para el trabajo.

---

<sup>114</sup> A raíz de la situación de desconcierto que trajo la suspensión de la presencialidad por el COVID-19, los/as docentes se pusieron en contacto con la coordinación del programa para generar espacios que permitieran ayudarlos/as a reflexionar, en la emergencia, sobre sus prácticas, buscando alternativas para construir la relación con sus estudiantes o sostener la misma frente a la incertidumbre que traían las mismas medidas epidemiológicas con el aislamiento y el distanciamiento. Si bien esto resultó interesante, el contexto caótico de organización escolar desde la virtualidad posibilitó sostener solo unos pocos encuentros. En los años 2021 y 2022, fueron las autoridades de la escuela quienes tomaron contacto con el equipo de asesoramiento para proponer espacios de trabajo conjunto que, siguiendo la línea del programa desarrollado, se enfocaran en las relaciones pedagógicas considerando la necesidad de refundar los lazos escolares, sociales y afectivos con los/as estudiantes en el regreso a la presencialidad.

## **CAPÍTULO 11. Contribuciones a la comprensión sobre la cercanía en las RP en las escuelas técnicas: ¿Qué investigamos?**

En este último Capítulo presentamos a la cercanía como un constructo que surge de los hallazgos de esta Tesis en el marco de la exploración acerca de cómo los/as estudiantes y los/as docentes en las escuelas técnicas conciben y vivencian las relaciones pedagógicas. Para ello, recogimos de forma sistemática referencias y evidencias empíricas que nos permiten describir las tramas relacionales en la formación para el trabajo. Esto ha posibilitado arribar a una conceptualización situada de la cercanía como constructo específico y emergente del campo educativo.

### **11.1. ¿Qué es la cercanía didáctica y pedagógica?**

En esta Tesis partimos de explorar las relaciones entre docentes y estudiantes que se reconocen en las situaciones educativas, de acuerdo al esquema tríadico -docente, contenido y estudiante-. En nuestros hallazgos pudimos advertir cómo la cercanía da cuenta de la configuración de un estilo de relación que se expresa en las prácticas educativas en la valoración que hicieron los/as estudiantes de acuerdo a sus experiencias. A partir de estas claves descriptivas, buscamos desde una intervención con docentes ensayar formas de promover o potenciar de forma intencional la cercanía desde la enseñanza.

Reconocemos que la cercanía se fundamenta en la relación asimétrica entre docentes y estudiantes. Su génesis se encuentra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su desarrollo y consolidación, en las experiencias escolares que en el tiempo fortalecen los sentidos de los saberes de la transmisión. Considerando lo hallado en nuestra experiencia, la cercanía presenta una naturaleza dual -didáctica y pedagógica- que permite dar cuenta de un modo de personalización de las relaciones. Este pone en valor aspectos socio-emocionales del trabajo de enseñar a partir de intervenciones que los/as docentes realizan dentro y fuera de sus clases.

La relevancia de este estilo relacional radica en los efectos motivacionales que tiene la cercanía en quienes enseñan y aprenden. La presencia cálida, cuidadosa y atenta del otro/a en el espacio educativo dota de otros sentidos formativos ese “estar juntos/as” afectando subjetivamente los alcances y las posibilidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ahora bien, reconocer la cercanía necesaria en las interacciones educativas implica configurar espacios colectivos de reflexión sobre las prácticas. El punto de partida no son los saberes formalizados sino las experiencias de relación que, cotidianamente, desafían a los/as docentes, en el marco de su oficio, a realizar otras invitaciones a sus estudiantes para construir relaciones epistémicas, sociales y afectivas con los saberes y los/as otros.

Las referencias empíricas nos permiten reconocer que esta naturaleza dual de la cercanía se expresa en dos planos de intervención relacional. A continuación, se exponen las características que nos permiten definir, primero a la cercanía desde un plano didáctico y, luego, a la cercanía desde un plano pedagógico.

### **11.1.1. La cercanía didáctica**

En un primer plano relacional encontramos que la cercanía se construye en las clases y no se disocia de aquello que los/as docentes hacen al enseñar. En este sentido, no es un rasgo de la personalidad de los/as docentes, una conexión afectiva azarosa con el grupo de estudiantes ni una disposición natural asociada a la vocación por la docencia que se entrena y perfecciona.

Enseñar con cercanía requiere una nueva mirada sobre la enseñanza, como práctica situada y como oficio en constante construcción. Asumir una posición reflexiva acerca de las interacciones con los/as estudiantes interpela las tareas de planificación en clave relacional, en el marco de las discusiones didácticas que hoy atraviesan a la enseñanza en la escuela secundaria y que nos convocan a pensar en: ¿cómo crear propuestas de enseñanza y evaluación desde la formación para el trabajo que potencien la confianza de los/as estudiantes en los/as docentes y en las propias posibilidades de aprender? En este sentido, advertimos que la cercanía desde este plano también pone en cuestionamiento los modos de construir la autoridad pedagógica frente a los/as jóvenes y las actuales condiciones de época.

Desde este plano didáctico, la cercanía da cuenta de una tonalidad emocional que adoptan las prácticas de enseñanza, que posibilitan a los/as estudiantes tener acceso a determinados objetos culturales de conocimiento promoviendo relaciones más duraderas y significativas con los saberes. Es justamente la cercanía la que añade a esas relaciones un sentido social y subjetivo que impacta en los procesos de aprendizaje, afectando la satisfacción y el interés, como se evidenció en los estudios empíricos, y dejando huellas en las biografías escolares y en las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

En el marco de los Estudios 1 y 2 pudimos reconocer que el clima motivacional de clase resulta un potente analizador para identificar cómo la cercanía se vincula con un conjunto de acciones que realizan los/as docentes en clase al crear ambientes de aprendizaje motivadores. Hasta el momento habíamos encontrado estudios que abordaban aspectos emocionales del clima tendiendo a disociar elementos fríos y calientes de la motivación. Por el contrario, los hallazgos de esta Tesis nos mostraron que todos los componentes del clima se potencian a partir de la cercanía. Por lo tanto, esta no es un complemento o añadido de la motivación: es justamente a través de ciertas decisiones didácticas vinculadas al diseño de actividades, a la selección y secuenciación de saberes y a las ayudas para alcanzar la comprensión que se favorecen dinámicas interactivas con los/as estudiantes que afectan las relaciones pedagógicas.

El clima motivacional de clase nos permitió visibilizar la cercanía en acciones concretas dentro de las clases, independientes del área curricular o de la relación con la formación específica de la especialidad técnica. Al respecto encontramos, en los procesos personales de reflexión-acción que tuvieron lugar en el marco del programa de asesoramiento colaborativo, que los aspectos relacionales de la enseñanza tienden a ser ignorados, postergados o subestimados, tanto al analizar los problemas de la práctica como al proponer mejoras. La reflexión compartida con otros/as pares docentes propició una ruptura con ciertas creencias y supuestos que depositaban la responsabilidad por la relación en los/as estudiantes, sus intereses o demandas, debilitando así ciertas estrategias defensivas ante la implicación emocional que presenta pensarse cercano/a en la enseñanza. Progresivamente, la cercanía en las conversaciones docentes se instaló entre los/as docentes primero como un saber no sabido, desconocido o poco atendido, y luego, como un saber de oficio, inacabado y en constante dinamismo, que se construye con y de la experiencia. Entendemos que programas como el desarrollado promueven una dinámica donde la cercanía circula, se recicla y se transforma entre los/as docentes, atravesando sus propias experiencias y alcanzando incluso a sus estudiantes a través de las mejoras que se proponen hacer en las clases. En el programa diseñado e implementado, se puso en evidencia que la cercanía vivida aporta un aprendizaje experiencial acerca de la potencia formativa de los lazos que se construyen en el marco institucional reforzando el sentido de pertenencia y motivando a la búsqueda de otras formas de relación con los/as jóvenes.

La experiencia transitada nos muestra diferencias en las decisiones que toman los/as docentes de la escuela técnica cuando se proponen atender los problemas de las prácticas mejorando la cercanía con sus estudiantes a través de los componentes del clima motivacional de clase. Identificamos una cercanía didáctica, periférica y sustancial, que se corresponde con los cuatro agrupamientos que se plantearon en esta Tesis para organizar los componentes del clima.

Por la primera, la cercanía periférica, se identifican intervenciones docentes sobre componentes del clima centrados en la organización y secuenciación de situaciones de aprendizaje -CMCg1- y la selección y presentación de contenidos -CMCg2-. Estas acciones resultan accesibles como mejoras en las clases para los/as docentes, ya que se focalizan en aspectos más técnicos de la enseñanza que tienen poca implicación emocional. No obstante, a partir de la reflexión se advierte que la mejora sobre estos componentes tiene efectos indirectos en la cercanía. La gestión del tiempo en clase, su organización por momentos, el diseño de actividades en vinculación con los conocimientos previos y los ejemplos cercanos a la realidad resultaron algunas de las mejoras propuestas que afectaron las interacciones con los/as estudiantes, más allá de la naturaleza teórica y/o práctica de las asignaturas comprometidas en el programa. Las mejoras alcanzadas animaron a los/as docentes a reconocer así otras posibilidades de relación y comunicación que favorecían el trabajo en clase, advirtiendo así que ciertos ajustes en la enseñanza tienen repercusiones en la cercanía.

Por la segunda, la cercanía sustancial, aludimos a intervenciones sobre componentes centrados en brindar orientaciones a los/as estudiantes vinculadas aprender a aprender -CMCg3- y a intensificar apoyos desde una dimensión afectiva -CMCg4-. En las experiencias de la escuela agropecuaria, esta cercanía se reconoció en fases avanzadas del programa considerando que, a lo largo de los distintos espirales reflexivos, los/as docentes incrementaron la confianza en las posibilidades de mejorar las relaciones otorgándole valor y sentido en las prácticas. Referimos así a una cercanía directa e intencionada a través del diseño de actividades que fomentan la participación y la autonomía, además de la planificación de prácticas de evaluación que incluyen formas variadas de ofrecer retroalimentaciones equitativas atentas a las necesidades e intereses de los/as estudiantes. De este modo, se reconoció que las acciones orientadas a la cercanía sustancial propician un clima caracterizado por la calidez que prioriza en la enseñanza las relaciones que se construyen con los saberes y los/as otros/as al aprender.

Destacamos que, en la experiencia del Estudio 2, promover la cercanía a través de los componentes del CMCg3 resultó lo más desafiante para los/as docentes. En muchos casos, intervenir sobre estos componentes del clima demandaba poner en cuestionamiento las propias concepciones de aprendizaje enraizadas en sus biografías escolares e incluso prácticas profesionales en relación al saber técnico. Esto implicó tomar distancia de rutinas de enseñanza institucionalizadas y de prácticas que tendían a la reproducción, que estaban orientadas al resultado y al lucimiento y que son promotoras de relaciones dependientes de los/as estudiantes con los/as docentes. En la escuela agropecuaria la mejora de estos componentes instaló discusiones acerca de la enseñanza en la formación técnica específica. Se debatió acerca de las posibilidades y dificultades de promover de forma transversal -más allá de los/as espacios prácticos del ciclo superior- articulaciones curriculares -verticales y horizontales- que fortalecieran un aprender haciendo y tomando decisiones en vistas a los desafíos que tendrán los/as jóvenes en el futuro como técnicos/as.

Hallamos también que la evaluación de los aprendizajes es un componente siempre controversial en los debates didácticos que nos confronta a reconocer los alcances que tiene la cercanía. Según los/as estudiantes de las escuelas técnicas, las relaciones pedagógicas cercanas afectan los modos de afrontar las instancias de evaluación, dado que los/as docentes tienden a construir propuestas coherentes con lo enseñado que destacan el sentido formativo de la misma, disminuyendo la tensión e incrementando la propia sensación de competencia. Ello implica que, si bien si la cercanía no afecta la calificación en momentos claves del trimestre, y el principio de justicia -que se espera en otros procesos evaluativos- incide en los modos de retroalimentación que estos/as ofrecen y las posibilidades de revisión y trabajo sobre los errores que se proponen en las clases.

En el caso de los/as docentes, hallamos que la evaluación de los aprendizajes resultó una preocupación latente en la escuela agropecuaria, que se presentó de formas y en tiempos diferentes

durante las seis fases del programa. Sin embargo, intervenir en la misma haciendo mejoras resultó poco factible o alentador, a excepción de la docente V. En este sentido, encontramos una cercanía blindada y limitada ante la evaluación. Las debilidades de la regulación provincial de los mecanismos de calificación, promoción y acreditación, la atenta mirada de las familias sobre los procesos de evaluación, el control de los equipos directivos para evitar potenciales conflictos con los/as estudiantes y la pérdida de matrícula, además de la legitimidad del poder que da esta práctica a los/as docentes, funcionan como límites para intervenir desde la cercanía. El carácter inalterable de esta práctica obtura las posibilidades de pensar mejoras operando en discursos centrados en una necesaria distancia o lejanía de las relaciones pedagógicas en los procesos evaluativos para asegurar la objetividad e igualdad. Sin embargo, estos dejan al descubierto las persistentes dificultades para hacer de la evaluación una oportunidad cercana y real de aprendizaje, aún en los espacios prácticos de la formación para el trabajo que más motivación generan en los/as estudiantes.

En función de lo expuesto, los aportes del clima motivacional de clase para entender este plano relacional de la cercanía resultaron nodales para que los/as docentes identificaran las singularidades que caracterizan los estilos relacionales en las escuelas secundarias técnicas. Se pone así de manifiesto la necesidad de atender a una cercanía didáctica circular que se construye en las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza y que impacta de forma diferente a estudiantes y docentes.

### **11.1.2. La cercanía pedagógica**

El segundo plano relacional emergió de los análisis realizados, especialmente de ciertas situaciones o escenas que compartieron desde sus experiencias los/as estudiantes en el Estudio 1 y los/as docentes en el Estudio 2. Estos/as aludieron a una cercanía pedagógica reconociendo acciones y actitudes que humanizan las relaciones. Se remite a acompañamientos que, en las escuelas técnicas, se presentan como ayudas que ofrecen los/as docentes a los/as estudiantes y que favorecen la construcción del sentido de pertenencia, la motivación por aprender e incluso afectan la permanencia de los/as jóvenes en la escuela.

La cercanía pedagógica se presenta como un segundo plano dado que la cercanía didáctica construida en las clases habilita otras formas de relación a través del tiempo que favorecen ciertas disposiciones para construir acuerdos y negociaciones que afectan la convivencia e incluso el aprendizaje. Así, el conocimiento mutuo y la consolidación de la relación pedagógica da apertura a acciones de acompañamiento que hacen posible flexibilizar tiempos y tareas rígidas de la organización escolar, brindar ayudas para favorecer el aprendizaje, estar atento/a a situaciones personales de los/as estudiantes en su condición juvenil, reforzando aspectos afectivos de la cercanía. Se reconoce que estos acompañamientos docentes tienen impacto en la vida de los/as jóvenes, dado que las experiencias escolares adquieren un doble sentido: funcionan como sostén

emocional ante dificultades, y como contención afectiva, desde un sentido social, comunitario e incluso familiar.

Al respecto, advertimos que esta cercanía pedagógica se presenta de forma distinta en ambas escuelas técnicas, y el factor diferenciador es el sentido que tiene la escuela para los/as estudiantes en sus vidas. En la escuela electrónica, los acompañamientos buscan potenciar el desarrollo de capacidades en los/as estudiantes motivando la participación en jornadas y eventos en los que éstos/as se ven desafiados a compartir sus saberes y producciones, incluyendo espacios que potencian la competencia respecto de lo aprendido. En la escuela agropecuaria, hay una mayor diversidad entre los/as estudiantes y, en muchos casos, situaciones de vulnerabilidad social y económicas motivan otros acompañamientos para evitar la repitencia y el abandono. La experiencia de clase interfiere en la construcción de esta cercanía y en los apoyos institucionales para fomentarla.

Destacamos que esta cercanía, en muchas ocasiones, se presenta en los límites de lo escolar considerando que estos acompañamientos trascienden el trabajo del/la docente en las clases. Se habilitan en estos modos de relación una mayor confianza, intimidad, reconocimiento y comunicación en la relación pedagógica que permite el encuentro informal de los/as docentes y los/as estudiantes, en tanto adultos/as y jóvenes, aunque sin desdibujar –aparentemente- las asimetrías existentes.

Advertimos que los aspectos subjetivos del perfil de los/as docentes que integran las escuelas técnicas entran en juego en la cercanía pedagógica, mostrando cómo la heterogeneidad etaria, generacional, formativa y laboral abre un sinfín de posibilidades que tienden a favorecer la cercanía, más allá de lo abordado en cada espacio curricular. Esto incide en identificaciones que suelen tener los/as estudiantes con los/as docentes como adultos/as, profesionales y trabajadores/as en el ámbito de la especialidad técnica, que favorece el encuentro en temas e inquietudes compartidas. Al respecto, encontramos que las experiencias profesionales y los saberes propios del trabajo que tienen los/as docentes resultan ser un factor determinante, más allá de la formación pedagógica, reforzando las orientaciones motivacionales al aprendizaje que caracterizan a los/as estudiantes de ambas escuelas técnicas y favoreciendo otras dinámicas de relación tendientes a la cercanía.

El sentido formativo de la cercanía pedagógica asimismo pone en evidencia el impacto subjetivo de estas relaciones en distintos momentos de las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Se advierte que las relaciones pedagógicas asumen sentidos diversos en el ingreso, la permanencia y el egreso, que demandan acompañamientos específicos de los/as docentes. En las escuelas técnicas estos son vividos como sobrecargas a su trabajo por algunos/as, y como oportunidades para otros/as, que devienen de una relación pedagógica afianzada en el tiempo que habilita nuevos modos de interacción y encuentro. En este marco, reconocemos que la cercanía presenta efectos centrífugos, es decir, las ayudas y los modos de interacción que se promueven

desde la relación pedagógica son variados, pero siempre afectan la motivación respecto del sentido que tienen los aprendizajes técnicos.

En el marco de las características que definen a la cercanía pedagógica advertimos que, en la experiencia de los/as seis docentes, esta se presentó de forma progresiva al reconocer las necesidades e intereses de los/as estudiantes y las posibilidades de atenderlos desde la enseñanza en el marco de la relación. Se mencionaron situaciones puntuales de acompañamiento que evidenciaban una cercanía necesaria y colegiada en la escuela agropecuaria que legitimaban institucionalmente brindar ayudas y apoyos. En el marco del programa la cercanía pedagógica puso de relevancia debates en torno a los límites entre enseñar, cuidar, asistir y contener. Se habilitaron así discusiones respecto a la posibilidad de construir otros modos de generar presencia en la vida de los/as jóvenes desde la escuela técnica atendiendo a problemáticas, no solo individuales sino también grupales, que demandan intervenir sobre lo común en el ámbito escolar.

Lo hallado evidencia que la cercanía pedagógica, lejos de ser la contracara de la cercanía didáctica, se vincula con esta de manera dialéctica, que pone de relevancia el cuidado como una faceta de la enseñanza. Se abren así posibilidades variadas de hacer de la relación pedagógica una oportunidad de aprendizaje que subjetiva y genera motivación en el ámbito escolar, además de contribuir al logro de otras funciones que se espera que la escuela secundaria tenga en la vida de los/as jóvenes en el marco de su formación como trabajadores/as y ciudadanos/s.

## **11.2. ¿Cómo se potencia la cercanía didáctica y pedagógica?**

A lo largo de esta Tesis mostramos que la cercanía y la comunicación tienen relaciones fuertes y significativas. Advertimos que una comunicación dialógica y abierta es un factor clave para construir y sostener las relaciones pedagógicas. Esta es el vehículo para construir cercanía y propiciar ambientes de aprendizaje que potencian el disfrute, la colaboración, el interés y la motivación de estudiantes y docentes.

La exploración de los componentes de la comunicación motivacional de acuerdo a la escala ECM nos permitió focalizar la atención en cinco formas de interacción. Reconocemos que algunas de ellas contribuyen puntualmente a la cercanía didáctica, dado que afectan la transmisión y muestran vinculación con la naturaleza disciplinar o curricular de las asignaturas a enseñar. Encontramos así que la comunicación es el vector que potencia la intervención sobre los climas motivacionales de clases desde la cercanía didáctica. En este marco, se destaca el uso de vocabulario accesible, el humor y el tipo de lenguaje no verbal y su importancia en el aprendizaje. Asimismo, estos componentes de la comunicación ponen en evidencia la iniciación en el dominio de ciertos códigos y pautas vinculadas a un lenguaje corporal, propios de la cultura de trabajo, que son promovidos especialmente en los espacios prácticos, de talleres y laboratorios, e incorporados como rasgo identitario de lo técnico.

Todos estos componentes enunciados no solo fueron valorados por los/as estudiantes sino también reconocidos por los/as docentes de la escuela agropecuaria, a lo largo del programa, cuando reflexionaban acerca de las dinámicas de interacción que proponían en sus clases para promover la participación y los modos de ofrecer retroalimentación orientados a favorecer la comprensión, disminuir la incertidumbre y promover la confianza en las propias posibilidades de aprendizaje.

Asimismo, se reconoce que la cercanía pedagógica contempla los componentes antes mencionados, pero prioriza los contextos donde la comunicación se desarrolla en el marco de los efectos que se buscan generar con ella. Entendemos que una comunicación más informal, afectiva y atenta a las necesidades es posible en estos contextos educativos donde el valor de lo socio-comunitario potencia los lazos de solidaridad y contribuye a tener una visión más sensible de la formación para el trabajo.

### **11.3. ¿Por qué la cercanía didáctica y pedagógica es parte de la identidad institucional en las escuelas técnicas?**

Los hallazgos que nos han permitido avanzar en la conceptualización de la cercanía se contextualizan en las escuelas técnicas. En este sentido destacamos, a continuación, aspectos de estos contextos educativos que, desde la cultura institucional y las condiciones vinculadas a la formación de la especialidad técnica, favorecen la génesis, el desarrollo y el sostenimiento de relaciones pedagógicas de cercanía.

En el marco de las dos escuelas que integran los Estudios 1 y 2, encontramos que la cercanía en las relaciones pedagógicas se explica en gran medida por una configuración relacional institucional que, en la formación para el trabajo, moldea ciertos modos de interacción singulares en las clases. El trabajo como organizador de la vida escolar determina espacios, tiempos, recursos y actividades que permiten el aprendizaje de los saberes técnicos, pero que también se encuentran condicionados por el valor socio-productivo que tiene cada especialidad técnica en el mundo del trabajo y las características sociales, económicas y culturales que distinguen la población estudiantil en cada comunidad educativa. En este sentido, advertimos que estas configuraciones no son idénticas ni homogéneas dentro de la modalidad técnica. Por el contrario, advertimos desigualdades institucionales que permiten reconocer distintas posibilidades de despliegue didáctico que refuerzan el sentido totalizante o acotado que tienen las experiencias de cercanía y la escuela misma en la vida de los/as jóvenes.

A pesar de ello, encontramos que en ambas instituciones ciertos componentes de las propuestas educativas tienden a poner en valor la colaboración, la solidaridad y el compañerismo en la formación para el trabajo. Se reconoce que la experiencia de la cercanía didáctica y pedagógica promueve el aprendizaje de saberes socio-relacionales en estos contextos. Estos si bien se motivan, parecieran ser parte de un curriculum oculto o implícito que caracteriza a los ambientes

de aprendizaje centrados en el trabajo. Entendemos que estos saberes se construyen en contacto con otros/as a partir de las situaciones y los problemas compartidos que emergen del aprender haciendo y surgen de una cercanía vivida que se expande, más allá de la relación pedagógica, y afecta a los vínculos con pares e incluso modos de socialización por fuera de lo escolar. Los saberes socio-relacionales son indisociables de los saberes técnicos, equilibran la tendencia a la OMA y a la OMR, dado que instalan en el espacio escolar la preocupación por lo común. Se movilizan así modos de pensar y sentir que animan a los/as estudiantes de forma subjetiva a tomar decisiones que afectan su vida escolar y que incluso inciden, según lo compartido en las entrevistas, las elecciones en su condición de jóvenes al momento de construir proyectos de futuro, asociados o no, a su identidad como técnicos/as y trabajadores/as.

Entendemos que cada una de las escuelas técnicas promueve distintas experiencias de cercanía que propician estos saberes socio-relacionales en el marco de sus climas institucionales. Encontramos que los/as estudiantes prontos a egresar son más conscientes de estos saberes, ya que los descubren al avanzar en su escolarización y los experimentan de forma intensiva en contacto con tareas, responsabilidades y posibilidades de desarrollo que ofrece la formación técnica recibida a partir de los espacios específicos de prácticas.

En la escuela electrónica encontramos resultados satisfactorios respecto de la cercanía y de variables en estudio asociadas, que mostraron la incidencia en las relaciones del valor socio-productivo de los saberes técnicos en una comunidad educativa pequeña, atenta a la innovación educativa y preocupada por brindar una formación personalizada. La escasez de algunos de estos factores explicativos en la escuela agropecuaria llevó a implementar el programa de investigación-acción, que mostró cómo el valor de lo comunitario se enlaza en este contexto institucional con el cuidado de la vida, la naturaleza y las relaciones que a partir de ella se establecen con los saberes del trabajo y con quienes se comparten los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Advertimos que, en esta escuela, la cercanía subyace de un estilo de socialización flexible y abierto como son los ciclos de la vida que se construyen en espacios más tradicionales centrados en una formación artesanal, propia del taller, que implica proximidad cognitiva, emocional y corporal. Justamente los procesos de reflexión-acción de los/as docentes se orientaron a visibilizar esta cercanía, reconociendo aspectos de la misma que favorecían las relaciones pedagógicas y podían potenciarse o bien las obstaculizaban afectando también la motivación por aprender.

Destacamos que la reflexión y la intervención sobre la cercanía desde el asesoramiento colaborativo reavivaron ciertas discusiones que ponen en evidencia la existencia de conflictos específicos que afectan las relaciones pedagógicas y que exceden lo relevado a través del ECC. Evidentemente poner en el centro a la cercanía visibilizó y puso en escena otros problemas vinculados a la propuesta educativa de la escuela agropecuaria, a las dificultades que hoy atraviesan la formación para el trabajo desde las escuelas técnicas y las persistentes y ya conocidas

debilidades al modelo organizacional y pedagógico del nivel secundario<sup>115</sup> que interfieren en las relaciones pedagógicas.

Lo expuesto hasta aquí, por lo tanto, pone de manifiesto aspectos didácticos, curriculares y pedagógicos, que resignifican la dimensión social, política y afectiva de las relaciones pedagógicas en las escuelas técnicas dejando entrever una gramática de las relaciones, propia de la formación para el trabajo. Esta devela a la cercanía como un estilo relacional, que asume sentidos y significados particulares para docentes y estudiantes en cada contexto institucional, en función de la especialidad técnica y de las características de la comunidad educativa, aportando a los procesos de formación saberes socio-relacionales que se construyen en la experiencia de estar juntos/as enseñando y aprendiendo.

---

<sup>115</sup> En **Anexo 30** se exponen las claves de discusión que aporta la cercanía a los problemas existente en marco de la especialidad agropecuaria, de la modalidad de educación técnica y del nivel secundario.

## **Consideraciones finales. Futuras líneas de investigación en relación a la cercanía en la modalidad técnico-profesional**

Los resultados teóricos y metodológicos que surgen de esta Tesis dan apertura a un campo de investigación más amplio. Este articula, a partir del estudio de la cercanía en las escuelas secundarias técnicas, las relaciones entre la formación para el trabajo, el clima motivacional de clase, los acompañamientos a las trayectorias educativas en el marco de los desafíos que hoy tiene la educación secundaria y el asesoramiento pedagógico colaborativo.

Consideramos que ciertos hallazgos expuestos demandan mayor profundización en su estudio. En primer lugar, destacamos la relevancia de ampliar la comprensión de la cercanía en las escuelas agropecuarias en otros territorios dentro de la provincia de Neuquén, considerando que la formación para el trabajo en relación con la naturaleza plantea múltiples tensiones entre la lógica escolar y productiva que podrían aportar claves al estudio de la motivación de los/as estudiantes.

En segundo lugar, las investigaciones sobre las trayectorias educativas se plantean como una línea de trabajo ya consolidada en el nivel secundario. Sin embargo, creemos que el abordaje de aspectos socio-emocionales que se ponen en juego en las estrategias institucionales de las escuelas técnicas para promover el ingreso, sostener la permanencia y alentar el egreso resultan interesantes de ser exploradas, descriptas y analizadas. Su estudio con exhaustividad permitirá reconocer los efectos que tiene la cercanía frente a estas intencionalidades desde los dos planos de intervención relacional que fueron planteados y otros emergentes.

En tercer lugar, la relevancia que los/as estudiantes otorgaron a los espacios de formación práctica, especialmente del ciclo superior, nos estimulan a reconocer la necesidad de avanzar hacia estudios focalizados en la cercanía y los climas motivacionales que se promueven en las prácticas profesionalizantes. Se instala el interés por comparar distintas especialidades técnicas de formación e incluso analizar diferencias con otros tipos de experiencias prácticas laborales que hoy se debaten en relación a la escuela secundaria orientada. Al respecto, este trabajo muestra de forma parcial efectos del tipo de gestión escolar -privado y estatal- entre las ofertas de educación secundaria en la percepción de los/as estudiantes. Advertimos la importancia de profundizar en futuros estudios en estas relaciones, analizando esta comparación entre escuelas.

En cuarto lugar, en el marco de la heterogeneidad de los perfiles de los/as docentes participantes del Estudio 2 y, considerando el impacto formativo que el programa tuvo en la docente más novata, emerge la inquietud por analizar las contribuciones que los programas centrados en la cercanía desde el asesoramiento colaborativo pueden hacer a la construcción de la identidad y el oficio docente. Esto se plantea teniendo en cuenta que en las escuelas técnicas se producen transiciones de estudiantes a técnicos/as y de técnicos/as a profesores/as que ameritan acompañamientos situados en el marco de la iniciación a las prácticas docentes.

Asimismo, surgen a partir de esta Tesis nuevas motivaciones que inspiran la iniciación de otras exploraciones desde el campo de la investigación. Por un lado, los crecientes estudios en relación a los/as egresados/as en las escuelas técnicas presentan vacancias respecto del impacto subjetivo de las relaciones pedagógicas en sus proyectos formativos, laborales y de vida. Por otro lado, el contexto de la postpandemia habilita la reflexión sobre el valor que hoy tienen las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas y las posibilidades de reconfiguración de la cercanía ante las lejanías físicas experimentadas a partir del aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio vivido. En este sentido, los desafíos contemporáneos en torno a la convivencia con una educación híbrida plantean interrogantes respecto de la construcción de la cercanía en los entornos virtuales y del uso de las tecnologías para promover dinámicas comunicacionales que favorezcan climas motivacionales de clase.

Finalmente, consideramos que la creación, adaptación y validación de cuestionarios y escalas, así como el diseño del programa de investigación-acción, que surgen de esta Tesis, también nos desafía a extender lo realizado a otros contextos educativos. Atender a las posibilidades de generalizar esta experiencia a otras escuelas técnicas en la provincia de Neuquén, como a otras escuelas técnicas en otras jurisdicciones -con los cuidados que ello requiere- consideramos que debe necesariamente incluir el trabajo con un grupo control de estudiantes y profesores/as para analizar con mayor rigurosidad los cambios que se generan con estas experiencias. Destacamos que la continuidad de programas como el diseñado y desarrollado, resulta necesaria para seguir analizando la potencialidad y la viabilidad de promover experiencias que articulen diseños mixtos de investigación y contribuyan a la formación docente continua desde el asesoramiento colaborativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, D. (2020). *Entorno instruccional, autorregulación y motivación en la Educación Superior*. [Tesis Doctoral de Psicología] Universidad Autónoma de Madrid <https://repositorio.uam.es/handle/10486/694421>
- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 81-98). Del Estante Editorial.
- Abramowski, A. (2016). ¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico. *Fermentario*, 10(2), 89-104. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*. Agosto-October, 9-17. [http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1\\_Respiracion\\_artificial.pdf](http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1_Respiracion_artificial.pdf)
- Acevedo M. y Rapoport, A. (2020) *Mujeres en la ETP. Algunos datos sobre la participación de las mujeres en la secundaria técnica*. INET. [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/ETP\\_Mujeres-en-la-Secundaria-T-cnica\\_2020.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/ETP_Mujeres-en-la-Secundaria-T-cnica_2020.pdf)
- Acosta, F. (2009) Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, 30(87), 217-246. Universidad Central de Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65914495002.pdf>
- Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 2(3), 46-59.
- Acosta, F. (2019) *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina. Análisis comparativo de políticas de educación*. IPE UNESCO.
- Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2021) Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En N. Montes y D. Pinkasz. *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72). Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO. Libro digital, PDF <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Acosta, F. y Pinkasz, D. (2014). “La escuela secundaria como objeto de investigación: aportes a la apertura de la Segunda Reunión Científica sobre la investigación sobre Educación Secundaria”. Buenos Aires: FLACSO.
- AERA, APA y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(79), 249-264.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V., Polastri, G. y Duro, L. (2007). *Concepciones sobre el estudio, el trabajo y percepción del contexto en la vida cotidiana de jóvenes que finalizan el nivel medio*. 1º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 1 al 3 de noviembre.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Moulia, L., Del Re, V., Bailac, V. y Suescún, J. (2011). Las anticipaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Aizencang, N y Bendersky, B. (2009). La inclusión, ¿una problemática actual? en *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- Álamo, M. y Pérez, M. (2009). *Transformaciones territoriales en centros de servicio rural. El caso de Bajo Hondo en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina*. Actas del 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Universidad de La República.
- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M. E., Razquin, P. y Warnes, P. (2016). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina. *Desarrollo Económico*, vol. 56, N° 218 (mayo-agosto 2016). 3-31.

- Aleu, M. (2011). La transmisión. El valor político del verbo “dar” en educación. *Revista Espacio de crítica y producción*, 40, 76-81. FFyL- UBA.
- Aleu, M. (2015). *Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes*. [Tesis doctoral en Educación. Universidad de Buenos Aires]. [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4367/uba\\_ffyl\\_t\\_2017\\_se\\_aleu.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4367/uba_ffyl_t_2017_se_aleu.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Allheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires].
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de educación*, (1), 141-157. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/11](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11)
- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 81-92.
- Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente: material de trabajo para educadores y educadoras. *Cuadernos del IICE*, N° 1. Facultad de Filosofía y Letras. <https://n9.cl/lx4tl>
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alliaud, A. y Guevara, J. (2014). La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio. Eje organizador 3: Enseñar y aprender en la Educación Superior. *Comunicación en la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*. Universidad Nacional de Rosario. <https://n9.cl/cnmlr>
- Allidieri, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Biblos.
- Almandoz, M. R. (comp.) (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://n9.cl/xgu8b>
- Alonso Tapia, J. A. (1997) *Motivar el aprendizaje. Teoría y estrategias*. EDEBÉ.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Alonso Tapia, J. (2012). Diseño y valoración de programas de intervención. En J. Alonso Tapia, *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Vol. 2, (pp. 335-382). Editorial Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (2016). Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En F. Veiga (coord.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação — Motivação para o desempenho académico* (pp. 9-34). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Alonso Tapia, J. (2017). *Clima escolar y clima de clase. Conceptualización, efectos, revisión de programas de intervención y justificación de la selección de instrumentos de evaluación*. Documento sin publicar.
- Alonso Tapia, J. y Fernández Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3570>
- Alonso Tapia J. y Fernández Heredia, B. (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 597-612. [https://www.researchgate.net/publication/23404382\\_Development\\_and\\_initial\\_validation\\_of\\_the\\_Classroom\\_Motivational\\_Climate\\_Questionnaire\\_CMCQ](https://www.researchgate.net/publication/23404382_Development_and_initial_validation_of_the_Classroom_Motivational_Climate_Questionnaire_CMCQ)
- Alonso Tapia, J. y Garazo, M. (2017). *Cuestionarios para evaluar el perfil motivacional del profesorado en relación con los alumnos*. Artículo no publicado. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

- Alonso Tapia, J. y Huertas, J.A. (1 de junio de 2012). *Motivational climate of class, the vision of teachers and students*. Ponencia en VII Simposio de la Asociación Motivación y Emoción, Cádiz, España. <https://motivacionyemocion.com/?wpdmpro=resumenes-del-iii-simposio-valencia-2>
- Alonso Tapia, J., y Moral, M. A. (2010). Perception of classroom motivational climate in adult non-university students. *Psicología Educativa*, 16(2), 115-133. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a3>
- Alonso Tapia, J. y Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. *Psicodidáctica*, 24(2), 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.002>
- Alonso Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002>
- Alonso Tapia, J., Ruiz, M. A. y Huertas, J. A. (2020). Diferencias en el clima motivacional en el aula: causas, efectos e implicaciones para la formación docente. Un estudio multinivel. *Anales de Psicología*, 36(1), 122–133. <https://doi.org/10.6018/analesps.337911>
- Álvarez, S. y Magadan, N. (2014). Jóvenes próximos a egresar de la secundaria ante transiciones y contextos curriculares de Caleta Olivia que inciden en trayectorias educativas y su futuro inmediato. Ponencia publicada en *Actas Pre Alas Patagonia “Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad”*
- Álvarez González, M. y Bizquera Alzina, R. (2018). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En Schunk, D. H. y Meece, J. L. (eds.) *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum.
- Anaya Nieto, D., Suárez Riveiro, J. M. y Pérez González, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de investigación educativa*, 27(2) 2009, 413-425. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94481>
- Anijovich, R. (2006). *Análisis de un dispositivo de formación pedagógica de docentes universitarios en servicio*. [Tesis de Maestría en Formación de Formadores, Universidad de Buenos Aires] <https://n9.cl/3olwh>
- Anijovich, A. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Paidós,
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Antelo, E. (2011). Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual. Ponencia en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011. Universidad Nacional de La Plata. <https://n9.cl/v8h39c>
- Arata, N. y Telias, A. (2006). El dispositivo educación-trabajo: notas conceptuales y previsiones metodológicas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XIV, (24), 34-40. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9942>
- Arceo, C. y Layana, E. (2020). *La enseñanza de la matemática en la Educación Secundaria Agraria*. Dossier. Fundación Carlos Díaz Vélez. Fundación Evolución.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En *Sciences de l'Éducation, Sciences Majeurs*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'Éducation.
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. *Seminario La dimensión epistemológica de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8907>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.

- Argumedo, M. (1993). *El currículum de las escuelas del Programa EMETA*. Área Educativa. Documentos de Base. Programa EMETA. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación.
- Arnaus i Morral, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 71-88.
- Ashforth, B. y Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: the influence of identity. *Academic of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Asselle, N. (2020). *Entre el aula y el taller: los alumnos y sus experiencias con relación al saber técnico*. [Tesis de Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socioantropológica] Universidad Nacional de Córdoba.
- Astolfi, J. P. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos en el corazón de los conocimientos científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 206-216.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Austral, R., Dabénigno, V. y Goldenstein Jalif, Y. (2008). Las experiencias de formación para el trabajo. En Aguilar, L., Austral, R., Corrado, A., Dabénigno, V., Goldenstein, Y., Otero, M. P., Padawer, A., Rodríguez, M. y Zanelli, M. *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo* (pp. 119-148). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ayuso, M. L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(2), 91-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644423002.pdf>.
- Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en Psicología de la Motivación. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), 1-8 <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>
- Baquero, R. (2014). Sobre lecciones que producen vergüenza. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana", IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Barbero, J. M. (2002). *De los medios a las mediaciones*. Ediciones G. Gilli S.A.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Gauthiers Villars.
- Bárcena Orbe, F. (2010). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 224, 113-138
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barco, S. (2009). *El Nivel Medio de Educación y la situación en la Provincia de Neuquén. Tendencias de Política Educativa y un inventario preliminar de problemas a enfrentar*. Departamento de Política Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías Pedagógicas Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio. ATEN Capital.
- Bardelli, N. (2017). *Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento pedagógico*. [Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje] FLACSO-UAM. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14119/2/TFLACSO-2017NEB.pdf>.
- Bardelli, N. y De Vega, M. (2021). Un dispositivo de reflexión sobre las prácticas y las relaciones con el saber. La experiencia de un docente en una escuela técnica neuquina. *Itinerarios Educativos*, (14), 67-76. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0007>
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa, *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (comp.) *El saber didáctico* (pp.125-158). Paidós.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID/ Fondo de Cultura Económica.
- Battaglia, M. P. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. SAGE Publications.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida y fragilidad humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, G. y Saraví, M.C. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 59, 8-15.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Novedades Educativas.
- Benencia, R. (1992). El mercado de trabajo rural: posibles cambios en un futuro próximo. *Realidad Económica*, 109, 81-119. <https://www.aset.org.ar/docs/Benencia%20Quaranta%2032.pdf>
- Benvegnú, M.A. y Lerner, D. (2021). Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente. En J. A. Castorina y P. Sadovsky (dirs.) *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* (pp. 45-84). UNIPE Editorial Universitaria.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R. A., Pitner, R., y Benbenishty, R. (2017). School Climate. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.89>
- Bianchini, M. L. (2014). Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 24, 279-306. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806015.pdf>
- Besta, G. (2015). Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Binstock, M. y Cerrutti, M. (2016). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. En *Desarrollo Económico*, Num. 217, Instituto de Desarrollo Económico y Social, IDES.
- Bisquerra, R. (2017). De la passió a l'emoció: Fonaments per a l'educació emocional. *TE (Temps d'Educació)*, 52, 253-267. <https://n9.cl/p8o5f>
- Bløj, C. (2017). Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina. *Serie Asuntos de Género*, 145. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://n9.cl/3jx77>
- Boerr, I., Pereyra León, M. y Rodríguez, J. (2019). Estudio de elección de secundaria técnica. Quién elige, quién decide: imposición, consenso o vocación. *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones 2017* (pp. 170-195). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga\\_INET2017.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf)
- Bottinelli, L. (2015). La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Boletín DiNIECE*, año 10, nro. 11, septiembre 2015. Ministerio de Educación de la Nación
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bowlby, J. (1979). The Making and Breaking of Affectional Bonds: I. Aetiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory. *British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201-210. <https://doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: Tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. V. Kaplan (dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos escolares*. Miño y Dávila.
- Brener, G. (2019) La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto. Algunas reflexiones sobre la tarea de conducción de las instituciones escolares. En L. Pitluk (coord.) *La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien* (pp. 189-199). Homo Sapiens Ediciones.
- Briasco, I. (2010). Reconocer las trayectorias no formales, ¿qué puede hacer la escuela? En G. Misirlis (coord.). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM. <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/abriendohorizontes.pdf>
- Bianchini, M. L. (2014). Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso. *Espacios en Blanco*, 24, 279-306.

- Briñol Tunes, P., De la Corte Ibáñez, L. y Becerra Grande, A. (2001). *What is persuasion?* New Library.
- Britos, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, 31, 55-67.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2(7), 33-115.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford Press.
- Bruniard, R. (coord.) (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de las provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO. <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/bruniard.pdf>
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Cabrera Cuadros, V. (2017). *Saberes relacionales: una experiencia transdisciplinar en un instituto de secundaria de Barcelona*. [Tesis de Doctorado en Educación] Universitat de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/117204/1/VLCC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/117204/1/VLCC_TESIS.pdf)
- CADIA. Centro Argentino de Ingenieros Agrónomos. (2022). “PENSAR” una nueva y/o una mejor Educación Agropecuaria para nuestro país. [https://www.produccion-animal.com.ar/temas\\_varios\\_veterinaria/51-PENSAR.pdf](https://www.produccion-animal.com.ar/temas_varios_veterinaria/51-PENSAR.pdf)
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 3, 112-117.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista Educación*, 5(7), 17-32.
- Cancela, M. (2015). *Clima motivacional de clase y vínculo entre pares en estudiantes de 4to año de liceo*. Trabajo final del grado de Psicología. Universidad de la República. Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5730>
- Candau, V. M. (1996). *Rumbo a una nova didáctica*. Vozes Editora.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 317-333.
- Carli, S. (2005). Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 225-232). Del Estante Editorial.
- Carretero, M. (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Aique.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Desde la Patagonia difundiendo saberes*, 165(26), 8-12. <https://n9.cl/ygruv>
- Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://n9.cl/utw6u>
- CENEP. Centro de Estudios de Población (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina Características institucionales y rendimiento educativo*. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_escuelas\\_tecnicas\\_2911\\_2.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_escuelas_tecnicas_2911_2.pdf)
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de historia (Santiago)*, 34, 7-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432011000100001>
- Charlot, B. (2008a). *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008b). *La relación con el saber. Elementos para una teoría. El saber y las figuras del aprender*. Del Zorzal.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique.
- Ciapuscio, H. (1996). El conocimiento tecnológico. *Revista Redes*, 3(6), 177-194. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Clark, C. M. y Peterson, O. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Clunies-Ross, P., Little, E., y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28, (6), 693-710. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Coll, C. (1999) (coord.). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Horsori.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Cols, E. (2003). *El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales. Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica"*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. RIFOP: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 78, 125-136.
- Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. 1(01)*, 14-30.
- Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010) (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Cornú, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio (comp.). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana.
- Cornú, L. (2006). Moverse en las preguntas. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante Editorial.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, 20(36), 71-95.
- Coulon, A. (1997). *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. PUF.
- Cragolino, E. (5 de agosto de 2008). *Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). Realignamientos políticos y proyectos en disputa*. VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. <https://cdsa.academica.org/000-080/168.pdf>
- Cragolino, E. (2011). El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias. *Em Aberto*, Brasília, 24(85), 145-162. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3080/2815>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Cupani, A. (2006). La Peculiaridad del Conocimiento Tecnológico. *Scientiae Studia. Revista Latino-Americana de Filosofía e Historia de la Ciencia*, 4(3), 353-371. <https://n9.cl/fm3t8>

- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, V. y Austral, R. (abril de 2007). *Diversidad y desigualdad en las propuestas de formación para el trabajo en escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo. Montevideo, Uruguay.
- Dabenigno, V., Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (8 de agosto de 2007). *Aprendizajes y aprovechamientos reconocidos en experiencias de formación para el trabajo en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires*. 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/2013/06\\_2007ASET Austral Dabenigno Goldenstein.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/2013/06_2007ASET Austral Dabenigno Goldenstein.pdf)
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación. <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanencia involucramiento secundarios 2010.pdf>
- Dabenigno, V., Iñigo, L. y Skoumal, G. (2004). *Seguimiento de egresados: inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. Síntesis de investigaciones educativas, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4), 15-34.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? En C. Jacinto (coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 335-352). La Crujía/MTCyT/MTEySS/redEtis.
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Páginas de educación*, 9(2), 14-48.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Editorial Lumen.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Denzin, N. (2009). *On Understanding Emotion*. New Brunswick. Transaction Publishers.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- De Vega, M. y Bardelli, N. (2021). El encuentro con los problemas didácticos. ¿Es posible madurar los procesos reflexivos sobre el trabajo de enseñar? En S. Martínez y D. Garino (comps.). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias* (pp. 219-254). Teseo.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa: ¿por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Novedades Educativas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

- Di Napoli, P. (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *Revista Entrediversidades*, 9-38.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)
- Dubet, F. (1994). *Sociología de la experiencia*. UCM.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. *Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle: de quoi parlons-nous?* 14 de septiembre, París: Francia.
- Dursi, C. y Millenaar, V. (2015). Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario. *Kairos Revista de Temas Sociales*, 19(36), 3-26.
- Duschatzky, S. (1997). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Paidós.
- Duschatzky, L. y Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19, (1), jan./jul. 2014. 23-34. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/36039>
- Dussel, I. (2006). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela media argentina*. Santillana.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñanza*. Santillana.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.) y S. Carli. (coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-173). Galerna.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (2001). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En G. Tiramonti (comp.). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO-Temas Grupo Editorial.
- Dweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. En P. H. Mussen (gen. ed.) y E. M. Hetherington (ed.). *Handbook of Child Psychology*, 4, 643-691. Wiley.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Echeita, G y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde adentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, (pp. 253-267), Graó.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE. Año IX, No 17*. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2021). *Construcción didáctica; construcción metodológica y configuraciones didácticas. Documento de Trabajo N° 6. Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la*

- Enseñanza*, 1-18. Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1985). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27). <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliott, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Espíndola, F. (2013). La elección de escuela secundaria. En *El Sistema Educativo Argentino. Tendencias actuales y desafíos futuros*. PROLATINA.
- Estrada Aguilera, P., Parrado Álvarez, O. y Chío Rojas, J. (2016). Enseñanza de la Matemática para técnicos agrícolas. Concepción metodológica que contribuye a la formación de la habilidad “medir áreas”. *Agrisost*, 22(2), 38-53.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- Falconi, O., y Beltrán, M. (2010). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: "Yo, tú, él. Nosotros apoyamos". *Cuadernos De Educación*, 7(8), 219-232. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/808>
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel.
- Feldman, D. (2001). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En R. Dalva Gonçalves y C. de Souza Vanilton (orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). DP & A Editora y Editora Alternativa.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza*. Paidós.
- Ferguson, E. (1994). *Engineering and the Mind's Eye*. The MIT Press.
- Fernández, N. (2013). Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En Hernández, A. y Martínez, S. (coords.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 256-290). Publifadecs.
- Fernández, N. (2017). Los procesos de disputa en la implementación de políticas educativas referidas al trabajo en el nivel secundario de la provincia del Neuquén: el caso de los planes de mejora institucional: un análisis preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13, (12)1, 197-213. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/11760>
- Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: Un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 1(30), 201-218. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>
- Ferreira Szpiniak, A. y Rojo, G. (2006). Enseñanza de la programación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N° 1, 1-8. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/182>
- Ferreira, H. (2004). *Transformación de la educación media en la Argentina*. [Tesis doctoral de Educación] Universidad Católica de Córdoba.
- Ferreira, H. (2017). Una escuela secundaria posible. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 55- 69. <https://doi.org/10.18359/reds.2981>

- Ferreira, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseñar y gestionar una Educación Auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Noveduc.
- Ferreira Petrini, M. y Zanvot, T. (2013). La escuela técnica: del discurso fundante a las reformas recientes. *Síntesis*, 4, 2-16. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/12214>
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Filmus, D., Miranda, A., Moragues, M. y Kaplan, C. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.
- Finnegan, F. (2006). *Reseña de políticas educativas de articulación de la educación media con la formación para el trabajo en América Latina. Los casos de Colombia, Uruguay, México, Brasil y Chile. Informe final*. RedEtis/IIPEUNESCO.
- Flatley, J. (2008). *Affective Mapping*. Harvard University Press.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Formichella, M. M. (2011). ¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración? *Revista de la CEPAL*, 105, 151-166. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11519>.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Fracchia, C.C., Kogan, P. y Amaro, S. (2018), Competir + Motivar + Hornero = aprender programación. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, N°18,19-29.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2° edic.). Siglo XXI Editores.
- Freytes Frey, A. P. y Barbetti, P. (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, *13*(3), 346-370. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17451>
- Fridman, D., Litichever, L. y Núñez, P. (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. EUDEBA.
- Fridman, V. y Otero, A. (2015). De estudiantes a trabajadores: un análisis sobre trayectorias ocupacionales de jóvenes argentinos durante la última década. En R. Bendit. *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 169-197). Editorial Teseo – FLACSO.
- Fried, L. J. (1995). *Emotion and motivation regulation strategy use in the middle school classroom*. Doctoral Dissertation, University of Western Australia.
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales acerca de las instituciones. En N. Elichiry (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Revista Educación y Ciudad*, 22 (Enero-Junio), 81-102.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Del Estante Editorial.
- Gabbiani, B. (2016). ¿Cómo se construye el conocimiento en la escuela? Una mirada a las interacciones verbales en contextos escolares. En B. Gabbiani, R. Gutiérrez y B. Rodríguez Rava. *Interacciones verbales y aprendizaje. Un complejo entramado* (pp. 11-55). CSE-PIMCEU-Udelar.
- Gallart, M. A. (2002). *20 años de educación y trabajo*. OIT/CINTERFOR. <https://www.oitcinterfor.org/node/6154>
- Gallart, M. A. (2004). *Reflexiones para la vinculación con Empresas de parte de Escuelas Técnicas*. Asociación Empresaria Argentina. <http://empresaescuela.org/links/reflexiones.pdf>
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. CINTERFOR-OIT. <https://www.oitcinterfor.org/node/6181>
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Oficina Internacional del Trabajo
- Miguez, D., Gallo P. y Tomasini, M. (coords.) (2015). *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*. Miño y Dávila.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción de los derechos a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens.

- García Guerreiro, L. y Blaustein Kappelmacher, A. (2021). Educación para la agroecología en la experiencia de una escuela técnica de San Carlos (Salta). *Revista Población y sociedad*, 28(1), 107-130. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/5332>
- García, R., Mesón, R, y Sánchez, E. (2014). Reasons for the collaborative difficulties between psychoeducational consultants and teachers: an exploratory análisis. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 278-309. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918817>
- García Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11580/1/T32256.pdf>
- Garino, D. (2012). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*, Área Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires, 12, 13 y 14 de septiembre.
- Garino, D. (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos Editorial del IPEHCS.
- Garino, D. (2021). Trayectorias laborales juveniles: la incidencia del nivel secundario en los itinerarios. *Trabajo y Sociedad* (38). 337-357. <https://n9.cl/t0icl>
- Gil, D. y Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 42, 31-53. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a02.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: What students can see from Faculty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1). <http://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=84ylayout=html>
- Gluz, N., Martínez, S., Feeney, S., Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2021). Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión educativa. En S. Martínez y D. Garino. *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. saberes, prácticas y experiencias* (pp. 185-218). Teseo.
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (26 de agosto de 2019). *La política educativa de la restauración conservadora: de la integralidad de los derechos a la desarticulación de lo común*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Campos, V. M. (coord.) (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Ramos, D. (2021). Saberes ausentes y saberes a ignorar en el campo pedagógico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), Estudios y ensayos, 61-78. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9175>
- González, C. (2018). La producción y concreción curricular: una experiencia democrática y participativa en la provincia de Neuquén. *Revista de Educación en Biología*, 20(2), 109-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/download/22520/22139/64325>.
- González, I. (2009). Origen y constitución de las escuelas de la familia agrícola correntina. En M. C. Plencovich, A. O. Costantini y A. Bocchicchio. *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura* (pp. 167-172). Ciccus.
- González Rodríguez, M. M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27. <https://n9.cl/attys>
- Goodman, J. (1987). Reflexión y formación del profesorado. *Revista de Educación*, N° 282, MEC.
- Gould, D. (2009). *Moving politics. Emotion and act up's fight against aids*. The University of Chicago Press.
- Graizer, O. (2012). La configuración del conocimiento oficial en las instituciones de la Educación Técnico Profesional: regulaciones externas y evaluación. En M. Southwell y N. Gluz. *Las*

- políticas educativas después de los noventa* (pp. 45-58). Clacso-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Greco, B. (2009). *Pensar y actuar en educación: una psicología "fuera de sí"*. Premio Facultad de Psicología 2009. Facultad de Psicología. UBA
- Greco, B. (28 noviembre de 2013). *Emancipación, educación y autoridad. Paradojas en el trabajo de formar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Greco, B. (2017). El trabajo de la autoridad en espacios educativos: transmisiones emancipatorias desde equipos de orientación escolar. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXIV, 117-124.
- Greco, B. (2020). *Equipos de orientación escolar: La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- Green, R. L. (2006). *Leadership behavior inventory*. University of Memphis.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1441>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós.
- Halpin, A. y Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. University Press.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. y Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria* (2º ed.). Ediciones de la Flor.
- Hativa, N. (2015). What does the research say about good teaching and excellent teachers? *Teaching in the Academia*, 5, 42-74.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Coyoacán.
- Hernández, A. y Martínez, S. (coords.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Publifadecs.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), <https://doi.org/10.35362/rie4981984>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hochschild, W. A. (2003). The managed heart: the recognition of emotional labour in public service work. *Nurse Educ Today*, 33(1), 5-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.07.006>
- Hoffmann, J. (2010) La evaluación mediadora. En R. Anijovich (comp.). *La evaluación significativa* (pp. 73-99). Paidós.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Lang.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. En A. Hargreaves y M. Fullan (eds.). *Understanding teacher development* (pp. 216-241). Longman Publishers.

- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique.
- Huertas, J. A. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En F. Palmero Cantero, F. Martínez Sánchez y J. A. Huertas (coords.). *Motivación y emoción* (pp. 69-94). McGraw-Hill.
- Huertas, J. A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación. *Ciencias Psicológicas*, 6(1), 45–55. <https://doi.org/10.22235/cp.v6i1.62>
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes sobre la motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 45-62). Síntesis/ICE UAB.
- Huertas, J. A., Bardelli, N. y Martín García, L. (2019). Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: Experiencia de investigación-acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase. *Revista IIICE*, 46, 113-132. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8592/7463>.
- Huertas, J. y Montero, I. (2001) *La interacción en el aula*. Aique.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2003). Procesos de motivación. Motivación en el aula. En E. Fernández Abascal, M. Jiménez Sánchez y M. Martín Díaz (eds.). *Emoción y Motivación. La adaptación humana*. Vol. III. Ramón Arces.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores,
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz Editores,
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Iglesias, A. y Silva, V. (2021). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. *Revista de Educación, Año XII*, 22, 149-169.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas. Censo del Bicentenario: resultados definitivos*, Serie B, N° 2, Buenos Aires, Argentina. [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010\\_tomo1.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf)
- INET-SEGETP (2009). *Censo Nacional de último año de educación técnico profesional de niveles secundarios*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003061.pdf>
- INET (2013). *Estudio 2009-2013 sobre Trayectoria de Egresados. Resultados generales de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. Presentación ENET.
- INET (2015). *Evaluación de Capacidades Profesionales en la ETP de nivel secundario*. Documento aprobado por Resolución N° 266/15 CFE. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Evaluacion-de-Capacidades-Profesionales.pdf>
- INET-CENEP (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo. Informe final*. Secretaria de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_escuelas\\_tecnicas\\_2911\\_2.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_escuelas_tecnicas_2911_2.pdf)
- INET-SEGETP (2015). *Encuesta nacional de trayectoria de egresados 2013. Resultados definitivos*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Argentina. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/ENTE-2013-Resultados-Definitivos.pdf>
- INET-SEGETP (2019). *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones 2017*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Argentina. [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga\\_INET2017.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf)
- Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la escuela secundaria. *Anales de la educación común* (5), 106-121. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/329>
- Jacinto, C. (2007). *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. UNICEF. [http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1205\\_05.pdf](http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1205_05.pdf)
- Jacinto, C. (2010a). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo.

- Jacinto, C. (2010b). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. En M. R. Almandoz y otros. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. 111-136. [http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1205\\_04.pdf](http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1205_04.pdf)
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2(40), 48-63. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711005.pdf>
- Jacinto, C. (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1299>
- Jacinto, C. (coord.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila Editores.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En C. Jacinto (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes* (pp. 331-367). Teseo-IDES.
- Jacinto, C. y Martínez, S. (coords.) (2020) Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En N. Montes y D. Pinkasz (comps.). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173-236) Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO. Libro digital, PDF. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Jacinto, C., y Milenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última década*, 17(30), 67-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, N°2, 63-90. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/858/877>
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 432-450. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605>
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO-IPE. Santillana. <https://n9.cl/yi98mc>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jakob, A. (2001). On the Triangulation of Quantitative and Qualitative Data in Typological Social Research: Reflections on a Typology of Conceptualizing "Uncertainty" in the Context of Employment Biographies. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.981>
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Joe, H. K., Hiver, P. y Al Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133–144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M. y Rosseel, Y. (2022). *SemTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-6*. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Jure, E. (2010). *Los profesores y su vínculo con el saber que enseñan: continuidades y rupturas en sus biografías profesionales*. Informe final de investigación. Material no publicado. Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kansanen, P. (1998). La "deutsche Didaktik". *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 14-20.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Editorial El Estante.

- Kaplan, C. (2006). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. *12(ntes)*, (4), 10-18.
- Kaplan, C. (2015). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2018a). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2018b). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>
- Kaplan, C. (dir.) (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <https://n9.cl/w1n7w>
- Kaplan, C. y Arévalos, D. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación*. Año XII (22), 193-208.
- Kaplan, C. y Bracchi, C. (2013). Imágenes y discursos sobre los jóvenes. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/kaplan-bracchi-imc3a1genes-y-discursos.pdf>
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, C., Krotsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Colección Saberes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. y Sulca, E. (2019). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Revista Interfaces de la Educación*, 9 (27), 296-316, <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.2945>
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kemmis, S. (1999). La investigación/acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO.
- Kim, S. (2015). *Las necesidades matemáticas de los no matemáticos, ¿qué destino institucional y social? Ecología didáctica y estudios económicos del conocimiento matemático*. [Tesis doctoral] Universidad de Aix-Marsella.
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Kòjeve, A. (2004). *La noción de autoridad [1942]*, trad. Heber Cardoso. Nueva Visión.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., y Zararsiz, G. (2014). MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162. <https://journal.r-project.org/archive/2014-2/korkmaz-goksuluk-zararsiz.pdf>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., Van Kuijk, M. y Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *AERA. Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kress, G. (2012). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. <https://n9.cl/tez6c>
- Larrosa, J. (2003). Presentación. En J. Larrosa y C. Skliar (comps). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 8-17). Homo Sapiens/FLACSO.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata, Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/19065>
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- La Paro, K., Pianta, R. C. y Stuhlman, M. (2004). Classroom assessment scoring system (Class): Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Lazonder, A. W. y Harmsen, R. (2016). Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Lazowski, R. A., y Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654315617832>
- Leal Soto, F. y Alonso Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase. Validez Intercultural, Intergénero, Evolutiva y Predictiva. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 3(45), 57-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación, Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4° ed.). Mc Graw Hill Education.
- Levine, M. D. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes: un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Paidós.
- Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E. y De la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27(1), 63-84.
- Litichever, L. (2010). *Los reglamentos de convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. [Tesis no publicada de Maestría]. FLACSO.
- Litichever, L. (2013). De la disciplina a la convivencia. *El Monitor*, 31, 5-7. Ministerio de Educación.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Última Década*, 93-121. <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/28.5-litichever-y-otros.pdf>
- Liston, D. y Zeichner, M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- Little, S., Akin-Little, A. y O'Neill, K. (2015). Group contingency interventions with children--1980-2010: a meta-analysis. *Behav Modif*, 39(2), 322-341. <https://doi.org/10.1177/0145445514554393>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Litwin, E. (2010). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Llach, J. J. (2007). *La enseñanza agropecuaria en el nivel medio*. Informe Fediamp (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina). <http://www.fediap.com.ar>
- Lloret Segura, S., Ferreres Traver, A., Hernández Baeza, A., y Tomás Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, (30)3, 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lutz, C. (1986). Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category. *Cultural Anthtopology*, 287-309. <https://doi.org/10.1525/can.1986.1.3.02a00020>
- Machado, C. (1999). La cuestión agraria y el desarrollo agropecuario. *Cuadernos de economía*, 18(31), 237-279. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11119>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., y Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Manchini, N., Penhos, M. y Suárez, O. (2016). El impacto de la Educación en Derechos Humanos en la Universidad Argentina del siglo XXI. *Bauru*, 4(1), 33-61.

- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H. y Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 378-394. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.04.001>
- Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*. 10 (35). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Marchionni, M., Pinto, F. y Vázquez, E. (2013). Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*. Asociación Argentina de Economía Política.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En AAVV. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre Editores.
- Martín, D. y De Pascuale, R. (26 de noviembre 2013). *La comunicación didáctica en las escuelas técnicas*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Martín Ortega, E. y Onrubia Goñi, J. (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España.
- Martínez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos*. [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad*. Editorial Topos.
- Martínez, S., Fernández, N., y Ganem, M. J. (2014). Escuela Media: contextos discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.79>
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En A. Hernández y S. Martínez (comps.). *Investigaciones en la escuela Secundaria. Política y trabajo* (pp. 47-70). Publifadecs. Universidad Nacional del Comahue.
- Martínez, S. y Garino, D. (comps.) (2021). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*. Teseo.
- Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. (25), 105-126.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Massumi, B. (1996). Becoming-Deleuzian Environment and Planning D. *Society and Space*, 14 395-406, <https://doi.org/10.1068/d140395>
- Maturo, Y. (2018). El derecho a la educación técnico profesional. Efectos de la dinámica inclusión-excluyente. *Revista EFI-DGES*. 4(7), 55-79.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Erlbaum Associates Inc.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Mc Lean, A. (2003). *The Motivated School*. Sage.
- McMahon, S. D., Martínez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L. y Anderman, E. M. (2017). Predicting and reducing aggression and violence toward teachers: Extent of the problem and why it matters. (Chapter 100). En P. Sturmei (ed.) *The Wiley handbook of violence and aggression*. John Wiley y Sons.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Mehrabian, A. (1971). Nonverbal communication. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 107-161.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2° ed.). Wadsworth Publishing Company.

- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Meirieu, P. (2007). *La otra opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2018). *Recuperar la pedagogía. De espacios comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirovich, G. (2012). Creating a Favorable Emotional Climate in the Classroom. *The International Journal of Management Education*, 10, 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.06.001>
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Meyer, D. K. y Turner, J. C. (2002) Discovering Emotion in Classroom Motivation. *Research. Educational Psychologist* (32)2, 107-114. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5)
- Midgley, C. (2000). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Mieto Nieto, M. (2017). On the concept of optimal closeness. *Margin*, 84, 1-4. <https://www.margen.org/suscri/margen84/nieto-84.pdf>
- Millenaar, V. (2018) Servir y agradecer. Aprendizajes actitudinales en las propuestas formativas orientadas al sector de la gastronomía. En C. Jacinto (coord.). *El secundario Vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 59 -80). Miño y Dávila.
- Millenaar, V., Roberti, E. y Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Espacios en blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2(32), 97-109. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1016>
- Ministerio de Educación (2020) *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)
- Miñana, G. y De Vega, M. (20 de abril 2018) *El aula de adentro, el aula de afuera: cruces entre lo escolar y lo productivo*. Ponencia en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, N° 148, 100-118.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10(25), 393-417.
- Miras, J. J. (2010). El Campo Formativo de las Escuelas Agropecuarias: Entre la siembra y las dudas. *Revista La Educación Agropecuaria en el país*. Universidad Nacional de General San Martín. <https://n9.cl/rnav3>
- Molina, G. (2008). Emociones, sentimientos y sexualidad en la experiencia escolar de los/as estudiantes adolescentes. Algunas notas para el análisis. *Cuadernos de educación. Universidad Nacional de Córdoba*. VI, (6), 257-272. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/711>
- Monereo, C. (coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Monge López, C. y Torrego Seijo, J. C. (1 de julio de 2017). *Asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo: Implicaciones en el desarrollo profesional y personal*. Ponencia en el I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, Madrid, España. <http://hdl.handle.net/10486/679561>
- Montes, N. (2019). *Orientaciones de las políticas recientes en educación secundaria en Argentina*. 1° Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1605.pdf>
- Moos, R. H. y Tickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale manual*. Consulting Psychological Press.
- Moreno García., R. y Martínez Arias, R. (2008). Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) de Pianta. *Revista Psicología Educativa*, 14 (1), 11-27.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada*. La Crujía.
- Morín, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ediciones Universidad del Salvador.

- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich. *La evaluación significativa* (pp. 43-71). Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Moura Castro, C., Carnoy, M. y Wolff, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Muñoz Zabaleta, O, Muñoz Zabaleta, A., Muñoz Zabaleta, R. y Coronel Castillo, G. E. (2020). Clima Motivacional de clase y Aprendizaje de inglés en los estudiantes de la escuela Profesional de enfermería. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, 144–158. <https://www.journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/137>.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Lumen Hvmanitas.
- Newman, R. S. y Schwager, M. T. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/461747>
- Nicastro, S. (2015). El espacio de la práctica: intermediación y terceridad. *Educación, Formación e Investigación, Vol. 1 (1)*, <https://n9.cl/t9d6f>
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado]. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118>
- Nobile, M. (2019). Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo. Dossier Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 51, 28(1), 6-14.
- Nobile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*. 8(3), 409-424. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8393>
- Núñez, P. (2011). Introducción: Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política, *Revista Propuesta educativa*, 20(35), 1-7.
- Núñez, P. (2015). La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. *Revista Cátedra Paralela*, 12, 59-84.
- Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación educativa*, 29, 179-204, <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2638/4504>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160909020803/Radiografias.pdf>
- Oliva, D. (2015). *Pedagogía de Alternancia una alternativa educativa, para el nivel medio (C.E.P.T.) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo*. [Tesis de Maestría]. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9325/2/TFLACSO-2016DEO.pdf>
- Orce, V. (9 de abril de 2014). *La perspectiva generacional y lo familiar en los estudios sobre juventud. Un aporte desde la investigación Socioeducativa*. Ponencia en II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación. Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina.
- Otero, A. (2008). Jóvenes en la escuela media argentina: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades. *Question*, 1(19), <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/643>

- Pacca, J. y Villani, A. (2000). La competencia dialógica del profesor de ciencias en Brasil. *Enseñanza de las ciencias*, 15(1), 95-104. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4060>
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 7(49), 55-64. [http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/445/pdf\\_65](http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/445/pdf_65)
- Pasek, J. y Tahk, A. (2021). R-core: Additional contributions by Gene Culter and Marcus Schwemmler. In J. Pasek. *Weights: Weighting and Weighted Statistics* (pp. 6-21). CRAN. <https://CRAN.R-project.org/package=weights>
- Patrick, H., Ryan, A. M. y Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Peña Pedemonte, E. (2020). *Estudio sobre el clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes del tercer año de Ciclo Básico en un liceo del departamento de Flores*. [Tesis de grado de Licenciatura en Psicología, no publicada]. Universidad de la República.
- Pereyra, S. N. y Domínguez, M. B. (2018). Sentidos que los/as estudiantes universitarios/as les otorgan a las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan con sus docentes y con el saber formativo. Un análisis preliminar. *Kairós. Revista de Temas Sociales*. 22(42), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6981423>
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica, *Revista de Educación*, N° 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A. I. (1991). Investigación-acción y Currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- Pérez Moreno, E. S. (2015). *Las alumnas habitan la escuela técnica: sentidos y prácticas de la vida cotidiana escolar*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socio-Antropológica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l'IUFM*. IUFM.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II*, 2-8. [www.redu.um.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.um.es/Red_U/m2)
- Peters, J. (1987). La reflexión, un concepto clave en la educación del profesor. *Revista de Educación*, 282. MEC.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Manual. Brookes.
- Pianta, R. y Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 44-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pianta, R. C., y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. En R. C. Pianta (ed.). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61-80). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Picco, S. (4 de diciembre de 2014). La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: Reflexiones en torno a la normatividad. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*,

- Ensenada, Argentina.  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4515/ev.4515.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4515/ev.4515.pdf)
- Pierella, P. (2011). Los sentidos de la responsabilidad en educación. Cuando gana la prudencia. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 35(2), 89-94, <https://doi.org/10.15517/revedu.v35i2.460>
- Pineau, P. (2006). *El principio del fin. Las políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Colihue.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61. <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>
- Pinkasz, D. y Núñez, P. (2020). *La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. [https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-In\\_forme-Regional-FLACSO.pdf](https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-In_forme-Regional-FLACSO.pdf)
- Pinkasz, D. y Montes, N. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO. Libro digital, PDF <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2º ed.). Pearson.
- Plencovich, M. C. (2013). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. [Tesis de Doctorado en Educación]. Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (pIDE), UNTREF/UNLa/UNSAM. <https://n9.cl/baspi>
- Plencovich, M. C. y Constantini, A. (2011). *Educación, ruralidad y territorio*. CICCUS.
- Plencovich, M. C., Constantini, A., y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en Argentina. Génesis y estructura*. Ediciones CICCUS.
- Pogré, P. (2013). *Enseñanza para la comprensión: un marco para el desarrollo profesional docente*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/11681>
- Pradelli, A. (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Paidós.
- Prado Delgado, V., Ramírez Mahecha, M. y Ortíz Clavijo, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La Fábrica del Conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y Rodríguez, L. (2009). *Saberes reflexiones, experiencias y debates*. Galerna.
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (49), 1–6. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794>
- Quiles Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. [Tesis de Doctorado]. Universitat de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102098/1/EQF\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102098/1/EQF_TESIS.pdf)
- R Core Team (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta Maestra*, 14, 101-109, <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-14/pdf/27.pdf>
- Raczynski, D. y Hernández, M. (2010). ¿Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación. En *Hacia una estrategia de validación de la educación pública municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.

- Rapoport, A., Acevedo, M., Gerez, P., Álvarez, G. y Martínez Mendoza, R. (2017). *Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa (entre 2016-2017). Primeros resultados y notas metodológicas*. Ministerio de Educación de la Nación, FoNIETP/INET.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Reckwitz, A. (2012). Affective Spaces: A Praxeological Outlook. *Rethinking History*, 16(2), 241-258. <https://doi.org/10.1080/13642529.2012.681193>
- Recuero, P. (2011). La Educación Agropecuaria en el país. *Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo Enrique Valls. Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín*, 20-24. <https://n9.cl/rnav3>
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken.
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Revelle, W. (2021). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric and Personality Research*. Northwestern University. <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>
- Rezende, C. y Coelho, M. C. (2010). *Antropologia das emoções*. Editora FGV.
- Richmond, V. P., Lane, D. R. y McCroskey, J. C. (2006). Teacher immediacy and the teacher-student relationship. En T. P. Mottet, V. P. Richmond, y J. C. McCroskey (eds.). *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives* (pp.167-193). Pearson. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156189>
- Rigal, J., Schoo, S. y Ambao, C. (2019) *El ingreso a la escuela secundaria. Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina*. Serie INFORMES de INVESTIGACIÓN N° 10. Área de Investigación y Seguimiento de Programas Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10\\_serie\\_investigacion\\_10.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10_serie_investigacion_10.pdf)
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2007) *Metodología de la Investigación social y educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Editorial Miño y Dávila.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A., Cortés González, P., Márquez García, M. J. y Padua Arcos, D. (2010) La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209, [https://procie.uma.es/images/pdf/revdeeduc353\\_07.pdf](https://procie.uma.es/images/pdf/revdeeduc353_07.pdf)
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Elbertson, N. y Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prev Sci*, 14(1), 77-87 <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Roca Carretero, B., Armengol Jové, M. A., Huerta Domínguez, L. y Onrubia Goñi, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(2), 441-461. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725>
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, L. (7 de septiembre de 2017). *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas*. Ponencia VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados, Buenos Aires, Argentina. <https://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Roldán, S. (2015). *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2013/09/Roldan-Amelia-Soledad-resumen-tesis.pdf>
- Román, M. (2003). *Los jóvenes rurales en Argentina. Elementos para una estrategia de desarrollo rural*. Serie Estudios e investigaciones N° 4. Ministerio de la Producción. Secretaría

- de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Dirección de Desarrollo Agropecuario PROINDER.
- Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. University Press of America, Inc.
- Rosseel, Y. (2012). Ivaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Rosli, N. y Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos*, 41 (1), 257-274.
- Russell, T. (2012). Paradigmatic Changes in Teacher Education: The Perils, Pitfalls, and Unrealized Promise of the Reflective Practitioner. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 71-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- Ruzek, E., Hafen, C., Allen, J., Gregory, A., Mikami, A. y Pianta, R. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learn Instr*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Saint Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden?* Mensajero S.A.
- Salvia, A. (1997). Presentación: Acerca del Método y el proceso de investigación social. Notas teórico-metodológicas. En A. Salvia. *Hacia una estética plural en la investigación social. El proceso de investigación y la aplicación de técnicas estadísticas a temas socio-laborales*. Eudeba. <http://ceyds sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/215/2014/06/Estetica.pdf>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, E. y García, R. J. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J. I. Pozo (coord.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Editorial Graó.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sansot, S. (2008). *Actividades didácticas y construcción cognitiva en estudiantes del último año de Escuelas Técnicas del Alto Valle Oeste de Río Negro: una mirada a la formación para la vida productiva*. [Informe final de Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje], FLACSO Argentina y Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/4596>
- Saraví, G. A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población*, 15 (59), enero-marzo, 83-118. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Sayer, A. (2005). *The Moral Significance of Class*. University Press.
- Scavino, C., Pereyra, A. y Castorina, J. A. (2021). Conceptualización docente y reflexividad: trama de saberes y conocimientos desde la perspectiva de la didáctica profesional. En J. A. Castorina y P. Sadovsky (dirs.) *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (pp. 85-118). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Schiavoni, O. M. G., Baranger, D., Fogeler, M. R., y Niño, F. (2000). Escuelas agropecuarias y desarrollo rural: el campo de la enseñanza agrícola en San Vicente (Misiones). *Estudios Regionales*, 9(11), 15-45. <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/2252>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Schwartz, I. (2013). *Pasantías laborales en la escuela secundaria. El caso ORT (2005-2010)*. [Tesis de Maestría en Administración de la Educación]. Universidad Torcuato di Tella. <https://n9.cl/z98c0>
- Schwinger, M., Steinmayr, R. y Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 164-179. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.006>
- SEGETP (2008). *Estudio y trabajo: expectativas y concreciones entre los egresados de escuelas secundarias técnicas en la Argentina*. Documento de Trabajo N° 3. Ministerio de Educación de la Nación, INET.
- Seane, M., Dappello, M. V., Severino, M. y Longobucco, H. (6 de diciembre de 2016) *Interacciones cotidianas y género en la escuela: la mirada de los/as estudiantes sobre las formas de vincularse en una escuela secundaria técnica del distrito La Plata*. Ponencia en IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación., La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76654>
- Sendón, M. A. (2005). La trayectoria de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n° 24, 191-219.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Serra, J. C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, (13) 1, 195-208. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART13.pdf>
- Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Serie Cuestiones de educación. Buenos Aires, Paidós.
- Sierra Nieto, J. E. y Blanco García, N. (2017). El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra, J. E. (2019). *Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (1), 119-122. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6615>
- Simón, C., y Alonso Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on student's behavior and satisfaction with teacher. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Sirvent, M. T. (2003) La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. *Cahiers des Amériques latines*, 42, 81-100. <https://journals.openedition.org/cal/7172>
- Spinosa, M. (2005). Del saber hacer al saber ser: las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo. En A. Fernández (comp.). *Estado y relaciones laborales* (pp. 145–168). Prometeo.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común. Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento*, 2(5), 164-173. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/19.spinosa.pdf>
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E, Martín e I. Solé (coords.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp.13-27). Graó.
- Sosa, R. (2014). *El trabajo que hace la escuela. Pasantías laborales y otras estrategias educativas. Reflexiones desde la economía social*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación de Educación y Capacitación para los trabajadores de la construcción.
- Sosa, M. (2016). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina- 2003-2014*. [Tesis de Maestría en Sociología Económica]. Universidad Nacional de San Martín.

- Sosa, M. (2018). Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática. En C. Jacinto (coord.). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). FlacsoHomo Sapiens. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf\\_453.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf)
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: Participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Fundación Santillana.
- Southwell, M. (2018). Convivencia y cuidado: una perspectiva desde los vínculos éticos entre generaciones. En S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria: Política, trabajo y subjetividad* (p. 111-125). Publifadecs.
- Southwell, M. (2020). *Clase 1. Emancipación e igualdad en el despliegue histórico del trabajo de enseñar. El impacto pedagógico de la idea “inventamos o erramos”*. Seminario El trabajo de enseñar. Perspectivas históricas y debates del presente. Especialización en Pedagogía de la Formación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), 1-25.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (2012). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. HomoSapiens.
- Spinoza, M. (2009). Los saberes del trabajo y la invención educativa. Aportes desde la teoría sociohistórica. *Novedades Educativas* (230), 28-31.
- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004), Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31. <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa*. Noveduc.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?: las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Serie Cuadernos de Cátedra. Baudino Ediciones y UNSAM.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Tardif, M. (1991). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (ed.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). IIPE/Unesco.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (1998). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *ARTIGOS, Cad. Pesqui.* 48(168). <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Editorial del Solar.
- Tenaglia, G. (2011). *Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. UNESCO / IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- Tenti Fanfani, E. (2009). La construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-49). OEI/Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educación en Revista, Número especial 1*, 37-76, Editora UFPR.

- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2008b). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel, et al. *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación* 350, 123-144. <https://n9.cl/ohedz>
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*. N° 107. Junio, 15-22. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>
- Terigi, F. (et al.) (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana. [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En N. Montes y D. Pinkasz (coords.). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento y FLACSO. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2013b). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1099>
- Testa, J. y Figari, C. (comps.) (2005). *Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos. Saberes académicos, intervenciones técnicas y construcción de la profesionalidad: un campo de problematización*. Ceil-Piette-Conicet. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/ceil/14testa3.pdf>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Serie Pensar la Educación. Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 44 (24), Vol. 2, 24-37.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Tobeña, V. (2011). ¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela. Entrevista a Paula Sibilia. *Propuesta Educativa*, 5(20), Vol 1, 67-73.
- Torcomian, C. (2016). *Adolescencia y subjetividad. Ingresar, transitar y egresar de la escuela secundaria*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Paidós Ibérica.
- Van Manen, M. (2007). Sobre la epistemología de la práctica reflexiva. En M. Campillo Díaz y A. Zaplana Marín. *Investigación, educación y desarrollo profesional*. ICE, Pantalla educativa.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 7-29). Editorial La Piqueta.
- Varela J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.

- Vargas Zuñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. OIT.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143- 178.
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9-36.
- Vercellino, S. (2018). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Edu UNRN.
- Vergnaud, G. (1996). Savoirs Théoriques et savoirs d'action. *Recherche & formation*, 27, 155-157.
- Vezub, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En M. C. Davini (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (79-119). Papers Editores,
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Revista DIDAC*, 46, 4-9.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Villasana, M. y Alonso Tapia, J. (2015). Validez transcultural del «Cuestionario de Clima Motivacional de Clase»: comparación entre estudiantes franceses y españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 227-246, <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=17541412002>
- Viñao, F. (2008). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Viscaíno, A. M. (2006). El aprendizaje de la práctica docente. Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse y diferenciarse. *Cuadernos de Educación. Issue*, 4(4), 201-211.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública. <https://n9.cl/ahwb9>
- Walberg, H. J. y Anderson, G. J. (1968). Classroom Climate and Individual Learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419. <http://dx.doi.org/10.1037/h0026490>
- Wang, M. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement and impact of student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Watkins, C. (2010). Research Matters Learning, Performance and Improvement, *Research Matters Series N° 34*. Institute of Education of London.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. y Jackson, D. (2013). *Teoría de la comunicación humana. Interacción, patologías y paradojas*. Herder.
- Weiss, M. L. (2015). Políticas Públicas, Proceso Organizativo y Adscripción Étnica en una Comunidad Indígena del Conurbano Bonaerense. *Papeles De Trabajo*, 20, 1-16.
- Wickham, H. et al. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open-Source Software*, 43(4), 1686. <https://joss.theoj.org/papers/10.21105/joss.01686>
- Winnicott, D. W. (1965b). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós
- Wubbels T., y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Yentel, N. (2011). *El cambio en educación: Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción. Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría en Educación, UBA]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2806>
- Yentel, N. (2012). Aportes de la investigación educativa a la problemática del cambio en educación. *Revista Del IICE*, (32), 99-110. <https://doi.org/10.34096/riice.n32.494>
- Yuni, J. (2005). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 1*. Editorial Brujas.
- Zaffaroni, A. y Martínez, S. (2007). Subjetividad, escuela y trabajo. Miradas y sentidos de los/as estudiantes respecto del trabajo en las provincias de Salta y Neuquén. *8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET, Buenos Aires

- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.
- Zeichner, M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220. *Monográfico El Profesorado, ¿cómo se forman?*, 44-51.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (comps.). *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Fondo de la Cultura Económica. <https://n9.cl/08wnz>
- Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, Vol 40 (5), 404-421. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794>
- Ziegler, S. (2012). *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*. [Tesis Doctorado en Ciencias Sociales]. FLACSO Argentina.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela Secundaria y Nuevas Dinámicas de Escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091-1115.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. y Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
- Zumer, M. S. (2004). *Estado, sociedad y educación. El caso de las escuelas técnico agropecuarias de la provincia de Mendoza*. [Tesis de Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Ciencia Política]. FLACSO-Fundación Instituto de Investigaciones y Proyectos Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo <https://bdigital.uncu.edu.ar/1480>.

### Sitios Web consultados

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/>
- Estadísticas Educativas. Consejo Provincial de Educación. Neuquén. <https://www.neuquen.edu.ar/estadisticas-y-evaluacion/estadisticas-educativas/>
- Dirección Provincial de Estadística y Censos de la provincia de Neuquén. <https://www.estadisticaneuquen.gob.ar/#/inicio>

### Normativa

#### Nacional

- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (8 de septiembre de 2005). [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26058.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf)
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (14 de diciembre de 2006). [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Resolución CFCyE N° 225 (11 de agosto de 2004) [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE\\_225-04.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_225-04.pdf)
- Resolución CFCyE N° 261 (22 de mayo de 2006) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/12352.pdf>
- Resolución CFE N° 84 (15 de octubre de 2009) <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf> y su anexo <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>.

*Provincial*

Ley N° 0695 (28 de abril de 1972) <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/Ley-N-0695-Ensenanza-Privada.pdf>

Ley N° 2192 (2 de diciembre de 1996) <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/Ley-N-2192-Modificacion-Ley-N0695.pdf>

Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén N° 2945 (16 de diciembre de 2014) <https://www.legislaturaneuquen.gob.ar/svrfiles/Neuleg/normaslegales/pdf/LEY2945.pdf>

Decreto N° 1255 (27 de marzo de 1977) <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/Decreto-N-1255-1977-Reglamenta-Ley-N0695.pdf>

Res. CPE N° 151 (24 de febrero de 2010) [https://sinescuela.org/media/argentina:argentina\\_alumno\\_libre\\_neuquen\\_secundaria\\_res\\_completa.pdf](https://sinescuela.org/media/argentina:argentina_alumno_libre_neuquen_secundaria_res_completa.pdf)

Resolución CPE N° 0495 de 2010. Implementación en todos los establecimientos educativos de la Provincia el Sistema Integral de Unidades Educativas (S.I.Un.Ed.) dependiente de la Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación: <https://www.neuquen.edu.ar/estadisticas-y-evaluacion/s-i-un-ed/>

Res. CPE N° 1062 (29 de agosto de 2011) [https://4b910386-19d0-45ba-8c34-55da1ff42721.filesusr.com/ugd/aa3176\\_5a11e76f3e8c4af2a30fe4cfa5170d73.pdf](https://4b910386-19d0-45ba-8c34-55da1ff42721.filesusr.com/ugd/aa3176_5a11e76f3e8c4af2a30fe4cfa5170d73.pdf)

Res. CPE N° 1697 (19 de diciembre de 2013) [https://ifd13-nqn.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-cpe/upload/r\\_1697\\_13.pdf](https://ifd13-nqn.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-cpe/upload/r_1697_13.pdf)

Resolución CPE N° 2078/2016. Marco Socio Político Pedagógico de la Escuela Secundaria Neuquina. Diseño Curricular Jurisdiccional.

Resolución CPE N° 2072/2017. Marco Didáctico General de la Escuela Secundaria Neuquina. Diseño Curricular Jurisdiccional.

Resolución CPE N° 1463 (24 de octubre de 2018) Diseño Curricular Jurisdiccional de la Escuela Secundaria Neuquina. <https://www.neuquen.edu.ar/resolucion-146318-diseno-curricular/>

# **TESIS DOCTORAL**

---

## **La cercanía didáctica y pedagógica**

*Estudio e intervención sobre las relaciones entre estudiantes y docentes en las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional de la provincia de Neuquén.*

**Mg. Noemí Elena Bardelli**

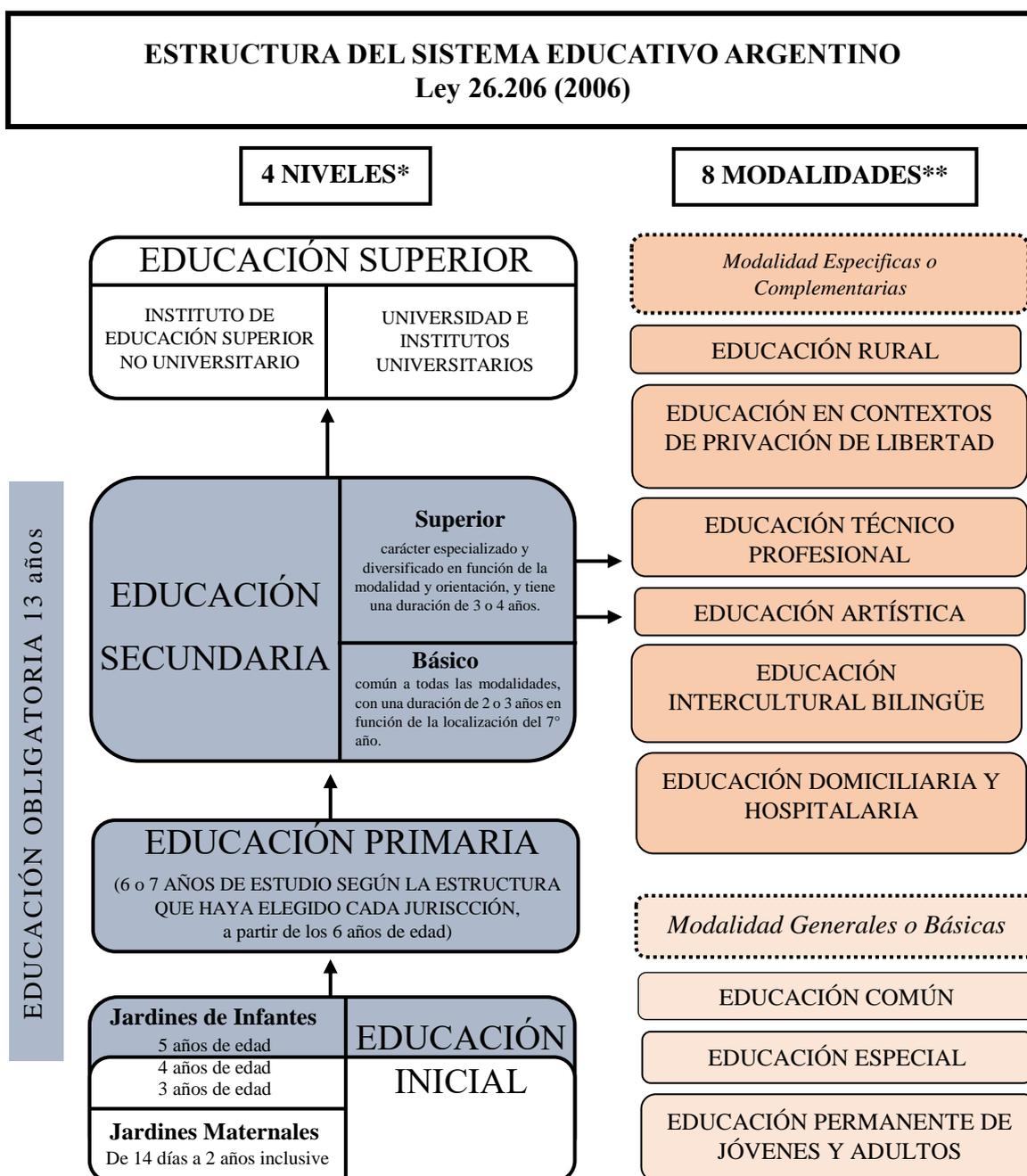
# **ANEXOS**

# ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Esquema de la estructura del sistema educativo argentino.....	4
<b>Anexo 2.</b> Mapa explicativo de la evolución de la Educación Secundaria, Modalidad Técnica y Profesional, en la provincia de Neuquén.....	5
<b>Anexo 3.</b> Cuadro síntesis del marco teórico de los principales conceptos que integran el marco teórico (Sección II).....	6
<b>Anexo 4.</b> Esquema que expone el orden temporal del trabajo realizado en el Estudio 1 y 2.....	7
<b>Anexo 5.</b> Listado de titulaciones existentes en la provincia de Neuquén en relación a las Escuelas Secundarias Orientadas y las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional .....	8
<b>Anexo 6.</b> Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MEVA) aplicado a E1 y E2.....	10
<b>Anexo 7.</b> Versión revisada del Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MESI) aplicado a E3 y E4 .....	13
<b>Anexo 8.</b> Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) aplicado en la E1 y E2 .....	14
<b>Anexo 9.</b> Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) aplicado en la E3 y E4. ....	16
<b>Anexo 10.</b> Cuestionario de clima de gestión de la disrupción (DMC-Q) ajustado y aplicado en las cuatro escuelas. ....	18
<b>Anexo 11.</b> Instrumento Escala de Comunicación Motivacional (ECM) aplicado en las cuatro escuelas. ....	19
<b>Anexo 12.</b> Escala de Cercanía-Conflicto (ECC) aplicada en la E3 y E4. ....	20
<b>Anexo 13.</b> Escala de Satisfacción e Interés (ESI), versión estudiantes, aplicada en la E3 y E4. 21	
<b>Anexo 14.</b> Protocolo de entrevista a estudiantes de la E3 y E4 (etapa C, Estudio 1) .....	22
<b>Anexo 15.</b> Desgravación de entrevistas a estudiantes de la E3 y E4 (etapa C, Estudio 1). ....	23
<b>Anexo 16.</b> Códigos creados y utilizados en la primera y segunda codificación realizada en Atlas-ti de las entrevistas a estudiantes de la E3 y E4. ....	133
<b>Anexo 17.</b> Resolución de aprobación del programa implementado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. ....	135
<b>Anexo 18.</b> Esquema de las fases que sistematiza el desarrollo y la secuencia del programa del Estudio 2.....	136
<b>Anexo 19.</b> Cuestionario online con preguntas abiertas y cerradas aplicado en la fase 2 del programa del Estudio 2. ....	137
<b>Anexo 20.</b> Cuestionario de Clima Motivacional de Clase, versión profesores (CMC-P).....	139
<b>Anexo 21.</b> Escala de cercanía y conflicto, versión profesores (ECC-P). ....	141
<b>Anexo 22.</b> Escala de Comunicación Motivacional, versión profesores (ECM-P). ....	142
<b>Anexo 23.</b> Escala de Satisfacción e Interés por el trabajo de enseñar (ESI-P) .....	143
<b>Anexo 24.</b> Docente H, descripción del proceso fase a fase.....	144
<b>Anexo 25.</b> Docente M, descripción del proceso fase a fase.....	163
<b>Anexo 26.</b> Docente F, descripción del proceso fase a fase. ....	182
<b>Anexo 27.</b> Docente V, descripción del proceso fase a fase.....	201

<b>Anexo 28.</b> Docente B, descripción del proceso fase a fase.....	220
<b>Anexo 29.</b> Docente G, descripción del proceso fase a fase.....	241
<b>Anexo 30.</b> Claves de discusión que aporta la cercanía en el marco de la especialidad agropecuaria, de la modalidad de educación técnica y del nivel secundario .....	263

**Anexo 1.** Esquema de la estructura del sistema educativo argentino



\* Son tramos del sistema educativo que acreditan y certifican el proceso educativo organizado en función de las características psicosociales del sujeto con relación a la infancia, a la adolescencia, a la juventud y a la adultez.

\*\* Son formas de organización escolar y curricular que procuran dar respuesta a las características, necesidades de formación específica y particularidades del entorno de los/as estudiantes. Se distinguen en modalidades generales (o básicas) y específicas (o complementarias)

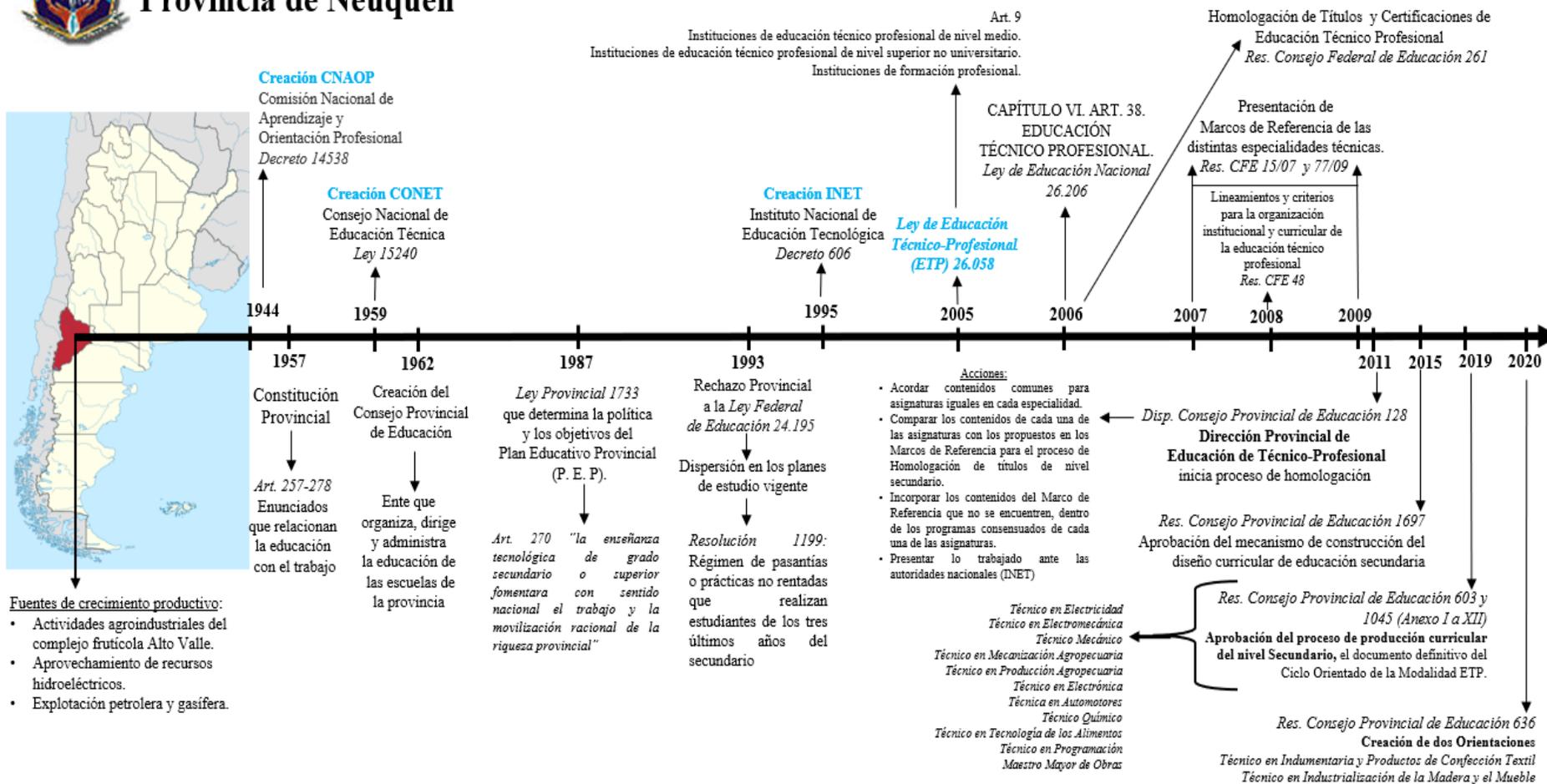
Fuente: elaboración propia en base a DiNIECE (2011) *Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206) Actualización del Glosario*. Ministerio de Educación. Argentina.

## Anexo 2. Mapa explicativo de la evolución de la Educación Secundaria, Modalidad Técnica y Profesional, en la provincia de Neuquén



# EDUCACIÓN SECUNDARIA - MODALIDAD TÉCNICA Y PROFESIONAL

## Provincia de Neuquén



Fuente: elaboración propia en base a

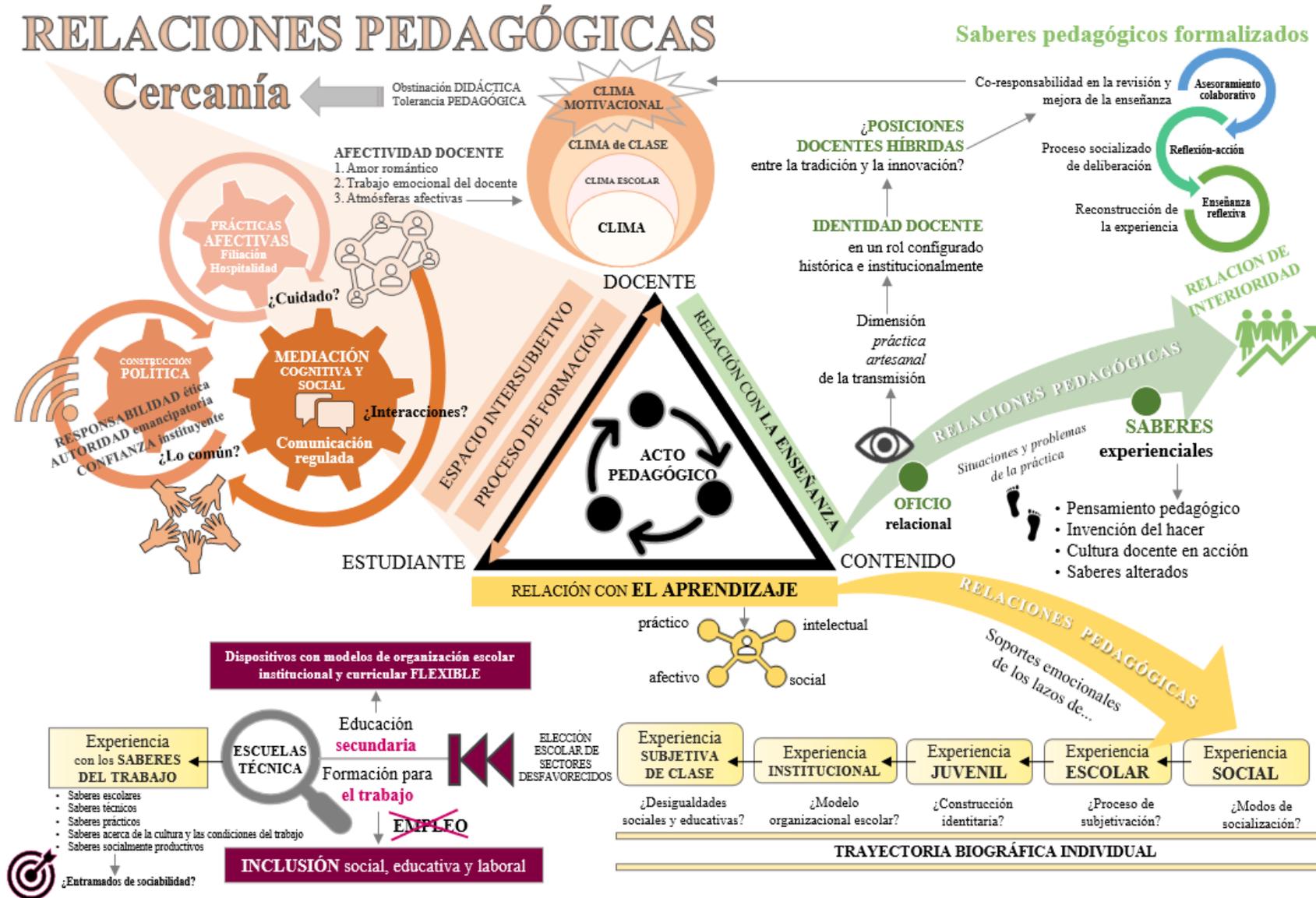
Martínez, S. (2018). La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela secundaria y jóvenes. En: S. Martínez (comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria Política, trabajo y subjetividad*. General Roca, Publifadecs. 189-225

Martínez, S., Fernández, N. y Ganem, M. J. (2014). Escuela Media: contextos discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4), 155-179. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.79>

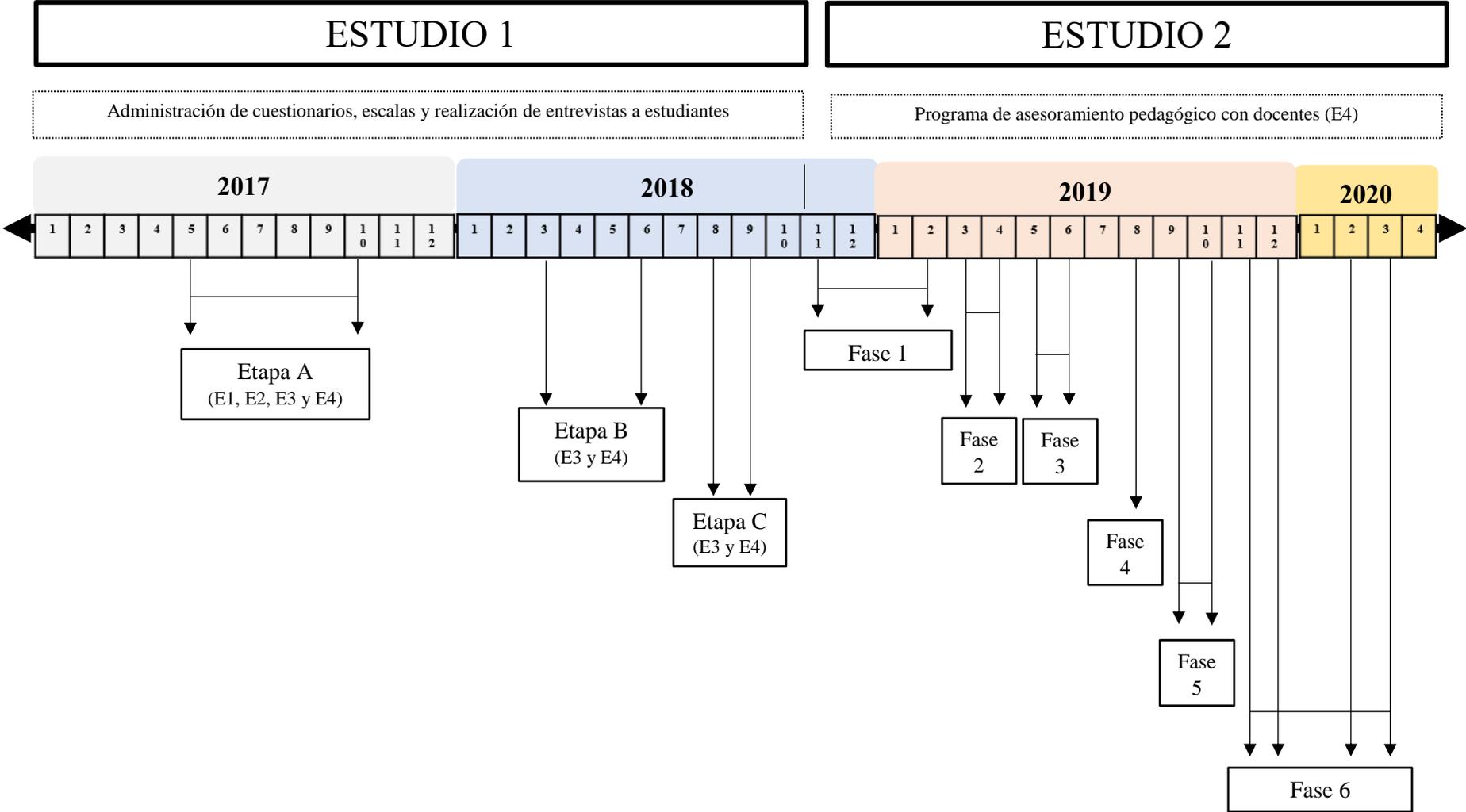
<https://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/educacion-secundaria/>

<http://www.inet.edu.ar/>

Anexo 3. Cuadro síntesis del marco teórico de los principales conceptos que integran el marco teórico (Sección II)



Anexo 4. Esquema que expone el orden temporal del trabajo realizado en el Estudio 1 y 2.



**Anexo 5.** Listado de titulaciones existentes en la provincia de Neuquén en relación a las Escuelas Secundarias Orientadas y las Escuelas Secundarias Modalidad Técnico-Profesional

ORIENTACIÓN	TÍTULO
BACHILLER	Bachiller
	Bachiller comercial con orientación en administración de empresas
	Bachiller con especialidad en servicios turísticos
	Bachiller con especialización en ciencias físico-matemáticas
	Bachiller con orientación agropecuaria
	Bachiller con orientación docente
	Bachiller con orientación en ciencias exactas y naturales
	Bachiller con orientación en ciencias humanas y naturales
	Bachiller con orientación en ciencias naturales
	Bachiller con orientación en ciencias sociales y humanidades
	Bachiller con orientación en ecología
	Bachiller con orientación en economía social
	Bachiller con orientación en economía social y práctica de microemprendimientos
	Bachiller con orientación en economía y administración
	Bachiller con orientación en humanidades y ciencias sociales
	Bachiller con orientación en informática
	Bachiller con orientación en laboratorio
	Bachiller con orientación en medios de comunicación
	Bachiller con orientación en turismo
	Bachiller con orientación estético expresivo
	Bachiller en ciencias biológicas
	Bachiller en ciencias exactas y naturales
	Bachiller en ciencias físico-matemáticas
	Bachiller en ciencias humanas
	Bachiller en ciencias humanas y naturales con orientación en metodología de la investigación
	Bachiller en comunicación
	Bachiller en economía social
	Bachiller en humanidades y ciencias sociales
Bachiller pedagógico	
Bachiller y asistente técnico en ciencias ambientales	
COMERCIAL	Perito asistente técnico contable
	Perito mercantil
	Perito mercantil asistente técnico en ciencias económico-contables
	Perito mercantil auxiliar contable e impositivo
	Perito mercantil con especialización contable e impositiva
	Perito mercantil con orientación contable e impositiva
	Perito mercantil con orientación en hotelería, gastronomía y turismo
	Perito mercantil con orientación forestal
	Electrotécnico
	Maestro mayor de obras
	Técnico electricista
	Técnico electrónico
	Técnico electrónico en automatización y control de procesos

TÉCNICA	Técnico electrónico en sistemas de comunicaciones
	Técnico en automotores
	Técnico en ciencias de la alimentación
	Técnico en electricidad con orientación en electrónica industrial
	Técnico en electrónica
	Técnico en energía
	Técnico en energía renovable
	Técnico en programación
	Técnico mecánico
	Técnico mecánico (sistema dual)
	Técnico mecánico con especialización en electromecánica
	Técnico mecánico electricista
	Técnico mecánico rural
	Técnico químico
	Técnico y auxiliar docente en artesanías, confecciones y tejido
	Técnico agropecuario
	Técnico agropecuario con orientación en producción animal
Técnico agropecuario con orientación en producción vegetal	
Técnico agropecuario con orientación en producción vegetal y animal	
Técnico en producción agropecuaria	
ARTÍSTICA	Bachiller en artes

Fuente: *Informe estadístico 2019. Dirección General de Estadística Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. Consejo Provincial de Educación. Neuquén.*

\*\*\* En el año 2018, en la provincia de Neuquén se construyó el primer diseño curricular para la educación secundaria (Res. CPE 1463/18). Normativa disponible en: <https://www.neuquen.edu.ar/resolucion-146318-diseno-curricular/> [última consulta: 29/10/2022]

**Anexo 6.** Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MEVA) aplicado a E1 y E2

Tu tarea consiste en indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación presentada.

1. *Totalmente en desacuerdo*
2. *Bastante en desacuerdo*
3. *Indeciso*
4. *Bastante de acuerdo*
5. *Totalmente en acuerdo*

1	Cuando tengo que preparar un examen pienso más que nada en conseguir una buena nota.
2	Si el/la profesor/a pide hacer un trabajo en casa, busco sobre todo llegar a entender cómo hacerlo bien.
3	Cuando hago las tareas o problemas de clase, en lo que más pienso es en aprobar.
4	Si tengo que realizar un ejercicio/tarea ante mis compañeros/as, lo que más me interesa es terminar cuanto antes.
5	Cuando estudio para preparar un examen, me esfuerzo porque sé que sabiendo voy a poder ayudar a otros/as.
6	Al hacer yo solo un trabajo para clase pienso sobre todo si con él mi calificación va a ser de las más altas.
7	Cuando realizo tareas o problemas, lo que más me interesa es llegar a saber cómo hacerlos bien.
8	Cuando hago una tarea ante los/as demás, pienso ante todo si me va a servir para aprobar.
9	Cuando preparo un examen lo que más me preocupa es hacerlo peor que los/as demás y que todos/as lo sepan.
10	Cuando hago un trabajo suelo esforzarme porque, si aprendo al hacerlo, sé que voy a poder ayudar a otros/as.
11	Cuando trato de realizar tareas y problemas de clase, pienso más que nada en conseguir una buena nota.
12	Lo normal es que, si paso al pizarrón a hacer una tarea, intente sobre todo entender cómo hay que hacerla.
13	Si tengo que prepararme para un examen, lo que más me interesa es poder terminar de estudiar cuanto antes.
14	Cuando realizo un trabajo me preocupa mucho hacerlo peor que los demás y que todos se enteren.
15	Cuando hago tareas o problemas de clase, me esfuerzo porque, si sé, voy a poder ayudar a otro/as.

16	Si tengo que hacer una tarea ante el resto de la clase, pienso sobre todo en obtener una buena valoración.
17	Cuando nos ponen un examen, en lo que más pienso mientras lo preparo es en aprobar.
18	Si tengo que realizar un trabajo, lo que más me interesa es poder terminar de hacerlo cuanto antes.
19	Cuando hago las tareas o problemas de clase, me preocupa hacerlo peor que los/as demás y que se sepa.
20	Si tengo que hacer un problema en el pizarrón, me esfuerzo porque, sabiendo, voy a poder ayudar a otros/as.
21	Aunque estudié para preparar un examen, lo que más me interesa es llegar a comprender lo que estudio.
22	Lo primero que pienso si tengo que hacer un trabajo en casa es si me va a servir para aprobar.
23	Si tengo que realizar tareas o problemas, lo que más me interesa es poder terminarlos cuanto antes.
24	Si tengo que hacer una tarea ante el resto de la clase, me preocupa hacerlo mal y que los/as demás lo vean.
25	Si tengo que estudiar para un examen, pienso sobre todo en que mi calificación esté entre las mejores.
26	Si tengo que hacer un trabajo, ante todo trato de comprender cada paso para aprender a hacerlo bien.
27	Si tengo que, de realizar problemas o tareas, lo hago buscando asegurarme ante todo que voy a aprobar.
28	Cuando realizo un problema ante mis compañeros/as, busco sobre todo acabar de hacerlo lo antes posible.
29	Lo normal es que cuando preparo un examen, me interese sobre todo aprender para ser útil a los/as demás.
30	Si tengo que hacer un trabajo para clase pienso si me va a servir para conseguir una buena calificación.
31	Lo normal es que si hago problemas o tareas, me interese sobre todo entender cómo hay que hacerlos.
32	Si tengo que hacer una tarea ante los demás, busco que el/la profesor/a lo tenga en cuenta para aprobarme.
33	Si me dicen que va a haber un examen, lo primero que pienso es que, si me sale mal, voy a sentirme mal.
34	Lo normal es que, si realizo un trabajo, me interese sobre todo aprender para ser útil a los/as demás.
35	Cuando tengo que realizar problemas o tareas de clase, pienso sobre todo en que mi calificación se destaque.

36	Cuando realizo una tarea ante el resto de la clase, busco sobre todo llegar a saber cómo hacerla bien.
37	Al estudiar para preparar un examen, lo que busco sobre todo es acabar de hacerlo lo antes posible.
38	Si el profesor nos pide hacer un trabajo, lo primero que pienso es que, si me sale mal, voy a sentir mal.
39	Normalmente, cuando hago problemas o tareas, me intereso sobre todo en aprender para ser útil a otros.
40	Si tengo que hacer una tarea delante de todos, busco sobre todo demostrar mis conocimientos y capacidad.
41	Si tengo que estudiar para preparar un examen, lo hago buscando asegurarme ante todo que voy a aprobar.
42	Cuando tengo que hacer un trabajo para clase, busco sobre todo acabar de hacerlo lo antes posible.
43	Si tengo que hacer una tarea o un problema, enseguida pienso que si los hago mal voy a quedar fatal.
44	Normalmente, si el profesor me pide hacer un problema ante la clase, me intereso en aprender para ser útil a otros/as.
45	Lo normal es que, cuando preparo un examen, me interese sobre todo entender lo que estudio.
46	Si un/a profesor/a me pide que realice un trabajo me lo planteo pensando cómo asegurarme aprobar.
47	Cuando realizo tareas o problemas, lo que busco sobre todo es acabar de hacerlos lo antes posible.
48	Cuando paso al pizarrón a hacer una tarea o un problema, enseguida pienso que voy a salir mal.

**Anexo 7.** Versión revisada del Cuestionario de Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje (MESI) aplicado a E3 y E4

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	Me interesa llegar a comprender lo que estudio en la escuela.
2	Me preocupa mucho sacar buenas notas.
3	Me preocupa que piensen de mis compañeros/as cuando no cumplo con lo que pide el/la profesor/a.
4	Cuando tengo que preparar un examen pienso en sacarme una buena nota.
5	Cuando realizo un trabajo me preocupa que dirán mis compañeros de mí.
6	Cuando hago tareas, lo que más me interesa es aprender.
7	Si me dicen que me van a evaluar, me pone nervioso/a lo que puedan pensar mis compañeros/as de mí.
8	Si tengo que hacer un trabajo me esfuerzo por hacerlo bien.
9	Cuando hago las tareas, en lo que más pienso es en la nota que me voy a sacar.

**Anexo 8.** Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) aplicado en la E1 y E2

Tu tarea consiste en indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación presentada.

1. *Totalmente en desacuerdo*
2. *Bastante en desacuerdo*
3. *Indeciso*
4. *Bastante de acuerdo*
5. *Totalmente en acuerdo*

1	En esta clase, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante libertad para trabajar.
2	En esta clase, los exámenes que pone el profesor tienen poco que ver con lo que explica en clase.
3	Este profesor antes de explicar trata de ver qué sabemos del tema.
4	Este profesor propone las cosas poco a poco y así es más fácil entenderlas.
5	En esta asignatura el profesor no promueve la participación en clase.
6	En esta clase pocos preguntan o piden ayuda al profesor porque es distante y no ayuda.
7	Este profesor tan pronto está con una cosa como con otra y así no logro entender.
8	En esta clase el profesor hace más caso a los más rápidos.
9	A menudo este profesor se pone a explicar como si supiéramos cosas que no sabemos.
10	A menudo el modo de reaccionar del profesor en esta clase cuando se equivoca te hace sentir mal.
11	Mi profesor sabe reconocer cuando nos esforzamos por aprender y nos valora por ello siempre que puede.
12	Este profesor nos estimula a comentarle las dudas que tenemos sobre los trabajos.
13	Este profesor se suele esforzar porque relacionemos lo nuevo que vamos aprendiendo con lo ya vimos.
14	Este profesor pone pocos ejemplos y cuesta trabajo comprender lo que explica.
15	Hay personas que no saben elogiar lo bueno que hacen los demás y este profesor es una de ellas.
16	A este profesor se le nota que le importa mucho que aprendamos de verdad, no sólo de forma superficial.
17	Los exámenes en esta materia suelen ser bastantes adecuados con lo que trabajamos en clase.
18	En esta clase los objetivos propuestos por el profesor cuando nos pone tareas no están claros.
19	En esta clase las consignas para las tareas son claras y por eso sabemos qué hacer.
20	Este profesor utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.
21	Este profesor te hace sentir que, aunque te equivoques no pasa nada porque de los errores se aprende.
22	El profesor de esta clase no detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.

23	Este profesor quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.
24	En esta clase el profesor busca tratarnos a todos por igual, sin favoritismo
25	A menudo este profesor nos presenta información nueva o sorprendente que despierta nuestro interés.
26	Cuando vemos un tema en esta clase, no se suele hacer referencia a lo que ya hemos visto antes.
27	En esta asignatura el profesor, se adapta al ritmo de la clase, dando tiempo para pensar.
28	Las actividades que se piden en esta asignatura, están claras y cada uno sabe lo que tiene que lograr.
29	Este profesor casi nunca nos deja opinar sobre cómo o con quién trabajar, nos da poca libertad.
30	A este profesor le gusta que participemos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.
31	En general el modo en que se nos explica y proponen las actividades es confuso: sería mejor ir por pasos.
32	En la clase de este profesor el trabajo es siempre igual, rutinario y no tiene sentido.

**Anexo 9.** Cuestionario del Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) aplicado en la E3 y E4.

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	En esta clase el profesor escucha nuestras opiniones y nos deja decidir cómo trabajar
2	Lo que el profesor evalúa en clase tiene poca relación con lo que explica
3	Este profesor antes de explicar trata de ver qué sabemos del tema
4	El profesor presenta los temas poco a poco y así es fácil entenderlos
5	En esta asignatura el profesor promueve la participación en clase
6	En esta clase pocos preguntan al profesor porque no está predispuestos a ayudarlos
7	Este profesor pasa muy rápido de un tema a otro y así no logro entender lo que enseña
8	En esta clase, el profesor hace más caso a los que mejor trabajan
9	El profesor explica los temas como si ya los supiéramos
10	El modo que tiene de reaccionar el profesor cuando te equivocas, te hace sentir mal
11	Este profesor sabe reconocer cuando nos esforzamos por aprender y lo valora
12	A este profesor le podemos preguntar nuestras dudas
13	Este profesor se esfuerza para que relacionemos lo nuevo con lo que ya vimos
14	Este profesor usa pocos ejemplos al explicar
15	En esta clase, el profesor nos felicita cuando hacemos las cosas bien
16	A este profesor le importa que aprendamos
17	La evaluación en esta materia suele ser bastante parecida a lo que trabajamos en clase
18	Las consignas de trabajo que nos da el profesor son poco claras
19	Las actividades que nos da el profesor se comprenden porque sabemos lo que hay que hacer
20	Este profesor utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas para explicar
21	Este profesor te hace sentir que de los errores se aprende
22	El profesor sigue su explicación a pesar de que algunos alumnos se pierdan en la clase
23	Se nota que el profesor quiere que los alumnos aprendamos lo que nos enseña
24	En esta clase el profesor nos trata a todos por igual
25	Este profesor da información nueva que despierta mi interés
26	El profesor muestra poca relación entre el tema nuevo que enseña y los que ya vimos
27	El profesor da tiempo para pensar en clase
28	Frente a las actividades que nos da el profesor, cada uno sabe lo que tiene que hacer
29	Este profesor no nos deja decidir sobre cómo trabajar
30	Este profesor está atento a si participamos hacemos preguntas

31	El modo en el que el profesor nos explica es muy rápido
32	Los trabajos que nos da el profesor son todos iguales

**Anexo 10.** Cuestionario de clima de gestión de la interrupción (DMC-Q) ajustado y aplicado en las cuatro escuelas.

A continuación, se mencionan formas de actuar de el/la profesor/a cuando se producen comportamientos en el aula que interfieren en la marcha de la clase y que puDN resultar molestos al momento de enseñar. Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	Detiene la clase.
2	Le llama la atención al estudiante.
3	Cambia al estudiante de lugar en el aula.
4	Pide una amonestación para el/la estudiante.
5	Envía al estudiante a la oficina del asesor/a o director/a.
6	Avisa a los/as padres/madres por una nota en el cuaderno de comunicaciones.
7	Se acerca físicamente al estudiante para que advierta que lo está vigilando.
8	Ignora al estudiante y su conducta.
9	No le da una segunda oportunidad para cambiar.
10	Le explica las consecuencias que trae su mal comportamiento o conducta.
11	Le propone al estudiante otra forma de comportarse.
12	Destaca y elogia sus buenos comportamientos cuando los logra.
13	Realiza un acuerdo áulico con el/la estudiante.
14	Envía una nota a su familia cuando mejora su actitud y comportamiento en clase.
15	Le enseña a poner en práctica otras formas de comportarse en el aula.
16	Comparte con todos/as los/as estudiantes lo que está pasando para ayudarlo como grupo.
17	Le advierte que su conducta afecta su nota.
18	Conversa con el/la estudiante fuera del aula con la presencia de un directivo.

	Dimensión constructiva utilizada para los análisis del Estudio 1, etapa A
--	---

**Anexo 11.** Instrumento Escala de Comunicación Motivacional (ECM) aplicado en las cuatro escuelas.

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	En esta clase, el tono de voz y los gestos de el/la profesor/a nos ayudan a estar atentos/as
2	El/la profesor/a nos habla usando términos confusos y difíciles de comprender.
3	Cuando el/la profesor/a nos habla nos aburre.
4	Cuando le preguntamos algo a el/a profesor/a, nos termina confundiendo más.
5	Cuando el/la profesor/a enseña nos dan ganas de aprender.
6	Cuando el/la profesor/a enseña nos divertimos y reímos.
7	Es posible comunicarse con este/a profesor/a en la escuela.
8	El vocabulario que usa el/la profesor/a para comunicarse en clase es preciso y comprensible.
9	El/la profesor/a solo habla de la materia y no tiene sentido del humor.
10	En esta materia el/la profesor/a dice lo que tenemos que hacer solo en clase.

**Anexo 12.** Escala de Cercanía-Conflicto (ECC) aplicada en la E3 y E4.

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	Tengo una buena relación con este/a profesor/a porque es amable conmigo.
2	Este/a profesor/a está dispuesto a escucharme y ayudarme cuando estoy preocupado/a.
3	Cuando el/la profesor/a me felicita en clase me siento contento/a.
4	Suelo decirle a el/la profesor/a las cosas que me pasan y que siento, más allá de la materia.
5	Este/a profesor/a me hace sentir que en su materia aprendo.
6	Suelo imitar las cosas que hace el/la profesor/a en clase para resolver mis tareas o estudiar.
7	Es incómodo y agotador estar en el aula con este/a profesor/a.
8	Este/a profesor/a está pendiente de resaltar mis errores y criticar todo lo que hago en su clase.
9	Cuando el/la profesor/a levanta la voz, cambio mi actitud y no hago lo que pidió.

	Item de dependencia no considerado para los análisis del Estudio 1 y 2.
--	---

**Anexo 13.** Escala de Satisfacción e Interés (ESI), versión estudiantes, aplicada en la E3 y E4.

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	En esta clase siento que aprendo cosas útiles para mi futuro.
2	Con este/a profesor/a siento que aprendo poco.
3	La manera de enseñar de el/la profesor/a hace que tenga desinterés.
4	En esta materia me siento con ganas de aprender.

**Anexo 14.** Protocolo de entrevista a estudiantes de la E3 y E4 (etapa C, Estudio 1)

1. ¿Por qué decidiste estudiar en la escuela técnica?
2. ¿Qué aprendes en la escuela técnica?
3. ¿Crees que lo que aprendes en la escuela técnica sirve para tu futuro? ¿Por qué?
4. ¿Cómo es la relación que tienes con tus docentes?
5. ¿Cómo describirías un buen profesor y un mal profesor?
6. Se dice que “en la escuela técnica el trato y la comunicación entre profes y estudiantes es más informal y cercana”, ¿estás de acuerdo? ¿por qué?
7. De acuerdo a tu experiencia ¿es posible tener contacto con los profes más allá de la clase? y ¿después de aprobar la materia? (vínculo más allá de la relación)
8. ¿En qué te favorece tener una buena relación con tus profes? y ¿qué consecuencias tiene llevarte mal con un profe?
9. ¿Me cuentas tu experiencia en una materia en la que crees que aprendiste por la buena relación que tenías con el profe? ¿Qué hacía el docente?, ¿cómo enseñaba? y ¿qué te impactó de esa materia?
10. Según tu experiencia, ¿la relación que tienes con tus profesores influye al momento de la evaluación? ¿por qué?
11. ¿En qué situaciones los profes suelen felicitarte o reconocen lo que haces bien?
12. ¿Cuáles son los problemas que suelen complicar en el aula la relación con tus profesores? Según tu experiencia, ¿este tipo de problemas cambia la relación que tiene el profesor con el grupo?, ¿por qué?
13. ¿Reconoces cambios en tu forma de pensar, relacionarte con otros/as e incluso aprender desde que estás en la escuela técnica?
14. De acuerdo a tu experiencia, ¿qué aprendizajes consideras que te "llevan" de la escuela técnica?

**Anexo 15.** Desgravación de entrevistas a estudiantes de la E3 y E4 (etapa C, Estudio 1).

**Anexo 15.** Desgravación de entrevistas Etapa C

**\*\*ENTDO.** Entrevistado

**\*\*ENTDA.** Entrevistada

**\*\*\* ENTDOR.** Entrevistadora

#### **ENTREVISTADA 1 / ESCUELA 4**

---

**ENTDOR.** Primero contame ¿cuántos años tenes? ¿En qué curso estás? y me gustaría saber ¿por qué decidiste estudiar en la Escuela Técnica y en este caso particular en la E4?

**ENTDA 1:** Bueno tengo 15 años y voy a tercero E primero que nada, antes de arrancar el primer año, cuando iba a séptimo siempre quise estudiar veterinaria porque tenía animales, toda mi vida tuve animales como que quería aprender veterinaria o estudiar esa carrera. Yo creo que mi meta es pues entrar a esa escuela y estudiar eso, también entre es porque como que ya tengo un conocimiento de los animales y como que más tranquila puedo tener más de lo que se hace más me intereso

**ENTDOR.** ¿A que escuela primaria fuiste?

**ENTDA 1.** A la 98

**ENTDOR.** Bien y ¿te acuerdas con séptimo grado cómo fue eso le dijiste a tu mamá quiero ir a la E4? ¿Conocías la escuela alguien de tu familia ya fue alumno? ¿Cómo fue ese proceso?

**ENTDA 1.** No la verdad que no sé porque tengo a mi vecina entonces como esos van a la E4 siempre veían que traían una bolsita lechuga y tomate entonces a mí me dio curiosidad de que hay ahí porque traen tantas cosas como que me fue llamando la atención esa escuela y no otras.

**ENTDOR.** Y en tu casa cuando dijiste quiero ir a la E4 ¿Qué dijeron?

**ENTDA 1.** También me daban consejos como me re servía ir a esa escuela así podía aprender más de los animales, venir y decirle algo que yo ya se a mi padre para que ellos ya sepan de como cultivar o faenar todas esas cosas.

**ENTDOR.** ¿Y dónde vivís? ¿En Plottier?

**ENTDA 1.** Si en Plottier.

**ENTDOR.** Y veo que atrás hay cuadros de caballos y demás en tu familia ¿A qué se dedica tu familia?

**ENTDA 1.** Mi papá es jefe de una empresa de sodería y mamá es ama de casa.

**ENTDOR.** ¿Tenes animales en tu casa?

**ENTDA 1.** Si en mi casa chacra y en el campo.

**ENTDOR.** Quiere decir que antes de la E4 tenías contacto con animales de chacras, ¿te criaste en ese contexto?

**ENTDA 1.** Si

**ENTDOR.** Te pregunto como si tuvieras que listar con los dedos de tu mano cinco cosas que aprendes en la Escuela Técnica Agropecuaria.

**ENTDA 1.** Sobre los cultivos o cómo se cuidan sobre los animales muchas cosas he aprendido, sobre los animales, cómo hacer un bordo, todas las cosas de invernadero, cómo ordeñar, eso creo que sería las 5 cosas.

**ENTDOR.** Me imagino que vas a elegir la especialidad de animal, por lo que me venís diciendo creo que ya está decidido, ¿Crees que lo que aprendiste en la Escuela Técnica te sirve para el futuro? ¿Por qué?

**ENTDA 1.** Sí si yo creo que sí porque es como algo más para para mí porque eso el día mañana que no esté bien económicamente voy a saber si tengo un morrón voy a sacarle las semillas, voy a saber cómo plantarla y tener mi propio bien. Es como que tengo un conocimiento bien y como que la escuela me enseña para bien.

**ENTDOR.** Te pregunto evidentemente lo que aprendes en la escuela te puede servir si quieres ser veterinaria ¿Querés ser veterinaria?

**ENTDA 1.** Si

**ENTDOR.** Y para la vida te va a servir evidentemente para ir a la facultad, resolver cuestiones económicas y ¿crees que te enseña algo quizás desde lo humano, del estar con otro algo de la responsabilidad, crees que la escuela técnica también te sirve algo más allá de lo practico como ordeñar la vaca de faenar y demás, te enseña otras cosas que son importantes para la vida y que las estás aprendiendo en la escuela?

**ENTDA 1.** Si yo creo que sí.

**ENTDOR.** ¿Podes pensar alguna y no te sale tan rápido?

**ENTDA 1.** No me viene a la cabeza.

**ENTDOR.** Te quería preguntar ¿Cómo es la relación que tenes con los profes? digo así bien amplia la pregunta

**ENTDA 1.** Ninguno que me caiga mal porque nunca le falte el respeto nada porque no me gusta hacer eso, aparte porque ya después te tienen fichado y prefiero concentrarme y tengo buena relación con los profesores y con la mayoría me llevo bien.

**ENTDOR.** El para vos en la escuela y en tu día a día ¿Qué es un buen profesor?

**ENTDA 1.** Un buen profesor no sabría cómo decirte.

**ENTDOR.** Pero ¿Qué hace un buen profe? Vos decís este profe me cae bien y me enseña, ¿qué hace? ¿Qué me dirías?

**ENTDA 1.** Como que hace las cosas más divertidas, no todo es teórico sino como que trata de estar más activado dando su clase como por ejemplo hace dibujos en el pizarrón o cosas así y nosotros nos tenemos que levantar y decir dónde va cada parte y cosas así, como como un juego pero que nosotros aprendemos así sería un buen profesor no es todo teórico, sino que tiene que ser todo más divertido.

**ENTDOR.** ¿Cuáles son las materias que más te gustan? pero bueno ya era hora volviste a la escuela ¿cuáles son las materias que más disfrutas?

**ENTDA 1.** Las de campo me gusta mucho y otra materia que me gusta es química.

**ENTDOR.** Las de campo ¿por qué? ¿Qué es lo que te gusta?

**ENTDA 1.** Porque me gusta salir a trabajar, a cosechar o hacer alguna actividad porque también aprendo y así puedo venir y traerles la información a mis papas y así aprende toda mi familia.

**ENTDOR.** Y en el caso de Química ¿Por qué te gusta química?

**ENTDA 1.** No sé porque lo encuentro muy fácil, también me gusta inglés.

**ENTDOR.** ¿Cómo explica la de inglés o cómo enseña?

**ENTDA 1.** Enseña bien aparte de todo eso ya vengo con otro estudio porque voy a otra escuela, pero dentro de todo lo entiendo bien ir por ahí como cuesta aplicar un poco porque explica una vez y listo ya está.

**ENTDOR.** La relación con tus profes en estas materias ¿Cómo es? ¿Cercana? ¿Podes consultarle muchas veces?, digo ¿Cómo es?

**ENTDA 1.** No yo no soy de esas alumnas de ir atrás del profesor y todo eso, pregunto una vez y me voy a quedar con la duda. Si yo voy dos o tres veces a preguntarte quedas como muy chupamedias por así decirlo y no me gusta.

**ENTDOR.** ¿Qué es lo que te gustan esas materias y esos profes?

**ENTDA 1.** Me gusta que sean estrictos o sea que a ellos les importa que aprendas no que estes en su clase y estes con el celular o que a ellos no les importe si estudiaste. Que sean estrictos con su clase y eso que nosotros aprendemos.

**ENTDOR.** Pregunto por el contrario ¿Qué hacen los que son malos profesores, no explican o faltan o no saben del tema? ¿Cuál es tu experiencia?

**ENTDA 1.** Considero una mala profesora a la de matemática porque ella no se puede explicar bien, como que a un concepto te le da vuelta y cosas así, es que de todas maneras como ella te explique uno no va lograr entender porque ella no lo explica bien, ella necesitaría otra manera de dictar las cosas, pero bueno no le gusta.

**ENTDOR.** Los estudiantes no se animan a decir: profe no entendemos, necesitamos esto que nos expliques de otra manera ¿Qué tienen, miedo? ¿No se animan o sí lo hacen?

**ENTDA 1.** Yo creo que no se animan.

**ENTDOR.** No tiene ahí en la E4 por lo que yo escuché por los chicos que estuve que tiene el aula como tradicional y el aula del campo más allá del momento de la clase ¿Es posible encontrarse con los profes fuera del aula en el recreo y conversar? quizás hoy si te cruzas hoy con un profe de primer año también ponerte a estar en contacto más cerca solo en lugar de encuentro es el aula.

**ENTDA 1.** Caminas y te cruzas a un profesor y charlas así no, no es que terminan su clase y se esconden capaz que estas caminando por el pasillo y te encontras el profesor y te pones a charlar todo eso.

**ENTDOR.** Me venís diciendo que sos medio tímida ¿te animas a saludar al profe hacerle un chiste o preguntarle cómo está o le pasa a otros?

**ENTDA 1.** De preguntarle cómo estás todo eso, pero hasta ahí nomás porque soy media tímida.

**ENTDOR.** Estuve hablando con un montón de chicos de escuela técnica y casi todos conocen a chicos que van al CPEM e incluso chicos de la agropecuaria que tienen amigos en la EPET y yo le digo que hay una frase que anda dando vueltas y es que en las escuelas técnicas la comunicación con los profes es como más informal y más cercana, ¿vos estás de acuerdo con esa frase o no? ¿Por qué?

**ENTDA 1.** Si porque ellos te dan como la confianza para que nos acerquemos a los profesores.

**ENTDOR.** ¿Cómo hacen eso? Te pregunto tu experiencia, ¿Cómo te das cuenta que en ese profe podés confiar?

**ENTDA 1.** La verdad que no sé porque yo supongo que es hablando y que esté interesado en lo que vayas a preguntar o vas a hablar.

**ENTDOR.** Y ¿tener una buena relación con el profe en qué te favorece, te ayuda? ¿Vos crees que cuando en una materia tenes mejor relación o que podés comunicarte más incluso cómo te sentís más confiado en que te ayuda eso como estudiante?

**ENTDA 1.** Por un lado, por la nota y como te digo no me gusta faltarle el respeto a nadie que sea mayor yo creo que favorece a mí tener una buena relación con los profesores porque ay no me acuerdo que iba a decir.

**ENTDOR.** Me dijiste algo de la nota.

**ENTDA 1.** Claro si nota que para no caerle mal el profesor es como que ya te va a tener fichado que le faltaste el respeto o algo así capaz que podés encontrar todas las tareas pero el profesor que ya le caíste mal, entonces como que yo considero que tener una buena relación es así no faltarle el respeto si te dice deja el celular, lo dejás y listo.

**ENTDOR.** Pensando en eso el celu cuáles son los, según tu experiencia en el curso y tu experiencia, ¿cuáles son los problemas de convivencia más comunes que hacen que la relación con el profe se pudra, que el aire se corta con cuchillo? ¿Cuáles son los problemas? el celular puede ser uno recién lo nombraste.

**ENTDA 1.** El celular y la convivencia con los compañeros. Yo tengo mi grupito que puede ser que tenga 5 o 7 amigos de mi grupo, pero capaz que con todos los otros no me llevo bien o no me hablo porque tengo conflictos o no me gusta su manera de ser. Pero bueno, si tengo que hacer grupo con él por la tarea lo haré, pero lo más conflictivo es eso de estar conviviendo con otro compañero que no sea del grupo.

**ENTDOR.** Y con el profe los conflictos con los profes que vos te das cuenta que se enoja te pone límites te pone llamado atención ¿En qué situaciones pasa eso?

**ENTDA 1.** Hoy paso uno de esos como un llamado de atención. La profesora de química había dicho que no se podía usar celular en clase entonces una compañera empezó a discutirle y a decirle que no es así que no se puede sacar el celular más allá si es una propiedad de ella, la profesora se reía y le dijo que no es problema de ella, que ella tiene que ir a trabajar resulta que mi compañera le siguió contestando y se ligó un llamado de atención.

**ENTDOR.** ¿Crees que tu compañera le faltó el respeto o qué a la profe no le gustó lo que dijo tu compañera y abuso poniéndole la sanción?

**ENTDA 1.** Le faltó el respeto porque de mi parte si yo hubiese sido ella me quedaba callada como que dejás el celular y listo te quedas callado en otro momento no podrá usar porque sentí que le faltó el respeto porque es una persona mayor.

**ENTDOR.** ¿Qué consecuencias te parece que va a tener tu compañera más allá de la sanción se va a su casa con la sanción?

**ENTDA 1.** No, ella en ese momento cuando terminó la clase dijo que la madre la apaña.

**ENTDOR.** Pero en términos de aprendizaje ¿crees que la profe le va a pedir más trabajo, la va a evaluar de otra manera? ¿Crees que hay una relación que es irreparable fue situación o un evento?

**ENTDA 1.** Yo creo que cuando ella quiera tener una confianza con la profesora y la profesora no se lo va a dar porque ya le faltó el respeto.

**ENTDOR.** ¿Nunca te paso una situación así no?

**ENTDA 1.** No me han puesto llamado de atención porque en primero era muy rebelde yo, cómo decirte, estaba en la mala junta, mi amiga me decía vamos a rayar los baños y yo como patito atrás de ella yendo a rayar los baños que después me di cuenta que lo único que me hace falta ir a estudiar y ya está que no me servía esa amiga que tenía, que era para problemas lo único que tenía era llegar a casa hasta que me di cuenta que no se tenía que hacer más.

**ENTDOR.** Y hoy ¿estás así tranquila?

**ENTDA 1.** Más tranquila.

**ENTDOR.** Me contás alguna experiencia en estos años ya llevas casi tres faltas poquito para terminar el tercero de alguna actividad algún proyecto en clase que hayas disfrutado y que no te lo olvides porque lo que te propuso el profe estuvo bueno ¿Tenes alguna?

**ENTDA 1.** No lo sé, pero el único momento que me pareció bueno es cuando comemos hamburguesa en la escuela sino otra fue el mal momento que pase fue haber faenado, estamos con un profesor de granja que en primero se tiene granja y bueno, el profesor dijo que íbamos a ir a faenar que ese día nos tocaba nosotros y fuimos como yo ya tenía un conocimiento yo no sabía cómo faenar a los pollos y aprendí que los pollos ponían boca abajo en un cono y lo degollaban. Yo no sabía eso que los ponían en un cono y bueno después aprendí todo lo que es los intestinos del pollo, o sea más bien porque en mi casa cuando faenamos le sacamos los intestinos y se los

cocinamos a los perros y ahí aprendí más como ver su sistema digestivo limpio yo creo que eso fue mí un buen momento capte más en esa clase.

**ENTDOR.** Hay muchos chicos que me dicen que prefieren no verlo que a partir de ahí deciden ser vegano o vegetariano, ¿vos crees o me lo reconoces como una experiencia que te gusto que aprendiste el profe o el instructor no sé quién es quién estaba al lado como como te enseñado es fuerte me imagino?

**ENTDA 1.** Yo no lo sentí tan fuerte porque como te digo tuve una experiencia en mi casa no tan solo yo sino también mis hermanos, mi hermano de tres años también se le ocurre agarrar un gallo y carnearlo, pero ahí en la escuela me gusto que el profesor es que se dedique ese tiempo de explicarte una y otra vez de esto del intestino delgado donde está el intestino grueso que se dedique su tiempo.

**ENTDOR.** Hay algo que es distinto a otras escuelas y es que lo que estudian está vinculado a la vida, es particular de la Escuela Agropecuaria y que lo que estudian está vinculado a la vida. Las plantas si no las regas se mueren, me imagino las vacas también si no les das de comer también se mueren, incluso faenas y está la vida y la muerte ¿Te parece interesante a veces? ¿Qué te provoca angustia, alegría, no se ver los pollitos crecer te provoca una emoción solo ver cómo faenar? ¿Cómo ves eso?

**ENTDA 1.** Es muy normal muy de la vida como que Dios lo hizo para algo y para algo va ser porque uno vive de los animales o plantas porque no todo es de semillas y listo. Si Dios hizo la carne para algo, para el bien de uno no para ser vegano. Me parece súper interesante esto de aprender a faenar sobre las plantas. Me encanta esa escuela porque te dan mucha enseñanza y como que el día mañana si vos salís con un título podés trabajar para el gobierno o puedes hacerte tus bienes para vos como dulce de leche con un poco de leche y así como que no todo es trabajo por el estado mañana tenés un litro de leche ya sabes que vas a poder hacer manteca o queso.

**ENTDOR.** Un chico me dijo estos días algo parecido a lo tuyo de que la escuela la E4 te enseñe a sobrevivir no, ¿vos estás de acuerdo parece que me estás diciendo?

**ENTDA 1.** Yo creo que si mi meta es el día de mañana salir de la escuela con mi familia compramos un campo e irnos allá porque el día de mañana eso se va a poner peor o no sé cómo vendrá nuestra enseñanza lo que sabemos plantar alfalfa, sacar semillas de tomate, o sea eso yo lo llamo sobrevivir que no siempre tenes que salir a comprar un paquete un de fideos o arroz cosas así.

**ENTDOR.** Me contaste lo de faenar antes me habías dicho otra situación pues ¿Qué te acordaste de otra y fuiste a la situación de la faena puede ser o no hay otras situaciones donde diga la verdad es que de esta aprendí o de este profe aprendo de otra manera en particular reconoces algo?

**ENTDA 1.** Si del profe de Biología aprendo mucho porque algunos profesores les interesan esto de dar su clase, es como que él me motiva más a la clase sino por ahí recolectar los huevos

cosechando. A nosotros nos hace trabajar de cual huevo es más grande y así es como que te enseña y aprendes más con él tan solo con una palabra sabes que te hice un montón de cosas.

**ENTDOR.** Y ¿cómo son las clases ahí son en el aula son afuera digo hay actividades da ejemplos yo estoy afuera si fuera a esa clase qué haces ese profe?

**ENTDA 1.** Lo primero, te enseña más o menos lo teórico, te da tres o cuatro clases teóricas y una vez ya estudiado eso salimos al campo. Suponete nos da cuatro clases de como faenar un pollo ya después de esos cuatro clases nosotros ya sabemos lo que aprendimos en esas clases y salimos a hacerlo practica y ahí es como que nos enseña más, mientras más nosotros tengamos teoría más ganas nos dan de faenar o hacer alguna que otra actividad.

**ENTDOR.** Como que tiene la teoría y la práctica eso está bueno y si tuvieras que describir ¿cómo describías con tres cualidades los profes de la agropecuaria? ¿Qué características tienen, tienen que saber del tema pero que otras cosas los distinguen a veces me parece que se olvidan de que están en la escuela es como si estuvieran trabajando en tu casa eso pasa?

**ENTDA 1.** Si como que yo veo que cuando estamos con ese profesor que como que estamos al aire libre así, pero haciendo lo que nos pide si él quiere nosotros ponemos música sino no y nos enseña así o por ahí estamos descansando un rato y nos ponemos a charlar y entre todos y el profesor se caga de risa con nosotros y dice bueno listo vamos a seguir trabajando y seguimos trabajando es como que somos una familia ahí, pero con el profesor.

**ENTDOR.** Sabes que esa idea hay otra chica también que me dijo que la E4 era como una familia porque vos también ahora trajiste esa palabra porque pensando que la familia es algo muypreciado para uno tiene que ver con el amor

**ENTDA 1.** Yo creo que tiene que ver con la convivencia más acá porque no todos a poder hacerlo sola siempre vas a necesitar alguien que te ayude yo creo que es parte de una familia si no puede ayudarte uno va a dos tres o más personas es como que todos se ayudan ahí como que se forman las familias.

**ENTDOR.** ¿Te parece que eso te ayuda para la vida?

**ENTDA 1.** Yo creo que sí.

**ENTDOR.** Pongo como un momento la evaluación, cuando vienen las pruebas la evaluación ¿tener buena relación con el profe te ayuda o no?

**ENTDA 1.** Si tener buena relación sí y más que nada es las evaluaciones yo trato de preguntar está ahí donde la parte donde más pregunto porque capaz que estudio algo toda una semana y en la prueba está todo dado vuelta pero no otras cosas entonces ahí en donde trato de preguntar más y ver si algo se me viene a la cabeza como para ya tener algo ahí es donde hago más relación con los profes donde ellos ven que estoy interesada en hacer las cosas.

**ENTDOR.** ¿Y ellos te ayudan o no? ¿En qué situaciones te ayudan? ¿Qué hacen ellos?

**ENTDA 1.** Si más que nada si te ayudan capaz que estamos en una evaluación y no entendemos el punto uno listo lo hacemos entre todos al punto uno, pero si el profesor está pendiente a cada cosa.

**ENTDOR.** ¿Te paso a vos o sabes si le paso algún compañero que tenían un problema que no tiene que ver con la materia tiene que ver con algo más personal lo pudieron plantear en la escuela como ayudan los profes frente a estas cosas son indiferentes?

**ENTDA 1.** Si más que nada que cuando hay un problema si personal tratamos de todo acompañarnos y buscar una solución para que esté bien no nos importa si tenemos grupos diferentes o no como que nos va a dar pena ver a la otra persona que está mal.

**ENTDOR.** ¿Y los profes? me interesa tu mirada que hacen los profes frente a las situaciones de problema ¿Cómo resuelven?

**ENTDA 1.** Lo resuelven igual, van a la sala profesores hablan igual así o le toman apuntes o llaman a los padres para ver como lo puDN solucionar.

**ENTDOR.** Vos sentiste que algún profe en algún momento en particular y eso te cambio pensando en tu época que dijiste de rebelde ¿algún profe se sentó con vos te hablo te dijo por ahí noto que te paso algo así o no?

**ENTDA 1.** No, un profesor no, pero si ir a preceptores me dijo que bueno que esas cosas no se hacen y yo estaba ciega y no me importaba, pero si más que nada el preceptor también pasado un momento muy feo ahí que ahora que lo recuerdo si me acompañó un profesor.

**ENTDOR.** No me cuentes quizás la situación, pero ¿cómo te acompañó ese profe?

**ENTDA 1.** Bueno más que nada me trató de hablar con tranquilidad porque estaba muy mal y llamar al preceptor bueno ahí comentarle la situación y hacerle un acta.

**ENTDOR.** ¿Sentiste que el profe te contuvo, te acompañó?

**ENTDA 1.** Si el profesor si me acompañó.

**ENTDOR.** Bien y los profes ¿suelen felicitarte o decirte cuando haces las cosas bien?

**ENTDA 1.** Si, no lo veo mucho en el en el aula, pero si en campo.

**ENTDOR.** Y por ejemplo ¿En qué situaciones?

**ENTDA 1.** Lo primero que me habían felicitado fue en primero cuando estábamos haciendo trasplante haciendo trasplante de plantines, ahí me felicitaron a mí y a mis compañeros por estar haciendo las cosas bien las cosas que ellos querían

**ENTDOR.** Reconoces que en vos que desde que entraste con 13 años a la E4 estás casi terminando tercero ¿reconoces cambios en tu forma de pensar de sentir de aprender a partir de las experiencias que tuviste la escuela?

**ENTDA 1.** Si sentí cambios como que ahora lo veo como más importante en primero era como que entré y estaba re rebelde como que no me importaba la tarea cosas así, pero me di cuenta que prefiero sacar todas las materias y no llevármelas a febrero que estar todo un verano estudiando y bueno concentrarme para eso están los recreo para jugar.

**ENTDOR.** Y en tu forma de sentir ¿crees que hoy estás más sensible quizás a escuchar a los otros a cuidar la vida a cuidarte vos a tu salud eso también o no?

**ENTDA 1.** Si cambio bastante porque antes sentía que no me importaba nada si hacía la tarea no me importaba, si me peleaba no me importaba, pero ahora como que me siento más segura de que si tengo que hacer la tarea estoy segura de que me va a ir bien si tengo problema con alguna persona que no la voy a tener porque no le voy a dar bola.

**ENTDOR.** ¿Crees que esto hubiese pasado si hubieras ido a otra escuela, capaz un CPEM tiene que ver con que capaz en esa escuela capaz te tuvieron paciencia y que la forma de aprender las propuestas que tienen te ayudó a este cambio que mencionas?

**ENTDA 1.** Si yo iría a otra escuela sentiría que no hubiese cambiado nada, pero como para mi forma de pensar en otras escuelas son como más alterados, así como en la E4 no tanto son más tranquilos como que cada uno está en su mundo.

**ENTDOR.** Vamos muy bien ya casi terminamos, ¿vos venís bien? ¿Te sentís bien charlando? ¿Estas cómoda? Si le tuvieras que contar a un chico que nunca fue a una escuela agropecuaria que está en séptimo grado ¿Por qué debería ir? ¿Por qué está bueno ir a la E4? ¿Qué le dirías?

**ENTDA 2.** Primero que nada, porque es un aprendizaje no tan solo para el estudio sino para la vida y me va a servir un montón de que todo lo que no sabe lo va a aprender en la escuela.

**ENTDOR.** Eso de la vida me la dejás picando ahí me la dejaste picando si yo fuera el chico y te digo y qué significa eso qué voy a aprender para la vida imagínate tenías 12 años cuando terminaste ¿Qué le dirías ahí? Dame ejemplos a los chicos con ejemplos es más fácil mira cuando te pase esto en la escuela ¿Qué aprendiste como más fácil?

**ENTDA 1.** Como esto del ejemplo que te di que no tenes plata para salir a comprar tomate vos vas a tener un tomate y vas a sacarle las semillas eso es lo que te va ayudar para la vida cómo hacer dulce de leche manteca como hacer faenar.

**ENTDOR.** La última tiene que ver, así como te lleve recién al pasado te llevo al futuro, sexto año, te dan el título ¿a quién elegirías para que te dé el título? no te pregunto un nombre sino a un profe viste que uno elige a un profe para que te del título ¿Qué características tendría que tener para vos?

**ENTDA 1.** ¿Cómo?

**ENTDOR.** Imaginate el día que te den el título viste que están tus papás que te aplauden, un profe te tiene que dar el título uno elige al profe que fue significativo vos ya tenes en mente un profe que te gustaría que te dé el título?

**ENTDA 1.** Si

**ENTDOR.** ¿Y por qué elegís a ese profe?

**ENTDA 1.** Más que nada por una relación o como nos comunicamos.

**ENTDOR.** ¿Y cómo se comunican?

**ENTDA 1.** A través de hablar o contarle esto de que esté plantando alfalfa en familia o cosas así.

**ENTDOR.** Cuando les contas de que en tu casa haces parte de las cosas porque eso no le debe pasar a la mayoría de los chicos que en su casa hacen las cosas que aprenden en la escuela ¿Qué te dicen los profes?

**ENTDA 1.** Más que nada yo veo que están contentos porque lo que aprenden en la escuela lo puedo aplicar acá en mi casa.

**ENTDOR.** Este profe que vos elegirías tiene que ver ¿Con qué te ayuda, te orienta?

**ENTDA 1.** Puede ser las nueve de la noche y le mando mensaje preguntándole con que me conviene mezclar la alfalfa y él me va a responder.

**ENTDOR.** Eso cómo nació vos le contaste che profe mira que lo estoy haciendo en casa o él te pregunto ¿cómo fue eso?

**ENTDA 1.** Yo le pregunté.

**ENTDOR.** Volví a la situación te da el título te llevas ese papel que dice: es técnica agropecuaria, pero ¿que más te llevas de la escuela? viste que cuando uno va la escuela prepara la mochila no en tu mochila simbólica que tiene que ver con lo que te llevas te llevas aprender a faenar hiciste dulce de leche me dijiste ¿Qué más crees que te llevas de la escuela? ¿Amigos?

**ENTDA 1.** Recuerdos, tener contacto con los profesores o con tus compañeros o no sé, capaz que te encontrarías con una vaca a tener recuerdos de esa vaca y así.

**ENTDOR.** Eso pasa yo me acuerdo que fui a una expo en 2019 y había unos chicos con un corderito parece un perrito un corderito también se les toma cariño a los animales a las plantas ¿te pasa?

**ENTDA 1.** A mí sí me pasa te encariñas mucho a la vaca cómo decir no es tan arisca cosas así la vaca se deja estar.

**ENTDOR.** ¿Le pusieron nombre?

**ENTDA 1.** No, no sé.

**ENTDOR.** La primera contame, ¿cuántos años tenes? ¿Y en qué año estas, contame más o menos como tú, tu ubicación? ¿Y por qué decidiste estudiar en la escuela técnica?

**ENTDA 2.** Bueno yo tengo 17 años, en febrero cumpla los 18. Estoy en quinto año, quinto año vegetal en la E4, y nada elegí la E4 porque salía con un título agropecuario y no con un título bachiller por así decirlo, y segundo porque mis hermanas iban a la escuela, o sea obvio que mí, mi decisión fue por mí porque tuve muchas escuelas en cuenta pero bueno también estaba muy asociada con la escuela ya que a veces iba y trataba con profesores como José María por ejemplo que es un Prof. del campo que creo que todos los que asistimos a la escuela nos marcó así que nada, como que siempre estuve bastante entusiasmada en asistir al E4.

**ENTDOR.** Me decías recién esto, tener el título de técnica agropecuaria, ¿qué significa eso? Que, ¿qué implica tener el título de técnica a diferencia de otros que recién me nombraste?

**ENTDA 2.** Primero me abre muchas más puertas un título de ser, creo yo he, después de terminar el secundario sentía que me iba a abrir más puertas que el título bachiller, y, además, nada nuestra escuela aprendes mucho que en cualquier otra escuela, entonces como que el título tenía que ver con eso. Y como todos entrando a primer año amamos los animales, nada me gustaba mucho con que iba a salir a terminar el colegio

**ENTDOR.** Claro, ahí me decías lo de aprender en la escuela técnica. Si me tuvieras que decir bueno, lístame 3 o cuatro cosas que haces en la escuela técnica a la característica de este título que mencionas, ¿qué te viene a la mente?

**ENTDA 2.** Siento que mi escuela te enseña, te inclina a la sociedad, que te enseña cómo vas a trabajar cuando salgas de la escuela, porque bueno, si vos conoces la escuela sabes que no vamos a dibujar animalitos y así, no, vamos a trabajar. Entonces lo primero sería aprender a ser adulto que digamos a incluirnos a la sociedad como un adulto. Segundo diría no sé, que aprendes un montón de cosas que te enseña para la vida, como por ejemplo que para vivir tenes que ser ordenado, saber qué haces, como haces, a que horas, te enseña también a amar lo que haces porque ninguno de los chicos que está en la escuela que llega a quinto en mi escuela llego ahí sin gustarle, o sea los chicos generalmente en mi escuela cuando pasan, cuando entran a segundo año es como una etapa que los que no les gusta la escuela deciden irse y los que gustan deciden quedarse y como que los que van quedando son los que realmente aman lo que hacen y están ahí por algo. Creo que sería eso lo más fuerte q nos enseñen después obviamente cosas que no aprendes en cualquiera escuela que se yo, pero no una vaca o aprender como aprender como alimentar una familia sin necesidad de ir a un supermercado ¿me entendes?

**ENTDOR.** Y esto entonces de que los chicos en la escuela aprenden a amar lo que evidentemente se les enseña, como ¿según tu experiencia vos contame lo que pasó, como es que pasó eso en vos? ¿Me decís recién traías no, un pibe recién en segundo que no le gusta la escuela

se va no? ¿A vos qué te pasó? ¿Cómo es ese amor, vos le pusiste amor no? ¿Como es que te pasó a vos? ¿Sabías de antemano que te iba a gustar? ¿Estar ahí en 1er año te hizo el clic? ¿Qué te pasó?

**ENTDA 2.** Nada, yo he entre a la escuela por eso que te dije, por mis hermanas, yo la primera vez que fui tenía 10 años, 10,11 años así que nada eso mi primer bienvenida que tuve en la escuela fue el Prof. José maría, que no yo lo amo a José maría, y nada y, lo primero que hice en la escuela fue recolectar huevos entonces nada entrar a una escuela y no te tomen, que no seas un numero me entiendes, que te tomen así como bueno vos tenes nombre, apellido, las capacidades que puedes hacer, lo que no puedes hacer, si el día de mañana me esguince el dedo bueno trabajas con la otra mano como que todo el tiempo te tiene en cuenta, entonces, y constantemente te enseñan cosas como ordeñar o cosechar y es como para mi re importante eso también. Mi familia nada trabaja muchísimo en lo que le gusta hacer, mi papá es petrolero, mi mamá es docente y tengo como en mi crianza implicado esto de que tenes que vivir de algo que quieras y que te guste entonces nada si a mí no me hubiera gustado estar en la escuela no hubiera estudiado ahí yo sé que estoy ahí por algo y para algo.

**ENTDOR.** ¿Crees que eso se vincula con sentirte útil?

**ENTDA 2.** Yo creo que por un lado si y un lado no. Si porque en la escuela estas constantemente trabajando entonces como que te das cuenta, y te chocas con una realidad que servís para esto sea que estás ahí porque sabes lo que haces o porque estas cómodo haciéndolo o porque aprendiste a hacerlo me entiendes, que estás ahí por eso. Y por otro lado no tan así porque nada hay muchos chicos que también no participan mucho, por ejemplo, yo en mi es se matan animales ¿viste? Y a mí no me gusta y yo por esto mismo hace un tiempo hace dos años deje de comer carne por esta razón, y nada, aunque yo no quiera participar no significa que no sea útil ¿me entiendes? Yo puedo participar en otro tipo de actividades, pero eso no saca que yo no sea útil.

**ENTDOR.** Está bueno esto porque hay una un punto evidentemente ¿vos puedes elegir si participar de algunas actividades o no, eso está la posibilidad en las distintas materias? Con distintos profesores o todo tener que hacer si o si la idea de obligatoriedad esta o vos vas eligiendo en función de tus intereses y en este caso hay una convicción por detrás ¿qué es lo que quieres hacer? ¿Es así?

**ENTDA 2.** Claro e yo igual creo como que tenes que aprenderlo, estas ahí y los Prof. siempre te dicen vos tenes que aprenderlo porque si no no te puedes egresar con ese título, por lo menos participa en algo, yo por ejemplo en mi escuela matar se le dice faena porque somos muy respetuosos con esto de tener de amar los animales y tener cuidado de que estos animales son criados para la alimentación o sea que hay que hacer todo con súper respeto entonces le decimos faena y yo de la faena en si no participo sino que participo de actividades como el envasado o la limpieza y eso, te dicen mira vos estas acá y esto es parte de lo que enseñamos de la escuela, de saberlo lo vas a tener que saber porque tenemos materias de eso, por ejemplo tenemos agricultura

donde vas a ver la producción de pollos y de gallinas ponedoras entonces ¿tenes que aprenderlo para aprobar? Si, pero hacerlo no.

**ENTDOR.** Bien, bien y, pensando en esto que al principio me decías respecto a lo de “tengo el título de técnica”, ¿Crees que todo esto que aprendes que recién me mencionaste algunas cosas de ellas sirven para tu futuro? Digo terminar la escuela técnica ¿no? ¿Crees que lo que aprendes sirve? ¿Cómo lo ves proyectado en tu futuro? Digo, ¿cómo crees que sirve para eso o para lo que vendrá no?

**ENTDA 2.** Claro quiero de futuro no lo veo pero si veo que bueno que esto me formó que la escuela me formó la toma de decisiones que voy tomar cuando sea grande, en el futuro por ahí no voy a ir a; quizás si quien sabe, mi idea de yo en el futuro es no estar acá en Argentina, estar en otro lugar conociendo, estudiando, pero creo que la escuela también me enseña y me enseñó muchas cosas que cuando no pueda o no sepa cómo salir adelante económicamente voy a saber que cuento con ese título que me está respaldando ya sea como ayudante de veterinaria para poner inyecciones, para.. Ay no me sale la palabra. Para operar, para cuidar a los animales en una veterinaria, como para podar y así los frutales ¿me entendes? O sea sé que cuento con ese título, sé que cuento con todo lo que aprendí durante los 6 años que me va a ayudar el día que yo busque trabajo.

**ENTDOR.** Muy bien, bien buenísimo, y me nombrabas un Prof. ¿Cómo es la relación con tus profesores? Digo, después quiero profundizar. ¿En línea Gral., como es tu relación con tus profes?

**ENTDA 2.** Nada yo siempre fui una chica re estudiosa, súper estudiosa y con mis profes también, conocieron a mis hermanas como que mi relación fue bastante buena, obviamente hay profesores con no tanta buena onda, con relación-odio más que amor, también son cosa que todos vamos a pasar. Nada yo tengo mis profes que tengo algunos que tengo que son mis favoritos que pasan de ahora, de primero a quinto año pero no siento que tenga, que haya tenido así como una mala experiencia o algo así porque cada profe enseña su materia distinto y también esta bueno para acostumbraros que no todo es lo mismo entonces si un Prof. Por ejemplo, hay Prof. que te dan la materia de manera dictada o sea que tienes que copiar y hay Prof. que te dan la clase de manera charlada, entonces vos vas aprendiendo d una forma totalmente distinta, como mas llevadero. Pero yo, y además eso, como te digo, yo era, soy, era una de esas chicas que se ponen a estudiar, que hace tareas en los recreos, que tienen buenas notas, Este año no tanto pero bueno.

**ENTDOR.** Y pensando en eso, si tuvieras que definirme un buen profe, ¿Qué características tiene un buen profe de educación técnica? ¿Qué dirías? acá me hiciste una distinción respecto a cómo enseñan, pero ¿cómo si tuvieras que decir bueno qué características tiene un buen profe? ¿Qué dirías? Capaz tenes uno en mente. ¿Cómo lo describirías?

**ENTDA 2.** Yo un buen profe, es principalmente que haga su materia fácil a los alumnos, y que sea buena onda es un profe que no tenga miedo a explicar varias veces, sacando de ahí como de principal exigencia, no importa la exigencia, importa cómo es su pedagogía, como se lleva con

sus alumnos, he tenido profesores demasiado exigentes pero son excelentes profesores, como por ejemplo el profe CC, que si es un profesor difícil, su materia encima matemática es la que más me costaba, pero, pero nada el hacía todo lo posible para q los alumnos aprueben pero por ejemplo yo en matemática soy re vaga, yo nunca hago ninguna, tengo mucha capacidad pero nunca hago nada entonces como que siempre me hacía asustar cerrándome los trimestres diciéndome que iba a desaprobado los trimestres entonces yo siempre me ponía a hacer la tarea para que no me desaprobe entonces como que pone entre el alumno y profesor decirte que es re importante decirte que sus fuerte. Y nada con CC admiración como a JM. Y hay un profe que se llama MB creo, no me, no sé bien porque lo tuve el año pasado y este año y también es, es un profe tucumano él y también es muy bueno el año pasado como vio que muchos, muy pocos alumnos se unían hizo todo lo posible para que el contenido llegue a los alumnos para los chicos que no tenían conectividad, él es capaz de agarrar e imprimir fotocopias en su casa y llevártelas a tu casa no importa donde vivas ¿me entiendes? Siento que eso es también como re importante.

**ENTDOR.** ¿Qué más hacía este profe? Contame, me decías que como evidentemente como está dispuesto a ayudar ¿no? Por lo que decís este profe es Tucumano o sea me parece que hacen que esto que vos lo destaca, ¿hay otra característica?

**ENTDA 2.** Intenta que no se te haga difícil la materia, entonces el, como te digo ayudaba a mis compañeros que no tenían conectividad, hacia lo imposible para que todos tengan donde estudiar, sus clases vos lo conoces a él hace muchos chistes en su clase, te cagas de risa, y como te digo hace las clases, habladas o sea que es hasta capaz, una vez se disfrazó, el año pasado se disfrazó online con algunos otros profesores todo organizado por él, se disfrazaron e hicieron viste el acuerdo de las mega granja, eso, y se disfrazaron uno de cada personaje por ejemplo la activista vegana uno, los empresarios chinos otros y así y como que nos actuaron y como que nos dieron una referencia de como de que era lo que querían los que querían las mega granjas que era lo que iba a pasar y así entonces cada uno representaba una parte distinta del proyecto que eran. Nada eso, en clase, su idea es, nada entras la primera clase y dice “mi clase no es para que te aburras, mi clase es para que te diviertas aprendiendo, pero me entregas todas las tareas porque desaprobás” así es él.

**ENTDOR.** ¿Tiene toda la exigencia no? ¿Qué decías recién, que se la puedas pasar bien, pero eso no significa ser poco exigente no?

**ENTDA 2.** Claro. Si, él es un profe muy piola, pero es bastante exigente con entregar todo en tiempo y forma.

**ENTDOR.** ¿Y sentís que aprendes en esa materia por ejemplo? ¿Cuándo terminaste el año o digo aprobaste sentiste que más allá del 7 o el número que tengas aprendiste?

**ENTDA 2.** Si yo sí, siento que si porque hay materias por ejemplo historia que podría ser mucho más divertido de lo que la hacen los profesores que nada es todo dictado y siento que no llegas como a aprender como que si lo aprendes de memoria y el próximo año se te borra lo aprendes,

así como para zafar como para aprobar digamos, ya después se te olvida, yo ahora me preguntas algo de historia y no tengo ni idea, tipo aprobé con 10 con 9 pero que me quedó no se. Nada.

**ENTDOR.** Y ahí me metiste los malos profes, y yo digo, hablamos de historia, pero evidentemente cuando hablamos de mal profe tiene que ver con alguno que produce la información y en relación a los vínculos, antes me dijiste que era un profe divertido que hacía chistes que se disfraza, si tuvieras que describir un mal profe, la relación ¿Cómo es?

**ENTDA 2.** Y nada, que es super, que ni a él le gusta su materia, hay profesores que ni a ellos les gusta su materia dan la clase para cobrar entonces te dan lo que dice en el programa y hacen todo como para llegar al cierre de trimestre y a él, a ellos no le importa si aprobás si no aprobaste si te fue más o menos no, sos un número y sos tu nota. Son profes que nada sus clases las hacen, así como como te dije como para cobrar lo que tienen que cobrar y listo y tampoco digo que este mal, cada profe siento q tiene distinto, distinta pedagogía y está bien también, pero nada son más aburrido las clases.

**ENTDOR.** Y antes al principio comparabas decías bueno, el título en relación al bachiller, ¿qué te parece que caracteriza a los profes de escuela técnica? ¿De otro tipo de escuelas que no son técnicas que te parece que diferencia un profe de escuela técnica?

**ENTDA 2.** Mi escuela técnica es distinta a cualquier otra escuela técnica

**ENTDOR.** A ver...

**ENTDA.** Entonces no se si tiene que ver esto con que es técnica o con que es agropecuaria. Pero nada mi escuela a comparación de otras creo que ya te nombre, no somos un numero si bien somos muchísimos, somos 900 algo y vamos doble turno no somos un numero porque como es las personas que trabajan en la escuela están constantemente conociendo, escuchando a los alumnos y nada yo creo que los profesores de una escuela técnica por ahí, de mi escuela técnica se centran mucho en que vos puedas aprender a realizar la actividad, e nada no importa que, si te cuesta si no te cuesta si vos te quebraste la mano y bueno y trae una carretilla y lleva la bolsa igual ¿entendés? O llevala con una mano y así no se.

**ENTDOR.** ¿Crees que esto tiene que ver con la cantidad de horas que pasan en la escuela?

**ENTDA 2.** Si creo que, yo siempre digo mi escuela no es una escuela es una familia gigante, así, porque nada todos nos conocemos entre todos, pasamos muchas horas juntos, yo por ejemplo no tengo amigos en mi curso, pero si en otros cursos y me pasó mucho tiempo juntos, entonces todos nos conocemos entre todos sabemos quién es cada persona, hacemos los almuerzos, los desayunos juntos, vamos al baño juntos así que es como una familia gigante.

**ENTDOR.** Esta buenísimo, y viste yo vengo ahora con un montón de pibes y pibas y me dicen que lo que diferencia la escuela técnica, hablo en general, vos me diste una idea, que el trato y la comunicación es como más informal y más cercano, ¿vos estás de acuerdo con eso? ¿Te parece que la comunicación fluye de otra manera, que la relación es como más desestructurada?

**ENTDA 2.** yo creo que sí, porque bueno la gente de mi escuela son gente de campo entonces lo hacen, están ahí por amor creo que por lo menos la materia de campo casi ningún profesor que da materia de campo tiene título de profesor o sea o trabajaron en eso o estudiaron alguna vez en una escuela agropecuaria o así entonces no tiene una pedagogía de profesor pero son personas que te enseñan con toda su voluntad y buena onda entonces nada eso, se nota ,se nota que estoy en una escuela técnica por eso también porque además nosotros de tener materias de escuela normal que digamos como matemática, química y eso, también tenemos las otras materias que son para mí más divertidas pero que sí que se llevan distinto entonces y además los profesores entre todos que se van comunicando tenemos convivencia entonces los profesores empezaron a capacitarse para tener una relación más llevadera con los alumnos

**ENTDOR.** Y como me disparas un montón de preguntas con esto que me contaste. La primera es ¿te parece que como vienen del campo se olviden que están en una escuela y por eso capaz no hay esa relación alumno-profesor tan formal? ¿Te parece que tiene que ver con eso? Que se olvidan que están en una escuela o ¿eso siempre está presente?

**ENTDA 2.** No sé qué o sea todos nos damos cuenta que estamos en una escuela y que sean buena onda no significa que nos falten el respeto y nosotros les faltemos el respeto, o sea todos sabemos que estamos en una escuela, estamos para aprender, pero la buena onda está, por ahí hay profesores igual, pero por ahí no decir “che vamos a tomar unos mates” no, pero, o “pásame tu Instagram” no. Pero si eso de bueno quiere que escuchemos música mientras trabajamos, o no divertirnos hacerlo de manera que sea llevadero.

**ENTDOR.** Y esto que me decías, que bueno que los docentes se capacitan en convivencia. ¿Advertís vos cambios en eso? ¿Qué sabes de eso? Capaz tenes información medio cercana al respecto, pero capaz vos si estas notando cambios, porque atienden están prestando atención a otras cosas que antes no, eso.

**ENTDA 2.** Mi mamá es la profe de convivencia.

**ENTDOR.** Si sabía, por eso.

**ENTDA 2.** Es counselor (consejera) y es acompañante terapéutica, no tiene título de docente, y nada, muchas capacitaciones dio en la escuela, yo entre el mismo año que mi mamá entro así que no vi un antes y un después de esto, pero mis hermanas si lo vieron, y fue como muy notable porque, la profe de convivencia y la materia convivencia te da como herramientas para sentirte vos bien y hacer sentir a los demás bien entonces bueno los profes tuvieron bastantes capacitaciones para como por ejemplo una que hacer cuando un chico está mal o se siente mal o capacitaciones de ese estilo para que también los profes sepan cómo reaccionar ante las crisis o lo que siente un adolescente para ponerse en el lugar, para poder comprender al adolescente, para que nosotros podamos ser comprendidos.

**ENTDOR.** ¿Tenes alguna situación que hayas vivido vos o que una compañera donde viste que, no se te asombró cómo reaccionó ese profe en términos de ayuda o muy por el contrario les calentó que no haya alguna reacción?

**ENTDA 2.** Em si, dentro de una clase de biología surgió el tema de los abusos y saltó una compañera con que habían abusado de ella cuando era chica y nada entre todos los profesores y compañeros como que intentaron ayudarla a poder hacer la denuncia y poder sacar esto a la luz y hacer los temas legales porque ella no tenía una familia como que la esté ayudando, como que quiera ayudarla en esto, porque el abusador fue su tío entonces nada, eso es de ayudar de escuchar aprender a entender cuando pasan estas cosas también

**ENTDOR.** Claro

**ENTDA 2.** Qué hacer, cómo hacer y demás

**ENTDOR.** ¿Bueno y te pregunto es posible tener contacto, comunicación con los profes más allá de que apruebes la materia? ¿Es común cruzarte por la E4 un profe que tuviste el año pasado y conversar o incluso cruzártelo en otro espacio, digo tus hermanas se graduaron y son egresadas, viste que a veces uno camina y lo viste al profe y digo, en el caso del E4 pasa eso? ¿O dentro de esos vínculos de familiaridad es como inevitable el cariño más allá de haber aprobado la materia, tu experiencia personal y familiar?

**ENTDA 2.** A, yo no puedo evitar abrazar a algunos profesores cuando los veo, aunque sé que está mal porque para ellos no es lo correcto, sé que puDN poner una denuncia o algo así pero por ejemplo tengo a mis profesores favoritos que yo no puedo evitar, o mandarles un mensaje por ejemplo “cómo está profe, lo extraño” y así, mis hermanas por ejemplo de vez en cuando me han llevado a mí a la escuela y han entrado a la escuela como si fuera su casa, entras saludas a todo el mundo, entras a preceptoría, sala de profesores llevarles un regalo, unas facturas, unos sanguchitos o algo así o estando afuera de la escuela, te encontras un profesor que quieres un montón y nada.

**ENTDOR.** Bien. Y eso, tener una buena relación con tus profes en que te favorece cuando pensas en el aprendizaje, ¿crees que llevarte bien, tener una buena comunicación te favorece en algo en términos de aprender? Más allá de pasarla bien en la escuela, ¿te favorece en algo en particular?

**ENTDA 2.** Si porque me dan ganas de aprender, cuando un profesor es piola, es buena onda, piensa en los alumnos, a mí no solo a mí la mayoría de los adolescentes nos da ganas de aprender. Cuando un profesor no es si como, que es recto y no le importa mucho si aprobar o no es como que decís “ooh tengo tal materia” “ooh que garrón” o “tengo evaluación de tal manera” sufrís te estresas, y no las cosas como son más divertías son más fáciles de aprender.

**ENTDOR.** Nombreste la palabra EVALUACION, ¿Cómo influye la relación con el profe en el momento de la evaluación? Antes me nombreste a un profesor y dijiste si bien la relación era muy buena el momento de la evaluación, alerta. ¿En esto te quería preguntar, la relación influye en el

momento de prepararte para la evaluación? En el momento de dar la evaluación, en el momento de recibir la nota del trimestre, ¿Cómo es tu vivencia?

**ENTDA 2.** Yo creo que no influye porque al momento de ser evaluada, yo soy una persona que siempre intenta tener las notas altas entonces como que me pongo demasiado nerviosa en las evaluaciones en tal punto que cuando no me sale algo me frustró y largo a llorar imagínate. Así que yo creo que no influye porque para mí una evaluación es super importante aprobarla ya sea tengas o no relación con el profesor. Si por ahí en algunas materias me siento más cómoda, por ejemplo, CC, porque escucha al alumno, ponle nosotros hablábamos; Mira, te cuento mi experiencia. En tercer año me lleve matemática, por primera vez me lleve una materia y nada, ¿CC sabes que me dijo? En ese momento ese año tuve como una relación amor-odio con CC entonces nada me dijo vos tenes que rendir todo el año acá y yo como “nooo” o sea yo tengo el primer y el 2do trimestre con 9 le digo, viste, o sea no voy a rendir todo el año, y me dice, bueno, así como desafiándome me dijo “bueno” “tenes dos opciones, o rendís todo el año y tenes recuperatorio o rendís mañana lo que te fue mal y no tenes recuperatorio” entonces yo dije (suspira) y yo digo bueno me arriesgo, bueno rindo mañana entonces haciéndome la chanchera y así me dio me puse a estudiar todo el día y al otro día rendí y aprobé la materia, no fui más o sea me quede ahí, imagínate segundo día de POEC y ya estaba aprobada.

**ENTDOR.** ¿Cómo explicas eso? ¿Con que CC te dio oportunidades? ¿Con que era tu propia presión de no ir a POEC y era tu exigencia de no puedo llegar a esta instancia? ¿A que lo atribuimos eso?

**ENTDA 2.** Porque gustavo me dio la posibilidad de hacer lo que yo quería sabiendo que yo era capaz de hacer eso, porque además el profe es como muy, escucha mucho la necesidad del alumno entonces el busca la manera de que todos se sientan cómodos a la hora de rendir. Por ejemplo, para nosotros era mejor oral y él nos hacía evaluaciones orales de matemática, o sea re raro evaluaciones orales de matemática, pero como era la manera que estábamos cómodos intentó que esas evaluaciones por ahí sean menos estresantes y más fáciles para nosotros, entonces esa vez como él supo que yo le estaba diciendo enserio, o sea que iba a probar igual, no importaba sí, yo no iba a rendir todo el año entonces como fue así todo desafiándonos y la aprobé porque sabía que la podía aprobar.

**ENTDOR.** ¿Vos crees que fue un acto de confianza mutua? ¿De que el confió en que vos te ibas a esforzar e ibas a poder y vos confiaste que él te iba a dar una oportunidad para no llegar a esa instancia? ¿Crees que fue? Digo porque fue una negociación.

**ENTDA 2.** Yo creo que sí porque en realidad eso, negociamos, porque si no me hubiera dicho “bueno dale” y hubiera visto que capaz que yo no estaba para hacerlo me hubiera dicho, “no, haces todo el POE” pero como él sabía que yo ya estaba preparada, que yo sabía todo en realidad, yo estaba ahí porque no había entregado nada, pero él sabía entonces nada me puse las pilas.

**ENTDOR.** Estudiaste a full esa tarde, salía humo. Y hay algo que yo pregunto a los chicos si ¿los profes los felicitan o reconocen cuando hacen las cosas bien, eso te pasa? ¿Te paso a vos en la escuela? ¿Reconocen o dicen bien vas por ahí o esto te salió bien? ¿Pasa eso o no tanto? ¿O marcan el error?

**ENTDA 2.** No pasa tanto, o sea yo si tuve profesores que, si me han reconocido, pero no pasa tanto igual porque nada como que no es algo bueno que aprendas, como que la sociedad no ve algo bueno en que aprendas algo, que te vaya bien en una materia.

**ENTDOR.** A ver eso, explícamelo

**ENTDA 2.** Es como decir que todos lo ven como obligación, es tu obligación, aunque si lo ves, pero si es algo bueno que aprendas y que me haya ido bien en la evaluación, entonces nada vos estas re feliz porque aprobaste, pero tampoco te lo festejan, me entendes, si te fue bien...

**ENTDOR.** Digo no solo me refiero a ese bravo por el diez o bravo por el nueve, incluso capaz por otras acciones que tiene que ver con la relación con los compañeros con algún gesto viste que hace al grupo, con una actitud individual o personal, o como un modo de comunicarlo, se me ocurren también varias maneras. ¿También existe esta cuestión del reconocimiento o no tanto?

**ENTDA 2.** Si yo creo que si ese tipo de reconocimiento sí, yo en primer año, mi hermana malena tiene una enfermedad y ella como que todo el tiempo la tienen que internar por meses porque le agarran infecciones. La última vez fue grave, fue cuando yo estaba en primero, que casi le amputan las trompas de Falopio, y nada, la idea era sacarle todo el útero las trompas, todo eso. Y nada yo la estaba pasando muy mal y muchos profesores me ayudaron a poder aprobar o sea era como si me alentaban a que intente seguir adelante por más de lo que me estaba pasando o sea vos puedes, vos sos capaz, y todo el tiempo, y ese tipo de logros si los reconocen, no el logro de aprobar pero el logro de ser resiliente y salir adelante no importa lo que sea que esté pasando, salir adelante y poder seguir estudiando, yo creo que para muchos de los profesores de la escuela que el alumno siga estudiando por cualquier cosa que se le presente es re importante

**ENTDOR.** Y recién me contaste una situación, ¿me contas alguna materia o alguna materia digo tiene que ver quizás con un trabajo, una actividad en donde para vos fue fundamental tener una buena relación con el profe, o que el profe estuviera ahí al lado no? Ee no sé si me contaste antes de José maría, me lo nombraste, digo evidentemente se profe tiene algo de tu relación o del modo en que te enseña digo alguna experiencia que digas esto la verdad que me encantó, ¿cuál sería?

**ENTDA 2.** No entendí muy bien tu pregunta

**ENTDOR.** Voy de vuelta, que me cuentes alguna experiencia en donde crees que aprendiste, pero gracias a la relación que tenías con el profe, antes me dijiste un profe que enseña bien conversa, tiene buen sentido del humor, que se comunica. ¿Qué experiencias sentiste que fue fundamental el vínculo que tenías con ese profe?

**ENTDA 2.** Yo creo que bueno con JM fue

**ENTDOR.** A ver ¿qué te pasó?

**ENTDA 2.** Esto de una vez estábamos así cargando las bolsas de alimento viste, y todos los profesores de campo como que a las mujeres las toman, así como déjale eso a los chicos viste, y JM estábamos así y sale dos compañeros salen intentando levantar una bolsa de alimento y una compañera, G se llama, sale como levantando una bolsa de alimento ella sola en el hombro viste, y sale y dice “ven así tienen que hacer” o sea esa de andar, no se vale andar haciendo, ¿sexando se dice?

**ENTDOR.** Si haciendo diferencia de género.

**ENTDA 2.** Haciendo diferencia, “G, mira G” dice “ustedes también tendrían que estar haciendo así” dice y nada siento que eso me marcó y me hizo sentir más capaz de lo que era, que no por ser mujer soy menos capaz de hacer cualquier labor de campo, ya sea levantar una bolsa de alimento, sacar las vacas o hacer cualquier cosa que no me impida ser mujer o ser hombre o tener cierta edad o no.

**ENTDOR.** ¿Y que más te gusta de este profesor que lo nombras un montón? ¿Qué más te gusta digo, “que es re copado”?

**ENTDA 2.** Ese es un viejito el, nos cuantos años ya tendrá, pero él está ahí porque quiere trabajar, y porque le gusta su trabajo, y es medio tosco, JM es medio Tosco, como te digo es una persona de campo, pero el, nada es un profesor que no tiene problema en quedarse hasta las 11 de la noche laburando en su producto para que vos puedas aprender la receta, o es un profesor que te ayuda a aprender cómo manejar ciertas, cierto tipo de problemas o. justamente él es un profesor que siento que me enseñó de la vida, porque nada es un tipo súper híper súper fuerte que sale adelante con todo y que todo el tiempo está luchando para estar ahí donde esta’ y es un groso, todos lo queremos a JM. Vos en la escuela preguntas por JM y todos sabemos quien es. Imagínate que las actas de colación podés elegir 3 profesores para que te entreguen en título, todos elegían a JM, o sea estaba ahí siempre. Se tenía que comprar quichicientos mil regalos, pobre JM.

**ENTDOR.** ¿Qué materia da?

**ENTDA 2.** Él no es profe, él es MEP de campo. Está de MEP en el área animal, ya sea como en materias como agricultura, granja para los chicos d primer año bovino, ovinos y caprinos, vacas todas esas materias de animales.

**ENTDOR.** Bien su aula es bien práctica, digo, él vive en el campo.

**ENTDA 2.** Él le han entregado, le han querido encajar materias de aula, o profe de aula, pero el no, él dice que su lado es del campo no en el aula

**ENTDOR.** Buenísimo esta que me hables de este profe, sí que se nota cuando hablas de el que evidentemente es una relación que disfrutas. Y vamos a hablar ahora no tanto de lo bueno sino de los problemas de todos los días que hacen que la relación con el profe sea más difícil. ¿Cuáles son las dificultades, los obstáculos que ves en tu grupo de compañeros que hacen que se genere tensión o que justamente haya problemas en la relación con los profes?

**ENTDA 2.** Nada, yo creo que si hay por lo que he pasado hasta ahora si hay muchos problemas también entre profesores y alumnos porque yo siempre fui la preferida, pero si he notado que con mis otros compañeros que por ejemplo una de mis profesoras que más quiero una vez yo hice, mira yo hice un afiche para rendir el lunes por ejemplo, y yo tenía mi mejor amiga que se había macheteado en primer año con es profesora y que la tiene previa desde ese año más o menos, y yo le hice un afiche para que ella rindiera su exposición y la profesora le dijo que no tenía que ser un afiche, y ponele que ella había rendido el miércoles yo había rendido el lunes, y así como que no tendría que hacer para afiche no sé qué y la retó , y yo me había dado cuenta y digo, yo si rendí con afiche porque ella no. Hay profesores que tienen mucha preferencia con los alumnos, y eso por ahí tampoco no está muy bueno.

**ENTDOR.** Y eso porque, ¿a qué se debe? Te pregunto, ¿al tipo de relación? ¿A que hay buena relación? ¿La preferencia o que tienen buen rendimiento y hacen lo que se espera de la materia?

**ENTDA 2.** Hay profesore y profesores, hay alguno que es por eso, yo creo q para un profesor de habla es como re importante q los alumnos te escuchen y te hagan caso, entonces yo creo que hay profesores que, si lo ven del lado académico, de que la persona que presta atención. Y hay otros profes que no que lo ven del lado que lo quiere, que quiere más a alguien q a otra persona, ¿enteres?

**ENTDOR.** Tiene que ver más una cuestión de piel.

**ENTDA 2.** Hay mucha, mucha preferencia en mi escuela, por ejemplo en quinto año hay una profesora que odia mi apellido, mi familia odia, porque mi hermana M, es la más grande, la primera de las 3, tuve, fue una persona, tuvo muchos problemas en la escuela, porque sufrió mucho bullying, además ella no es una chica fácil digamos de manejar entonces como que todos me conocen por mi hermana también, y ella es, con esta profesora de matemáticas tuvo muchos problemas y la tuvo previa hasta un año después que salió del secundario, imagínate. Y nada, y a mi otra hermana pasó también lo mismo que la llevó a febrero también y la tuvo previa un año y a mí me tocó este año con ella y hace cosas que a mí no me gustan, ¿entendes? Porque nada yo está bien, soy de la misma familia, pero no significa que sea igual que mis hermanas entonces, por ejemplo, una vez, nunca me voy a olvidar estábamos en clase online y una de mis compañeras pregunta algo, una boludez pregunta, y dice, Ya te expliqué esto como 10000 veces como que lo vas a preguntar otra vez” yo tipo, y la otra chica dice “profe, soy Juana” dice yo digo, uuf, y enseguida todos mis compañeros se empezaron a reír tipo a mandar al grupo “bue se la agarró con vos ahora” y cosas así viste y yo no sabía dónde meterme porque eso, la tiene ella la tiene con las hermanas “(apellido)”

**ENTDOR.** Claro ahí hay como, como un prejuicio ¿no? ¿también, no? Respecto a la experiencia de tu hermana. Las dos últimas preguntas me encantan de responder, te digo que me podría estar más horas, pero soy como respetuosa del tiempo y voy por las últimas dos: ¿Reconoces cambios en vos desde que estas en la escuela técnica?

**ENTDA 2.** Si porque yo entré siendo un bebe que no sabe nada, que es una nena que necesita a su mamá para todo que nada una niña y estoy acá en quinto año siendo una mujer, siendo una persona que aprendió muchísimo que no se queda atrás que aprende constantemente que está dispuesta a hacer trabajos que no cualquier persona haría y que y eso, o sea que soy totalmente distinta a la Fede de 13 años que entro a primer año

**ENTDOR.** Pero ahí te pregunto ¿qué te cambió de la escuela? ¿Qué experiencia o que forma de estar en la escuela crees que te impactó a vs? ¿Qué es lo que te cambió de ser un bebe a ser esta mujer? porque creciste en el medio ¿no? Digo en el medio creciste, transitando la adolescencia que ese es un proceso tuyo no, pero estar en esa escuela a diferencia de otra ¿no?, podríamos pensarlo, ¿Qué es lo que te influyó tanto en estos cambios que vos decís?

**ENTDA 2.** Y me enseñó a salir adelante o sea en pequeñas cosas, por ejemplo, ¿qué hago si no tengo más cartón de huevo, para poner los huevos? Y bueno no se los pongo en una bandeja, ¿me entiendes? O ¿Qué hago si mañana tengo q ordeñar la vaca y no junto la leche que tenía q haber junado? Y buen veré la forma de al otro día juntar esa leche. Entonces vos decís así la escuela, o te enseña las responsabilidades, por ejemplo, vos tenes que ir a regar, todos los días tenes que ir a regar tu sector, y si no lo vas a regar se mueren las plantas ¿entiendes? Entonces eso, salís de la escuela y te das cuenta que también son responsabilidades que te enseñan a seguir adelante, o sea nada no va a ser la misma responsabilidad que ir a regar berenjenas viste pero aprender a ser ágil a ser ordenada en lo que haces y a todo por ejemplo también me han enseñado mucho en la escuela esto de elaborar alimentos, de todo este tipo de cosas por ejemplo nos hicieron sacar la libreta sanitaria la que es de Bromatología entonces eso también me abre un montón de cosas después para poder hacer.

**ENTDOR.** Como, por ejemplo, yo desconozco, ¿qué te abre?

**ENTDA 2.** Por ejemplo, me enseña a ser, a por ejemplo el día de mañana, imaginemos una situación: Se murió mi familia supongamos, me siento sola, y bueno ¿qué voy a hacer para ganar plata?, porque no voy a tener a mis papás atrás para que me estén atrás bancando, entonces ¿qué voy a hacer? Bueno cuento con la libreta sanitaria para poder elaborar cualquier producto en mi casa o en otro lugar, cuento con experiencia para ir a trabajar en algún lugar, cuento con saberes de cómo preparar el suelo, de cómo criar animales para comer, ¿me entiendes? Entonces siento que la escuela nos enseña mucho a sobrevivir.

**ENTDOR.** Bien, bien, y te pregunto, porque a mí me llama la atención, ¿crees que esta responsabilidad tiene que ver con que, con lo que aprendes está vinculada a la vida? Digo si no regas la planta se te seca, si no le das de comer a un animal se muere digo, ¿tiene q ver con eso? ¿Lo que estas aprendiendo implica cuidar o estar en contacto con la vida?

**ENTDA 2.** Si yo creo que sí, porque eso, estas en constante cuidado. Al planeta que digamos, a todos los animales a los seres vivos a las personas. Y además ser respetuoso con eso, con la vida en general, con bueno, yo soy consciente si me como soy consciente de donde viene y de que

procesos pasó para que ese plato llegue a mi casa, o que sufrió el animal para que mi plato llegue a mi casa, como que te genera conciencia.

**ENTDOR.** Tal buenísimo, está re bueno. Cuando termines sexto año que falta muy poquito, pensando como uno viste cuando va a la escuela arma la mochila y pone lo que, el libro la carpeta, la compu quizás; pensando en la mochila que te llevas el ultimo día cuando José María te del título, ¿Qué te llevas en esa mochila? De todo lo que aprendiste en la escuela técnica, en esta escuela en particular.

**ENTDA 2.** ¿O sea que me llevo físico?

**ENTDOR.** No, tiene que ver simbólico, tiene que ver con lo que vos te llevas a lo que estudies, al país que te vayas como dijiste, al trabajo que tengas a la familia que construyas, ¿Qué de lo que pasó en la escuela técnica te lo llevas medio como un tesoro? Viste, como algo que es importante.

**ENTDA 2.** Nada me llevo, yo siento que mi mochila está muy cargada con esto de cuidar lo que tenemos, ahora que tenemos como seres humanos ahora, de cuidar a los animales, de cuidar las plantas, de tener respeto hacia ellos que sin ellos no vivimos, y es algo que lo tengo como demasiado guardado y sé que nunca me voy a olvidar de situaciones que me han enseñado también a respetar, un animal que por ejemplo, todos decimos que un animal es re tonto por ejemplo la gallina, son un animal re tonto la gallina y no, no es un animal tonto, si te pones a pensar la gallina es un animal que sobrevive con gusanos o sea y siento que es eso lo máspreciado que me llevo de la escuela además de la capacidad de principalmente resolver problemas y también de generar vínculos.

**ENTDOR.** ¿Y eso? Eso ultimo ¿Me lo amplias un poquito en estos cuatro minutos? ¿Qué implica generar vínculos?

**ENTDA 2.** Generar vínculos porque en esta vida no estamos solos, entonces las personas están en constante idas y vueltas o sea las personas vienen y se van y cada persona es como algo nuevo aprendes algo distinto y algo nuevo y en la escuela es así, vos entras a primer año conoces algunas personas, pero en segundo año no los ves en la escuela y se van pero siempre te queda una enseñanza de esos vínculos, ya sea como profesores, alumnos que compañeros, gente que porteros, que limpian, todos, todo te deja una enseñanza, te dan sus saberes para vos continuar.

**ENTDOR.** Muy lindo, bueno hasta acá, ¿no se si me quieres decir algo más capaz te quedaste pensando en algo y lo que te pregunté o algo que quieras ampliar?

**ENTDA 2.** No ajajaj

### ENTREVISTADO 3 – ESCUELA 4

---

**ENTDOR.** Contame ¿En qué curso estas y por qué decidiste estudiar en la escuela técnica?

**ENTDO 3.** Estoy en tercero “b” en la E4 y toda mi familia había ido a esta escuela. Desde mi papá, mi tío, mi primo y después me gustó a mí fue como seguir la tradición familiar. Desde tercer grado de la escuela primaria que ya lo tenía decidido. Me encantan los animales y me encanta estudiarlos.

**ENTDOR.** Cuando en séptimo grado había que decir a que escuela ibas a ir, ¿cómo tomaste esa decisión? ¿La estuviste claro desde el principio o tuviste que pensarlo y lo hablaste con tu familia? ¿Cómo fue ese momento?

**ENTDO 3.** Yo ya estaba decidido desde cuarto grado. Me acuerdo que cuando me fue a inscribir mi mamá se quedó toda la mañana esperando porque era no era por sorteo era por fila y por suerte entre, yo ya estaba emocionado me gustaba la primaria, pero una nueva experiencia como yo a ella la secundaria salgo más lindo algo nuevo que era primaria 7 años que haces lo mismo todos los días por 4 horas y es cansador

**ENTDOR.** Entonces escuela no hay tantas cosas como rutinaria en la escuela y ¿Que se aprende?

**ENTDO 3.** Algo nuevo por ejemplo biología y cultura cada cierto tiempo cada cierto tiempo una semana vemos un nuevo sistema por ejemplo sistema circulatorio respiratorio digestivo cosas y matemáticas tenemos cada cierto tiempo más cosas y así no es que es algo rutinario como en primaria que no se veíamos fracciones por 4 meses era cansador ver un tema una y otra vez.

**ENTDOR.** En función de tu experiencia, ¿qué se aprende en una escuela técnica?

**ENTDO 3.** Lo que aprendes en la escuela técnica es animal y vegetal obviamente y te prepara más que nada la vida si vamos al caso por ejemplo nosotros tenemos mantenimiento de chacras y nos enseñan higiene y seguridad nuestros derechos como trabajador cosas así es como algo muy que necesitamos mucho a la hora de la vida que alguien no se ponga a trabajar con plantas si va a trabajar de otra cosa pero es algo que te ayuda en algún momento específico por ejemplo yo quiero estudiar medicina y veterinaria pero a mí no me interesa la planta pero me gusta solo es una cuestión de porque tengo que hacerlo por las materias tengo que aprobar la materia aunque no me guste pero está bueno de vez en cuando hacerlo se aprende bien las cosas igual soy más me gusta más la práctica no la teoría es aburrida.

**ENTDOR.** Porque que se hacen la práctica con el que implica práctica digo porque es tan grande la escuela y tiene como los predios los sectores, ¿qué significa para vos la práctica?

**ENTDO 3.** La práctica es por ejemplo todo lo que vimos en teoría y después los llevamos a las manos por ejemplo el trasplante después nos vamos a ver en lo vamos a hacer supongo cosas así con los animales pues no sé el castrar en algún momento vamos a tener que castrar o faenar nos enseñan

**ENTDOR.** Recién me dijiste algo por ahí de que no todos utilizan lo que aprenden en el futuro ¿vos crees que lo que aprendes en la Escuela Técnica te va a servir para el futuro?

**ENTDO 3.** Obviamente yo digo en mi caso a mí me va a servir en algún momento no digo que voy a andar por la vida clasificando cada planta o animal como rumiante o perennes cosas así, pero en el caso de algunos alumnos que conocí, hay gente que quiere estudiar música psicología no tiene mucho que ver las cosas con esas carreras por ejemplo a mí biología me sé un montón y quiero estudiar medicina por un montón de sistema circulatorio respiratorio todo eso.

**ENTDOR.** Y más allá de los aprendizajes técnicos crees que hay otros aprendizajes fuera lo particular de lo técnico, ¿hay otros aprendizajes que te sirven para la vida? Me hablaste de los sistemas, aparato hay otras cosas que se aprenden en la escuela que sirven para la vida como dijiste al principio no sé de trabajo en grupo ¿hay algo de eso que se aprende en este tipo de escuela como la vos?

**ENTDO 3.** Si se aprenden obviamente, aprendemos no forman como personas más que nada también educan que está bien y que está mal, aunque eso ya debemos tener una base desde antes, es un cambio grande primaria de secundaria son siete años.

**ENTDOR.** ¿Con los profes cómo es tu relación?

**ENTDO 3.** Yo me rio con los profes yo soy de esas personas que los saluda "hola profe" tratar bien a los profes.

**ENTDOR.** ¿Ese más o menos de qué depende?

**ENTDO 3.** El tema es la materia a mí en lo personal no hay profes que me caigan mal mal no es que no hay profes que odie a mí me caen bien la mayoría porque son buena onda charlan son agradables conmigo en mi particular.

**ENTDOR.** A veces entonces tiene que ver más con la materia con la dificultad con si el tema le interesa.

**ENTDO 3.** Por ejemplo, hay cosas que me molestan como no sé cuándo no explican bien a mí me molesta eso no lo entiendo y tan mal pero bueno que se le va hacer.

**ENTDOR.** ¿Qué es para vos un buen profesor?

**ENTDO 3.** Un buen profesor también tiene empatía con el alumno entienden la situación que está puede ser también uno que explica bien por más que repita mil veces tiene que seguir repitiendo las cosas como para que entienda lea todo para que todos tengan una igualdad porque tengo compañeros que no entienden y profe alguna vez si toman prueba bueno.

**ENTDOR.** Un buen profe explica bien dijiste que ayuda al alumno, ¿qué más le pondrías de característica?

**ENTDO 3.** Tendría empatía es eso básicamente que trate bien.

**ENTDOR.** Un mal profe ¿qué haría para vos?

**ENTDO 3.** Lo contrario, no caerte bien, tratar mal o no tener la misma paciencia conmigo que con otro.

**ENTDOR.** Seguramente tienes amigos en los CPEM no con otras escuelas técnicas no diferencia los profes Escuela Técnica Agropecuaria hay algo ¿Qué hay una característica que estos profes los hace diferentes o que se distingue vistas como la marca de escuela?

**ENTDO 3.** Tengo amigos, pero eso no soy de eso de los profes por lo que me han contado son profes más serios por ejemplo nosotros tenemos al profe de biología que es re chistoso pero bueno me han contado que en la epet los profes son más serios cosas así.

**ENTDOR.** ¿Crees que pasar tanto tiempo en la escuela vista por la cantidad de horas en la escuela eso hace que la relación sea distinta?

**ENTDO 3.** Yo por ejemplo son profes no los veo en tu hora y después puedo llegar a verlos cuando tengo hora libre o cuando me piden un trabajo no sé qué vas a llevar a la cabra con alguna tarea y eso fortalece la relación son todo bien profe no sé si les caigo bien pero bueno a mí me gusta.

**ENTDOR.** Tu versión es está y está muy bien te una pregunta estás en tercero ¿es posible que, si fuera del aula del momento de clase o para conversar con el profe con aprobaste esa materia la escuela, pero si aprobaste esta materia no sé hoy si te encuentras con un profe de segundo o con un profe de primero también está la cuestión de parar saludarlo conversar charlar, contarle algo o no con alguno?

**ENTDO 3.** Con la mayoría de mi profe de primero porque en segundo eso no con así mucho menos encuentro y lo saludo como tiene que ser hola cómo estás bien una sonrisa y bueno cada uno sigue su camino, pero en el ámbito de la escuela también lo saludo obviamente hola profe cómo anda hace poco no sé con mi profe de biología de primer año y fuimos su primer curso y nos tiene cierto cariño cómo vas otros como curso conmigo

**ENTDOR.** Y ¿por qué fue muy bueno?

**ENTDO 3.** A mí me trato bien, era carismático.

**ENTDOR.** ¿Tenés algún profe en la mente quería bueno la verdad que la relación que tú hizo que la materia me gustara para que aprendiera mejor y otras alguna experiencia que me cuentes capaz que ni ver con algún proyecto con alguna actividad con alguna evaluación no sé con este profe viví otra cosa?

**ENTDO 3.** Tengo varios por ejemplo al de apicultura es muy piola siempre me charlo más allá de la escuela con profe VD conmigo siempre fue bueno aprobé su materia aprobé el examen final y fue como si me hubiesen nominado al Oscar.

**ENTDOR.** ¿No te la podías creer o estabas con mucho orgullo cómo fue esa situación?

**ENTDO 3.** Con el corazón en la mano estaba porque cuando dijeron los aprobados pues no sé qué me había ganado el Mundial.

**ENTDOR.** Yo que voy por las escuelas y escucho que los chicos dicen que la comunicación con los profes la escuela técnica es más informal y más cercana ¿vos estás de acuerdo con eso o no?

**ENTDO 3.** Pero depende del profesor obviamente ejemplo una profe que no tengo mucha relación sería no sé nada inglés porque la vemos cada muerte de obispo, pero después profe que veo diariamente, si son más informales, pero no en el sentido malo son sentidos que son hola cómo andas más cálidos a mi parecer.

**ENTDOR.** Eso ¿crees que tiene que ver con que muchos de esos no son profes, sino que estamos vinculados a los espacios de trabajo digo y te se olviden que están en la escuela y tengo que estar en el campo porque vienen como esos contextos crees que te puede incluir por eso como que la relación es más fluida?

**ENTDO 3.** Yo tengo profes o materias más teóricas que también me llevo bien por ejemplo mi profe de lengua es re copada pero no tiene nada que ver con el campo jamás la veríamos en el campo. Pero profes como el de agricultura es el mismo de biología en su materia no salimos al campo, pero en agricultura si y yo lo relaciono y es re agradable.

**ENTDOR.** Y ¿cómo enseña ese profe? Si tuvieras que pensar ¿cómo es que enseña?

**ENTDO 3.** Enseña bastante bien encima al ser veterinario tiene una base bastante buena de biología y explica muy bien. Encima yo lo conozco desde primer año porque el me dio la orientación el cuándo apenas inicia dan una vuelta enseña todo y hacen algunas tareas es eso.

**ENTDOR.** De actividades explicar en estas materias con este profe ¿hacen actividades iguales que en otras materias o hay algo en la propuesta en algún punto te desafía te gusta o por el contrario explicarle bien, pero las actividades después son como rutinaria?

**ENTDO 3.** Algunas veces si son rutinarias, pero me encantaría no sé el trabajar, ver las cosas en persona, nada que ver con estudiarlo de un power point, no tiene gracia. No es culpa del profesor obviamente no lo culpa explica bien pero no tiene la misma gracia es como que me enseñen horticultura por zoom tampoco tiene la gracia porque la gracia es que vas al ser un bordo plantar cosas así.

**ENTDOR.** Claro y pensando en tu experiencia como estudiante que haya buena relación con el profe ¿en qué te favorece?

**ENTDO 3.** Me favorece en no tengo que estar en una clase que no me guste, aunque no me guste la materia no tengo que soportar un doble peso que sería que no me guste la materia y que no me agrade el profesor. Eso sería como más molesto, pero me beneficia más llevadera la clase

**ENTDOR.** ¿Y llevarte mal qué consecuencias tiene no hay cortocircuito en el profe?

**ENTDO 3.** No sería tan llevadera la clase y no sería tan copada como me gustaría.

**ENTDOR.** Cuando decís copada es una palabra que decís muchas veces ¿qué significa, que te gusta?

**ENTDO 3.** Me gusta, me encanta.

**ENTDOR.** ¿Como juega la relación con el profe en la evaluación? Al momento de poner la nota.

**ENTDO.** El saber no creo que el profe porque seas buena onda te ponga una buena nota por ser buena no es por lo que sabes.

**ENTDOR.** No sé te pregunto a vos tu experiencia me estas generalizando tu experiencia ¿Qué dice?

**ENTDO 3.** En lo personal con FV yo me llevo bien, pero a la hora de rendir un miedo a mí me da no me acordó que a nosotros nos hizo el examen escrito y después nos hizo pasar al pizarrón en un oral salir a todos afuera y uno por uno pasamos con nuestro grupo repetitivo, pero eso fue el primer el primer trimestre porque después en el tercero solo tengo una prueba me acuerdo más o menos pero ahí sí que estaba re nervioso.

**ENTDOR.** ¿Y él te tranquilizo o te puso más nervioso?

**ENTDO 3.** El estar en el escrito con FV al lado que pase caminando un miedo, pero nada obviamente no me estaba macheteando, pero es el pánico de estar en una situación de presión encima yo había estudiado todo.

**ENTDOR.** Y en otras materias cuando sabes que con el profe puedes hablar que no como que está abierto a escuchar ¿eso te trae tranquilidad o por el contrario te genera más expectativa de quizás no defraudar no el otro espera qué voz resuelva y alguna manera cómo se te juega a vos eso?

**ENTDO 3.** ¿Pero en qué ámbito sería en un examen?

**ENTDOR.** En un examen, en un cierre de trimestre o en momento de evaluación

**ENTDO 3.** Ahí si es un momento de pánico por ejemplo hace poco rendí matemática en zoom yo estaba re nervioso y yo con los nervios me olvido todo, pero fue re olvidé cosa, pero fue re loco porque yo hice el examen y me voy y vuelvo en 3 horas 4 horas vuelvo que había aprobado por un milagro no sé loco me salió como aprobado no nadie hoy he terminado la prueba, pero dónde llegaron, pero fue como cuando aprobé el tercer trimestre de matemática

**ENTDOR.** ¿Estos nervios cambian en función del profe?

**ENTDO 3.** Cambia un montón depende de cuantas pruebas te hayan tomado.

**ENTDOR.** ¿Por qué?

**ENTDO 3.** Porque por ejemplo matemática mi primera prueba después de 2 año y encima mi primera prueba de todas legal en todo tercer año y nada miedo después depende mucho el profe por ejemplo el de biología de primer año era muy carismático para pasar pasa y unas cosas me acuerdo que con 9 p 8 una cosa si en el oral pero no era también el profe no es que digo que son malos es el miedo que causa, pero no es que los generan estos como van a desaprobado todo es como la imagen que tenes de ello. Hacemos un montón de actividades, salimos al campo. Me encanta la escuela en lo personal me gusta mucho, pero qué es eso me encanta ir al juntarme con mis amigos pasar la tarea porque también era más llevadero

**ENTDOR.** ¿Y esto de estar con otro es mucho hay mucho eso le E4 había mucho eso en la E4 no le dé el grupo de los compañeros no?

**ENTDO 3.** Y en primer año yo tenía mi grupito lo tenía un compañero que era que él era de mi primaria porque en la E4 te dan antes de irse a primer año te ponen decir con quién quieres

empezar con un amigo de la escuela y vos con esa y eso quiero pensar ponele no se JS una base de quién estaba en el curso porque no era que estaba con extraño y casualidad me había encontrado también con dos compañeras de viaje de egresados escuela eran de mi curso así que también tenía amigos dentro de todo yo también soy un chico que le gusta socializar amigable no es que soy cerrado me gusta charlar con la gente.

**ENTDOR.** Y había algún profe me conocías de antes.

**ENTDO 3.** No conocía ninguno.

**ENTDOR.** ¿Los profes te suelen felicitar o reconocer cuando haces las cosas bien es común que los profes te felicitan?

**ENTDO 3.** A mí o a mis compañeros o sea hoy van a decir muy bien las cosas así pero te felicitan es eso no enfrente tú solo hablan después con los profesores supongo no sé Fulanito y solo bien este trabajo recién es eso pero a veces si te felicitan depende el profe de Geografía a mí me felicitó porque había probado todos sus trabajos con 10 me dijo no HB lo felicito porque si ahora no le puedo poner una nota numérica pero te estaría con una nota muy alta.

**ENTDOR.** ¿Alguna otra situación recordar en dónde te hayan reconocido y voz a sentir que estás haciendo las cosas bien o que tienes apoyo?

**ENTDO 3.** Me acuerdo qué me felicito cuando en el tercer trimestre matemáticas me acuerdo que dijo todos los apellidos y el mio fue el último. El profe iba dando felicitaciones a todos los que estaban aprobados.

**ENTDOR.** ¿Cuáles son las situaciones en el aula que generan como tensión o problema con los profes?

**ENTDO 3.** Qué se yo por ejemplo primer año llamado de tensión colectivo yo no había hecho nada, pero mis compañeros estaban jugando con una pelota en el aula cuestión nos pusieron a todos un llamado de atención mucho amor y eso porque, pero qué es eso después errores no lo encuentro algo feo en la escuela y me gusta mucho.

**ENTDOR.** Si le tuvieras que contar un chico que nunca fue a una Escuela Agropecuaria que es una escuela agropecuaria ¿qué le diría según tu experiencia?

**ENTDO 3.** Una escuela agropecuaria es una secundaria donde se trabaja con animales y plantas en el grupo de prácticas porque hay escuelas que enseñan teoría supongo no tiene espacio para poner una vaca y eso es mi definición más certera porque hay muchas cosas más que abarca en la tarea de una Escuela Agropecuaria no solamente va a trabajar con animales vas a juntar fardo es eso nada más.

**ENTDOR.** ¿Qué más disfruta lo que más disfrutas y qué es lo que más me gusta?

**ENTDO 3.** Lo que más me gusta la actividad que más me gusta lo que más me no personal me gusta trabajar con animales no soy tan fanático de ir a ver a los pollos al galpón porque es feo, pero trabajar con animales por ejemplo ovejas cosas así está re copada entretenido aprendes a veces los profes te dicen no sé mira esta oveja tiene una enfermedad y aprendes bastante de eso.

**ENTDOR.** Hablaba estos días con otros chicos de E4 y algunos me decían que en la escuela uno aprende a ser responsable los horarios que tenes tarea. ¿Vos crees que eso es así o tu experiencia te ayudo a organizarte asumir como responsabilidades?

**ENTDO 3.** Yo antes en primer año era responsable, pero era dependiente de lo que me decía mi mamá, pero después me fui soltando me fui largando solo ya no necesitaba que me digan hace tu tarea la hacía solo porque el que no se beneficia soy yo no mi mama no mis amigos yo, pero nada te ayuda un montón con las responsabilidades.

**ENTDOR.** ¿Vos crees que esa responsabilidad está asociada que lo que estudian tiene vida?

**ENTDO 3.** Si obviamente por ejemplo en 6° año tenes que presentar un proyecto tenes que hacer conejos y vos tenes que alimentarlos darles de beber y es en grupo si yo no les doy de comer cuando me tocaba mis compañeros también no se benefician ni los conejos si vamos al caso es la responsabilidad de uno hacia su deber a lo que uno eligió.

**ENTDOR.** ¿Entraste a la E4 con 13 años y ahora tienes 15 recodos cambios en vos a partir de haber entrado a la escuela?

**ENTDO 3.** Si reconocí que se yo, por ejemplo: madurez mental, responsabilidad y eso después cambios físicos.

**ENTDOR.** Respecto a la madures a que lo atribuí ¿Qué paso en la escuela o qué situación que a vos te hizo pensar que sus más maduro?

**ENTDO 3.** Y no es la situación de la escuela que lo hace madurar es de vida uno no solamente por la escuela va a madurar tiene que ver con su casa con la vida y con la escuela a ser más responsable con sus deberes. Cualquier escuela te forma a nivel de responsabilidad.

**ENTDOR.** ¿Estás seguro vos? A mí me interesa conocer tu experiencia.

**ENTDO 3.** A nivel de primaria no tienes responsabilidades no había que cuidar a un chanchito, pero supongo que todas las secundarias te hacen más responsables más que nada no la escuela vos mismo te haces más responsable si vamos al caso todas las escuelas. En el CPEM no creo que te enseñen a armar una pala o alimentar una vaca, pero vas a ser responsable a nivel deberes.

**ENTDOR.** ¿Hoy seguís eligiendo a la E4? ¿Decís me quedo en esta escuela o me voy a otra?

**ENTDO 3.** Si obviamente elijo mi escuela es una buena escuela se me hace cómoda por más que me queda a 8 km voy en colectivo no me molesta me entretiene es como algo que te separa de tu casa y te gusta lo que haces por más que me beneficia en tu futuro nadie te paga es una escuela, pero me gusta hacer lo que hago.

**ENTDOR.** ¿Crees que en el futuro podés trabajar de algo de eso de lo que aprendiste de la E4?

**ENTDO 3.** Si obviamente si me recibo de técnico agropecuario puedo dar clases en la E4.

**ENTDOR.** ¿Te ves en algo de eso? ¿Tal vez decís quiero estudiar medicina pero la E4 en el mientras tanto que podes hacer?

**ENTDO 3.** Si obviamente siempre lo tuve como un plan B porque es una ayuda el título de técnico agropecuario, pero es muy escaso lo que podés conseguir con ese título si vamos al caso.

**ENTDOR.** ¿Qué puedes hacer?, ¿de qué podrías trabajar?

**ENTDO 3.** Todo lo relacionado a la agronomía las plantas todo eso. Dudo que vayas a un convenio de abogados y le digas soy técnico agropecuario quiero trabajar acá.

**ENTDOR.** Eso queda claro, pero en una chacra haciendo dulces ¿Qué te imaginas?

**ENTDO 3.** Cuidando una chacra muchas cosas de la E4 te sirven para trabajar en una chacra te enseñan de parásitos a castrar a faenar a curar plantas con pesticidas.

**ENTDOR.** ¿Cuándo termines 6° año hay algún profe que elegirías para que te entregue el título sería tal y por qué?

**ENTDO 3.** Si KC porque es una profe que estuvo desde 1° pero es una profe que le agarras cariño es una persona muy cálida no tiene nada que ver con teoría no te va a dar tarea no te va a llevar a hacer prácticas con una pala es una profe que unifica arma el curso y resuelve problemas yo en lo personal nunca tuve problemas pero mis compañeros sí y lo vi y dije que buena profesora resuelve ciertos conflictos que tenemos como curso nos ayuda no es que nos dicen chicos no se peleen no dice "no se chicos no deberían pelearse" nos guía intuitivamente e a que no lo hagamos.

**ENTDOR.** ¿Qué aprendes con KC? porque ahí no aprendes de pollitos ni de agropecuaria

**ENTDO 3.** Respeto hacia al otro también es un momento de calma nosotros tenemos después de matemáticas muy pesado matemática física y después un momento de relajación.

**ENTDOR.** ¿Te sentís como más descontracturado?

**ENTDO 3.** Yo antes lo miraba como una pavada en primer año, pero después lo ves como un momento de relajación que te ayuda bastante.

**ENTDOR.** Capaz tiene que ver con esta materia o con otra quizás personal o de alguna materia sentiste que algún profe te ayudo, ¿encontraste eso en algún profe?

**ENTDO 3.** En lo personal no me paso nada nunca porque en lo personal tengo ese método de que lo que pasa en mi casa queda en mi casa, pero jamás me paso eso de ponerme triste y que un profe me anime, pero yo sé que si me pasa algo los profes van a estar o me van a decir algo bueno supongo más que nada por la pedagogía.

**ENTDOR.** ¿Volviste a la escuela este año hace poco, que es lo que más disfrutas?

**ENTDO 3.** Volví hace casi un mes y obviamente reconfortante al principio me costó llegaba re cansado ni ganas me amolde a la virtualidad me levantaba a las 8 de la mañana para ir a una pantalla cuando llegue a la escuela era mi zona de confort pero a la vez no lo era ya no estaba acostumbrado a ir desde las 8 de la mañana como lo hacía en primer año que me encantaba al principio me costó porque yo no veía a mis amigos desde 1 año y medio gente que no me acordaba quien era pero ahora me gusta está copado esta bueno.

**ENTDOR.** Me hablaste de la práctica que hacen mucha practica ¿tiene que ver con tienen aulas en el campo o con el tipo de actividades que hacen?

**ENTDO 3.** Con el tiempo nosotros tenemos aulas en el campo, la práctica es buenísima depende de la materia jamás nos sacaron en física por ejemplo agricultura granja en primer año que abarcaba todo que era agricultura todo eso.

**ENTDOR.** ¿Qué proyecto copado te acuerdes?

**ENTDO 3.** Si el de horticultura, pero ese no era el profe que tengo ahora era una profesora que hicimos los bordos como nos costó hacer esos bordos.

**ENTDOR.** ¿Qué hacían?

**ENTDO 3.** Bordos que es una elevación de la tierra para plantar tiene un surco para caminar es elevado y ahí se planta a nosotros se nos doblaba el bordo chueco más flaco en algunas puntas tuvimos como siete meses haciendo un bordo y cuando la profe nos empezó a apurar con el trabajo en un día arreglamos como 5 bordos quedaron re copados. Después plantamos nos agarró pulgón en las plantas y nos mató todo encima supuestamente nos robaron las plantas, pero desapareció todas las plantas que ya estaban grandes y nunca más las vimos trabajamos gratis.

**ENTDOR.** ¿Se las arrancaron?

**ENTDO 3.** No se nunca más las vimos nos llevaron las plantas.

**ENTDOR.** ¿Cómo fue ese momento?

**ENTDO 3.** En ese momento estaba con bronca, pero después de un mes se me hizo chistoso mirándolo desde otra perspectiva para que después no haya nada igual eso después se iba a vender.

**ENTDOR.** ¿Eso fue para la expo en la E4?

**ENTDO 3.** Eso fue para la expo o nos lo íbamos a quedar 3 o 4 cosas si sobran.

**ENTDOR.** ¿Eso fue una buena experiencia la de la expo?

**ENTDO 3.** La de la expo estuvo genial me gusto a mí me pusieron a juntar basura porque te tocan diferentes tareas lo de 6° exponen sus productos yogurt carne y los de 1° y 3° nos toca con pinche o con la mano en una bolsa la basura yo me hacia el distraído y me iba a comprar cosas.

**ENTDOR.** ¿Qué es lo que más disfrutabas de esas actividades? ¿El que estaban todos juntos?

**ENTDO 3.** Es emocionante es algo que ves una vez en noviembre este re copado, es como una estudiantina es una fiesta que se hace, este año no se sabe si la van hacer, ojalá que sí.

**ENTDOR.** Se junta la comunidad van los padres otras escuelas.

**ENTDO 3.** No escuelas gente en general.

**ENTDOR.** ¿Hay otro proyecto que te acuerdes de la E4 que te llame la atención o te interese que te guste?

**ENTDO 3.** Y proyecto en si no pero el engorde de pollo parrilleros que no lo hicimos nosotros lo hizo otro curso, pero nos invitaron a faenar yo me ofrecí solo a dos pollos.

**ENTDOR.** ¿Como fue esa experiencia?

**ENTDO 3.** Fue una experiencia yo ya había visto faenar ya estaba asimilando como se hacía y me ofrecí yo solo dos pollos y faené dos veces dos pollos.

**ENTDOR.** ¿Los compañeros que decían?

**ENTDO 3.** Muchos querían hacerlos y otros no se animaban obviamente la faena no es obligatoria no tenes que verla ni estar en el momento y está bien es decisión de cada uno no es algo emocionante matar un animal, pero es algo que quieres prender.

**ENTDOR.** ¿Te intrigaba?

**ENTDO 3.** Mas que intrigar me daba curiosidad saber lo que yo estoy comiendo si vamos al caso yo consumo pollo y saber cómo es el proceso de limpiar el pollo y como es el proceso y es como un trabajo bastante llevadero es un trabajo que requiere bastante tiempo.

**ENTDOR.** ¿Ya sabes que vas a elegir como modalidad? ¿Si vegetal o animal?

**ENTDO 3.** Animal siempre quise elegir animal porque me gustan los animales. Por el tema de las actividades tambo bovino trabajar con conejos codornices cabras lechones está muy bueno ese trabajo también no es necesario que los faenes podés hacer cosas con sus productos ejemplo quesos.

**ENTDOR.** ¿Ya sabes con que profe te vas a cruzar por la orientación?

**ENTDO 3.** Si creo que si JM, pero creo que se jubila así que me parece que no me cruce.

**ENTDOR.** ¿Tenes amigos o familiares egresados de la E4?

**ENTDO 3.** Si mi papá y mi primo.

**ENTDOR.** Y ¿sabes de la experiencia de ellos? ¿Te inspiró en algún punto?

**ENTDO 3.** Ellos me dijeron como era la escuela me contaron como era la escuela y la intriga de cómo era me llamaba un montón la atención aparte como mi papa se egresó yo quería vivir esa experiencia yo hace rato sabia de la escuela desde los 10 años.

**ENTDOR.** ¿Y habías ido antes?

**ENTDO 3.** No la primera vez que fui cuando me fui a conocerla para anotarme y después cuando me metí a primer año.

#### **ENTREVISTADA 4 – ESCUELA 4**

---

**ENTDOR.** Contame, ¿cuántos años tenes, a qué curso vas y por qué decidiste estudiar en la escuela técnica?

**ENTDA 4.** Bueno tengo 17 años y en este momento estoy en quinto año de la división C en la E4 2 y particularmente elegí la escuela técnica por el tipo de título que te da, generalmente tiene más posibilidades que uno de bachiller. Particularmente la E4 fue una decisión en conjunto porque mi hermana melliza y a la hora de elegir la escuela nos tuvimos que poner de acuerdo y la E4 nos gustaba a las dos. Recuerdo que fuimos a hacer un recorrido que daba la E4 por la escuela a quienes quisieran ingresar a 1° año, no sé si se sigue haciendo, pero en ese momento eso sí se hacía y nos encantó por eso decidimos ir a esa escuela.

**ENTDOR.** ¿En esta recorrida por la escuela qué es lo que te encanto?

**ENTDA 4.** Te podría decir que me gustó la metodología que tiene la escuela. Está todo dividido en sectores, abarca un montón de cosas. Yo pensaba en Técnico Agropecuario y sinceramente me imaginaba un par de vacas y hasta por ahí, no mucho más, pero si tuviste la oportunidad de recorrer la escuela ves que es muy grande, que tiene un montón de sectores y que abarcó un montón de actividades para hacer. Eso sinceramente a mí me encantó.

**ENTDOR.** Respecto al título, ¿por qué crees que el título tiene más posibilidades que el de un bachiller?

**ENTDA 4.** El título no te hace mejor ni superior a una persona que si fue a una escuela común, es simplemente el conocimiento que adquirís, es más específico o centralizado si quieres decirte a lo agropecuario. En su momento yo y mi hermana queríamos ser veterinarias y la E4 nos venía re bien y en el camino cambiamos porque yo ahora quiero ser arquitecta, pero reconozco que si yo hubiera querido seguir como veterinaria la base que me da la E4 es muy importante.

**ENTDOR.** Pensando en tu futuro y considerando que tenes pensado ser arquitecta, ¿crees que lo que aprendes en la Escuela Técnica Agropecuaria te va a servir para tu futuro?

**ENTDA 4.** Y si, me va a servir en cosas cotidianas como la seguridad e higiene. Yo no tenía ni idea, sinceramente. Antes de entrar a la E4 no sabía nada, no tenía ni idea, no sabía ni qué era pero la E4, aparte de enseñarte el relacionarte con el medio ambiente cosa que en otras escuelas no hay y eso a mí me encanta porque es fundamental para la vida, para vivir con la naturaleza y convivir con otras personas.

**ENTDOR.** Y en relación a los aportes a tus estudios superiores o incluso a tu inserción laboral, ¿encuentras que lo aprendido te va a servir?

**ENTDA 4.** Claro que sí, en la E4 aprendes de todo. Si quieres ser veterinario, técnico en alimentación o incluso dar clases, te sirve un montón, aunque yo no elija ese camino. En mi familia todos son docentes, pero yo no tengo paciencia y no creo que lo elija.

**ENTDOR.** ¿En tu familia alguien había ido a la E4?

**ENTDA 4.** No, nosotras con mi hermana somos las primeras.

**ENTDOR.** Y ¿vivís en Plottier?

**ENTDA 4.** Vivo re lejos en Neuquén, cerca del coto, de las Plazas de las Banderas. Tengo un viaje, pero elegí la escuela, imagínate que son 45 minutos de viaje en colectivo sin el tiempo de la espera en la parada, pero es todo un viajecito que vale la pena.

**ENTDOR.** ¿Hoy seguís eligiendo la E4 como escuela o podrías haber elegido otra escuela?

**ENTDA 4.** Hoy estando ya en 5° año y sabiendo que quiero ser arquitecta quizás pienso que la escuela técnica que está cerca de la ruta, del Carrefour, que tiene título de maestro mayor de obra o técnico electromecánico me podría haber servido más porque está más orientada a lo que yo quiero seguir, pero amo a la E4 y no me arrepiento de haberla elegido.

**ENTDOR.** ¿Qué otras cosas aprendiste en la escuela?

**ENTDA 4.** Te dije que aprendí seguridad e higiene, aprendí a respetar el medio ambiente porque es donde nosotros vivimos, tener que saber convivir y existir sin dañarlo y eso en la E4 es algo que te enseña un montón. Aprendí sobre los vínculos con compañeros y profes porque al tener tantos sectores de trabajo en la escuela tenes que saber cómo convivir dentro del aula, pero también en el campo alimentando gallinas. En otra escuela no te puDN decir que ríen y disfrutan estando con gallinas o en la cosecha, es único eso de este lugar. Después aprendí experiencias, ganar experiencias como por ejemplo ayer cuando manejé por primera vez un tractor. ¿Para qué me va a servir en la vida saber manejar un tractor no sé? pero la experiencia en sí y lo que aprendí fue muy importante para mí.

**ENTDOR.** ¿Me podes contar más acerca de esta experiencia del tractor?

**ENTDA 4.** Ayer fue lindo porque si bien ya había andado en tractor, lo que paso ayer es que lo pusieron en marcha y le empezó a salir humo y nos preguntamos ¿qué le paso al tractor? entonces tuvo que venir el pañolero y el profe para sacar la tapa del motor y nos explicaron qué se hacía, cómo y por qué y todo lo demás y eso me encanta, aprender ahí en vivo y en directo, aprendes de los problemas en esta escuela. La verdad es que, si hubiera estado sola, no sabría cómo solucionarlo, ahora ya tengo experiencia porque los profes me mostraron qué pasaba y qué puedo hacer para resolverlo.

**ENTDOR.** ¿Cómo es la relación con los profes?

**ENTDA 4.** La relación es particular porque soy buena alumna porque, aunque no soy el mejor promedio, nunca me lleve una materia y tengo buenas notas, pero a veces hago planteos y a no todos le gusta ni lo saben maneja. A mi pasa que en realidad no estudio, solo escucho y retengo y me sale bien, vivo lo que aprendo entonces me queda a diferencia de mi hermana ella es más aplicada y pasa horas haciendo tareas cuando llega de la escuela. Pero a veces algunos aceptan profes que uno tenga una posición diferente, pero otros no y exigen sostener su posición y pensamiento y para mí eso no está bien, entonces por ahí no tengo discusiones, pero si debates con algunos profes y eso algunos les gusta y eso no. Algunos creo que se sienten incomodos con

mis preguntas que tienen que ver con la metodología, con los temas que vemos, y puede ser que se sientan asombrados de los planteos que hago. Yo lo único que pido es que en clase no digan su postura porque al aula viene a dar clase, no quiero que me diga que piensa él ni tampoco me tiene que venir a decir a mí que tengo que pensar yo, eso es lo único. Hay cosas que son complicadas de hablar como la política, religión y futbol y nadie tiene la verdad sobre eso entonces si vamos hablar es sobre una perspectiva neutra sin involucrar una opinión personal porque si no se generar conflictos y desentendidos y eso no me gusta. En general la relación es buena porque hay respeto entre los profes y los alumnos. La escuela es como una gran familia por los afectos que se forma ahí y porque pasamos un montón de horas juntos. Hay otras escuelas que solo están de 8 a 12 y nosotros de 8 a 17 hs. Ponele que yo llego a mi casa después de las 18 y me pasa que a veces estoy más tiempo en la escuela que en mi casa, con mi familia.

**ENTDOR.** ¿Qué es un buen profe?

**ENTDA 4.** Un buen profe es el que sabe transmitir lo que sabe. Hay muchos que saben, pero no tienen la forma para transmitir bien y de buena manera. Me pasa con química no entiendo nada la profe es ingeniera y sabe un montón, pero yo no entiendo nada quizás por la manera en que explica esas cosas un buen profe es el que tiene la didáctica para enseñarte y también tiene el carisma porque también es eso un poco.

**ENTDOR.** ¿A qué llamas carisma simpático tiene buena onda comunica?

**ENTDA 4.** Que se comunica, aunque tengamos posturas diferentes pero que podamos en un ámbito de respeto obviamente hacia el otro generar un debate o tener un intercambio digamos me parece importante.

**ENTDOR.** ¿Y en tu experiencia si tuvieras que reconocer un buen profe? Sí que me gustaría y lo identifica ¿cómo eran sus clases como son este año no cómo eran?

**ENTDA 4.** Lamentablemente no lo tengo si puedo de E4 a de los profesores que tuve puedo decirte de dos muy buenos profes algunos profesores pero que puedo destacar uno es GC que te paso mi número en el año 2019 mi cumpleaños saludo para año nuevo para Navidad la mejor con el profe.

**ENTDOR.** ¿Contame por qué decís que GC es buen profe o si tenes alguna anécdota?

**ENTDA 4.** Todos los días todos los días había algo distinto con ese profe todos los días opino que es buen profesor porque sabe un montón es rapidísimo con las matemáticas la matemática y la física es buenísimo y sabe cómo explicar muchos opinan que no. Es exigente y eso mucho no les gusta un profe que sea exigente que te dé una tarea para tal día tiene que estar y si no es para tener un punto menos no hay tutía por eso es así pero la vez es una relación amor-odio un día nos queríamos ir otro día uno de los dos se ve que iba medio cruzado a la escuela y no discutíamos por todo las matemáticas hasta tercer año tuve todo siempre tuve 10 en matemáticas en todo el año no me puso un solo 10 para no darme el gusto no me acabarle tenía algún trabajo que es que para allí pero nunca me puso 10 siempre pero siempre encontraba algo para no ponerme 10 una

anécdota no sé pero así que pasaba siempre no se preguntaba tanto por tanto y el la hacía mental y yo también la hacía mental y ponía tanto y yo le decía está mal y decía hay GC y de nuevo a hacer la cuenta si tenía razón veo que sea vio.

**ENTDOR.** ¿Eran clases donde no te aburrías? ¿Había buen sentido del humor?

**ENTDA 4.** Si por ahí me aburría me dormido en sus clases era depende el día por ahí yo me levantaba bien y estaba bien y por ahí me levantaba mal y estaba mal de hecho en su año el año que estaba con el año 2019 claro fue cuando falleció mi bisabuela y esa semana encima ahora se está por cumplir el aniversario me dejó no hacer nada.

**ENTDOR.** ¿Él sabía de tu situación?

**ENTDA 4.** Le conté me dijo mal que no diga nada.

**ENTDOR.** ¿No te parece entender no somos máquinas que no aprendemos como robot y que hay cosas que nos afectan y que hacen que nuestra intención una atención concentración las ganas la voluntad?

**ENTDA 4.** También él tuvo su momento no me acuerdo que haya pasado creo que falleció un familiar también faltó unos días y creo que le había escrito yo bueno nada viajado él no me acuerdo bien.

**ENTDOR.** ¿Pensando en eso, es fácil tener contacto con los profes más allá del aula o solo las relaciones?

**ENTDA 4.** No solamente cuando tenes esa relación por ejemplo en este ámbito de la virtualidad los profesores escribían me ponía en contacto para hacer la entrega de los trabajos las dudas por zoom y si no bueno si te tenía que escribir, pero solamente para preguntarle sobre esa duda.

**ENTDOR.** ¿Tenías en mente otro profesor me dijiste tengo dos uno era GC y el otro? ¿Tenes otro en la cabeza?

**ENTDA 4.** El otro profesor que también tú este año el año 2019 nadie te va hablar bien de ese profe porque si era estricto Castro de profe XF de Geografía muy pero muy estricto nunca he tenido un profesor tan estricto pero si sabía un montón y daba lugar a los debates y nunca sé teníamos geografía y por ahí tocábamos un poco el tema de la política y la historia también pero por ejemplo de él por decirte no es que me interese pero él nunca pude saber cuál era su postura ante nada en todo el año jamás puede saber cuál era su postura ante nada cómo lo transmite como para decir me por el lado de no sé tal cosa o de otra o qué de tal manera pero con él por eso nunca pude hacer eso porque nunca fue así siempre neutro todo para hablar no y aparte nueva profesor sabe muchísimo.

**ENTDOR.** ¿Evidentemente lo que traes es que un buen profesor tiene que ver con saber, saber la materia y saber transmitir?

**ENTDA 4.** Transmitirlo es muy importante el saber transmitirlo y dejar que se generen debates y todos los dos profes por ejemplo tiraban que se generen debate prima muchas veces los insultaban por así decirlo y nos dan a nosotros espacio para generar estos debates obviamente

siempre con respeto no lo respeto como corresponde pero porque si no tenéis a un profesor enfrente porque me ha pasado también que ni siquiera sabe lo que está dando lo que te está repitiendo lo que he dicho en un libro qué pasó con otro profesor y fue una buena debate que te digo que tenido con profesores pero eso particularmente eso a mí me molesta muchísimo pero muchísimo.

**ENTDOR.** Bueno ahí me vas diciendo lo que es ser un mal profesor.

**ENTDA 4.** Bueno no sé para ser profesor me parece que hay que sentarte primero y no sé porque no soy profesora igual, pero te tenes que sentar y leer mucho para saber lo que estás dando porque lo que estás transmitiendo le va a quedar a esos pibes para el día de mañana entonces no podés ponerte a enseñar algo de lo que no sabes no sé pero esa es un poco mi opinión al respecto digamos que es un pilar importante no es lo único se supone que es el cargo que está ocupando que nos viene a enseñar.

**ENTDOR.** ¿Y lo otro que me decís me hiciste así con la mano una cosa y de lo otro que otras cualidades o características más allá del saber?

**ENTDA 4.** ¿Un buen o mal profesor?

**ENTDOR.** El que vos quieras.

**ENTDA 4.** Uno bueno el saber transmitir porque puede saber mucho pero si no sabe transmitir es lo mismo que la nada y te das cuenta en eso en si a él le gusta y él disfruta lo que está haciendo siempre son no le gusta dar clases y supone te está dando clases porque lo que le tocó porque otro trabajo no consiguió no lo hace con ganas si no lo ves desganado enfrente tuyo y lo ves sin ganas de estar ahí no te dan ganas de aprender con un profesor que ves que disfruta lo que hace que te quiera enseñar más todo el tiempo que no se incentive también aprender más a investigar eso para mí también es fundamental.

**ENTDOR.** ¿Me nombraste profes como le llaman ustedes profes de aula no me nombraste profes del campo o instructores que te pasa con ese tipo de profes?

**ENTDA 4.** Con los profes del campo son buenos hay buenos profesores por ejemplo JM son profes muy buenos por ejemplo JM pero no que se yo a mí me gustan más en general las me gustan las exactas por eso me incline por ese lado pero no quiere decir que sea mejor es el de campo también es muy buenos profesores y que te das cuenta que saben un montón así como también habrá alguno que está ahí porque no tiene otra cosa para ejercer y te das cuenta

**ENTDOR.** Te pregunto dentro del mundo de las escuelas técnicas están los agropecuarios qué características tiene un profe de escuela agropecuaria quizás tenes amigos familiares que van a los CPEM o a los EPET podes registrar en función de lo que escuchas alguna característica que decís esto es la huella es la marca que distingue a los de la E4.

**ENTDA 4.** A ver es para pensar esa pero suponte aunque sea la escuela técnica la EPET 8 técnica mecánica electromecánica en esa escuela  $2+2$  es 4 y  $2+2$  es  $4+2=6+2=8$  en la E4  $2+2$  no es 4 y puedo decirte que es 5 y te puedo discutir  $2+2$  es 10 porque es distinto en una escuela de

electromecánica o por ejemplo en el San José que enseñan soldadura están con dos fierros y con una soldadora nosotros a veces estamos con una vaca y está en nosotros que el ternero viva o se muera si se te muere llegas con decepciona tu casa y si vive llegas con alegría y a veces tienes más emociones estando en la E4 a porque por eso mismo ir a faenar pollo faenar conejo porque son cosas que se hacen porque vendemos escabeche de conejo y vendemos pollo tenemos compañeros que lloran estando en la faena no te digo que está bien llorar pero lo que voy estas atravesado por muchas más emociones que en otras escuelas en otras escuelas vas sueltas dos fierros pones el ángulo y no se ya está armaste un techo sino te salió el techo hoy y lo dejas y venís mañana y no puede desarmar o volver a armar y tenes un techo hecho techo para un tinglado para el patio en mi escuela no así un día empezamos una actividad la tarde no terminamos de hacer los embutidos y no terminamos hacer los chorizos allí quedamos hasta las 8 bueno no puedes dejar los embutidora y los chorizos hasta mañana y volver y seguir mañana estas atravesado por otras emociones a diferencia de otras escuelas es otra dinámica.

**ENTDOR.** ¿Crees tiene que con que el objeto de estudio está cargado de vida?

**ENTDA 4.** Si obvio totalmente.

**ENTDOR.** ¿Qué de eso que vivís te marca? no es necesario ser ingeniera agrónoma para ver cómo eso se te pone en juego es entonces que lo que aprendes en la escuela que de ese contenido más emocional tiene el aprendizaje allí te marca futuro.

**ENTDA 4.** Es difícil de afrontar plantéamela dé por ahí otra manera.

**ENTDOR.** Lo que quiero decir es que evidentemente lo que vivís en la escuela te impacta emocionalmente si te impacta es que te atraviesa te genera experiencia te hace reflexionar ¿cómo crees que eso que aprendiste en la escuela de marca a vos a futuro? Antes me hablaste de ser consciente de la naturaleza o ser consciente de lo que comes.

**ENTDA 4.** Tengo compañeros no es mi caso te lo voy a aclarar de entrada no es mi caso, pero tengo compañeras y compañeros que a raíz de lo que ven en la escuela y de una faena de no sé de pollo de conejo ahora son vegetarianos o que por ver en la escuela digamos que es lo que se hace en realidad ahora son vegetarianos o veganos a raíz de eso, pero no es mi caso a mí me ponen un asado y soy feliz sea tengo compañeros que si por ejemplo si era eso lo que te referías

**ENTDOR.** Vengo escuchando a los chicos y chicas y dicen que por la dinámica de trabajo el trato y la comunicación con los profes es más cercano ¿cómo que no hay tanta estructura como tanta distancia; vos estás de acuerdo?

**ENTDA 4.** Y si no porque aparte en otras escuelas por ahí al profesor lo ves solamente en el aula o no se salís del aula y van a la biblioteca están sentados biblioteca con un libro enfrente nosotros no nosotros nos manchamos las manos está muy embarrado hasta acá arriba me entiendes a ver si cuando hacemos faena todos llenos de sangre o haciendo cosecha todos con 1 equipos que parecemos robocop no se esa situación es la que por ahí hacen diferentes la convivencia ahora no

se puede pero en su momento también estar trabajando o está en lo que es una clase están compartiendo el mate con otro profesor en un aula por ahí no se puede.

**ENTDOR.** ¿Pasaba en el 2019 que te olvidabas que estabas en el aula parecía que estabas en el trabajo o como en una situación más cotidiana te ha pasado eso?

**ENTDA 4.** No de olvidarme que estoy en la escuela, pero digamos no sentir la escuela como una carga o como un peso que todos dicen "o tengo que ir a la escuela" eso si me ha pasado de no sentirla como una carga el tener que ir por el hecho de disfrutar de estar ahí

**ENTDOR.** ¿Tener una buena relación con el profe en que te favorece en el aprendizaje, aprendes más?

**ENTDA 4.** No uno va aprender de acuerdo a que tan dispuestos este de aprender si yo desearía no tengo ganas de aprender nada puede ser el profe muy bueno y no voy a aprender no pasa por ahí pero yo creo que en la convivencia en el día a día lo hace más llevadero más lindo más divertido se disfruta más mejor experiencia también porque no es lo mismo suponte de estar limpiando el canal de riego estar todos serios todos casados en adelante poner música con una reír luego no se ponga bailar que no sé es indistinto eso pasa cuando hay una buena convivencia entre los alumnos y obviamente con el profesor también pues ya toca un profesor que si no pongas música estamos igual todos callados no vuela una mosca a eso va simplemente.

**ENTDOR.** Ya tenes 5 años bueno este es el 5° ¿Qué experiencia es la que más crees que o qué situación capaz un proyecto o actividad la que más has disfrutado?

**ENTDA 4.** En el año 2019 tuve la oportunidad de tener en el curso a un compañero que se llama SS ah no sé si alguien te lo nombro ya es un chico integrado nunca había tenido la posibilidad de relacionarme de esa manera con SS no sabes lo que es un amor de persona todavía lo tengo le he hecho SS el día de hoy mi compañero de proyecto con el proyecto que no vamos a pensar SS y otros chicos más eso para mí es una experiencia que está con montón.

**ENTDOR.** Dijiste que SS viene de una escuela especial, ¿cómo es la situación?

**ENTDA 4.** SS tiene síndrome de Kabuki tiene un retraso mental madurativo tiene epilepsia tiene que tener convulsiones y alérgico a casi todo cuando el entro a la escuela en primer año por ejemplo no tenía motricidad fina y tampoco tenía estabilidad y he hecho uno de los grandes miedos era SS cómo hacer supone que un día que tengamos que ir a un cuadro de allá al fondo y cruzar un canal como lo ayudamos a cruzar un canal o sea no tenía estabilidad ayer estuvo con nosotros se subió al camión le sacaron fotos de pero de echo hoy le lleve un regalo no se lo había podido dar.

**ENTDOR.** ¿Crees que la escuela ayuda mucho a que SS este incluido a que pueda participar de las actividades o es un logro de él o de otros apoyos por afuera de la escuela que hizo la escuela para que él sea incluido?

**ENTDA 4.** No eso es de parte de todos en realidad porque no es solamente SS tiene una mente integradora no es solamente Tamara la que hace que SS pueda estar ahí y pueda estar bien Tamara

lo único que hace es adaptar el contenido que nos dan los profesores para SS en el 2019 que teníamos a TR ya al profe nosotros en ese año estaba viendo fracciones SS también aprendió fracciones porque entre el profesor y Tamara lo hicieron a SS aprender fracciones con alfajores SS llevaba dos alfajores cortaban 1 en 4 y el otro en 3 le decía el profe come un cuarto ya tenía que saber cuál era un cuarto para poder comer es una pavada pero en realidad el hecho de que SS es este ahí es un poco entre todo y también entre los compañeros. Hay otros profes que por ahí no saben cómo manejar la situación pero no están preparados para tener un chico integrado y escuela obviamente que está todo el tiempo ayudando y determinando lo mejor para que SS pueda tener un buen se pueda desarrollar o se pueda desenvolver como corresponde desarrollar sus habilidades SS hoy anda por todos lados cruza los canales bueno por cualquier lado a veces lo perdemos y tenemos que salir a buscarlo en primer año no podía tenía que andar de la mano con todos entre los compañeros por ejemplo de una situación yo me acuerdo que teníamos un profesor que quería que juguemos al no me acuerdo si era hándbol o al vóley no al hándbol queríamos que juguemos al handball y SS no puede jugar al handball porque un golpe fuerte SS se cae se puede golpear y puede ser para problema entonces SS al handball no puede jugar y nosotros jugamos al hándbol y a SS lo había puesto con una pelota contra una pared hacer a tirar la pelota y eso contra la pared estaba solito con una pelota y nosotros nos plantamos que mirar jugar al campo nosotros nos plantamos elegimos todo el curso no nosotros no jugamos no vamos nadie va a jugar el jamón nadie va a tocar la pelota si SS no juega con él sino un juego que SS pueda jugar con nosotros y tú que el profesor desarmar todo lo que tenía planificado parece clase porque nosotros queríamos que SS puede con nosotros porque no tiene porqué o sea por su discapacidad por las capacidades diferentes que él tenga por así llamarlo y no tiene por qué está separado diferencia de nosotros y un compañero más porque va a quedar aparte lo pusimos al profe en su lugar por eso lo de SS es un logro el que el allá llegado a 5° porque de hecho decían que iba a llegar hasta tercero como mucho a segundo año pero está en quinto y se está proyectando para sexto año o sea que SS se va a egresar y ese es un logro de todos.

**ENTDOR.** ¿Hoy están pensando el PDP el proyecto productivo cuáles son las ideas que tienen en la cabeza?

**ENTDA 4.** Nuestro proyecto es de cultivo hidropónico SS obviamente todos los proyectos que habían le dimos para elegir y eligió el proyecto que el más quería y eligió cultivo hidropónico aparte la familia nos acompaña un montón la familia de SS super predispuesta y bueno y esto hay que hacer las instalaciones y demás pero por ejemplo SS no sabía cómo era un cultivo hidropónico no cultivo activo pero en agua en tubos de plástico y a van suspendidos en el aire por ahí en unas camas que están como un 1,20mts tienen una bomba de agua y un tanque hay que agregarle nutrientes al agua todo el tiempo con unos cuidados específicos pero eso es el cultivo en agua no hay tierra no hay por lo tanto no tiene suponte no desarrolla maleza no crecen yuyos vos plantas una lechuga en la Tierra y tiene que cuidar que alrededor no te salgan otros yuyos porque le van

a sacar nutriente a la lechuga en la hidroponía no pasa eso entonces SS no sabía que era la hidroponía y de hecho lo que le regalé hoy es un mini cultivo hidropónico lo puede hacer en su casa con su familia era creo que de albahaca. Me contó que le gustaba la ensalada de tomate cherry con albahaca, así que decidimos cultivar su albahaca y después se lo come con sus cherrys. Eso es el cultivo hidropónico y la familia no está ayudando un montón también porque hay cosas que nosotros tenemos que adaptarlas a SS y en otros casos SS se adapta nosotros y cuando SS se adapta nosotros es con ayuda de su familia y de Tamara que obviamente acompañan todo el proceso.

**ENTDOR.** ¿Crees que esta experiencia que me contas que tuviste en la escuela no se si en otros contextos también la tuviste de encontrarte con la diferencia y quizás volverse más sensible es gracias a la escuela o crees que eso te afecta o tiene que ver con tu personalidad en que vos sos así?

**ENTDA 4.** Quizás también con la personalidad tengo compañeros u otros alumnos que pasa desapercibido yo tengo eso tengo una primita que tiene Síndrome Down tenida relación o he convivido con personas como SS y no tengo ningún drama pero particularmente SS tuvo algo que me atravesó.

**ENTDOR.** Pienso en algo que en la escuela siempre entra en jaque y el de evaluación la relación con el profe ¿incide en la evaluación en la calificación en el cierre de notas en el trimestre?

**ENTDA 4.** No en mi caso a mí nunca me paso yo sé sabido cuando entrego un trabajo practico está mal yo sé que lo voy a desaprobar pero no creo en eso me parece a mí nunca me pasó o que este profesor que se lleve mal conmigo que no me quiere y que por eso me esté desaprobando con eso no tenido problema o al revés o decir se lleva bien conmigo y hago un trabajo más o menos y me lo va a dejar pasar la única situación que tuve fue esta con GC esa semana pero fue esa semana y me dijo está bien pero fuera de eso no creo que incida mucho.

**ENTDOR.** ¿Suelen felicitar los profes? ¿Reconocer cuando haces las cosas bien o crees que les es más fácil reconocer los errores?

**ENTDA 4.** Depende de cada profesor no puedo generalizarlos a todos que todos son así que todos son asa porque de acuerdo a cada uno hay profesores que sí que resaltan los logros y que te dicen muy bien tu trabajo me gustó mucho lo hacen qué te dicen te resaltan los errores decir no esto está mal no sé y así como a profesores que lo haga bien o mal no te van a decir nada y te ponen una nota en el papel y listo no emite ningún comentario.

**ENTDOR.** Te iba a preguntar por los problemas de convivencia antes cuando comenzamos la charla me dijiste a veces los puntos de vista o las perspectivas no son bien recibidas o generan como tensión rispidez en la convivencia ¿hay otros problemas que hacen que la relación en el aula o en el campo se tensionen?

**ENTDA 4.** ¿Entre alumnos y profes o en general? Lo que más te impacte.

**ENTDOR.** Entre alumnos y profes.

**ENTDA 4.** Es muy particular cada caso lo que más es que no creo me dejaste pensando no sé no sabía bien que decirte cuánto eso.

**ENTDOR.** ¿Capaz la falta de respeto o la llegada tarde esto se presenta o no pasa desapercibido?

**ENTDA 4.** Si se presenta y quizás una llamada de atención sobre todo una falta de respeto o haber pero es bastante particular porque hay profesores que lo toman en joda de hecho el mismo profesor es que a veces joda veo como que se van o se desubican por eso es bastante particular no puedo generalizar para darte una respuesta ante eso que me tendrá y en ese caso me tendría que decir un profesor y decirte si así es así no es así no es muy particular eso y no solamente en esta escuela en todas las escuelas.

**ENTDOR.** Las últimas dos. ¿Reconoces cambios en vos a partir del paso por la escuela me dijiste antes que tenías mucha personalidad? ¿Qué cambio a en vos a partir de que entraste a la E4 fuiste creciendo en esto 5 años?

**ENTDA 4.** Si también en eso también porque yo entre con 12 años 13 a las 18 ahí también hay un lapso en esa edad en que todos tenemos un cambio importante de echo yo en 1° año me pele toda la cabeza a cero, pero si yo creo que hubo cambios y no solamente mío sino de todo también por el hecho de que solo el colegio privado estuve salita de 5 y todo el primario un colegio privado, el DB. En la E4 tengo compañeros comen el viernes lo que hay en la escuela y hasta el lunes que no volvían a ir a la escuela, no volvían a comer porque hay situaciones difíciles. La E4 me enseñó algo distinto y es ver realidades diferentes.

**ENTDOR.** ¿Y en tu forma de pensar también crees que cambio no solo de que pensar sino de cómo aprender crees que cambio me podrías ampliar un poquito? Cambio tu forma de pensar evidentemente si me contaste tu forma de pensar de estudiar antes me dijiste que vos estudias observando escuchando.

**ENTDA 4.** Si esa es particular mía yo no soy un ejemplo en estudio yo lo reconozco en ese sentido no soy un ejemplo decir miren a ella lo único que puede decir nunca se llevó una materia, pero si miras atrás de eso yo nunca estudio miras mi carpeta y junto cuatro hojas en cada materia todos los días voy a la escuela y empiezo una hoja nueva las pierdo yo sé que no soy ejemplo de estudio.

**ENTDOR.** Igual hago una observación yo no te dije estudiar te dije aprender fíjate que estudiar tiene que ver con una cuestión muy escolar y tu representación es que quien estudia tiene que estar ordenado tiene que tener la carpeta completa se esfuerza uno puede aprender la modalidad es distinta tu manera de aprender quizás a través de la observación de la práctica

**ENTDA 4.** En ese caso siempre fue mi manera de aprender siempre fui así siempre tuve ese método no es que cambio es que me ha sido cuestionado muchas veces y de hecho me dijeron el día que fui a la Universidad me iba a pegar un palo que ni te cuento porque no estudias porque no sabes digamos yo se aprender me confió de mi capacidad no estudio yo sé que retengo y me confío

eso y no me siento estudiar porque yo sé que ya lo sé me entendéis voy a evaluación sin haber estudiado pero eso siempre lo tuve siempre fue igual en ese sentido no vario mucho.

**ENTDOR.** La última, ¿cómo te imaginas el último día de la escuela cuando te den el título quién te lo daría este título porque lo elegirías y que te llevas de esa escuela como proyectándote?

**ENTDA 4.** No tengo idea el último día de escuela seguramente todo re joda y encima el ultimo sexto año de estar no nos vamos todo el último día como está todo junto me llevo todas las experiencias yo creo que si hubiese seguido en el colegio donde estaba en el DB porque fue una de las posibilidades no hubiese tenido suponte experiencias cómo está la SS o cualquiera en realidad todas las experiencias que tuve estar en el campo trabajar los profesores momentos de risas cualquier cosa quiero apuntar no es lo que yo quiero seguir no es la veterinaria ni nada relacionado me llevo las experiencias en el título se titula el certificado no sé cómo lo quieras llamar no lo pensé tampoco es algo que me no cono es como decirte pero en algo.

**ENTDOR.** Te lo pregunto sabes por qué te digo no está como en mi lista de preguntas me parece interesante porque generalmente cuando uno elige es alguien que fue referente o que construyo un lazo fuerte seguramente estuvo en un momento.

**ENTDA 4.** Hay un chico que eligió al tractorista uno de los años porque él le enseñó de tractor el tractorista, pero nunca ha ido a los actos y nunca me acuerdo que si estaba re nervioso y no sabía que decir un tierno el tractorista, pero si en realidad si suelen elegirse profesores que hayan marcado tu paso por la E4.

**ENTDOR.** ¿Hay algo de lo que te pregunte que quisieras ampliar o decirme algo?

**ENTDA 4.** Me pareció bastante o sea muy muy concretas las preguntas.

**ENTDOR.** Contame, para arrancar, ¿En qué año estás? Y ¿Por qué decidiste estudiar en la escuela técnica en la que estás hoy?

**ENTDO 5.** Actualmente estoy en 5º, ya estoy terminando el año, el año que viene es mi 6º, el último. Y más que nada ingresé al E3 al principio porque ciertos amigos y compañeros de la primaria iban, entonces como que me llamó la atención el estar con compañeros que ya conocía. Pero después, empecé a indagar ¿viste? el tema del estudio que tiene, los programas, los distintos temas, talleres y demás y me empezó a llamar mucho la atención. No había visto otras secundarias que se centren tanto en la automatización y en la electrónica. Más que nada fue por eso, yo siempre fui mucho por el tema de talleres y demás, todo lo que es usar mis manos y las herramientas, más que nada fue eso.

**ENTDOR.** ¿Y a qué escuela primaria fuiste?

**ENTDO 5.** Al JP.

**ENTDOR.** ¿En tu familia había hermanos, primos, padres que fueron a la escuela técnica? ¿O sos el primero?

**ENTDO 5.** No, mi padre fue a una técnica durante cierto tiempo, pero no, ponele un par de años no más ¿viste? porque no le gustaba mucho.

**ENTDOR.** Y, cuando te enteraste de la escuela ¿Cómo fue eso? ¿Tus amigos estaban hablando de esta escuela para ir? ¿Qué investigaste vos? ¿Fuiste a la escuela a visitarla? ¿Cómo fue eso de enterarte cómo era esa escuela? ¿Y porque elegiste esa escuela técnica y no otra?

**ENTDO 5.** Si, si, están las EPET y demás Al principio fue que lo escuché de un amigo mío, Valentín Lino, lo mencionó al aire y me llamó la atención; entonces me puse a buscar en internet el nombre de la escuela y demás, me metí en la página y empecé a leer los distintos temas que tenían, me puse a hablar ¿viste? con mi viejo y a verlo juntos. Y eso, más que nada fue por un comentario al aire que entré a la escuela.

**ENTDOR.** Pasan un montón de cosas en la escuela, pero si tuvieras que decirme 3 o 5 cosas que aprendes en la escuela ¿Qué dirías? Como enlistar lo más importante y significativo para vos ¿Qué es lo que aprendes en la escuela?

**ENTDO 5.** Claro. En esta escuela y en mi caso, yo creo que aprendes mucho el tema de estar muchas horas bajo presión o estudiando ¿viste?, que eso te ayuda mucho para después para la universidad, ya estás acostumbrado, ya tenéis un ritmo para estudiar, y yo creo que eso lo aprendí y la verdad creo que me va a servir bastante. Luego es que como, yo creo, que al ser técnica ¿viste? tiene que ver mucho con la matemática, los circuitos y demás y creo que leer, aprender y aplicar todo sobre esos temas te da una forma de pensar. No es lo mismo Yo creo que tengo una forma de pensar distinta a lo que, no sé, sería un abogado, un filósofo; creo que te da una forma de pensar y de resolver problemas que te podés encontrar más adelante.

**ENTDOR.** ¿Crees que es de naturaleza más práctica? Esto que decís que pensas o resuelves de otra manera.

**ENTDO 5.** Si, tiene que ver con eso, con el análisis, los detalles, las distintas variables que puede haber en un problema. Es como que lo fragmentas todo ¿viste? Lo vas uniendo como un rompecabezas. Es otra forma de pensar ¿viste? Al principio ya con el tema de los primeros años teniendo matemática, física y eso, yo creo que te prepara mucho para lo que es programación. Y de la programación pasas a la automatización y vas aplicando distintas cosas, pero de alguna manera te prepara para pensar de esa manera y resolver.

**ENTDOR.** Y a lo largo de tu trayectoria, ya llevas 5 años ¿Siempre pensaste que estos aprendizajes eran favorecedores? ¿O por momentos te sentiste medio caótico, en crisis con la escuela técnica?

**ENTDO 5.** Si, hubo tiempos que sentí que me superaba, pero igualmente ¿viste? siempre traté de volver al objetivo mío; que es prepararme lo mejor que pueda para la universidad y estudiar lo que quiero ¿viste? Al fin y al cabo ¿viste? si tuve tiempos donde he tenido mucha presión porque hay muchos temas y materias que al final por ahí no las terminas entendiendo o aprendiendo, por distintas cosas, por ejemplo; malos profesores ¿viste? o falta de tiempo, distintas cosas. Entonces, por ese lado si estuve bajo presión y el pase un poco mal varias veces, pero al fin y al cabo siempre volvía a que estas cosas como la organización, estar mucho tiempo estudiantado, siempre volvía a que eso me iba a favorecer en el tiempo.

**ENTDOR.** Me da justo el pie para pensar esto de ¿Para qué crees que lo aprendes en la escuela te sirve para el futuro? ¿Qué de lo que pasa en la escuela técnica te lo llevas para ese futuro? ¿Y en qué estás pensando vos para tu futuro?

**ENTDO 5.** Si, sí. Ahora creo que de todo (ríe) si hablamos por materias y cosas así, los primeros tres años creo que es lo que más me llevo, porque al fin y al cabo ¿viste? los últimos tres trabajan mucho con electrónica y eso y ya me di cuenta, y la verdad que, gracias a Dios, me di cuenta de que no me gusta la electrónica y eso asique no voy a estudiar nada, tampoco estoy aprendiendo mucho pero bueno aprendo más que nada para aprobar ¿viste? pero eso es normal . Em pero, lo que es física y matemática me lo llevo. En tercer año tuve un profesor que es muy bueno, me enseñó sobre los límites, derivadas y demás y eso es lo primero que voy a ver en la universidad, ya elegí la carrera que es electromecánica. Bueno, también los talleres de al principio lo que es electricidad, ajuste y mecánica también me lo llevo. Más que nada me llevo el primer ciclo ¿viste?

**ENTDOR.** Y ¿Por qué? Yo desconozco, no es mi área de conocimiento, pero ¿Por qué? ¿El ciclo superior está más especializado en automatización?

**ENTDO 5.** Está más especializado en lo que es automatización, programación, electrónica que en cierta manera esta bueno y también es lo que se viene porque al fin y al cabo todo se está automatizando, todo es computadora y tecnología, y al fin y al cabo todo te va empujando a que

elijas esas carreras, pero yo soy una persona más inquieta ¿viste? no me gusta quedarme sentado muchas horas.

**ENTDOR.** Y tu carrera, me dijiste ¿electromecánica? ¿Puede ser?

**ENTDO 5.** Electromecánica, tiene que ver mucho con el estudio de análisis del funcionamiento de las máquinas, reparación, mantenimiento de las mismas, también tiene que ver y tiene un poco de automatización y programación, pero no se basa solo en eso. Que se yo la electromecánica me permite trabajar en áreas como energías renovables, automotriz, cosas así.

**ENTDOR.** Pero está en relación, no es que estudias veterinaria, tiene relación quizá la especificidad es distinta, pero tiene relación.

**ENTDO 5.** Si, si está en relación.

**ENTDOR.** Y antes me nombraste ahí a un profe, el de física o matemática.

**ENTDO 5.** Si, el de Matemática.

**ENTDOR.** Mi pregunta es primero bien general. ¿Cómo es la relación con los profes ahí en la escuela?

**ENTDO 5.** ¿Cómo es la relación? Depende mucho del profesor yo creo . Hay algunos profesores que son por ahí más eso depende también mucho yo creo que ya de por sí la carrera que estudio el profesor ¿viste? te da un perfil. Yo he visto que, muchas veces, por ahí los que estudian mucha electrónica, mucha programación y eso, son como más monótonos, puDN tender a ser más aburridos a la hora de enseñar entonces, por ahí con eso, te cuesta entablar una relación, es como muy vaga no hay mucha conexión y eso, y no tenés mucho aprendizaje, en más ves lo que está enseñando en el pizarrón y lo copias y listo. Por ahí con el tema de matemática, igual también ese año (fue en tercer año) ese profesor en específico había estudiado ya, es profesor de la universidad, entonces eso le da otras herramientas y recursos para poder conectar con los alumnos y compartir el conocimiento y entablar una relación.

**ENTDOR.** Te pregunto, en situaciones cotidianas ¿Cómo te das cuenta que ese profe tiene *otras* herramientas? Digamos sabes que enseña en la universidad, ese es como un plus ¿no? pero ¿qué herramientas remitís o ves? ¿Tiene que ver con cómo explica, cómo corrige?...

**ENTDO 5.** En cómo se para, cómo mira, si mira o no. Bueno en mi caso yo veo mucho ese tema y se me hace fácil darme cuenta porque mi viejo, mi padre, es Licenciado en el Profesorado de Ciencias de la Educación entonces como que ya me ha contado, es profesor, él me ha ayudado a estudiar y organizarme, entonces me doy cuenta fácilmente si un profesor está bien preparado, si no ha estudiado para dar clases. Miro la forma en la que se para, si mira a los alumnos o no a la hora de hablar, si utiliza imágenes o videos para poder mostrar distintos temas, si realiza ejercicios individuales o grupales, que se yo, distintas cosas ¿viste?

**ENTDOR.** ¿Haces como un scanner a la dinámica de trabajo?

**ENTDO 5.** Si si, si, sí, sí.

**ENTDOR.** Y en este sentido entonces, te pregunto ¿Un buen profe? Si vos haces como un scanner de los profes que tuviste hasta ahora ¿Podes identificar a algún profe? No es necesario que me des nombres, no voy a eso si no que me digas “para mí fue buen profe porque tiene estas características” En relación a lo que a vos te sirvió ¿no? Quizá eso a otro chico no le sirvió, pero en tu experiencia, para vos “Un buen profe” ha sido el que ¿qué ha hecho?

**ENTDO 5.** Em bueno hubo, hay dos profesores o tres ponele y por ahí también los de taller en general, los de taller tienen otro ámbito. Eso se puede separar, entre teoría y taller, son profesores de distintas cosas. Por ahí el de taller, al trabajar con todo lo que es práctico y demás, tiene otra forma de pensar a lo que es teórico, no sé muy bien cómo explicarlo, pero tiene otra forma de pensar y expresarse, los profesores de taller son más relajados en sí ¿viste? te podes cagar de risa un rato y hacer chiste pero también a la vez laburar, es un ambiente más relajado es otro tema. Y por ahí después en lo teórico, todo lo que es profesor de matemática, informática y demás, hay un par de profesores en sí que saben en qué situación te encontrar, son empáticos, saben una situación que pasaste, tienen tu visión y punto de vista entonces tiene una forma de trabajar distinta a los demás. Por ejemplo, hay un profesor, este el mismo de matemática, los exámenes y demás te los ponía con temáticas de superhéroes de Marvel ¿viste? te ponía no sé, tenías que dar la respuesta de una ecuación y en vez de ponerte respuesta: “a, b o c” te ponía respuesta “Spiderman, Ironman, Superman” cosas así. Eso te llama la atención y en sí los chicos que van al E3 son mucho de videojuegos y películas, tienen un cierto perfil, entonces todos podíamos conectar en general y disfrutamos de ver distintos dibujos y personajes de ciencia ficción en las respuestas y demás. Y eso ayudaba, te llamaba la atención.

**ENTDOR.** Y me imagino que en una evaluación que es un momento de tensión capaz relajaba ver eso ¿No?

**ENTDO 5.** ¡Si relajaba! Te reías un poco ¿viste?

**ENTDOR.** Tal cual ¡qué bueno Me dijiste que tenías tres buenos, uno tiene que ver con este de matemática otro es de taller ¿Y?

**ENTDO 5.** Bue los de taller en sí son varios, son como 5 o 6, pero en general ¿viste? son bastante buenos. Después otro de informática, que está bueno porque lo que hace es que sabe llamarte la atención, no es que estos dos minutos mirando al profesor y ya al tercero te das vuelta a mirar una mosca que pasa por ahí. Te llama la atención constantemente y te pone muchas situaciones reales, y de esas situaciones reales vos tenés que sacar la información y después desarrollar, y eso está muy bueno la verdad porque te prepara más para lo que podes ver normalmente ¿viste?

**ENTDOR.** ¿Crees que ahí, quizás, sentís que aprendes más? ¿O que aprendes algo real o útil?

**ENTDO 5.** Y si se puede sentir más porque al fin y al cabo los conocimientos, la escuela en sí, vos vas a adquirir conocimiento ¿para qué? para después aplicarlos en tu vida, ese es el tema. Yo una vez mi padre me dio un material, es como un cuentito o algo así, que trata sobre la evolución de la educación; y si vos miras al principio la educación era más que nada para aprender

conocimientos para sobrevivir, para la supervivencia, aprender a talar, a hacer fuego y eso con el tiempo empezó a cambiar y ahora en vez de aprender a hacer un arco de madera aprendes a hacer un rifle, ponerle, o en vez de hacer una carretilla ahora haces un motor ¿para qué? para hacer un auto. Entonces a la hora de ponerlo en situaciones más reales que te podés encontrar por ahí sentís que aprendes más.

**ENTDOR.** Perfecto, te entiendo perfecto.

Me meto un poquito más en los que me dijiste, los propios de técnica, los de taller ¿no? Me decías recién “son profes con los que uno aprende más relajado, pero aprendes” ¿Cómo es una clase de taller? Yo he pasado y mirado, pero me interesa saber una clase en la que vos digas “esta clase estuvo genial” ¿Tenés alguna en mente?

**ENTDO 5.** Y, en sí los primeros años que es carpintería, ajustes y demás, mecánica están buenos porque qué sé yopor ahí lo peor de los talleres es que vos te cagas de frio a la mañana cuando venís en invierno y en verano te cagas de calor, es una o la otra, eso por ahí es la peor experiencia que podés tener. Pero después, en sí, llegas, tranquilo ¿viste?, preparas tus cosas, saludas al profesor, ya una vez que te haya explicado todo lo que necesitas para realizar los distintos proyectos o trabajos prácticos te pones directamente a laburar ¿viste? buscas tu lugar de trabajo, te fijás bien que este todo con seguridad, que tengas todo a mano y demás y te pones a trabajar tranquilo, nadie te molesta, de vez cuando el profesor pasa para ver si estás haciendo las cosas bien, el profesor está ahí, vos podés ir a hacerle consultas, es más relajado ¿Viste?

**ENTDOR.** ¿Y la evaluación ahí cómo es? ¿También es más relajada? ¿O no?

**ENTDO 5.** Si es más relajada ¿viste? tenés tiempo, tenés una sola evaluación, al fin y al cabo, es más práctico entonces por ahí tiene más valor el tema de hacer los trabajos prácticos; en soldadura tenés que hacer la parrilla él te puede evaluar más que nada por eso. Las evaluaciones por ahí puDN ser más técnicas, qué tipo de metal utilizar y eso, pero al fin y al cabo eso lo vas a ver más en la universidad, es mucho más específico y no te sirve indagar mucho en esos temas porque no lo vas a utilizar, al menos en el corto plazo no.

**ENTDOR.** Pero te podés llevar a tu casa la parrilla ¿o no? Yo veía que se llevaban cosas, digo cosas lindas que hacían que después adquirirían utilidad ¿o no?

**ENTDO 5.** Si, el posa pava, que se yo, la mesita de luz, el banco, yo tengo el banco por ahí la parrilla la tengo por allá al fondo, de vez en cuando la uso ¿viste? cuando voy a acampar y cosas así. Y esas cosas están buenas porque al fin y al cabo recordas y no te olvidas de las enseñanzas tampoco.

**ENTDOR.** Tal cual Sabes que vengo hablando con un montón de chicos y me van diciendo que en la escuela técnica el trato y la comunicación con los profes es más informal y cercana ¿Vos estás de acuerdo con esto?

**ENTDO 5.** Si, yo creo que sí, si entre la escuela técnica y una escuela cualquiera como es el AA, por ejemplo, se nota la diferencia, es más informal. En más, creo que fue hace dos semanas

que nos fuimos a jugar un partido de fútbol con los profesores de taller y nos quedamos a comer un asado, ósea, es más informal, más tranqui, no tenemos ningún drama ¿viste? También, en más se nota igualmente dentro de la escuela que hay una diferencia laboral, porque aun así en los primeros años tenés materias como lo que es social ¿viste? como geografía, sociales, historia, cívica, materias que se repiten en otras escuelas que no son técnicas, y el trato con esos profesores es distinto, es más estricto, tiene otro perfil el profesor, tenés que hablar con respeto ¿viste? sin malas palabras, más ordenado, en cambio acá un profesor de taller es más simple, es informal .

**ENTDOR.** ¿Y en tu experiencia te pasó así?

**ENTDO 5.** Si, si es justamente eso.

**ENTDOR.** Esta bueno esto que me decís que podés tener contacto con el profe más allá de la materia y más allá de la escuela, esto de ir a jugar al fútbol Ahora en términos de aprendizaje y de lo que a un estudiante le interesa ¿En qué te favorece el tener una buena relación con los profes?

**ENTDO 5.** ¿Una buena relación con los profes? Yo creo que una buena relación con los profes a la hora de aprender te ayuda a fijar más los conocimientos, yo creo que el transmitir información, conocimiento de una persona a otra necesita un tipo de relación, puede ser mala puede ser buena, en la escuela creo que debería ser buena siempre, pero creo que se necesita algún tipo de relación sí o sí. Yo muchas veces he aprendido cosas y se me quedan fijas en la cabeza, y nunca las voy a olvidar porque las relaciono con algo justamente, algo o alguien. Por ejemplo, el tema del taller, de cómo hacer una parrilla, como usar la soldadura, como cortar los fierros y demás siempre me acuerdo, porque tengo la parrilla justamente atrás en el galpón. ¿Viste?

**ENTDOR.** Pero eso ¿lo atribuís a que el conocimiento, eso que te transmitieron, estuvo bien como lo hicieron? O ¿tiene que ver con que con el profe tenías una buena relación, entonces miras la parrilla y te acordas de él? ¿Algo de eso te pasa o no?

**ENTDO 5.** Si, si, tiene que ver con eso justamente también. Que se yo muchas veces he estado con profesores que no me llevo muy bien y he aprendido muy poco.

**ENTDOR.** ¿Pero aprobaste?

**ENTDO 5.** Si, de aprobar si lo aprobé. Después, con profesores que me he llevado mejor y demás he podido hablar, como por ejemplo con el de matemática ¿viste?, este me voy a acordar hasta que me muera creo que fue el año y la materia que más aprendí. Con este profesor ¿viste? podía hablar por ejemplo sobre videojuegos, él jugaba videojuegos, entonces vos podías hablar sobre computadoras y otros temas que no tenían nada que ver con la materia, entonces ya te caía bien el profesor, ya entablabas algún tipo de relación y después cuando vos iba a aprender no vas con mala onda. ¿Viste? A mí, personalmente y a otros compañeros, vos vas y muchas veces decís “¡uy me toca con este profesor!” y con eso ya te baja un montón a la hora de aprender.

**ENTDOR.** Y te pregunto, esto que me decías, hay muchas horas que pasas en la escuela y eso significa que la vida también nos pasa ahí, nos enojamos, tenemos problemas, bueno...todo. ¿Con algún profe tuviste la oportunidad de compartir algo que quizás era más personal y lo pudiste

hablar? Quizás era un problema o no, pero algo que pudiste compartir ¿Te pasó? ¿O solo de lo que se conversa es de la materia, el aprobar, el trabajo práctico?

**ENTDO 5.** Así de muy muy personal. No, no creo, pero sí de hablar ¿viste? sobre anécdotas o experiencias que nos han pasado. Por ejemplo, que hemos tenido muchos viajes, todos los años teníamos viajes antes y pasaban cosas ¿viste? siempre pasaban cosas, teníamos esas experiencias y los profesores también, porque ellos ven, han tenido experiencias durante toda su época como profesores, y eso, esas cosas yo creo que, si se han compartido, experiencias, anécdotas y demás, eso sí se ha compartido. Ahora mismo no recuerdo haber compartido algo muy personal o cosas así con un profesor, pero si se ha llegado a hablar un poco de otras cosas.

**ENTDOR.** Como que los viajes permiten acercarse más ¿no? conocerse más Eso siempre me parece que pasa, viste que cuando uno vuelve del viaje hay algo como que lo conoces al profe desde otro lugar o lo viste muchas horas más allá del aula ¿no?

**ENTDO 5.** Y si, porque al fin y al cabo vos tenés la personalidad y la actitud ¿viste? La personalidad sos cómo sos, sos quién sos. Y la actitud depende de con quién estás y depende de en qué lugar estás. Entonces, ya con el hecho de cambiar de lugar ¿viste? de encontrártelo en el supermercado o ya viajando, compartiendo un viaje a Bs. As. Por ejemplo, podes ver otras facetas de su personalidad.

**ENTDOR.** Bárbaro Te pregunto, de acá ya tenés 5 años, me dijiste “ya estoy en el último paso” ¿no? Entonces, si tuvieras que recordar cuál fue el mejor momento de aprendizaje que tuviste en la escuela ¿Fue un proyecto, fue una expo, fue un viaje, una clase, una materia? Algo que digas “la verdad que esto que aprendí y la relación que ahí tuve con el profe no me olvido más”

**ENTDO 5.** Em Yo creo que voy a volver de nuevo con el tema de este profesor de matemática, porque creo que fue eso, aunque encima fue virtualmente, no es que fue presencial y ese año la verdad es que aprendí bastante, aprendí bastante yo creo que adquiriré un montón de conocimiento sobre los temas. Muchos proyectos en sí no hubo en el que haya dicho “aprendí un montón o esto lo voy a aplicar más adelante”, pero ese año en sí con esa materia en sí creo que fue una de las mejores porque la pase bien, no estuve bajo presión, no estuve quemándome la cabeza por aprobar o aprender esa materia y la verdad que adquiriré un montón de conocimiento.

**ENTDOR.** ¿Crees que la relación con los profes influye en el momento de la evaluación?

**ENTDO 5.** (Piensa unos segundos) Si, yo creo que si

**ENTDOR.** ¿Por qué?

**ENTDO 5.** Ya de por sí, cuando entraba a un examen que tenía una profesora que no me caía para nada bien ¿viste? ya era otra cosa, entraba con otra mente. Por ahí con un profesor con el que me llevo mejor ¿viste? más relajado y demás, vas más relajado a lo que es el examen. Sí, yo creo que tiene que ver, es lo mismo que con el tema del aprendizaje. Hay profesores que son muy estrictos, y si no te llevas bien vos te estresas más y te presionas más porque vos pensas que si te

va mal o algo así, te van a meter una tajada que te van a mandar a febrero y cosas así, y eso te suma más presión a la hora de tener un examen.

**ENTDOR.** Entonces, según tu experiencia, con un profe que te llevas bien o que sentís que el ambiente es cuidado y te sentís cómodo ¿Rendís más incluso? ¿Te sacas mejores notas, estudias con más ganas?

**ENTDO 5.** Si, sí. Yo, por ejemplo, en los primeros años tenía una profesora de física, García se llamaba, y yo sabía sobre los temas, había aprendido, pero no me lleva para nada bien con la profesora esa, no me caía para nada bien y desaprobaba, en más, fui varias veces a febrero con ella, fui dos veces en realidad. Me presione tanto ¿viste?... y era tan mala la relación con esos profesores que ya en el examen iba muy para atrás. Pero una vez fui a febrero y había otros profesores tomando eso temas, no estaba solamente ella y entre, dos minutos estuve, menos y ya salí y estuve aprobado, pero es porque ya sabía y a la hora de rendir había otros profesores entonces me sentí más relajado y demás.

**ENTDOR.** ¿Y qué hacía esta profe para que vos te pusieras nervioso? viste que a veces uno se bloquea ¿Qué hacía ella?

**ENTDO 5.** Primero que nada ¿viste? tiene que ver mucho con la actitud ¿viste?, ya la hora de entrar, la forma de hablar ¿viste?, mirarteyo creo que muchas veces la tonalidad con la que hablaba y se dirigía a los alumnos era como muy fuerte ¿viste? o muy cortante bue también los rasgos, la cara que ponía a la hora de enseñar no era como de las mejores ¿viste?, no podés ir muy serio o con cara de enojado como si te hubiese ido re mal en el día, un poco de ganas tenés que meterle. Y eso más que nada fue, más que nada la actitud.

**ENTDOR.** Ahora te pregunto por vos y tu curso ¿Ha habido problemas o situaciones, de la convivencia escolar de todos los días y pensando que son adolescentes también, que han hecho que esos problemas interfieran en la relación con la actitud del profe y quizás la actitud, vos hablas de esa palabra, del profe cambio?

**ENTDO 5.** mm si, si hubo algo en los primeros años. Bue. Nosotros siempre fuimos medios conflictivos en sí, ósea nos llevamos todos bien en realidad, pero ¿viste? siempre la manera de actuar de mis compañeros, yo soy igualmente yo soy uno de los más tranquilos, soy más que nada un observador, pero la manera en la que se manejan mis compañeros a veces por ahí puede llegar a pasar los límites, puede tender a ser muy agresiva y entonces a nosotros siempre los profesores nos fichaban. Cuando pasábamos de año, los profesores ya nos tenían fichados y nos tenían como alborotadores, como violentos, muy charlatanes problemáticos, entonces se nos hacía un poco complicado, muchas veces, a la hora de entablar esa relación con el profesor.

**ENTDOR.** ¿Crees que los profes ponían distancia o mostraban más su autoridad?

**ENTDO 5.** ¡Sí! ponían distancia y entraban más como si fuesen más autoritarios, “acá se hace lo que digo yo” y cosas así, ese perfil.

**ENTDOR.** Vamos terminando Entraste con 13 años a la escuela ¿no? ¿Con 13 entraste a primer año? ¿Con 12 13?

**ENTDO 5.** Si, creo que si 12 o 13 años, creo que sí.

**ENTDOR.** Y ahora ¿tenés 18?

**ENTDO 5.** 18

**ENTDOR.** 18 ¿Reconoces cambios en vos desde que estás en la escuela técnica?

**ENTDO 5.** m cambios en mí Yo creo que sí

**ENTDOR.** Quizás en tu forma de ser, en tu forma de pensar, en tu forma de relacionarte con otras personas, en tu forma de aprender, de mirar el futuro

**ENTDO 5.** Y yo creo que sí por ahí ¿viste? ciertas experiencias como por ejemplo las expo o las, viste que siempre hay a fin de año, o ya de por sí las exposiciones frente a tus compañeros y demás por ahí eso si me cambio y ahora soy más... soy menos tímido, soy más sociable, pero en si no cambie mucho yo siempre fui de la misma manera, no soy una persona que se influye mucho por el entorno ¿viste? de personalidad o en mi actitud, asique yo creo que más que nada cambie en eso, en ser más sociable, menos tímido... y en la madurez por ahí pero eso yo creo que se gana igualmente, ya sea en una técnica o no

**ENTDOR.** Viene más con la edad

**ENTDO 5.** Si, si

**ENTDOR.** Antes me dijiste esto; que la escuela te ayudaba a desarrollar parte de tu pensamiento ¿crees también que eso fue un cambio en vos? ¿En tu manera de pensar respecto a cómo analizas una situación, como interpretas y cómo resolves? ¿O no tiene que ver tanto con la escuela?

**ENTDO 5.** No, he sí, yo creo que me cambió bastante esa forma de pensar, aunque ya pensaba más o menos de una manera de chico ya, siempre fui de pensar de esa manera, un poco; pero ahora con las técnicas pienso aún más, así que aumentó esa forma de pensar.

**ENTDOR.** Y esto te pregunto, yo sabiendo el contexto Yo cuando estaba en la escuela escuchaba que muchos pibes decían que terminaban “siendo robots”, así que creaban robot y terminaban siendo medio robot ¿A vos te paso algo de eso? A mí me remite a lo individual, como más automatizado ¿Te paso también eso?

**ENTDO 5.** Yo soy una persona ¿viste? más intranquila, más inquieta y siempre me gustó el deporte, va yo siempre con la escuela he hecho un montón de actividades extra curriculares, ya de chico mis padres siempre me han mandado ¿viste? primero fútbol, después teatro, después natación, básquet, rugby Entonces no me afectó para nada esa parte y tengo una personalidad, por así decirlo, muy balanceada, no me he ido a eso de actitudes más robóticas o programadas , que lo he visto en compañeros pero no es mi caso, mi caso no.

**ENTDOR.** Bien, bien y ya estás para pisar sexto año ¿no? ahí tengo dos preguntitas. La primera es; cuando termines sexto año, último día, tocas el timbre ese que hay en el E3 ¿viste? que te abre

la puerta, reja y salís ¿Qué te llevas en tu mochila, que no tiene que ver con cuadernos ni con libros? ¿Qué te llevas cargado, tuyo, para vos de esa escuela?

**ENTDO 5.** Em Yo creo que más que nada la experiencia, las distintas experiencias que puedo aplicar más adelante, y he aprendido sobre ello y más que nada sobre eso, las experiencias. Y lo que te había nombrado al principio, ¿viste? esa forma de pensar, la forma de organizarse, más que nada eso me llevo.

**ENTDOR.** Bien Y la última pregunta es pensando en el día que te den el título, están la mamá, la abuela, todos emocionados, vos subís, te dan la papeleta ahí en el teatro español ¿A qué profe elegirías y por qué? No por el nombre, pero ¿Tenés ya un nombre de un profe que elegirías para que te dé el título?

**ENTDO 5.** El de matemáticas

**ENTDOR.** El de matemáticas

**ENTDO 5.** igualmente ahora, lamentablemente no está más el profesor porque se fue, pero igualmente si tendría que elegir elegiría a ese porque yo creo que como que habían muchas cosas en común, se podían dar y hablar un montón de cosas y creo que fue una de las mejores relaciones de profesor- alumno que tuve, más que nada por eso fue muy comprensivo a la hora ¿viste? de evaluarnos y de enseñarnos, siempre estuvo ahí para sacarme las dudas ¿viste? siempre con la mejor onda aunque este ¿viste? medio enfermo o cosas así, siempre estuvo con muy buena onda, yo creo que fue uno de los profesores más completos y por eso creo que lo elegiría.

**ENTDOR.** Bien ¿Algo que quieras decir, que complementé de lo yo te fui preguntando? “me gustaría decir esto, me quedó picando esto”

**ENTDO 5.** No sabría decirte ahora mismo, hay un montón de cosas ¿viste? pero depende ¿de qué? Charlamos de la relación profesor-alumno y yo creo que de eso no hay mucho más, por ahí si hablamos más por el tema de cómo se organizan las secundarias técnicas por ahí sí podría hablar más, pero no creo que esté orientado en eso

**ENTDOR.** No, bueno Y te pregunto una más, que no la tenía pensada, pero si te lo pregunto ¿Influye en la relación que el profe sea varón o que sea mujer?

**ENTDO 5.** A mira.

**ENTDOR.** En tu escuela

**ENTDO 5.** Yo creo que sí, más que nada porque al ser una técnica la cantidad de mujeres que hay dentro de la escuela es mucho menor, entonces por ahí una profesora, creo, que puede llegar a tener menos autoridad al haber un montón de hombres alrededor, por ahí creo que he visto eso. Y, en más a los profesores que más le tenemos respeto en general, en mi curso, en los cursos que he visto y demás, son profesores hombres y ya con cierta edad ¿viste? entonces yo veo una diferencia en el trato que hay.

**ENTDOR.** Bien, igual mi pregunta es ¿Más cercanos son los varones o son las profes mujeres? Digo con el que se puede tener una mejor relación, según tu experiencia. ¿Han sido varones?

**ENTDO 5.** En mi caso creo que es bastante igual, porque me he encontrado profesores tanto como varones como mujeres, bastantes complicados como también bastantes relajados y buena onda, entonces yo creo que en general es bastante balanceado en ese tema.

**ENTDOR.** Buenísimo, me encanto hablar con vos, muchas gracias.

**ENTDO 5.** Igualmente, no muchas veces tenés estas entrevistas y está bueno hablar de estos temas, pero no podés hacerlo así tan libremente con cualquiera.

**ENTDO.** Bueno, yo estoy en tercer año turno tarde, o sea “B” y decidí estudiar en esta escuela principalmente porque yo desde muy chico he tenido una afición por entender cómo funciona la tecnología en general, he estado desde muy chico apegado a ella y sabía que en este lugar iba a poder aprender sobre ella, era mi principal interés. Además de que los niveles de disciplina son muy altos y que son necesarios para eso, y si yo puedo cumplirlos y puedo estudiar lo que me gusta no necesito otro motivo para quedarme.

**ENTDOR.** Bien ¿Y la escuela primaria donde la hiciste?

**ENTDO 6.** La hice en Cipoletti, Rio Negro, se llama la escuela CR.

**ENTDOR.** Y ahí, contame un poco cómo fue tu séptimo grado ¿Vos conocías la escuela, tenías algún familiar? ¿Alguien en tu casa hizo la técnica? ¿Cómo fue esto de decir “voy a la técnica y voy al E3?”

**ENTDO 6.** Uff, si, de hecho, tengo dos familiares que hicieron la escuela técnica, una que está cerca por así decirlo. Mi séptimo grado fue bueno me marcó bastantes diferencias entre yo y mis compañeros. Ya conocía la escuela desde sexto grado, había ido a alguna expo E3. Y básicamente en séptimo grado fue el año en que yo me decidí por empezar a prepararme para este examen; mi todo mi tiempo estaba designado en prepararme, estuve preparándome todo el año tanto para los exámenes de matemática como lengua, y ya a mitad de año fue un punto en el que ya estaba yo completamente diferenciado de mis compañeros, por ejemplo mientras yo me concentraba en que me salgan ciertos ejercicios de cierta complejidad para mi edad de matemáticas ellos estaban preocupados por cuantos seguidores tenían en instagram, a pesar de ser bastante jóvenes mi curso era más o menos así

**ENTDOR.** Claro Entonces fuiste a la expo ¿Qué te llamó la atención cuando fuiste a esa expo?

**ENTDO 6.** ¡Absolutamente todo! Yo soy muy fanático del taller también, de los trabajos manuales, de la metalúrgica en general, también soy fanático de eso, me gusta estudiar, me gustan mucho los talleres. Y me quedé deslumbrado, no sabía que esto podía existir.

**ENTDOR.** Mira ¿Y tu familia que dijo? ¿Tu mamá, tu papá fueron a la escuela técnica? ¿Tenés hermanos más grandes que fueron a la técnica? O ¿Sos el primero de todo esto?

**ENTDO 6.** Soy el primero de todo esto. Tengo la suerte de que mis papás fueron los que me alentaron a entrar a este colegio, de hecho me querían mandar a un técnico, ellos ya sabían que yo la iba a pasar mejor en un técnico estudiando desde la tecnología, ya sea uno público o ya sea el E3 de todas formas iba a terminar en una técnica.

**ENTDOR.** Claro, claro Y ahora que ya estas, transitaste primero, segundo, tercero, como que estás a mitad de camino ¿no? Si yo te pregunto ¿Qué aprendes en la escuela técnica? Si me tuvieras que enlistar tres o cinco cosas, como un *top five* de cosas que aprendes en la escuela técnica ¿Qué me dirías?

**ENTDO 6.** Uff es complicada esta pregunta. Aprendo principalmente muchas cosas de matemática, es mucha carga horaria de Matemática especialmente, estamos ahora con logaritmos y funciones exponenciales, todo lo que sería función gráfica y todo eso. Ahora después en Química, me llamó la atención que tuviéramos química, estamos viendo ahora reacciones químicas. Y después, algo que me está gustando bastante ahora mismo es Lengua, es algo bastante llevadero para mí y me resulta más fácil que los años anteriores.

**ENTDOR.** Te pregunto más allá de contenidos, que son los que me nombraste recién ¿Hay otras habilidades que aprendes? Tiene que ver con el estar con otros, con una forma de pensar, de resolver problemas, de participar de proyectos ¿Hay algo de eso que en esta escuela vos sentís que tu experiencia te ayuda? ¿O no?

**ENTDO 6.** Si siento que me ayuda, en habilidades tengo mayor disciplina, mayor autonomía por así decirlo para mí mismo, mayor organización, mayores niveles de independencia por así decirlo y habilidades que he aprendido ya en el taller, porque más habilidades enseña porque los trabajos los haces vos.

**ENTDOR.** Claro, Claro Y dentro de esas habilidades ¿Me podrás mencionar algunas? Porque es algo que yo no conozco. Por ejemplo, ¿Qué aprendiste en el taller?

**ENTDO 6.** En el taller bueno las operaciones básicas de lo que sería un trabajo mecánico, por ejemplo, el limado, el desgastado, el uso de las máquinas. Ahora en tercer año estamos con las máquinas o tenemos la libertad de usarlas. Después, lo que sería instalaciones eléctricas en electricidad, o el uso de la computadora en lo que sería informática, pero eso ya sería en primer año.

**ENTDOR.** Te preguntaba, y me decías recién, en cuanto a la organización y a la disciplina que habías aprendido ¿Cómo se lleva eso de la mano con la presión y la exigencia?

**ENTDO 6.** Ah no estoy teniendo problemas con la exigencia, lo cual es bastante bueno. ¿Me podés repetir la pregunta?

**ENTDOR.** Si, recién me explicabas que aprendiste a ser disciplinado y organizado con el ritmo que tiene la escuela, mi pregunta es ¿Cómo va eso de la mano con la exigencia y la presión para cumplir con esos tiempos, con esa organización y con todas las tareas que tenés?

**ENTDO 6.** Bien, bien, porque a mayor exigencia yo mismo me exijo, soy autoexigente para poder completar lo que se me está pidiendo, para poder sacar al máximo todo lo que he estado haciendo.

**ENTDOR.** ¿Te sentís cansado, agotado, de mal humor? Digo, ¿por momentos te genera algún estado anímico así? ¿O no?

**ENTDO 6.** m cansado quizás, a lo sumo, pero yo aprendo a llevarlo y simplemente duermo un poco y ya está se me pasa al día siguiente.

**ENTDOR.** Y ¿Crees que lo que aprendes en la escuela técnica sirve para tu futuro? ¿Si, no, más o menos?

**ENTDO 6.** ¡Por supuesto! por supuesto, comprendo que todo lo que se me está enseñando precisamente va con ese objetivo.

**ENTDOR.** Y tú proyecto de futuro ¿Cuál es? Si se puede saber

**ENTDO 6.** Mi proyecto a futuro; principalmente yo quiero ir a estudiar a otro país, tengo algunas opciones, pero es muy pronto todavía ahora lo que estoy haciendo es simplemente intentar adquirir la mayor cantidad de conocimiento y habilidades posibles antes de egresarme para poder salir con “medalla de oro” por así decirlo, como una analogía. Pero el enfoque que yo le estoy dando a mis objetivos y que estoy siendo apoyado por mis padres es a irme del país a estudiar.

**ENTDOR.** Y ¿Qué te gustaría estudiar? ¿Ya tenés definida la carrera o?

**ENTDO 6.** Hay un montón de carreras que me gustaría hacer, pero no puedo decidirme por una, entonces tengo que ver todavía profundizar en eso

**ENTDOR.** Y ¿qué de escuela te sirve para ese objetivo?

**ENTDO 6.** La exigencia quizás que tiene la escuela, va a ser similar a lo que es la facultad entonces va a ser como estar otro año y como yo ya estoy acostumbrado no va a ser difícil.

**ENTDOR.** Bien. Y te pregunto ¿Cómo es la relación con los profes? Viste que la escuela técnica tiene como una dinámica particular ¿Cómo es la relación con tus profes?

**ENTDO 6.** Personalmente con los profes me llevo bien, yo entiendo que ellos lo único que intentan hacer es enseñarme no intentan torturarme ni nada, sé que son profesionales y están ahí para enseñar. Yo personalmente no me quejo de ningún profe, considero que el que se tiene que adaptar a sus métodos de enseñanza soy yo y aprender lo mayor que pueda.

**ENTDOR.** ¿Y para vos un “buen profe” qué es? ¿Qué características debería tener “un buen profe”? de los que hayas tenido o de las características que vos crees.

**ENTDO 6.** Creo que un “buen profe” es aquel que mantiene un nivel de profesionalismo, no tanto extremo, pero sí exige, es muy exigente y eso es lo que te hace mejorar básicamente, que me presionen a mí es lo que me hace mejorar quizás me ha pasado, por ejemplo, en el examen de matemática; el profe es muy exigente, tiene la vara muy alta pero sabe que si nosotros queremos llegar a ser algo como un técnico, sabe, que tenemos que no cometer, prácticamente, casi ningún error.

**ENTDOR.** Y te hago una pregunta, este profe que nombras ¿Cómo enseña? ¿Cómo es una clase de este profe?

**ENTDO 6.** Básicamente como la matemática se basa en práctica él lo que hace es explicar el tema, pedirnos a nosotros que evacuemos todas las dudas y después es poner la práctica diaria, practicar, practicar y practicar.

**ENTDOR.** ¿Y la exigencia donde la ves? ¿En la cantidad de ejercicios, en la evaluación?...

**ENTDO 6.** En la evaluación, en sus métodos de corrección me ha pasado de en una evaluación tener dos errores y ya estar desaprobado.

**ENTDOR.** ¿Y eso que te genera?

**ENTDO 6.** Me frustra un montón, pero sé que es una señal, por lo menos son dos errores y no es toda la prueba mal. Considero que un 6 o un 5 no es tema de preocupación si no un tema de ocupación.

**ENTDOR.** Y de los profes que has tenido hasta acá, si tuvieras que traer a la mente a alguno y me dijeras “la verdad de que este es un buen profe” ¿Qué características tiene? Más allá de lo que me acabas de decir

**ENTDO 6.** Y yo creo que, hasta ahora, un “buen profe” sería FF.

**ENTDOR.** ¿Por qué?

**ENTDO 6.** Porque mantiene ese sentido cómico que a la vez hace que se te vaya un poco la presión de la materia, de su complejidad quizá su método de usar analogías externas a lo que es toda la tecnología para enlazarlas de vuelta a lo que es la tecnología y que vos comprendas.

**ENTDOR.** Esto que me dijiste, de que le pone un poco de humor ¿Es chistoso o que hace?

**ENTDO 6.** Hace bromas, chistes y eso tampoco lo hace toda la clase con risas, también se mantiene el aprendizaje. Obvio que si él detecta que no estudias o te va medio mal él va a poner cierta presión sobre vos, pero si él nota que vos estudias, que estás al día con las materias, que esto realmente te gusta él te va a ayudar.

**ENTDOR.** ¿Es una materia en la que te sentís relajado? Relajado no significa vago sino como “estoy aprendiendo, pero puedo disfrutar, me puedo reír”

**ENTDO 6.** Precisamente es encima la materia por la que yo vine a estudiar acá. Estoy acá por esta materia y si encima me lo enseñan de este modo yo no puedo pedir más

**ENTDOR.** Y él, me decías, usa analogías ¿explica, da trabajos? ¿Cómo enseña?

**ENTDO 6.** Si, explica muy bien, de una forma única que no se ve en muchos profes que digamos y luego nos hace hacer trabajos en los que tenemos que usar nuestra propia lógica para resolverlos en vez de su método, nosotros tenemos que usar nuestra lógica y él por ahí nos va enderezando un poco, por ejemplo.

**ENTDOR.** ¿Me das un ejemplo? Para poder visualizarlo, aunque yo no entienda de tu temática, pero me decís “mira nos hace pensar eso de esta manera”

**ENTDO 6.** Si, nos hace pensar de cierta manera, pero nos da la libertad de ir como quisiéramos por esa manera, por así decirlo. Que se yo, en un trabajo nos pide diseñar una computadora; él nos enseña cómo está formada una computadora y nosotros en base a lo que nos enseñó aplicamos una lógica para armar esa computadora, y dependiendo nuestra lógica va a estar bien armada o mal armada según lo que él enseñó.

**ENTDOR.** Y te hago una pregunta: El trabajo que se promueve ¿Es individual o grupal?

**ENTDO 6.** El año pasado fueron grupales, pero en primero y este año han sido individuales, bueno desde que volvió la presencialidad que fue hace poco, quizá han sido uno o dos meses, han sido individuales.

**ENTDOR.** ¿Y las evaluaciones como es en esa materia que a vos te gusta?

**ENTDO 6.** No he tenido.

**ENTDOR.** No tuviste... ¿Y cómo? ¿De dónde sale la nota?

**ENTDO 6.** Calculo que, de la entrega de trabajos, quizás.

**ENTDOR.** ¿Te devuelve una nota, una calificación, una revisión de ese trabajo?

**ENTDO 6.** Este año sí, han hecho devoluciones y te explican dónde te equivocaste, más allá de decirte si estas aprobado o desaprobado.

**ENTDOR.** Y ahí me resaltaste el profe que te gusta ¿Y aquel, si te viene a la mente, que decís “la verdad este para mí no es un buen profe”? ¿Qué características tiene para vos?

**ENTDO 6.** ¿Un “mal profe”?

**ENTDOR.** O un profe que decís “con este profe no estoy aprendiendo o no me siento cómodo”. Viste que a veces uno aprende, pero la relación es tensa, te sentís presionado

**ENTDO 6.** Y quizás con el de matemática, pero es por mí, porque tiene la varilla muy alta. No quiere decir que sea mal profe, pero ahí sí que en sus clases no me siento muy cómodo porque sé que tengo que ser casi perfeccionista.

**ENTDOR.** ¿Y en relación a los profes de talleres? Viste que yo voy hablando con los chicos de las distintas escuelas y me hablan de los profes de taller ¿A vos que te pasa con esos espacios? ¿Se aprende igual que en los otros espacios?

**ENTDO 6.** No igual porque en esos talleres el único que lleva teoría a montones, quizás, es electricidad porque si no sale todo mal y no arranca nada, pero hasta ahora vas aprendiendo por el profe y también vas aprendiendo por vos mismo, porque vos sos el que va haciendo los trabajos.

**ENTDOR.** Pensando en tu 2019 ¿Vos hiciste primer año presencial?

**ENTDO 6.** ¿Presencial a qué?

**ENTDOR.** A los talleres, tuviste carpintería, tuviste todo eso ¿No?

**ENTDO 6.** Y en 2019 he aprendido más por el profe, pero eran más que nada habilidades manuales que tenías que cubrir.

**ENTDOR.** Y ahí ¿la relación con el profe como es?

**ENTDO 6.** Era buena, si yo era de hacer muchas consultas y el profe me las resolvía, por suerte.

**ENTDOR.** Te decía que voy escuchando y los chicos me decían que en esos espacios el trato y la comunicación es más informal y cercano ¿Vos estás de acuerdo con eso o no?

**ENTDO 6.** Si, si

**ENTDOR.** ¿Por qué? ¿Cuál es tu experiencia en esos espacios?

**ENTDO 6.** La comunicación, ósea si bien sí con el enfoque del taller es más...como estamos todos en grupo, por ahí, y si, por ahí también el profe se hace parte del grupo es como un poco algo íntimo de ese taller, es una confianza íntima de ese taller y no sé te sentís algo libre, por así decirlo son esos niveles de comunicación en el que no solo está TU grupo Y el profe, sino que, el profe y tu grupo son UNO solo, son un solo grupo

**ENTDOR.** Mira qué bueno eso ¿Y ahí como enseña el profe? Porque debe ser distinto informática ¿O tiene algún punto de contacto?

**ENTDO 6.** No, porque ósea yo entiendo que lo que va a explicar el profe es para que yo pueda hacer el trabajo bien, entonces yo necesito prestar atención a lo que explica el profe. Por ahí el problema con las clases que den teoría en el taller es por el ruido de los demás talleres, pero eso ya es por la infraestructura de la escuela.

**ENTDOR.** Claro, y esto me decían tal cual con lo que vos me decís, como que es más informal y como que hay más confianza, me dicen eso lo chicos

Y, desde tu experiencia ¿Con los profes se puede tener contacto más allá de las clases? Es decir, terminaste una materia de segundo año ¿Te cruzas con los profes y charlas algún tema? en los pasillos, en la calle, en algunas escuelas van a jugar al fútbol con los profes ¿A vos te ha pasado algo de esto?

**ENTDO 6.** No, a niveles de ir a jugar al fútbol, porque no soy de hacer deportes, pero si yo creería que por ahí pasaría eso

**ENTDOR.** Y después, te iba a preguntar Viste que se pasan muchas horas en la escuela y eso hace que nos pase la vida también, en tu experiencia o en tu curso, cuando ha habido algún problema personal ¿Ha sido posible hablar con los profes de eso? Aunque el profe de matemáticas o electricidad ¿Ha estado el espacio para hablar de eso?

**ENTDO 6.** No, no, no no ha estado. No ha estado porque yo no lo haría personalmente, porque sé que no es el espacio.

**ENTDOR.** ¿Con ningún profe creaste como esa relación más cercana? Viste que a veces con algunos profes se da

**ENTDO 6.** No, no, creo que eso saca un poco el ámbito profesional pero no sé, quizás soy yo que no me gusta contarlo

**ENTDOR.** Claro, claro ¿Y en que te favorece, tener una buena relación con los profes?

**ENTDO 6.** Y por ahí que te sentís más liberado en clase, hay más confianza

**ENTDOR.** ¿Al momento de aprender? ¿Crees que te sentís más motivado?...

**ENTDO 6.** Si, si, si te sentís más motivado, por ahí prestas mejor a tu rendimiento un poco

**ENTDOR.** ¿Y cuando no te llevas bien?

**ENTDO 6.** Y si no te llevas bien cambia la cosa, estas más tenso en clase y calculo yo que no sé si va a bajar tu eficiencia, pero si no te gusta el profe como que ya no se transforma en una experiencia de aprendizaje si no en luchar un poco para aprender, y ahí eso ya no está bueno.

**ENTDOR.** Ya estas terminando casi el tercer año, si tuvieras que elegir una clase, un proyecto, un día, una situación en la que la verdad sentís que aprendiste y que aprendiste fundamentalmente por la relación que tenías con el profe ¿Identificas alguna? Decís “faa este día aprendí”.

**ENTDO 6.** Seria física quizás

**ENTDOR.** ¿Me contas qué pasó en esa clase o en ese día?

**ENTDO 6.** No sé es como que o el contenido era algo simple quizás, o quizás era el profe ¿no? que tiene esa media actitud de adolescente, de ser un adolescente también, de compartir algunos gustos o que estaba aprendiendo algo que yo quería ver hace mucho; que eran circuitos y no sé se me hace muy fácil a mi comprender la lógica de la física, que es como una matemática, pero con ciertos cambios, cierta simplicidad pero ahí yo sentía que aprendía realmente.

**ENTDOR.** Y me hablabas del profe, como que tenía más identificación adolescente ¿Cómo es eso?

**ENTDO 6.** Qué sé yo compartir ciertos gustos con nosotros de franquicios, por ahí DC de tirar alguna que otra broma. Además, ahora nuestra relación, por así decirlo, es quizá un poco más personal, pero por otros motivos en que básicamente yo quede en las nacionales de unos juegos, de unas olimpiadas de física, y ahora tengo que prepararme entonces él me tiene que ayudar un poco, quizá

**ENTDOR.** Y ¿Quién te animó a las olimpiadas? ¿Quieres participar vos o te animo él a que participes?

**ENTDO 6.** Yo me animé a hacerlo porque sabía que no iba a averiguar si me iba a ir bien en estas si no me anotaba. Porque lo que pasó fue que en primer año yo me anoté a las de matemáticas y me fue muy mal, muy mal me fue y como yo ya había rechazado completamente la idea de ir a las de matemática y como yo sabía que me iba mejor en física que en matemática me quise anotar, me dio ese impulso a anotarme, porque recién en tercer año podés anotarte a las de física, después son todas las de matemática.

**ENTDOR.** ¿Y le dijiste al profe que te querías anotar?

**ENTDO 6.** Si, primero me anoté a las olimpiadas y después dije que no, que no quería ir más porque estaba crudo básicamente.

**ENTDOR.** ¿Y el profe que te dijo?

**ENTDO 6.** Él me dijo por ahí, que la mejor opción que me convenía era que si yo quería sacar algo realmente de las olimpiadas era que practique otro año más, quizá, cuarto y recién en quinto anotarme, porque si pasaba en quinto año iba a quedar directamente en las nacionales.

**ENTDOR.** ¿Y te estás preparando con él para eso?

**ENTDO 6.** Si, mañana voy a empezar a prepararme para eso, para los juegos que son juegos al final del día, pero tienen un equipo provincial y bueno yo quede.

**ENTDOR.** ¿Y eso te sirve para tu futuro también? ¿Crees que te sirve?

**ENTDO 6.** Depende, laboralmente quizá si gano algo quizá sí, pero

**ENTDOR.** ¿Tu objetivo cuál es?

**ENTDO 6.** Mi objetivo es sacar alguna beca en alguna universidad extranjera, que sé yo si ven que yo gane alguna medalla en alguna olimpiada quizá tenga más chances que otros

**ENTDOR.** Bien ¿Y crees, más allá que el profe este es de física, que la relación que tenés con él, como dijiste antes más personal a partir de esto, puede favorecer a que sigas motivado a prepararte y competir? ¿Puede ser?

**ENTDO 6.** Si, si, quizá porque sé que él por ahí va a seguir ayudándome.

**ENTDOR.** Y ¿Crees que la relación con los profes, la que uno pueda tener, influye al momento de la evaluación? ¿Si te llevas bien con un profe es mejor o no?

**ENTDO 6.** No, porque el objetivo de una evaluación es evaluar tu rendimiento y creo que el profe tenga una relación conmigo o no, si me tiene que desaprobarme va a desaprobarme.

**ENTDOR.** Pero ¿Y tu experiencia? Más allá del “debería o debe”, de tu experiencia o lo que has visto en tu aula y grupo de compañeros ¿tiene que ver con el llevarse mejor? No digo que lo aprueben más rápido, sino quiero decir si puede rendir mejor porque está más tranquilo, menos tenso, un profe que mete miedo ¿Quizás?...

**ENTDO 6.** Quizás eso puede llegar a ser cierto no estoy seguro si me ha pasado o no.

**ENTDOR.** Y pensando en el grupo, en las características que tienen muchas veces los grupos de estudiantes y adolescentes ¿Crees que hay problemas o reconoces que pueden existir algunos problemas de comportamiento o de conducta que afectan la relación con el profesor? Que hace que quizás estaba todo bien y se pone distancia, o al contrario, a partir de un problema el profesor acompaña y es más cercano

**ENTDO 6.** No tengo idea porque no sé si eso ha llegado a pasar. Para mí que eso todavía no ha pasado lo de la problemática que haga que el profe se involucre más con nosotros, o lo contrario que una problemática haya hecho que el profe se haya distanciado, yo lo sigo viendo igual.

**ENTDOR.** Está muy bien Y te iba a preguntar ¿Entraste a la escuela con 13 o con 12? ¿Cuántos años tenías?

**ENTDO 6.** estaba por cumplir los 13.

**ENTDOR.** ¿Y ahora tenes?

**ENTDO 6.** 15

**ENTDOR.** Y, más allá de la adolescencia y demás ¿Reconoces cambios en vos a partir de que estás en la escuela técnica?

**ENTDO 6.** Si, si, muchos cambios.

**ENTDOR.** ¿Me contas alguno?

**ENTDO 6.** Me volví más responsable, me volví más disciplinado, empecé a hacer las cosas porque me gustaba aprender más que por lo que eran. El año pasado meforcé a mí mismo a aprender cosas nuevas, por ejemplo, estoy estudiando un tercer idioma, me volví buzo por hobbie

**ENTDOR.** ¿Buzo de bucear?

**ENTDO 6.** Si

**ENTDOR.** ¡Qué bueno!

**ENTDO 6.** Si, he visto y me han contado que compañeros de otras escuelas que no son técnicas quizás son más adolescentes que tienen no se algunas actitudes egocéntricas, autoestima quizás muy alta, actitudes que a mi si yo las veo me parecen insoportables y que no las tengo, pero no sé, me volví más independiente, me gusta estar solo quizá acá en mi casa, siento más tranquilidad estando solo, cosa que antes no podía ni soportar, estar solo en casa.

**ENTDOR.** ¿No?

**ENTDO 6.** No, en la primaria, por ejemplo, recién en séptimo grado cuando me empecé a preparar ahí me empezó a gustar estar solo.

**ENTDOR.** Y justamente te iba a preguntar ¿Hay cambios en vos vinculados a relacionarte con otros o a trabajar de manera colaborativa o cooperativa? ¿O la escuela te distanció de eso y te ayudó a ser más individualista en ese sentido del aprendizaje?

**ENTDO 6.** Soy algo introvertido, pero siempre mantengo un personaje más humorístico quizás, para aliviar las situaciones que se yo.

**ENTDOR.** ¿A ver eso?... Porque acá estas muy serio ¿Cómo sería eso?

**ENTDO 6.** Ósea, estoy serio porque estoy hablando de mí, pero qué sé yo, en una clase intento ser algo más humorístico, cuando me relaciono con alguien intentó ser humorístico, no sé, no tan extrovertido, pero si alguien bueno, qué sé yo

**ENTDOR.** ¿Con los profes también te sale como algún chiste o alguna gracia? ¿O ahí sos más recto?

**ENTDO 6.** Si, si, no, no soy tan recto como me estás viendo ahora

**ENTDOR.** Si, porque yo te conozco y eras como más suelto, ahora estás como más recto, más serio. Me parece bien igual, también uno va creciendo

**ENTDO 6.** Si, ósea soy más serio porque sé que quizás vos llegas a necesitar ese nivel de seriedad para poder hacer tu trabajo.

**ENTDOR.** No, no está bien, me interesa que seas natural...que me cuentes tal como es  
Ahora, te pregunto si hoy te llevara de nuevo a séptimo grado ¿Volverías a elegir la escuela técnica? ¿O elegirías otra? ¿Capaz técnica, pero otra especialidad, o un CPEM o secundario común?

**ENTDO 6.** No, no me arrepiento de haber elegido el E3 y de haber entrado, no me arrepiento de haber estado un año preparándome, para nada. Sé que si quiero mi sueño de ir a estudiar a otro lado no hay mejor opción que está.

**ENTDOR.** ¿Y qué es lo que más te gusta de la escuela? Que decís “lo que más me gusta”

**ENTDO 6.** Y, el hecho de que no es como otras escuelas, que tenga cierto prestigio y esté ahí. El hecho de que no cualquiera pueda estar ahí, signifique algo. Muchos estudiantes tienen logros y les va bien, entonces si yo quiero que me vaya bien tengo que quedarme acá, y encima me gusta estar acá lo cual es mejor porque si no creo ya me hubiera ido.

**ENTDOR.** Te llevo ahora al futuro, imagínate que terminaste sexto año, es el último día, tocas el timbre ¿viste el de la reja? que hace el ruido y salís. En tu mochila, simbólicamente ¿Qué te llevas? ¿Qué te llevas de la escuela, de todo ese trayecto?

**ENTDO 6.** Me llevo todo directamente.

**ENTDOR.** A ver, pero algo contame ¿Qué es ese “todo”?

**ENTDO 6.** No sé, el hecho de que gracias a ese título que me están dando, gracias a todo lo que me han enseñado y gracias a todo el tiempo que he estado ahí, sé que de algo va a servir tengo asegurado que algo va a servir laboralmente y socialmente.

**ENTDOR.** A ver ¿Y eso “socialmente” a que alude? ¿A que hace refiere?

**ENTDO 6.** Qué sé yo, a mis relaciones con mis compañeros de trabajo, a mis relaciones personales, sé que cuando conozca gente nueva, laboralmente sé que voy a aplicar todo lo que estoy haciendo en la escuela como si fuese allá.

**ENTDOR.** ¿En tu mente está la idea de trabajar de técnico mientras estudias? Porque todas las veces que me venís mencionando tiene que ver con los estudios ¿no? con la formación en el extranjero y demás ¿Crees que algo de lo que aprendes en la escuela te sirve para trabajar?

**ENTDO 6.** Si porque es un técnico en automatización, sé que lo que principalmente se busca en un ingeniero, pero eso no quiere decir que tampoco busquen técnicos, es una rama profesional también buscada. No estoy enfocado ahora mismo en ponerme a trabajar, porque lo que quiero hacer es seguir estudiando.

**ENTDOR.** Y la última, pensando en ese día de sexto año, ahora te llevo al día en el que te den el título ¿no? esta tu mama, capaz están tus abuelos y vos estas por agarrar el título de los profes que tuviste hasta ahora ¿A qué profe elegirías para que te dé el título y por qué?

**ENTDO 6.** Quizá a FF por las clases o por su sentido cómico, sé que algo va a decir, algo va a decir tengo asegurado y quiero escuchar qué es. O capaz a DG, el profe de física, que no sé. Esos dos quizá o no sé quizá cualquiera, quizá es por lo mismo todavía no he conocido a todos los profes del instituto.

**ENTDOR.** No bueno, pero tiene que ver con que cuando uno elige a alguien ha sido significativo en su trayectoria

**ENTDO 6.** O sea, de preferencia tengo a esos dos, pero no me molestaría que fuera otro profe

**ENTDOR.** Bien ¿Quisieras agregar algo de alguna pregunta que te hice? Que digas “mira quiera contar esto o me quede pensando en esta otra cuestión”

**ENTDO 6.** No, no tengo nada más que decir

**ENTDOR.** Y a la pregunta que te hice de “¿Qué aprendes en la escuela? A esa ¿Agregarías algo más?

**ENTDO 6.** No sé aprendo muchas cosas quizás, pero para poder formar una respuesta concreta intente lo que te dije

**ENTDOR.** Está bien lo preguntaba de vuelta por si añadías otra cosa más a lo que habías mencionado. Estamos más que resueltos.

**ENTDOR.** Contame, tres cosas, primero ¿Qué edad tenés? ¿En qué año estás? y ¿Por qué decidiste estudiar en la escuela técnica?

**ENTDA 7.** Bueno, tengo 15 años, estoy en tercer año y más que nada entre a la técnica por matemática y los talleres y después, otra cosa, es que me habían contado que el colegio en sí era muy bueno y bueno, mis papas me lo dijeron “¿Qué onda? ¿Si te gusta o no?” y a mí me pareció bueno, hice la prueba y por suerte pude entrar.

**ENTDOR.** Bien ¿Y la escuela primaria donde la hiciste?

**ENTDA 7.** En Cipolletti, en una privada también nada fuera de lo común, se llama “Alma Fuerte”.

**ENTDOR.** Claro, y contame un poco de tu séptimo grado, cuando tuviste que empezar a buscar escuela ¿Alguien de tu familia ya había ido a escuela técnica? ¿O sos la primera? ¿Fuiste a ver la escuela? ¿Habías escuchado del proyecto? ¿Cómo es que te enteraste que había esa escuela y que se enseñaba, como decías vos recién, matemática y aspectos específicos?

**ENTDA 7.** Específicamente en ese colegio nadie de mi familia, si no que mi papá fue a un colegio técnico y bueno justamente él y mi mamá fueron los que me la nombraron, y bueno cuando se hicieron esos como “tours” del colegio la fuimos a ver, y me gustó como era todo en sí y bueno la elegí.

No preferí quedarme en el colegio donde estaba por temas más personales de amistades y todo eso.

**ENTDOR.** Y de ese día que fuiste al tour por la escuela ¿Te acordés que te llamó la atención? Que saliste y dijiste “woou este es el lugar que quiero”

**ENTDA 7.** ¡Los talleres! Poder hacer manualidades me encanta, como por ejemplo hojalatería, carpintería, cosas así me encantan.

**ENTDOR.** Te gustan ¿Y cómo fue esto de prepararte para un examen para entrar a una escuela? ¿Cómo lo viviste?

**ENTDA 7.** La verdad que las pruebas que tuvimos que hacer eran de matemática y lengua. De matemática siempre se me hizo fácil, pero estuve más o menos 5 meses practicando con mi papá. Pero después, lengua si estuve tres meses con una profesora particular.

**ENTDOR.** Y ¿Estabas segura de que ibas a entrar? ¿O estabas nerviosa? ¿Cómo afrontaste ese proceso?

**ENTDA 7.** Obviamente estaba nerviosa, pero en matemática estaba segura y bueno en lengua teníamos lo de las oraciones, lo del sujeto y todo eso, que no me acuerdo el nombre de cómo se llama, y eso siempre me costó asique en eso estaba más o menos, pero si estaba segura, se podría decir

**ENTDOR.** En lo que venimos charlando me nombraste como tres veces la palabra “matemática”  
¿Qué es lo que te gusta de la matemática?

**ENTDA 7.** Se podría decir que se me hace muy fácil entender, es como me gustan más que nada los problemas que te “quemas la cabeza” que tenés que pensar bien las cosas, eso es lo que más me gusta o las ecuaciones, es como que se me hace la materia más fácil de todas, para comprender y todo.

**ENTDOR.** Y aunque es la más fácil ¿También es la más desafiante? Digo, uno puede hacer las cosas como de “taco” pero la pregunta es si es la que más te desafía o te lleva a ir más allá

**ENTDA 7.** Si porque no sé, te equivocas en algún signo y fuiste, tenés todo mal, así que tenés que estar siempre prestando atención asique se puede decir que si

**ENTDOR.** Y ¿Qué crees que aprendes en la escuela técnica? Si yo te dijera “mira tu mano”  
¿Qué 5 cosas aprendes en la escuela en la que estás?

**ENTDA 7.** Hay algo principal, que he notado con los colegios que no son técnicos, que es a pensar de otra manera, es como que no sé cómo explicarlo, pero piensas diferente a los demás, es como que vas más como a lo específico o que ya sabes por dónde tenés que ir, no como los otros. Después, bueno los talleres bueno por ejemplo en el E3, que bueno todavía no me pasa a mí, pero, que en años siguientes vamos a ir a ver algunas universidades, que creo que en las escuelas que no son técnicas ¿Cómo se llaman las secundarias que no son técnicas?

**ENTDOR.** Si, secundaria Común o en Neuquén también son los CPEM.

**ENTDA 7.** Claro, que ellos no lo hacen. Y después, en el caso del E3 también, ya salís con una carrera y eso es lo que más me interesa a mí Y después, otra cosa que creo que te llevas ahí del colegio, es la sabiduría más que nada en algunas materias, como matemática, física, taller, y todas cosas así

**ENTDOR.** Para vos en estos tres años, ya estás casi terminando tercer año ¿Cuáles son las materias que te han sido más importante porque crees que aprendiste o que aprendiste cosas nuevas?

**ENTDA 7.** Bueno matemática, después química, porque recién este año tuve química asique es algo nuevo para mí, y después puede que algunas cosas de cívica pero más que nada química y matemática.

**ENTDOR.** Y ¿Por qué me nombraste cívica? ¿Qué te hizo pensar en cívica?

**ENTDA 7.** Porque había algunas cosas de la política que yo no sabía entonces se me hizo interesante, o se me hizo más fácil y no se cosas así.

**ENTDOR.** Y te pregunto ¿Crees que lo que aprendes en la escuela técnica te va a servir para tu futuro?

**ENTDA 7.** En mi caso sí, porque yo quiero hacer ingeniería en robótica, estudiar ingeniería en robótica, así que sí, pero, por ejemplo; historia o biología que vemos en primero y segundo no, no me sirven para nada.

**ENTDOR.** Y esto de querer estudiar ingeniería en robótica ¿Lo decidiste hace poco o era algo que ya sabían o intuías, tenías una idea, antes de empezar la secundaria?

**ENTDA 7.** Cuando empecé esta secundaria ahí me di cuenta de lo que me gustaba, ósea la ingeniería en robótica, y aparte, aunque suene medio infantil se podría decir. ¿conoces a Iron Man?

**ENTDOR.** Si

**ENTDA 7.** Bueno, también Iron Man me llevo a ver así cómo armar los robots y eso es como que hizo un “clic” en mí y dije “bueno listo quiero hacer esto”

**ENTDOR.** ¿Te imaginas en el futuro? Si yo te digo; te encuentro dentro de 15 años trabajando en ¿En dónde te imaginas?

**ENTDA 7.** No sé un lugar en específico, pero ahí automatizando robots, haciendo robots así me imagino. Estar con un trabajo ahí.

**ENTDOR.** Cuando hablas de robots, y te pregunto porque yo desconozco un poco el tema, ¿Tiene que ver con el entretenimiento y la diversión o con funcionalidades vinculadas a la calidad de vida? un robot que, no sé, ayude en una situación de tarea doméstica, en el hogar, en la salud ¿Qué es lo que te llama más la atención? ¿El diseño o pensar esa funcionalidad de esa creación o esa automatización?

**ENTDA 7.** Em ambas cosas, pero más que nada ahí para el bienestar de las personas

**ENTDOR.** Bien, bien Y ahora si te pregunto ¿cómo es la relación que tenés vos con los profes? Digo, tenés un montón de profes, pero ¿cómo es la relación?

**ENTDA 7.** Tengo algunos profesores que no me caen tan bien y otros que me caen re bien, como por ejemplo la de Legua que tiene veintitantos y es como que nos entendemos entre todos y bueno después está el de Matemática, que al principio tuvimos un “choque” porque no me había puesto bien las cosas en el trimestre y después en una prueba me puso que había desaprobado y no, pero por suerte ya pudimos “calmar las aguas” y está todo bien. Y bueno, después, hablando de otra materia en específico, Historia que me aburre y es como que me cuesta prestarle atención a la profe porque habla, habla y habla, y no puedo prestar tanta atención entonces después tengo que hacer aparte las tareas conmigo misma.

**ENTDOR.** Claro Me meto en estas tres materias; me nombraste Lengua que no es una materia que evidentemente te guste mucho, por lo que dijiste antes, o al menos no te es tan fácil, pero me decís que la profe es joven ¿En qué influye que sea joven? Esto de que “fluya mejor” ¿Cómo me lo podrías explicar? O ¿Me contas alguna situación en la que dijiste “es re piola me cae bien”?

**ENTDA 7.** Si, a ver, por ejemplo, ella hay veces que nos pregunta cómo nos está yendo, lo cual otros profe no hacen sino que entren a la materia no más, ella es como que hay veces que se va un poco de la materia para preguntarnos a nosotros cómo estamos con otras materias y cosas así, entonces es como que nos entiende a nosotros desde nuestras perspectivas en las otras materias, no sé, nos preguntas si tenemos pruebas y eso. Por ejemplo, el viernes o el miércoles pasado

tuvimos una prueba de física, que era una materia que nos seguía a la de ella y nos dejó un ratito ahí de clase para que practiquemos una última vez y listo.

Igual, también, la edad no tiene mucho que ver, yo lo dije porque justo es una de las más jovencitas, pero por ejemplo tenemos otra, la de química, que es jovencita también, pero es como más “así” (golpea sus manos para indicar rigidez) es como que toma todo como si fuese una universidad y tenemos que hacer todo así de estricto, aunque si tenemos dudas nos explica y todo eso

**ENTDOR.** Con esta profe de Lengua ¿Te animarías a contar algo que te pasa personalmente? Viste que pasamos tantas horas en la escuela que nos pasa la vida, nos enojamos, nos peleamos con una amiga, o tenemos problemas en casa o nosotros estamos chinchudos... Con esta profe, la de Lengua ¿Te habilitarías a conversar algo y decir “che profe mira lo que me pasa”?

**ENTDA 7.** Si, la verdad que sí nunca me lo había puesto a pensar, pero si le contaría las cosas

**ENTDOR.** ¿Y por qué? ¿Qué esperarías que te diga ella?

**ENTDA 7.** No sé, tal vez que me dé algún consejo, sería lo mismo que le hablara a Mara, como que me ayudaría no es que me criticarían ni nada por el estilo.

**ENTDOR.** Y con el de Matemática, al contrario, me dijiste que es una materia que te encanta pero me dijiste “tuvimos un problema hasta que se calmaron las aguas”, el problema tuvo que ver con la evaluación por lo que me das a entender ¿no?

**ENTDA 7.** Si

**ENTDOR.** ¿Cómo se resolvió? ¿Cómo se calmaron las aguas?

**ENTDA 7.** La cosa es, te lo explico desde un principio, yo cuando entregué la prueba dije “¡nah en esta me saco un diez!” así y cuando me llega la nota me dice que está entre un 4 y un 6 y dije “apa ¿Qué pasó acá?” Y bueno, mis papás como que no les gusta que desaprobe o me saque 7 o una nota baja, entonces me sentí re mal. A la clase siguiente, cuando el profe me entrega la prueba me dice “muy bien” y yo como “pero me pusiste que desaprobé” y me dice “uy perdón, después cuando llegue a mi casa te cambio la nota”, me la cambio como dos días después, pero me la cambio.

**ENTDOR.** ¿Y qué nota era?

**ENTDA 7.** Era Ahora no se ponen notas numéricas, o en Neuquén por ejemplo no se pone, tenía un “Logrado” que es entre un 7 y un 10 pero tenía todo bien asique creía que es un 10.

**ENTDOR.** ¿Te volvió el alma al cuerpo?

**ENTDA 7.** Si demasiado

**ENTDOR.** ¿Y con el de historia? Me dijiste que te aburrís ¿Cómo es una clase de historia en la que te aburrís mucho?

**ENTDA 7.** La profe lo que hace es hablar, hablar, hablar y hablar debes en cuando pone ahí algún videíto, pero habla y habla y tenés que tomar apuntes si o si y es como que hay veces que tengo

como la escucha en automático. Como que escucho, pero a la vez no escucho, cosas así, pero como tenemos un cuadernillo después leo lo que nos dice y ahí entiendo.

**ENTDOR.** ¿Y no da para decirle “che profe no estamos entendiendo nada”? ¿No está esa confianza o ese clima, viste, que habilita?

**ENTDA 7.** No, no, no está.

**ENTDOR.** Pensando en estos profes, no me nombraste a ninguno de Taller y me dijiste cuando empezamos que Taller era algo interesante de la escuela técnica ¿Cómo son los profes de Taller?

**ENTDA 7.** Hay de todo un poco. Está el que sabe todo de todo, no sé cómo hace, pero sabe todo de todo, no sé se entera que hay alguna parejita, no sé cómo, pero se entera. Después, hay otro que es como el más estricto, que a la mayoría no le cae bien. Y después, los otros son como más tranqui, son piolas.

**ENTDOR.** ¿Qué es lo que a vos más te gusta de esas clases, pero del trato con los profes? ¿Qué es lo que más disfrutas de las clases en los talleres?

**ENTDA 7.** A ver, por ejemplo ahora estoy en robótica que es programación todo por compu y algunas cosas manuales, me gusta pero prefiero no sé, electrónica que es soldar componentes y cosas así, eso me gusta más en vez de estar todo en computadora, programar, comandos y “ta,ta,ta”. Así que disfruto más lo que tengo que hacer yo, acá en real, que en una computadora.

**ENTDOR.** Y te pregunto, mientras vos estás ahí haciendo ¿el profe que hace? Porque a diferencia de la de Historia, que habla, habla y habla, la pregunta es ¿Dónde está el profe o que hace?

**ENTDA 7.** No, el profe ayuda, si no entendes algo te explica cómo hacerlo y todo eso. Esta, no es que te deja solo.

**ENTDOR.** Sabes que vengo charlando con muchos chicos y me dicen que en la escuela técnica el trato y la comunicación entre los profes y los estudiantes es más informal, cercana y relajada ¿Vos estás de acuerdo con eso?

**ENTDA 7.** Si, dependiendo que profesor porque hay algunos que no se lo toman tan así, tan divertidas, las cosas, pero hay otros que sí.

**ENTDOR.** Y te pregunto ¿Tiene que ver con que sean Ingenieros, sean Técnicos o sean Docentes? Digo todos son docentes, cumplen la función de docente, pero que tengan formación pedagógica ¿Vos ves alguna diferencia ahí?

**ENTDA 7.** No si o si, pero te doy un ejemplo así para darte como a entender en mi caso lo que yo veo; tenemos en de Cívica que es abogado y es como que hay veces que vos haces un chiste y es como que nos calla, como “hay que prestar atención y estar concentrados” pero si hay veces que se libera y si se ríe con nosotros y eso

**ENTDOR.** Claro, depende entonces de la situación ¿no?

**ENTDA 7.** Claro

**ENTDOR.** Y para vos ¿Qué tres características tiene un “buen profe”? Decís “un buen profe” es aquel que.

**ENTDA 7.** A ver que se le entienda al explicar, que sepa entender cuando un estudiante no entiende y le vuelva a explicar y después, que no sea el ¿Ay cómo se podría decir? que no sea tan estricto con, ósea no ser como que nada te da risa, no ser así “duro duro” (realiza gesto de firmeza con las manos) eso no, como que haya veces que si te liberes y te rías con tus estudiantes y todo eso

**ENTDOR.** Pensando en estas tres características ¿Te vino a la mente un profe?

**ENTDA 7.** Si, se podría decir que sí.

**ENTDOR.** Y contame ¿Qué pasa en esa clase que reúne estas tres características o se acerca a estas características? ¿Cómo enseña?

**ENTDA 7.** Pero ¿Que las tiene o que no las tiene?

**ENTDOR.** No, no, vamos primero por las que las tiene, un “buen profe”, vos me nombraste tres características, te vino uno a la mente y yo te pregunto ¿Qué pasa en esa clase? ¿Cómo enseña ese profe?

**ENTDA 7.** se me vino a la cabeza, la de Lengua, a veces él de Matemática, pocas veces, y después puede que el de Educación Física y bueno los de taller si, también. Porque la verdad que se les entiende cuando explican, si vos les decís “profe no entiendo” no tienen problema, te vuelven a repetir las cosas, y bueno lo de los chistes y eso sí la mayoría.

**ENTDOR.** En esta clase que vos nombraste, en Lengua ¿Utilizan otros recursos? ¿Qué es lo que genera en vos más interés más allá de la profesora? ¿Hay algo de la propuesta? Digo, ínsito, Lengua no es algo que a vos te guste mucho me lo dejaste bien en claro, pero digo parece que la pasas bien en esa clase ¿Cómo es que enseña esa profe? ¿Siempre hace lo mismo? ¿Cambia la dinámica? ¿Cómo son las evaluaciones?

**ENTDA 7.** No hemos tenido en todo el año ninguna evaluación de Lengua, pero sí trabajos prácticos, no sé si se los podría llamar evaluativos, pero eran con nota. Y bueno la profe en sí tenemos dos clases con ella en la semana, una es Literatura y la otra es Lengua. Y bueno en la de Literatura hay veces que hablamos nosotros no más, o leer todos, ósea va diciendo “¿vos quieres leer? Sí o no” y si no quieres te deja no es que te obliga. Y después, en Lengua hay algunas que las podemos hacer de a dos asique es como más divertido, se lo podría decir, porque hay veces que hay algunos que empiezan a discutir de una manera por una pregunta y es como que se genera divertido el lugar. Pero no es que siempre hace lo mismo si no que va variando; hubo una clase que vimos unos videos que eran animados pero que tenían que ver con el tema que estábamos viendo, después charlamos y eso, pero es como que no es siempre lo mismo de “leer-tarea, leer-tarea” y eso.

**ENTDOR.** Buenísimo Y ahora, contame las tres características de un “mal profe”, si tenés, ¿Quién te vino a la cabeza y que pasa en esa clase?

**ENTDA 7.** A ver tres características malas Bueno lo que dije, pero al revés, que haga todo eso ¿y otra cosa más que podría decir?... no sé porque para mí esas son las que peor se me hace que tenga un profesor.

**ENTDOR.** Está bien ¿Y un profe te vino a la mente? Más allá de Historia que me nombraste recién ¿Hay otra clase que decís “esto no me da ganas de entrar”? Viste te levantas a la mañana y decís “hoy tengo a este y no lo quiero ni ver” ¿Te pasa?

**ENTDA 7.** Si, no más con Historia, pero también me faltó nombrar otro profe en lo de las tres cosas que si me gustan o que tenga un “buen profesor” y es el de informática

**ENTDOR.** A ver.

**ENTDA 7.** ¿La pasamos re bien con él! ¿Es un capo!

**ENTDOR.** ¿Es FF? Otro chico me lo nombró también

**ENTDA 7.** Si, si, es un capo. Explica bien, te vuelve a explicar si necesitas, hay veces que hasta el hace chiste así que si, es un capo.

**ENTDOR.** ¿Y sabe del tema? ¿Sabe de lo que está explicando?

**ENTDA 7.** Si, si, se nota

**ENTDOR.** ¿Y las evaluaciones ahí como son, en las clases de FF?

**ENTDA 7.** Por ahora, este año, no tuvimos evaluación, íbamos a tener ahora a fin de año dos por lo que nos dijo, pero él pone no más lo que explico en clase, no agrega otra cosa que tal vez no la vimos no, solo lo que explico en clase, nada más.

**ENTDOR.** ¿Y hay algo que te llame la atención de esas clases? Digo salís de la clase y evidentemente te reís, la pasas bien, aprendes, pero ¿hay algo en términos del saber, del conocimiento que te llame la atención?, ¿sentís que aprendes?

**ENTDA 7.** Si, lo noto, va yo siento que entiendo. En sí la informática no es lo que me llama la atención, pero hay algunos temas que decís “ah esto no lo sabía, es bueno saberlo” pero eso más que nada, porque la informática en sí es saber, no sé, los componentes de la computadora que de eso no sé nada, eso es más para otros compañeros. Asíque más que nada por el profesor el paso bien en informática.

**ENTDOR.** ¿Es posible tener contacto con los profes más allá del momento de la clase? No sé, tenés clase de consulta, tienen un grupo de whatsApp, se juntan a comer un asado, algunos varones se juntan a jugar al fútbol, en tu experiencia; terminó la materia ¿Podes tener contacto con el profe?

**ENTDA 7.** No, la verdad que no, no tenemos. Si hay clases de consulta, no de todas las materias, pero hay. Pero después, cuando terminan las clases listo, ahí quedó.

**ENTDOR.** Y ¿En qué te favorece tener una buena relación con el profe? Cuando te llevas bien ¿Que te genera eso?

**ENTDA 7.** Como, tal vez, te da más ganas de prestar atención a la materia. Es como si el profesor como si hay algo que no te gusta es como que la materia te empieza a dejar de gustar, pero eso más que nada, después de lo otro no sé.

**ENTDOR.** En esto me das pie para preguntarte ¿Qué te guste la materia depende de cómo la del profesor? ¿O no?

**ENTDA 7.** Si, muchísimo, sí. Porque si no explica bien es como que empezas a dejar de seguir como era el ritmo de la materia y listo, fuiste.

**ENTDOR.** ¿Y llevarte mal con un profe trae consecuencias? Capaz no tiene que ver con tu experiencia, pero lo que viste con tus compañeros, por ejemplo, cuando la relación viene mal, hay tensión o conflicto reiterado ¿Crees que los estudiantes tienen consecuencias en su aprendizaje?

**ENTDA 7.** Y si creería que sí, porque tal vez al tener tanto choque entre ellos tal vez como que dicen “no listo a este ya no le prestó atención porque le caído mal y listo, ya fue”. Pero puede también que no, nunca me paso, así que yo no te podría decir bien.

**ENTDOR.** Y ¿consecuencias en la evaluación has visto? Esto de que un estudiante que se lleva mal con un profe, quizá, aunque se esfuerce, termina desaprobando, nunca llega o nunca tiene la nota que merece ¿Eso también lo has visto? ¿O no pasa?

**ENTDA 7.** No, no pasa eso, son ¿Cómo se dice? cuando, aunque no te cae muy bien el alumno es como que, si hizo bien la prueba le tenés que poner que está bien, no le podes bajar puntos, tiene una palabra pero no me sale

**ENTDOR.** Objetivo

**ENTDA 7.** Claro eso, son objetivos.

**ENTDOR.** Y si tuvieras que pensar en una clase, un proyecto, un trabajo, que hiciste en estos tres años que te llevó a decir “esto es lo que me gusta aprender y la relación que construí con ese profe en esta propuesta me encantó” ¿Tenés alguna en mente?

**ENTDA 7.** Puede que algunos trabajos que hayamos hecho en algún año, pero verdad que no No sé, a ver este año, por ejemplo, entre a las Olimpiadas de Matemática, porque justamente me gustan las matemáticas, pero bueno llegue hasta las provinciales, las nacionales no las pase, pero eso nomas

**ENTDOR.** Y ahí ¿El profe te ayudo? ¿Era el profe de tu aula el que te preparaba para las Olimpiadas o el que te orientó? ¿Quién fue?

**ENTDA 7.** Si te digo la verdad, nadie me ayudo. Hemos preguntado para que nos expliquen, hemos preguntado si las clases de consulta de matemática las podíamos usar para las Olimpiadas, pero la profesora que estaba como dentro de esto, de las Olimpiadas, no me contestó nunca, porque justo empezaron cuando todavía estábamos en virtual y como que no le importaba entonces tuve que ir haciendo esos ejercicios aparte por mi sola y también eso no me llevo a las nacionales.

**ENTDOR.** Y ¿En qué situaciones los profes te felicitan o te dicen “vas muy bien”? ¿Eso pasa, que te feliciten o te elogien?

**ENTDA 7.** A ver, si te va muy bien en la materia, si hay algunos que te felicitan o si sos, no sé, el primero en responder y respondes bien también te dicen “muy bien” y cosas así. Y bueno, otra cosa, con el de matemática es que ahora como que se está dando cuenta de quién soy en realidad porque antes todavía no me tenía muy fichada, como era una estudiante más, y ahora como que si sabe que sé matemática y no es que virtual me iba bien porque me iba bien, si no que ya sabe quién, se puede decir, soy y no por el nombre.

**ENTDOR.** Claro ¿Y eso cambió, te parece, la relación que tiene con vos ahora? Digo logro conocerte, saber que te gustan las matemáticas ¿Vos ves otra actitud de él hacia vos?

**ENTDA 7.** Si, si, bastante. No sé cómo describirla, pero si se nota la diferencia.

**ENTDOR.** Bien y ahí ayúdame un poco ¿Es más abierto, te escucha más? ¿Cómo decís? ¿Qué cambio?

**ENTDA 7.** Por ejemplo, la otra vez habíamos empezado un tema nuevo y lo entendí así al toque y cuando estábamos ahí haciendo los ejercicios, como nos sentamos de a dos, estábamos con mi compañera ahí a la par haciendo la tarea y ella en un momento no había entendido un ejercicio y yo ya lo había hecho, y cuando el profe viene, porque ella le iba a preguntar, yo le muestro “así estaría bien” y me dice “a vos porque fuiste abanderada ¿no?” y le digo “no, en realidad fui escolta y me dice “ah entonces no cuenta”. Es como que ahora hace chistes y en eso se nota la diferencia.

**ENTDOR.** Y en esto ¿Te autoriza a que ayudes a otros compañeros? ¿Haces esa función a veces en el aula? Digo, al captarlo tan rápido y resolverlo ¿Te deja o te pide “che ayuda” o no?

**ENTDA 7.** No, lo hace él solo, hay veces que nosotros entre nosotros nos preguntamos “¿a vos cuánto te dio? ¿Cómo lo hiciste?” y cosas así, pero no es que el profe te dice “¿Podes explicarle a tal?”

**ENTDOR.** Y ya te voy liberando, ya voy por las últimas Pensando en los problemas que hay en el aula, ¿qué situaciones hacen detonar la relación con los profes? Digo, pensando en tu grupo y en tus compañeros también.

**ENTDA 7.** Hay veces que algún profesor viene como medio mala onda y es como que se nota por como habla y como se demuestra, pero si no después, esos compañeros que vos no entendes por qué van a una técnica porque no hacen nada, nada y es como que los profes, no sé si se podría decir que se “enojan” más que nada con ellos, pero es como que la actitud les cambia.

**ENTDOR.** ¿Son más distantes?

**ENTDA 7.** Claro, se podría decir que sí.

**ENTDOR.** Mi pregunta es ¿son más distantes o al contrario, les exigen más?

**ENTDA 7.** No, si no no sé, entro con una sonrisa en la cara y después vos te das cuenta que hay algo que cambió, que ya.

**ENTDOR.** ¿se acabó de pudrir todo?

**ENTDA 7.** Si

**ENTDOR.** Y pensando en la palabra “cambio”, entraste a la escuela con ¿13 años? Cuando entraste a primer año ¿cuántos tenías? ¿12 o 13?

**ENTDA 7.** 13

**ENTDOR.** ¿Y ahora tenés?

**ENTDA 7.** 15

**ENTDOR.** ¿Reconoces cambios en vos desde que estás en la escuela técnica? ¿Qué cambio?

**ENTDA 7.** Si Bueno, bueno como antes te había dicho en la primaria lo de las amistades y todo eso, yo era la típica chica “traga”, tímida, que tenía pocos amigos y hasta ahí y cuando entré acá, a la escuela técnica, aparte de que entre con un compañero que era mi mejor amigo, aparte, al principio estaba solo con él, después me empecé a juntar con las chicas, aunque somos re poquitas pero me juntaba con ellas, y después si arme mi grupo de amigos que son todo varones y tengo como por aparte algunas amigas de la chicas. Y me fui abriendo más, empecé a ser como en realidad yo era y no como era en la primaria.

**ENTDOR.** ¿Algo más cambió? Cambió entonces tu forma de relacionarte. Y ¿algo más? Digo ¿En relación a tus intereses? Me dijiste algo de que, bueno, ahora te gusta la robótica, pero digo, en relación a cómo aprendes ¿la escuela técnica también te ayudó a tener un orden o como cierta disciplina?

**ENTDA 7.** No, no, si me ayudo porque, como yo lo veo, es como que al darte ahí como algunas cosas seguidas es como que te hace que la cabeza empiece “uy tengo que hacer la tarea, la hago y me libero” y así

**ENTDOR.** Bien, y te quedan, digamos, 3 años para terminar sexto año ¿No? Si hoy tuvieras que elegir el profe que te da el título ¿Ya tenés uno en la cabeza?

**ENTDA 7.** Si te digo, FF el de Informática y puede que el de Cívica o Matemática.

**ENTDOR.** Aja Te hago el escenario; estas vos subiendo, esta tu mamá, tu papá, tu abuela, todos llorando, ¿viste que todos se emocionan? Te da el título, si tuvieras que agradecerle algo a ese profe ¿Qué le dirías?

**ENTDA 7.** De que “gracias por todo estos años, la verdad que la pase muy bien” y de que “estoy feliz de haber podido estudiar en este colegio y poder haber conocido a un profesor como él”

**ENTDOR.** Y la última yo siempre le digo a los chicos; que cada escuela tiene sus rituales, sus lugares ¿no? En el E3 que para irte tocas el timbre y te abren la reja y te vas. Pensando en ese día de sexto año en donde toques por última vez ese timbre, lejos de moquear ¿no? en tu mochila, simbólicamente ¿Qué te llevas vos? ¿Qué te cargas para ese futuro que tiene que ver con estudiar y construir un proyecto de vida? ¿Cuáles son los aprendizajes, al menos dos o tres, que vos decís “haber pasado por esta escuela y por una escuela técnica me ayudó a aprender”?

**ENTDA 7.** A cómo organizarme, cómo poder estudiar, después bueno, también, los amigos que tuve ahí porque la verdad son amigos fuertes, muy cercanos, entonces se me hace complicado con

la parte de que la mayoría nos queremos ir a distintos lugares y nos vamos a separar todos. Después, bueno, los 6 años que voy a pasar, que la verdad que hasta ahora están siendo hermosos, tanto por cómo la estoy pasando con mis compañeros como por algunas materias y creería que eso no más.

**ENTDOR.** Y una pregunta, que yo no la tengo pautada, pero al escucharte me sale preguntarte, me decís que vas a estudiar robótica, que te gustan los robots. Yo estuve en esa escuela, donde vos estas y escuchaba decir, a los pibes, que de tanto estudiar automatización se convertían en robots, que ellos eran robots ¿Vos estás de acuerdo con eso o no?

**ENTDA 7.** (Se toma unos segundos para pensar) No sé, para mí que no, pero tal vez viéndolo o pensándolo desde su perspectiva tal vez que si porque la mayoría de las cosas tiene que ver con robots y es como que te concentras tanto en el colegio que es como tarea, tal vez jugar un poco, pero estudiar-tarea-estudiar-tarea-estudiar-tarea, entonces tal vez que sí, se podría decir que somos robots.

**ENTDOR.** De todo lo que te pregunte ¿Quisieras decir algo más? ¿Algo que me quieras contar? Decís “te quiero contar de esto o me quede pensando en”

**ENTDA 7.** No sé qué más te podría decir, a ver bueno después que, en el colegio en sí, sacando a todos los profesores, no sé, los preceptores son re buena onda con los estudiantes, no son esos como de películas que son todo estrictos de “no podés hacer esto, no podes lo otro” son como, se podría decir que confiables, son buena onda, te saludan ahí por el pasillo y eso no más.

**ENTDOR.** Y ahí me dejás picando ¿Eso no pasa con los profes? ¿O con la mayoría de los profes? Que te saluden, que sean buena onda, o que no sean así como de película, porque me dijiste “sacando los profes” me los corriste, digo ¿Eso no pasa con algunos profes?

**ENTDA 7.** Em cuando pasamos por el pasillo por el taller, si los profes están ahí afuera si los saludamos y ellos también nos saludan después, no sé, si te cruzas en el pasillo con el de cívica es “Buenas tardes” es como formal, pero si hay otros profesores que vos tal vez pasas por el pasillo y le decís “hola” y te preguntas “¿Cómo estás? y así...”

**ENTDOR.** Bueno, muchas gracias.

### ENTREVISTADA 8– ESCUELA 3

---

**ENTDOR.** Entiendo que estas, como me decías antes, en 5° ya Y ¿por qué decidiste estudiar en la escuela técnica?

**ENTDA 8.** Ahora 17, y el año que viene ya voy a cumplir 18. Es muy raro para mí pensar que ya salgo con 18 cuando tengo compañeros que ni siquiera son mayores de edad y ya tienen que ponerse a ver que empiezan con la universidad y todo lo demás. Pero, cuando empecé con la técnica era porque no me terminaba de convencer ninguno de los otros colegios, era cómo, ponele, no sé, si yo voy a un bachillerato ¿qué estudio? no tenía ni idea de que quería ver en el futuro, y Nara, del otro curso, me contó “No porque que yo y mi compañera Tizi estamos viendo para entrar al E3 y todo lo demás”, esas dos chicas entraron a mi grado en cuarto y de ahí yo las conocía y a Nara de mucho antes todavía, porque vivía cerca de mi casa, entonces yo dije “ha bueno, nada me pongo a investigar y no sé qué cosa” y mi mamá fue a buscar los folletos del colegio y como me gustaron los talleres, así tipo carpintería, robótica y suena flashero y todo lo demás, me entusiasmó. Aparte que como yo salí del ECEN y, tipo, no teníamos nada, era como que nada “no vas a poder entrar a ese colegio” y yo dije “ja, si voy a poder entrar” y bueno nada, entre.

**ENTDOR.** Recién me decías que eras del ECEN ¿Fuiste a la escuela a conocerla, al E3? ¿Cómo fue esa preparación para un examen? en una escuela, esto que elige evidentemente a las personas que ingresan ¿cómo lo transitaste a eso?

**ENTDA 8.** No sabían ni dividir por dos cifras, me lo enseñó Nara dos días antes de rendir el examen de ingreso, pero todo el resto lo hice con una maestra particular cerca de mi casa, estudiando del cuadernillo y cuando fui a rendir me acuerdo que estaba lleno de chicas, pero al final entraron muy pocas, me sorprendió. No estuvo tan difícil el examen porque para lo que yo me esperaba, de lo que vi en el cuadernillo, nada que ver. No fui yo a ver el colegio, todo lo que fue buscar los cuadernillos y todo lo demás, lo vio mi mamá, pero después, cuando nos tocó hacer el taller de ingreso donde te hacen hacer el autito de cartón, me acuerdo que nos confundimos con la milla y fuimos el día estaba la expo en lugar del día que teníamos que hacer el taller. Entonces nos la pasamos paseando por el colegio viendo la expo y lo que hacían los chicos y nada fue “fua acá hicieron un arbolito que brilla las lucecitas al ritmo de una canción” y todas las cosas que habían hecho los chicos, que eso estuvo bueno pero bueno, hubiera estado bonito que nos cuenten “che tal día está la expo y puDN venir” pero no nos lo dijeron, caímos ahí porque nos equivocamos.

**ENTDOR.** ¿Te acordás, particularmente, qué te impacto en la expo? Que viste y dijiste “la verdad, esto yo quiero hacerlo o yo quiero aprenderlo” ¿Hay algo que te impacto fuerte?

**ENTDA 8.** El arbolito ese de navidad, era un arbolito de navidad de fibro fácil con, no sé, tipo, ponele tenía 4 LED en una rama, 3 en la arriba, 2 y así, iba escalando y los LED iban, tipo, prendiendo de arriba para abajo y hacia los lados, al ritmo de una música. Creo que era un trabajo

de los chicos de quinto, lo que ahora es no ahora lo remodelaron en el baño, pero no sé qué taller era.

**ENTDOR.** Claro. Voy más allá del objeto ¿lo que te intereso es que los estudiantes hagan eso? ¿Qué manejaran ciertos objetos o cierta tecnología? ¿Qué lo que hicieran es atractivo o útil? ¿Qué es lo que te llamó la atención, más allá del arbolito y que era bonito?

**ENTDA 8.** Ahhh no, no, me llamo la atención porque yo dije “Faa! está copado, aprendes cosas copadas que podés hacer” y como que me llamaba mucho la atención la idea de que yo pudiera hacer las cosas y entender por qué funcionaban las cosas así. Ahora, ponele, ¡que estoy en automatización haciendo una cinta en donde dependiendo de qué le metas vos te tira las cosas para un lado o para el otro y como que yo lo veo y pienso “Fah! cualquier otro chico lo vería y diría no yo no entiendo lo que está pasando ahí, y yo sí”. Y no sólo es por la salida laboral, sino que es el “ah yo entiendo lo que está pasando y entiendo cómo hacerlo” como que no se, se siente reconfortante saber que sabes hacer esa clase de cosas.

**ENTDOR.** Y, pensando en tu futuro ¿Crees que lo que aprendes en la escuela técnica te sirve para el futuro? ¿O para tu futuro, con lo que venís proyectando?

**ENTDA 8.** Y si y no, ponele, hay algunas materias que las veo como al re pedo, pero que sé que están ahí porque las vamos a necesitar dependiendo de lo que hagamos y hay otras que sí y no, ponele, “Teoría de los circuitos” que nos tienen calculando derivada e integrales de las corrientes, yo no me veo entrando a un lugar y diciendo “dame la derivada de la integral de la...” ¿Me entendes? Pero hay otras materias, ponele, teníamos “tecnología de los componentes” en cuarto, y vos tenías que buscar componentes y decir no sé, qué hacían, cómo funcionaban y por qué. Y como que es una materia demasiado tediosa, hasta el profe lo admite, pero sé que es útil porque si yo no entiendo lo que hace el componente, no voy a poder usarlo en algún futuro.

**ENTDOR.** Claro. ¿Y ya sabes qué carrera vas a estudiar? ¿O si va a estudiar o vas a trabajar? ¿En qué estás pensando en tu futuro?

**ENTDA 8.** Y voy a intentar trabajar lo más temprano que pueda, pero para estudiar me llama mucho la atención irme a una ingeniería hidráulica o neumática por qué fue lo que más me gustó ver. Probablemente sea por la actitud de la profe ¿viste? porque teníamos con Aymara y Aymara es muy alegre y te simplifica las cosas, tiende como a que bajarte el tema, ponele, no es como que te dice “esto hace esta cosa, pero en realidad hay un montón de cosas que las vas a tener que aprender después de por qué hace eso” sino que ella que te lo explica sin complicársela.

**ENTDOR.** Y ¿las clases de esta profe cómo son? ¿O de este profe? No sé si es mujer o varón.

**ENTDA 8.** Ah, pensé que la conocías

**ENTDOR.** No, no, no me acuerdo, no el recuerdo ¿Cómo es una clase de esta profe? ¿Es una profe o un profe?

**ENTDA 8.** Una profesora con dos hijitos.

**ENTDOR.** Ah, mira ¿Cómo es una clase de ella? ¿Qué pasa en su clase?

**ENTDA 8.** Agarraba y nos daban los trabajos prácticos y, ponele, tenían como cinco ejercicios y cada ejercicio eran hacer, ponele “si vos tenés una bomba a la altura tanto y vos tenés, no sé, el agua a este nivel, pero necesita que llegue a este otro ¿cómo lo haces?” y si los chicos no entendían ella agarraba, volvía a explicar y te decía por qué usaba cada ecuación y de ahí, los chicos “no profe, yo no entiendo o ah , si ahora si entiendo” y ahí podías, con eso, resolver todo el trabajo práctico. También hacíamos ejercicios en las clases, no sé.

**ENTDOR.** Y esto que decía recién, que es alegre ¿Cómo es la relación con ella? ¿Siempre fue buena? ¿Cambió a través del tiempo? ¿Qué es lo que te copa de esa relación?

**ENTDA 8.** O sea, no es exigente pero ponele, lo tenemos a LL nos dio trabajos a principio de año y eran, no sé, estuvimos todo el primer trimestre para hacer cinco ejercicios en las clases, después agarró y nos mandó un PDF con las resoluciones de estos ejercicios dijo “entréguenmelo”, muchos de los chicos o le entregaron en blanco o no le entregaron nada porque saben que no lo corrige, porque él asume de que si te dio las respuestas vos hiciste las respuestas en este trabajo que le entregaste y lo entregaste bien. Ella revisa el coso, pero no te, extorsiona así con un montón de tarea, sino que te da tiempo y te pide la paciencia para que entiendas el tema.

**ENTDOR.** Y ¿Las evaluaciones cómo son?

**ENTDA 8.** Y las evaluaciones tenían la misma mecánica, tipo, eran ejercicios muy similares a los trabajos prácticos y entonces vos entendías más o menos lo que tenías que hacer. Ponele, si vos hiciste el trabajo práctico por ahí tenías la suerte de que toque un ejercicio que era igual, pero con otros valores y un ejercicio mucho más complejo pero que bueno, como ya, pudiste consultar ocho mil veces en las clases, sabías cómo hacer las cosas. Igual había un montón de chicos que se ayudaron y todo, pero como que, para mí ¿viste? bien.

También la teníamos en química, en el tercer año creo, sí.

**ENTDOR.** Bien, quiere decir que es una profe que, además, la pudiste conocer a través del tiempo, porque la tuviste varias veces o en distintos espacios.

**ENTDA 8.** Claro

**ENTDOR.** Y, te iba a preguntar ¿Enseña, no sé, con recursos, con vídeos, con textos, con imágenes con ejemplos, ahí en su forma de enseñar? o ¿Sigue esta misma rutina del trabajo práctico, las consultas y el acompañamiento?

**ENTDA 8.** No, cuando te tiene que explicar un tema nuevo, agarra y, tipo, te va explicando toda la teoría ella, te va resolviendo las ecuaciones ahí en el PowerPoint, porque arma PowerPoint con toda la teoría, todas las actuaciones y todo lo demás. Y, para que vos vayas entendiendo lo que va pasando a ella cómo te va diciendo “no, porque esta ecuación sale de este despeje” y te lo despeja ahí en el PowerPoint escribiéndolo. Y también, nos daba ejemplos todas las clases tengo acá el cuaderno, ponele, no sé, la primera clase nos empezó preguntando y explicándonos qué era densidad de líquido, masa, viscosidad, bueno como que te va diciendo, tipo, cuáles son las

diferentes variables y todo lo demás y hay muchas preguntas teóricas, cosas de que vos, tipo, tengas que entender la teoría que ella te dio y la puedas reflejar ahí en el coso.

**ENTDOR.** Bien. Decías, antes, que es alegre ¿Como podrías contarme una situación en la que te das cuenta que está profe es alegre? no sé ¿Usa el humor, es posible hablar con ella de otros temas que no sean la materia? ¿Cómo me explicaría eso? “es una profe alegre” me dijiste ¿Y eso?

**ENTDA 8.** No sé, tenemos profesores que son muy serios, pero, ponele, ST, este chico que no podía callarse, que copiaba cada dos por tres, ponele que él le decía a la profe “che, yo no entiendo una mierda de lo que está pasando” y la profe se ríe y le dice “bueno, pero presta atención y yo te lo explico, y te lo vuelvo a explicar y si vos no entendes te lo voy a explicar y vamos a buscar que lo entiendas” pero no se enojaba porque vos no le entiendas, o te lo explicaba, así como de forma molesta. Ponele, ahora tenemos la profesora de programación, que cuando vos no entendes lo que te está explicando ella te dice “¡Bueno, pero ¿Qué no entendes?! Porque yo te lo estoy explicando”. En cambio, ella busca otro punto de vista hasta que entiendas, y como que en sus clases jodian mucho “ah bueno profe, yo me olvide de multiplicarlo por la gravedad, por eso es que no me daba” y ella contesta cosas como “ah bueno ¿y qué pensabas? ¿En qué estaba en el espacio?” ¿Viste? y así como que te hace jodas, pero bien ¿viste?

**ENTDOR.** Como que hay un clima relajado en esa clase ¿Decís? Se aprende, pero de manera más relajada.

**ENTDA 8.** Claro, o sea, no es como que te sentís presionado, como que íbamos muy tranqui y al mismo tiempo íbamos bien con los temas. Además, los ejercicios estaban buenos, porque acá lo que estoy viendo había uno que era del ala de un avión, ponele “¿Por qué el ala iba más rápido? ¿Viste que el avión que tiene diferentes presiones arriba o abajo en las alas? Ella nos explicaba esto. Después otro ejercicio de un examen, era de un glasear, que tenía no sé, tal parte arriba y tal parte abajo, y tenías que calcular, supongo, que por la unidad el peso del glaciar ¿viste? y así

**ENTDOR.** Es como que los temas son interesantes, como que los temas de los problemas en algún punto generan como curiosidad ¿Sería algo así?

**ENTDA 8.** Claro, como que, en lugar de plantearte un ejercicio teórico, tipo “hay un cuadrado de algo en un casco de pozo agua” no, “hay un glaciar que tiene esta parte arriba y esta parte abajo” y vos sabes qué bueno, la parte que está abajo no va a tener tanta presión porque el agua lo levanta ¿viste? Pero como que el punto de vista de plantearse con ejercicios que sean más prácticos, como que también era un poco más interesante en la materia. Había otros chicos, igual, que no les gustaba, pero a mí, me gustó mucho esa profe.

**ENTDOR.** Y, te hago una consulta, en las evaluaciones, cuando te devuelve la evaluación ¿Cómo te hace esa devolución? ¿Te da solo la nota, te llama y conversan? ¿Cómo hace ese cierre después de la evaluación?

**ENTDA 8.** Y, nosotros habíamos hecho, me acuerdo, un examen en donde teníamos era este del glaciar, y yo en la primera parte me había olvidado de multiplicar no sé qué cosa por la gravedad,

entonces me dio el resultado mal y yo me di cuenta ya al final, haciendo el PDF para entregarlo por la primera parte, porque hicimos dos clases; primera y segunda parte del examen. Ella me fue como corrigiendo el PDF y nos fue escribiendo tipo “esto acá está bien, esto acá te olvidaste multiplicarlo parece que estaría bueno de que, en la segunda parte, tipo, corrijas esto así ya entregas directamente el examen entero, completo y bien.” Y como que, no sé ¿viste? los chicos que les iba mal en el examen agarraba y les decía “no, porque esto es así y asa” y en la última parte que estuvimos viendo válvulas con aire y eso, les decía “como que entra el aire por acá y la válvula empuja esta cosa y si entra por acá la válvula se vuelve y empuja para el otro lado” y a algunos chicos les costaba entender entonces ella te iba explicando, no sé “este simbolito es esto y el fenómeno físico es que básicamente si acá se llena de aire eso claramente lo va a empujar, porque si vos llenas de aire un globo, el globo se expande” y así, no era como que no nos diera bola, pero bien. Y después, cuando ya entregaba todo el curso, agarrábamos y lo veíamos en las clases, entonces vos entendías tipo “ah no me dio bien porque esto me olvide de aquella cosa”.

**ENTDOR.** Decís que la evaluación era larga ¿no? Hasta que mirabas el ejercicio, si ella te hacía alguna devolución, lo entregaban, lo corrigen todos juntos. Digo, es todo un proceso no se limita a un día y una nota.

**ENTDA 8.** Claro, como que vos sabias que, si te iba mal en el examen, después tipo, ella en la clase iba a agarrar e iba a corregirlo y vos ibas a poder ver qué era lo que hiciste mal. Y, ponele, no sé si fue solo en ese examen o si fue en otro también, que hicieron lo de la primera y segunda parte, pero por mí estuvo bastante bien.

**ENTDOR.** Con ella me dijiste que tuviste ¿Química y circuitos? ¿Algo así, algo de circuitos?

**ENTDA 8.** Química en tercer año y Neumática e Hidráulica en un cuarto.

**ENTDOR.** Bien, bien. Y, en esa materia ¿Se trabaja de forma grupal también o todo es individual?

**ENTDA 8.** Hicimos un trabajo grupal, en donde hicimos como una exposición acerca de válvulas y algunos fenómenos físicos, yo me acuerdo que hicimos un vídeo con unos compañeros en donde no me acuerdo muy bien cuál era el fenómeno ah sí, qué pasa más cantidad de agua si tenés un diámetro más ancho en una cañería y más chiquitos pasa menos cantidad de agua, y yo me acuerdo, ponele, un vídeo de mi cortando una botella a la mitad y usando el pico de la botella y la mitad de la botella como para esto. A ese trabajo lo hicimos en grupo, y a los chicos les copo bastante porque eran trabajos prácticos, así que ella te daba el fenómeno físico y vos buscabas una forma exponerlo, como que no sé, literalmente era buscar en internet un experimento en donde puedas ver ese fenómeno y si te gusta le preguntabas a la profe “che, profe ¿puedo hacer este trabajo? Y te decía “si, dale, me parece que está bueno y éste no te conviene, porque ese material es un poco difícil de conseguir o un poco caro” y ahí agarrábamos y lo hacíamos. Había un compañero, creo que hizo no me acuerdo ya casi nada, pero era un experimento así bastante copado en donde creo que era para demostrar, esto que hacen los albañiles, que ponen el agua en

un tubito, cañito o manguerita y se mantiene la misma presión y el mismo nivel, bueno algo así pero más desarrollado.

**ENTDOR.** ¿Y después esos trabajos los veían juntos?

**ENTDA 8.** Claro

**ENTDOR.** Me imagino, también, la gracia de ver el vídeo ¿no? de hacerlo, de hacerlo con materiales que uno tiene en casas, eso también ¿no? es como una tarea distinta.

**ENTDA 8.** Claro, ponele, era algunos hicieron vídeos, otros sólo prendían la cámara y te mostraban y listo. Nosotros hicimos video porque no podíamos agarrar y levantarnos de la clase y mostrar nuestro experimento, que los chicos que podían eran porque hicieron algo más chiquitito, portable o que hacía menos quilombo ¿viste?

**ENTDOR.** Tal cual. Y te pregunto, en términos de la relación más personal con esta profe ¿Te pasó que compartiste alguna cuestión privada? Digo, en la escuela pasa la vida también ¿no? y a veces estamos enojados, tenemos problemas con compañeros, tenemos problemas en casa o estamos nosotros atravesados y a veces eso rebota en el aula ¿Con está profe pudiste hablar algo de tu vida personal que excedía la materia?

**ENTDA 8.** Y no, pero porque no lo necesite.

**ENTDOR.** Pero y en caso de que lo hubiera necesitado ¿Es una profe con la que se puede hablar?

**ENTDA 8.** Si, totalmente, es muy amigable entonces te da esa sensación de que le podés ir y contar cosas. Creo que Sofía fue y se puso a hablarle, no sé bien de qué cosa.

**ENTDOR.** Vuelvo ahora un poquito a lo que hablábamos antes de por qué elegir la escuela. Me hablabas como del valor que tenía el título de Técnico ¿no? como decías “en relación a lo que estudian otros, salgo con algo” pero ¿Qué valor tiene ese título para vos? ¿Qué significa?

**ENTDA 8.** Significa que en cualquier caso que yo quiera dejar mi carrera a mitad del estudio porque no me gusta, o porque no la puedo pagar por algún motivo que surja en ese momento, yo puedo entrar a trabajar en una empresa. Aparte, tenemos las pasantías, entonces yo sé que bueno, ahí yo puedo ir viendo si realmente me gusta o no me gusta ese ambiente y si no me gusta bueno, no buscar una empresa, trabajar independientemente o ponele, tengo práctica, si yo quiero algún día reparar un mueble puedo hacerlo, si quiero armar mueble puedo hacerlo. Mi papá no tiene conocimientos de carpintería, pero como sabe de madera agarro y se hizo las escaleras de la casa.

**ENTDOR.** ¿Te imaginas, entonces, aspectos vinculados al trabajo, pero también a lo personal?

**ENTDA 8.** Claro, y también como que me vaya ayudando a entender, un poco, lo que me gusta. Porque, o sea, en el bachillerato, por lo que tengo entendido, la mayoría de chicos ven Ciencias Naturales y Sociales hasta sexto año y como que a mí me gustan las Ciencias Naturales y mi mamá trabaja de Ciencias Naturales, pero, tipo, yo no me veo a mí misma aplicándolo a mi vida diaria a menos de que yo sepa, no sé “quiero trabajar en algo relacionado a la agricultura o de guardabosques, o algo por el estilo”. En cambio, ponele, yo digo “no quiero trabajar en algo relacionado a la electrónica” bueno, pero si ahora yo quiero hacer un proyecto yo sé cómo puedo

hacerlo, o si quiero arreglar la instalación por algún motivo que haya surgido acá en casa yo sé que también puedo hacerlo.

**ENTDOR.** ¿Crees que la escuela te ayudó a descubrir tus intereses?

**ENTDA 8.** Claro, como que el poder estar ahí y practicar te ayuda a ver. Los chicos, por ahí, que están en bachillerato, yo no sé, tengo una compañera de la primaria que estaba estudiando en el ECEN y se fue a Nueva Zelanda, anteayer, para estudiar Abogacía. El tema es que el ECEN es un colegio religioso que no tiene nada, nada, de legal, tipo, nosotros estuvimos más de Cívica en los primeros cuatro años que la tuvimos de los que ellos en estos 5. Entonces, como que a mí me choca el decir que si vos te vas allá lejos a estudiar y al final no te gusta, porque no ha puesto una práctica o alguna relaciónponele, yo ahora sé que si quiero algún día aprender a soldar e irme a trabajar a un taller soldando, a mí me encanta soldar ¿viste? o de que realmente me gusta el tema de las presiones y armar los circuitos neumáticos e hidráulicos porque se me hace entretenido, pero sé que si yo quiero ver electrónica la voy a pasar mal porque hay demasiadas cosas para tener en cuenta con la Física.

**ENTDOR.** Y, si tuvieras que mirar tu mano y nombrarme 5 cosas que aprendiste, hasta ahora, de la escuela técnica ¿Que me dirías? ¿Tiene que ver con contenidos, habilidades, competencias? ¿Qué te viene a la mente? cinco cosas

**ENTDA 8.** Primero las habilidades, esto de los talleres, la práctica realmente estuvo muy, muy bueno porque te quitan el miedito a hacer cosas manuales. Yo tengo amigos del bachillerato y les da cosita, me dicen “¿cómo haces eso? ¿Vos hiciste esa repisa?” Y les digo “si, igual este re fea” y dicen “¡no! ¿Qué decís?”. Es una habilidad que tenes ahí, y sabes cómo usarla y qué hacer con eso. Después están los conocimientos prácticos teóricos supongo y también talleres, como programación, hubo un examen de análisis matemáticos donde teníamos que pasar un valor como 20 veces por la misma ecuación, entonces yo dije bueno agarro este programa sencillo, planteo la ecuación ahí y le voy cambiando este valor así lo hago mucho más rápido y eso ciertamente en ese momento yo no lo vi como que estaba aplicando algo que sabia antes para hacer una cosa totalmente diferente, pero ahora lo pienso y digo si eso es lo que estaba haciendo. Conocimientos teóricos de las materias de las mañanas, cívica bueno no me lleve mucho con cívica la verdad porque era mucho memorizar. Historia la pasé bien con historia con la profesora, porque nos explicaba las cosas simplificada en lugar de un montón de fechas y lugares raros, pero bueno ahora no acuerdo mucho. Creo que lo que más me sirve fueron los talleres porque lo que aprendí en las materias lo incorporaba en los talleres.

**ENTDOR.** Me das un ejemplo de esto que incorporaste en la materia y lo aplique en los talleres, un ejemplo que yo no soy de la escuela, no tuvieses experiencia.

**ENTDA 8.** Estuvimos viendo el año pasado como hacer amplificadores, básicamente le metes una corriente de 2 miliamperios y si vos pones los valores adecuados de resistencia, lo conectas de buena manera, vas a lograr que salga un valor que vos quieras. Obviamente bueno dentro de

los valores. Eso lo aplicamos para hacer un robot al principio de este año, yo no lo pude hacer porque estaba en virtual entonces yo tengo una simulación nomas, pero un compañero tiene el autito y lo tiene armado y ahora nos vamos a poner con electrónica a hacer algún proyecto que lo involucre como para demostrar que sabemos cómo armarlos. También en laboratorio ponele tenemos que agarrar un componente y hacerle todo un análisis de qué pasa si le metemos esto y lo conectamos así. Son trabajos largos, pero cuando hicimos el taller de electrónica me sirvió también.

**ENTDOR.** ¿En líneas generales cómo es la relación que vos tenés con tus profes?

**ENTDA 8.** Con la mayoría bastante bien, pero, hasta ahí, hay muy pocos profes a los que le tengo la confianza porque ellos son profesores y están ahí para enseñar, no para poder hablar problemas personales porque sé que son adultos, tienen sus vidas. Hay un par de profesores no más con los que tenemos problemas, teníamos a este profesor de máquinas eléctricas el año pasado que durante todo abril no se presentó, yo le escribí a Mara, le dije, disculpa que te moleste tenemos un problema con el profe. Mara nunca me contestó y al final en clase de consulta con Marcela le dije disimuladamente, sabes que tenemos este problemita con el profe porque no se ha conectado en todo abril, y bueno nadie se quejaba porque bueno la clase era a las 8 de la mañana, y era más tiempo para dormir. Pero marcela le dio el tirón de orejas y se empezó a aparecer. Pero con la mayoría de los profesores bastante bien.

**ENTDOR.** Me dijiste recién que con alguno se puede tener confianza, la pregunta es ¿confianza para qué? ¿Para decir que no entendés? ¿Confianza para hacer una queja? ¿Confianza para compartir un problema que tiene como grupo? ¿En qué en que se sustenta esa confianza?

**ENTDA 8.** Con la mayoría de profesores no me molesta preguntar si no entiendo algo, pero hay algún par por ahí que sí vos le preguntas algo se te enojan, te dicen “yo te lo estoy explicando y como no lo vas a entender” pero con la mayoría de profesores no hay problemas de preguntarle porque ellos saben que si no entendés, están para explicarte. No me surgió todavía tener que hablar algún problema personal con el profesor porque bueno no me surgió, pero más que nada sería confianza así de hacer chistes o jodas en las clases, en lugar de estar todo el tiempo serio porque no sabes cómo se puDN tomar un chiste en su horario de clases.

**ENTDOR.** ¿Para vos que es un buen profe, si tuvieras que mencionar tres características que tiene un buen profesor para vos cuáles serían?

**ENTDA 8.** Paciencia por ahí uno no entiende y lo tienen que explicar 28 veces y entiendo que es tedioso pero bueno uno no entiende, no entiende y no hay nada que puedas hacer. Pero también porque hay pibes que son muy muy tediosos molestando en las clases. Tenemos un profesor que es medio sordo, entonces los chicos se la pasan gritándose entre sí durante la clase y él nos dice nada porque total no se entera. Siempre van a haber pibes haciendo quilombo.

**ENTDOR.** Ahí ya tenemos una, la paciencia, ¿qué más?

**ENTDA 8.** El tema de las diferencias, el tema de poner un poquito de la ideología dentro de la clase, la profesora que tenemos ahora en seguridad e higiene, la clase pasada se estaba quejando porque el esposo se desmayó al ponerse una vacuna y empezó a decir las mujeres se la bancan más cuando tienen fiebre van a trabajar, en cambio los hombres a lo mínimo se ausentan de todos lados, en un grupo donde tenemos 5 chicas realmente eso no tuvo una buena respuesta y el resto de la clase fue sobre si tenes este problema en la columna en el embarazo se empeora, estuvo así dando una referencia al embarazo, estaba muy en esta idea de que las mujeres la pasan mal en el embarazo y es culpa de los hombres y a los chicos no les gusto. Hay algunas profesoras que por ahí tienen preferencias sobre las chicas porque dicen que son más prolijas. En segundo año tuve que hacer un informe del género literario de fantasía, el informe era poner las características ya sabías y eso era el examen, yo me acuerdo de haber sacado un 10 y mi compañero con un 7, muy raspando, y me dijo por favor, me prestas tu informe así lo comparo. Nos pusimos a leer y era prácticamente lo mismo, además el chico ni siquiera se había sentado conmigo como para que se pueda copiar algo por el estilo y sin embargo la diferencia de la nota era muy grande entonces por ahí a mí no me afecta, para mí mejor me suben la nota por ser una chica, pero hay muchos chicos que no les gustaba, entonces por ahí tenéis que notar de que hay algunos chicos por los que tienen preferencias y no esta bueno eso.

**ENTDOR.** ¿Y esta no sería una cualidad o una característica deseable de un “buen profe” o si para vos?

**ENTDA 8.** No, sería como lo opuesto de cualidad, como que no tengas esa cualidad.

**ENTDOR.** Bien, entonces, paciencia, diríamos como igualdad o equidad en el trato

**ENTDA 8.** Claro

**ENTDOR.** ¿Y una tercera me podrías decir? Un buen profe es aquel que o aquella que...

**ENTDA 8.** Y que se sepa salir de lo que lee en el libro, porque muchas veces cuando te explican las cosas tal cual como se lee en los libros o en los manuales, o eso, usan palabras mucho más complejas de las que son necesarias. Como que vos no necesitas usar esta palabra si vos sabes que hay en español un sinónimo que es como que lo mismo, pero muchísimo más simple y mucho más cotidiano, entonces ponele, tiene que ser alguien que, yo creo, tenga experiencia en enseñar o en tratar con otros chicos porque muchas veces tienen esa cosa así de “no sé qué cosa, no sé qué cosa, no sé qué cosa” y vos te quedas ahí y no entendes nada.

**ENTDOR.** ¿Pero tiene que ver con que el lenguaje no es accesible o que va muy rápido?

**ENTDA 8.** No, tiene que ver con que el lenguaje no sea accesible porque cuando teníamos clases con Pato, por ejemplo; PT nos decía “No, porque el sistema jurídico que hace este procedimiento con no sé qué” y así, no sabría decirte, pero por ahí usaba palabras raras que vos sabes que como él es abogado las tienen incorporadas así, pero como que lo hace a propósito y si nosotros le decimos “¿Qué es esta palabra?” él dice “a no eso significa tal otra cosa” y no sé, por ejemplo

ponele lo de “vetar”, “¿Qué significa vetar?” “significa que no lo acepten ¿viste?” era mucho más simple para que otros chicos lo entiendan así. Es como usar un lenguaje común y no tan técnico.

**ENTDOR.** ¿Alguna característica más que quieras pensar? dijiste entonces; paciencia, equidad en el trato, esto, como un lenguaje accesible y ¿Alguna más te parece interesante añadir?

**ENTDA 8.** Y no sé, supongo que tenga esto de la seriedad, como yo te contaba con la otra profesora. Hay algunos a los que no les gusta cuando los profes se esfuerzan mucho por parecer copados con el curso, pero, hay profesores que son tan serios que vos te sentís como un poco agobiada en las clases. Como que, para mí, está bien que digan “bueno, hoy estamos en un ambiente en donde yo te tengo que enseñar y vos tener que aprender y todo lo demás, pero como que está bien joder y todo eso” Es como no sabría decirlo

**ENTDOR.** A esto vengo charlando con muchos chicos y me vienen diciendo, algunos, que en la escuela técnica el trato y la comunicación es más informal y cercana ¿Vos estás de acuerdo con eso?

**ENTDA 8.** Sí, yo creo que sí.

**ENTDOR.** ¿Se habilita más a escuchar música, quizás, tener otro tipo de vocabulario o a reírse más? ¿O la dinámica de trabajo favorece eso? ¿Te parece?

**ENTDA 8.** Si, también, es muy probable que sea por el hecho de que la mayoría de colegios técnicos están inundados de pibes y hay muy pocas chicas, entonces como que los profesores ya están acostumbrados a que los pibes se la pasan hablando de cualquier forma, haciendo boludeces, incluso un chico hecho alcohol en gel arriba de una de las mesas y lo prendió fuego para ver cómo quemaba, no quemo la mesa, solo el alcohol en gel porque sabemos que no va a prender fuego la mesa solo el alcohol ¿viste? pero como que sonyo no me lo hubiera imaginado pasando en un curso si hubiéramos sido todas chicas .

**ENTDOR.** Ah, eso ¿Lo atribuí al género, a los varones?

**ENTDA 8.** No sé si al género, pero como que sí, noto que ellos están mucho más acostumbrados a estar más sueltos, más tiro al aire ¿viste? Entonces yo asumo que por eso es que los profesores ya están acostumbrados y no se lo toman con tanta preocupación.

**ENTDOR.** Bien, cuando te pregunté por un “buen profe”, ahí me tiraste una característica de un “mal profe” que tenía que ver con hacer diferencias o tener preferencias ¿Tenés otra característica de un “mal profe”?

**ENTDA 8.** Este tema, por ahí, de que nos piden hacer los trabajos y nunca los leen. Yo me frustre muchísimo con ese profesor el año pasado, porque sentía que los trabajos los estaba haciendo y entregando al pedo, porque nunca lo veía y nunca recibía, tipo, una nota o si es que está bien o que está mal, y nunca supe si yo estaba realmente haciendo las cosas bien en esta materia o no. Entonces no como que todos ya sabemos de qué el trabajo de un profesor debería incluir, tipo, corregirlo y ver todo eso, y si no lo están haciendo es porque realmente ¿qué están haciendo en el trabajo? No es como que sea algo que alguien lo ve y diga “oh si tengo que empezar a corregir”,

me parece que son conscientes de que no están corrigiendo y entregando las cosas por ganas de no hacerlo. Pero como que no está lindo que no tenga una respuesta por tu trabajo porque entonces dejas de meter ganas a la materia.

**ENTDOR.** ¿Algo más ahí que añadas, como otra característica?

**ENTDA 8.** No, ahora no se me ocurre.

**ENTDOR.** Bueno, perfecto. Y te hago una pregunta por los profes, específicamente, de los talleres ¿Cómo me describirías a un profe de taller? Digo, debe haber distintos, pero ¿hay alguna característica que tengan en común? ¿Que los diferencie?

**ENTDA 8.** Y que todos son muy relajados, o sea, fuera del tema de ponerte todas las protecciones, las EPP, las cosas de seguridad y hacer las cosas según el procedimiento que te dicen para que no te lastimes, para que te salga bien, son como que bastante relajados. Ponele a CO le falta un dedo y cuando le preguntas la hora, bah le falta medio dedo, entonces cuando le preguntas la hora, si son las cuatro, te saca los 4 y te dice “son las 3 y medio” . Y tenemos este otro profesor que te dice “uy lo hiciste horrendo” y vos sabes que por ahí te lo está diciendo de joda pero que en la nota al final como que va a contemplar tu trabajo.

**ENTDOR.** Y en el taller ahí ¿Es más relajado, también, los estudiantes? ¿O vos te sentías más relajada? ¿Sentías que disfrutabas más de aprender?

**ENTDA 8.** Y en los de la primera parte si, o sea, en los del ciclo básico sí porque eran mucho más prácticos, no te dormías en las clases, todo lo demás y al final no solo te llevabas algo que vos hiciste sino que también podías, constantemente, estar ahí jodiendo con los profesores o con los otros alumnos y era mucho más divertido, mucho más relajado, más allá de que, no sé, el stress de las últimas clases, de que todavía no terminaste de entender que ya están terminando o de que ese compañero que es demasiado bueno ¿viste? y a la tercera clase ya tiene la mitad del trabajo hecho, y vos te decís “¡uy no! pero este compañero ya lo tiene listo, yo también debería tenerlo” pero como que los profesores no tenían ningún tipo de preferencia, no la demostraban al menos, no le daban otro trato ¿viste? por ahí te jodían “ah mirar lo terminó todo y vos no” ¿viste? pero a los varones, que ya sabían de que ellos no se lo tomaban a mal. Los talleres ahora, que son mucho más teóricos, mucho más serios que quedarse sentado en la computadora. Los talleres de ahora son mucho más serios, CH es un profesor viejo y serio y a veces no entendemos lo que nos dice, ponele, hoy, justo teníamos que entregar el trabajo, este de las cinta que clasifica las piezas, y hasta que no nos fuimos ese día no sabíamos si lo teníamos que entregar hoy en medio de la jornada o lo teníamos que entregar el lunes por procedimiento normal ¿viste? Pero eso es porque está viejo. Tenemos, después, a la de programación que es muy seria y tuvimos unos cuantos problemas con ella porque por ahí se las agarraba con algunos alumnos. Conmigo se la agarro al final de la nota, no sé por qué, me tuvo transmitiendo la pantalla durante una hora y media haciéndome preguntas y diciéndole a los chicos “¿Qué ven de malo en el código?” y como que no, no había nada de eso.

**ENTDOR.** ¿Y eso por qué?... pero ¿por qué discutieron previamente, o vos le hiciste algún cuestionamiento que a ella le cayó mal y que por eso hizo esta situación? ¿O fue a al azar?

**ENTDA 8.** Personalmente, sí lo hice no me entere, pero sí fue como, no sé, durante las últimas dos semanas que empezamos con el taller presencial. Y, como no nos dejan tomar agua en las clases, no nos dejan comer, no nos dejan nada, y yo estaba acostumbrada a, no sé, tipo tomar café como para no caerme dormida, el quedarme quieta en mi lugar y no poder cambiarme a los bancos de otros, tomar o comer en el aula por el protocolo ¡me daba un sueño! Me daba un aburrimiento, que yo me quedaba dormida desde el lugar, pero era como los últimos 20 minutos de las clases, tengamos en cuenta que eran clases de 14:30 a 18 hs, tiene un poco de sentido. Y supongo que esto, a ella le molesto, más al final de las clases porque cuando recibí el informe del pedagógico me puso que no había participado, tipo de 0 a 4 en la participación de clases, y yo sentí que era injusto porque yo estuve todas las clases virtuales, ahí compartiendo mi pantalla para que ella pueda ver qué era lo que yo estaba haciendo, porque nos exigía para asegurarse de que los chicos no se estén durmiendo, o yéndose de la clase y por eso yo estuve haciendo preguntas, mostrando cómo me funcionaban las cosas, participando y sentí que era muy injusto de que, probablemente, por estos últimos 20 minutos de las clases presenciales que me estaba dormida, como que se haya enojado tanto, pero como que ya la que tenía conmigo de antes.

**ENTDOR.** Y ¿No lo pudiste hablar con ella?

**ENTDA 8.** Y no, pero nos hizo esta cosa en donde no dio un trabajo práctico y dijo “bueno, después yo voy a mandar tres ejercicios más que quedan para el trabajo” entonces, nosotros terminamos el trabajo, la primera parte, y no lo entregamos porque nunca nos dio una fecha para entregarlo, tuvimos demasiado tiempo para hacer esa primera parte. Y después, nos dios los otros tres puntos y nos dijo “¡uy! Chicos me enteré de que hoy es la última clase de taller, así que me tienen que entregar todo”, yo le digo “Profe, recién hoy nos dio los últimos tres ejercicios, no tenemos tiempo de haberlo hecho” y dice “bueno, no sé, quédense hasta tarde, hagan lo que puedan y entréguenlos”, y todos estábamos ahí re calientes porque no se puede hacer eso ¿entendes? Tendría que haberlo dado por lo menos dentro de la semana, haberse organizado mejor, y después resultó que esa no era la última clase, era, no sé, tipo un miércoles nos dijo que era la última clase. Entonces, el lunes volvimos a tener clases con ella y bueno le dijimos “nos hubiera dicho profe, usted después cuando se enteró, de que esa no había sido la última clase, pero bueno ahora podemos seguir trabajando y podemos volver a mandarle” y, no sé, ponele si vos solo llegaste a hacer el primer ejercicio, ella te lo tomó como que si entregaste solo el primer ejercicio es porque hiciste sólo el primero, no importa lo que hiciste después. Entonces el lunes, yo falte porque se me corto la luz el día entero, escalones y mi compañera va y le dice a al profe “bueno profe, pero a ver si nosotros seguimos teniendo taller estaría bueno de que usted nos siga tomando las entregas” porque ahora queda como, según lo que ella dijo, de que si no hicimos el punto dos y tres ahora no los podemos entregar. Y dijo “bueno ¿y por qué no trabajaste durante

el fin de semana? y uno se queda pensando ¿no? “Pero a ver nos dijiste que esta era la última clase y que era la última entrega ¿para qué iba a trabajar durante el fin de semana en algo que después no nos ibas a dejar entregar?”

**ENTDOR.** Muchos circuitos de comunicación ¿no?

**ENTDA 8.** Si, o sea, era como muy raros su tema de aceptar los trabajos o no aceptarlos.

Entonces bueno, yo falté esa clase, la clase siguiente llegué y me dice “KK te faltan tres ejercicios”, esos tres ejercicios, lo que pasaba era que eran muy similares y unos se derivaban del otro, entonces los puse todos en un mismo archivo y como no sabía, en ese momento no sabía, que ese primer ejercicio era parte del trabajo práctico porque lo habíamos hecho en clase tenía el nombre de “clase tanto” ¿viste? pero estaba entregado, ella no lo vio no más. Le dije “Uh bueno profe, está bien ¿puede pasarme su dirección de correo? porque bloque los mensajes privados, así le mandó estos ejercicios que me quedan” y dijo “no, jodete, vos ya me entregaste el miércoles pasado ahora no me puedes entregar más”, yo le dije “bueno profe, si ahora me estoy ofreciendo en el momento a mandarlos es porque los tengo y de hecho yo se los mostré que funcionaban, no sé, cómo no los entregue porque yo sabía que estaban todos en la misma carpeta”, y de hecho yo los mandé, y “no, jodete, ahora no vas a entregar nada” me dijo. Entonces, es que yo digo, la tenía conmigo desde antes de que empiecen las clases presenciales y yo me enoje mucho en ese momento y no participe en el resto de la clase, porque, realmente, yo sabía que si yo participaba le iba a hablar mal y no quería. Y después me puse a revisar la carpeta, y resulta que si estaban, pero con otro nombre y yo no me acordaba, entonces le dije “no bueno, los ejercicios estaba ahí pero están con este nombre de este archivo” “a bueno” me dijo y ahí quedo, como que los había entregado, pero como que ella ni siquiera se molestó en revisar si realmente estaban ahí. Y después, otro compañero se enojó porque le permitió recuperar dos veces a un chico y a él no le quería permitir recuperar, le dijo “Profe, me parece que no da” y ella le dijo “sería injusto para tus compañeros que yo te permita recuperar otra vez” y él le dijo “no, es injusto para nosotros que le permitas recuperar dos veces a este chico y no al resto” ¿viste? Y ahí se enojó. Y ahora con los chicos de último taller también ¿viste? SS que entra insultando a todo el mundo y no le dice nada, pero a este otro chico por cualquier cosita lo reta, y no se sabe por qué a veces se las agarra con algunos y con otros no.

**ENTDOR.** ¿Es la profe de?

**ENTDA 8.** Programación

**ENTDOR.** Programación, si ya me la nombraste. Te pregunto, ya estás en quinto ¿no? ¿Es posible tener contacto con los profes más allá de la clase? Digo, incluso ¿Más allá de haber aprobado la materia? con algún profe de 2º año, de 3º y así, hay algunos varones que se juntan a jugar el fútbol ¿En tu caso?

**ENTDA 8.** Es que sí, de hecho, se están haciendo como torneitos, partiditos de fútbol entre, no sé, ponele algunos profesores de taller, algunos de teoría, algún que otro preceptor y los chicos

de mi curso. Todos van en buena onda ¿viste? y después cuando se cruzan en el colegio es “ah profe se está oxidando” y así ¿viste? los joden.

**ENTDOR.** ¿Pero solo los varones o vos también participas?

**ENTDA 8.** Yo no participo porque, bueno, no juego al fútbol. Pero hay una compañía que está viendo de entrar a una universidad en donde enseñan Medicina, que no sé cuál era, es una universidad buena, la Favaloro, Mica, está queriendo entrar a la Favaloro entonces está teniendo clases particulares con la profesora esta de Química por el tema de que lo requiere para el curso de ingreso.

**ENTDOR.** ¿Pero eso es por fuera de la escuela no? ¿No tiene que ver con el horario de consulta?

**ENTDA 8.** Claro

**ENTDOR.** ¿Y por las redes? Esto ¿Es usual seguir, capaz, a un profe que ya aprobaste? ¿Su instragram o si tiene un blog, un sitio web? ¿Se lo sigue?

**ENTDA 8.** Si, de hecho, el profesor de Circuitos actual, la mayoría del curso lo sigue en Instragram, entonces lo jodemos con la novia ¿viste? “ah profe ¿Cómo la paso en el cumpleaños de su novia?” y todo lo demás. Tenemos otro profesor que es muy copado también, que lleva se con los chicos por el tema de que le gusta jugar a los jueguitos y le dicen “no, mira este jueguito gratis o en rebaja en strem” entonces también, como que todo el curso sigue y le vemos las historias y después cuando lo cruzamos en el cole es “fa profe ¿Cómo estuvo esa clase de yoga?”

**ENTDOR.** Bien. Y según tu experiencia, me contaste algo, pero capaz por profundizar ¿En qué te beneficia tener una buena relación con el profe?

**ENTDA 8.** Y más que nada, en que la materia se siente mucho más ligera. Ponele, si vos sabes que un profesor no se toma a mal que vos jodas o que no entiendas, o que durante su hora vos le digas “realmente necesito terminar este trabajo de otra materia, entonces por ahora no voy a trabajar en tu clase, en tu materia voy a trabajar en esta otra cosa” y que te diga “está bien, pero vos me tenés que entregar esto” es mucho más relajado.

**ENTDOR.** Y cómo te pasa a vos ¿Tener una mala relación te trae consecuencias al momento de aprender?

**ENTDA 8.** Y un poco, como que no me gusta la materia entonces sea si no me gusta el profesor entonces no me va a gustar la materia, no me va a interesar, no me va a atrapar de la misma forma y termino dándome cuenta de que estoy con el teléfono o haciendo dibujitos en el cuaderno en lugar de prestar la atención que debería. Y, no sé, uno como que le rebaja la importancia a las materias así de profesores que realmente no te gustan.

**ENTDOR.** Tal cual. Y, en el marco de estos cinco años ¿Recuperas alguna experiencia de un proyecto, una clase o un trabajo que en algún punto decís “bueno acá aprendí, pero aprendí fundamentalmente porque este profe estuvo cerca me enseñó, me acompañó”? ¿Recuperas, te viene a la mente alguna situación en la que eso lo pones en valor?

**ENTDA 8.** Y, no sé muy bien, más que nada nunca tuve tantos problemas como para aprender los conceptos, pero supongo que con Física y puede, serían dos, cuando hicimos el torneo de programación en segundo año, con la profesora de Informática, que ahí fue donde aprendí a programar y que es el motivo por el cual después, en los siguientes años, no me costó nada entenderlo porque ya lo venía practicando para los torneos, es como que bueno aprendí un montón ahí y no lo aprendí por las clases, lo aprendí para poder participar en esos torneos. La pasamos bien y me llevé un cosito de la UNCO que es para apoyar el teléfono, que lo imprimieron con la maquinita, esa impresora 3D que tiene allá. Pero, como que estuvo bueno porque no solo tuvimos la experiencia de ir y participar y fue divertido, sino que también al final terminé aprendiendo programación y en los años siguientes no me costó nada. También cuando vimos HTML, que hicimos una página a ver, creo que la tengo por acá ahora

**ENTDOR.** Y la profe ¿Que hacía? ¿Cómo te enseñaba? ¿Cómo los preparaba para ese torneo? ¿Los motivaba? ¿Cómo te enseñó?

**ENTDA 8.** La verdad que no sé más que nada entre las chicas nos gustaba, nos motivábamos y nos enseñábamos entre nosotras y ella nos daba las clases y nos enseñaba cómo hacerlo cositas cada tanto. (Comparte pantalla de página web) Esto, hicimos este trabajo en cuarto año, en donde teníamos unos cuantos ejercicios, nosotros los íbamos haciendo y los íbamos enlazando. Por ejemplo, en la página 1 vas viendo cómo se hacen las cosas. No sé, voy notando que dé a poquito fui avanzando Este fue el último trabajo que hicimos y teníamos que básicamente armar una página así, está ahora está rota porque alguien borró la imagen de internet, pero básicamente teníamos que hacer que esto se muestre en negrita y todo lo demás. Es lo que más me entusiasmó fue hacer esto (muestra la página inicial) me gustó porque para mí quedó lindo y por qué motivó a hacerlo.

**ENTDOR.** ¿Fue grupal?

**ENTDA 8.** No, no, era individual y la profe básicamente nos dijo “bueno hagan una página principal en donde puedan mostrar sus trabajos, sus entregas” y bueno, a mí me re gustó haberlo hecho así porque yo dije “faa me encanta, voy a buscar alguna imagen, y de esa imagen lo voy a sacar una paleta de colores, esa paleta de colores voy a usar para los fondos”

**ENTDOR.** Claro, como que tuviste más libertad al momento de crear, de pensar, de producir eso ¿no?

**ENTDA 8.** Sí, y creo que lo que no me gustó es el ahora, poder agarrar y volver a mirar la página y decir “está linda y funciona”, onda si la abris desde el teléfono se ve horrenda, pero creo que es porque todavía no sé cómo, nunca aprendí cómo hacer para que se ajuste dependiendo del dispositivo que estas usando para abrirlo. Pero se siente muy lindo, muy reconfortante el abrir la página y decir “¡ah mira, que bonito! esto lo hice yo”

**ENTDOR.** Y la profe ¿Te dijo también “che que lindo”?

**ENTDA 8.** ¡Sí! Le encantó

**ENTDOR.** Te dio ahí, como una devolución también.

**ENTDA 8.** Si, y no sé, a mí me gustó hacerlo porque fue como un espacio más creativo

**ENTDOR.** Y, te pregunto ¿Los profes suelen felicitarte o reconocer cuando haces las cosas bien?

**ENTDA 8.** Y no, no sé, la mayoría de profesores teóricos no, los profesores de talleres más que nada te joden con que te vas a ir al POEC en lugar decirte “ah lo estás haciendo perfecto”, pero bueno, supongo que es por el tipo de confianza. Por ahí, MT en Educación Física te dice “muy bien ese bloqueo, muy bien esa bandeja porque entro ahí, no te preocupes porque no entro, la técnica la tenés bien” pero solo a algunos alumnos y a los que este mirando ¿viste?

**ENTDOR.** Y, me hablaste antes de algunos compañeros y pensando en tu grupo ¿no? tu grupo clase ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que suelen complicar la relación con los profes?

**ENTDA 8.** ¿Problema de cómo se comporten los chicos?

**ENTDOR.** Si, puede ser

**ENTDA 8.** Hacen mucho quilombo, interrumpen mucho las clases y a los profesores no les gusta.

**ENTDOR.** Perdón, no te entendí ¿qué hacen?

**ENTDA 8.** Que hacen mucho ruido o que se pongan a hacer cualquier otra cosa, ponele hay compañeros que juegan a los gritos durante las clases y a los profesores, a algunos, no les gusta. A otros no les importa porque ya está ¿viste? si vos no estás prestando atención es tu problema. Una sola vez, que me acuerdo, tuvimos problemas así con un profesor por cómo se comportaba el curso, fue cuando los chicos escondieron una pelota de básquet entre las vigas de arriba del techo para que no la busquen los chicos de otros cursos, entonces cuando entraban al aula a preguntar “¿Dónde está la pelota?” ellos decían “ni idea” porque nadie mira para arriba. Y después, MT se enojó “si ustedes no quieren que los otros cursos jueguen al básquet porque ustedes están en clase, ustedes tampoco van a jugar” y se las sacó. Y la media hora de recreo que tuvimos estuvieron sentados ahí, en el patio, haciendo nada.

**ENTDOR.** ¿Eso en qué año fue?

**ENTDA 8.** Eso fue hace unos días.

**ENTDOR.** ¡Ah, hace poquito! Creí que me ibas “no, bueno, en segundo”, no, fue hace unos días, quinto año y esto pasó.

Bien, las dos últimas.

Me encanta, me encanta escucharte, como me contas te extrañaba también te quiero decir.

**ENTDA 8.** Ay gracias, nosotros no la estamos pasando muy bien con Mara, la verdad, no se siente como que no nos esté dando mucha bola, asique también se te extraña.

**ENTDOR.** Muchas gracias. Entraste con 12-13 años, hoy ya estás más cerca de los 18 ¿Reconoces cambios en vos, en tu forma de pensar, en tu manera de relacionarte con otros e incluso de aprender desde que estás en la escuela técnica?

**ENTDA 8.** Y un cambio, que noté hace muy, muy poquito que fue con esta automatización, es que necesitamos usar como lógica ¿Cómo decirlo? lógica de este tipo así de ceros y unos ¿viste?

Y como que yo me doy cuenta, de que cuando yo empecé a ver programación en segundo año me re costaba y ahora, cada vez que yo tengo que plantearme un programa o algo por el estilo, lo pienso demasiado lógico a eso, muy de “esto tiene que cumplirse, esto no” y me cambio como esta forma de ver los ejercicios o los problemas que se me plantean. Y, en personalidad bueno, no sé, cuando entré en primer año reconstruí la personalidad porque no sabía muy bien quién era, ponele, no sé, escuchaba la música que escuchaban mis compañeros como para que me acepten y todo lo demás. Y ahora, que ya estoy en quinto, estoy mucho yo creo que más porque crecí que porque este en un colegio técnico. Pero como que estoy mucho más suelta, escucho lo que me gusta, hago lo que me gusta, sé que si no quiero ir a una joda no tengo que ir, porque realmente no me gusta ir a las jodas, no me gusta tener a mis compañeros o compañeras tomando o consumiendo otro tipo de sustancias ahí cerca mío, no me gusta y digo “bueno ya está, está bien si no me gusta ir, es problema mío” yo creo que es más porque crecí. Por ahí, con el tema de estar rodeada de varones y de que tengan un lenguaje mucho más guarango, porque se me pega a veces, eso, capaz, que si tenga que ver con la técnica. Y no sé algo más que se me pegue de la técnica

**ENTDOR.** No, no y que tiene que ver con cambios en vos que, hoy, como que lo miras y reconoces y decís “yo no era así y bueno ahora mira, esto es distinto en mí”

**ENTDA 8.** Y supongo, que en primer año me preocupaba mucho porque yo estuve desde quinto hasta séptimo grado sin tomar una sola nota, yo te juro que si vos ves mis carpetas de quinto grado tiene dos hojas en total y fue porque yo me sentaba en las clases y miraba a la nada, literalmente, y cuando entré en primer año, por ahí, como no sé si por compararme con las otras chicas y decir “no, porque ellas toman notas bien bonitas y todo lo demás, yo también voy a empezar a tomar notas lindas y todo eso” y ahora es como digo “no me es eficiente, voy a tomar las notas en base a lo que a mí me sirva” tal vez no siendo prolija como para que se vea lindo sino siendo prolija como para que se entienda lo que estoy haciendo.

**ENTDOR.** Tal cual. Me voy ahora a sexto año, me imagino la escuela, el último día de clase, tocas el timbre de la reja, se abre y salís, miras para atrás, miras la escuela y decís “termine la escuela” pero vos tenés tu mochila ¿Qué te llevas de la escuela en tu mochila?

**ENTDA 8.** Ni idea, lo que sí sé es que cuando termine voy a poder desinstalar todos los programas estos que tengo instalados en la computadora y ojalá que ande más rápida. Pero, no sé, o sea, se siente rara la idea de terminar el colegio, como que entonces voy a tener que estar forzada a tomar una decisión de qué quiero estudiar, porque para mí no es opcional estudiar es obligatorio. Como que voy a tener que decidir qué quiero estudiar y, hasta donde tengo entendido, por ahí en la universidad no se te exige que vayas a las clases como acá, por ahí se te dice “bueno, vos si quieres aprender venir y si no bueno, tipo no vengas, pero problema tuyo” y es como que sé que voy a tener arriba mío la responsabilidad de ir y todo eso.

Sé que, por ahí, no sé, ya tengo la responsabilidad de asistir, nunca me ratie, nunca nada, pero voy a tener más responsabilidades arriba mío.

**ENTDOR.** Eso, más responsabilidades, pero ahí como que te proyectas al futuro, no miras atrás a la escuela, si no miras lo que se viene. Digo, pasas por la escuela, por la puerta

**ENTDA 8.** ¿Lo que me llevo? Supongo que el hábito, es que ya estoy acostumbrada a estar desde 8a.m a 7p.m, literalmente, todos mis días terminan de 7 a 8 y media. Ponele, los viernes terminamos a las 3 y media, pero no hay nadie que me pueda llevar a mi casa y el colectivo está lejos de mi casa, y hay unos barrios raros en el medio, entonces me tengo que esperar a que mi papá termine el trabajo y todos los días yo salgo de mi casa a las 8 a.m. y vuelvo a las 7 p.m.

**ENTDOR.** ¿Te acostumbraste a eso o te sigue agobiando?

**ENTDA 8.** Y, me sigue agobiando un poco, pero voy a estar mucho más acostumbrada que los chicos que no lo hicieron. Cuando nos hicieron esta charla de la UBA, creo que era, no sé, una universidad técnica en Bs. As. muy buena en donde estuvieron una hora dándonos la charlas, para que un compañero pregunte “bueno, si todo muy copado pero ¿cuándo sale la cuota?” y era que yo te diga, no sé, 50 mil al mes, una cosa impagable y el único, o el argumento más fuerte del chico este que nos estaba dando la charla era “ustedes ya están acostumbrados a estar ahí hasta las 7 de la tarde, no les hace nada más quedarse estudiando así de exigentemente durante 6 años más” y como que a mí me chocó, porque yo ahora, el año que viene cumpla 18, salgo con 18, 18 + 6, voy a estar hasta los 24 años estudiando y quemándome así

**ENTDOR.** No obstante, esto, si volvieras a los 13 años ¿Volvería a elegir la escuela técnica?

**ENTDA 8.** Y difícil eso es como que choca, porque por un lado me pregunto ¿Si yo hubiera ido a otro colegio probablemente tendría muchas más amigas mujeres? Porque, actualmente, ni siquiera sé si tengo realmente amigas mujeres o simplemente como compañeras. Y, ponele, no sé, podría haber ido a eventos, podría haber socializado más, podría empezado a nadar y no haberlo dejado por el estrés que me daba combinarlo con el colegio. Pero, sé que me sirve y hay muchas cosas que aprendí, entonces podría haber sido más disfrutable el bachillerato, pero salí con cosas, a eso me refiero.

**ENTDOR.** Ultima pregunta, sexto año, te dan el título ¿A quién elegís de profe, de los que tuviste que te dé el título? Viste que está la madre, la abuela, la tía llorando, vos subís, te dan el título ¿Quién te lo daría? ¿Por qué? y la otra es ¿Que le dirías? agarras el título ¿Y qué le dirías? ¿Qué te viene a la mente? lo que te salga

**ENTDA 8.** Muy probablemente, la profesora esta de Hidráulica Neumática porque, realmente, yo esa profesora sentí que era mi mamá. Era tan tranquila, no sé, o sea todo lo que ya conté, pero yo le tengo mucho cariño porque sentí que esa profesora nos trataba como los hijos, realmente, le tengo un cariño. Y, no sé, ¿Qué le diría? Supongo que gracias, porque no se me viene nada más a la cabeza.

**ENTDOR.** Bien, con eso es más que suficiente. Primero te agradezco por tu tiempo, por tu espontaneidad y naturalidad para contar tu experiencia.

**ENTDA 8.** Gracias por escucharme.



### ENTREVISTADA 9 – ESCUELA 3

---

**ENTDOR.** Contame, primero ¿Cuántos años tenés hoy? y ¿Por qué decidiste estudiar en una escuela técnica?

**ENTDA 9.** Okey, yo hoy tengo 17 años, estoy a punto de cumplir 18 en noviembre. Entré a una escuela técnica porque mi mamá trabaja en la Municipalidad de Neuquén y muchos de sus compañeros se habían egresado de escuelas técnicas. Y a mi mamá le copaba la idea de que vaya a una escuela técnica y mis compañeros, como yo tenía un compañero que su abuelo fundó el E3, se hablaba mucho, entonces como que, fue todo mi entorno que se enfocaba más que nada en la escuela técnica y fui a ver y me llamó la atención que no era como las escuelas, las otras escuelas digamos, era más, me daba la sensación que era más copada, más entretenida, todo, tenía más onda por así decirlo no sé. Todo, los talleres me copaban bastante.

**ENTDOR.** ¿La primaria donde la hiciste?

**ENTDA 9.** En El SA.

**ENTDOR.** Y ese séptimo grado, esto de que tu mamá te cuenta de la escuela, la fuiste a ver ¿Cómo fue? Digo ¿vos estabas convencida al principio o te costó? Contame un poquito con más detalle eso.

**ENTDA 9.** Yo sabía que en la escuela donde estaba no me iba a quedar y mi mamá también quería por, haber nosotros no somos gente adinerada tampoco nos falta nada pero mi mamá me dijo, como en ese momento el país estaba en una situación extraña como ahora, pero, hace más tiempo ( risas) me dice “bueno, intenta, intenta entrar, vamos a ver si te gusta, vamos a hacer el tour por la escuela, todo y en el caso de que, por alguna razón vos no puedas seguir estudiando, salís con un título y de eso, en el caso de que, no sé, no sepas alguna cosa ,lo que sea, igual te va a servir porque ya sos técnica” entonces, era una ventaja, es una ventaja.

**ENTDOR.** Y ¿En tu familia hay técnicos? Digo, más allá de los amigos de tu mamá ¿Hay, no sé, capaz un tío, un primo, que haya hecho la escuela técnica? ¿O sos la primera?

**ENTDA 9.** No, no, soy la primera que va a ser técnica si, ninguno, ninguno más.

**ENTDOR.** Y esto que me dijiste “hice el tour por la escuela” ¿Fue un tour para estudiantes que iban a ingresar? ¿Fue una expo? ¿Cómo era esa actividad? ¿Qué te acordas?

**ENTDA 9.** Claro, yo, por ejemplo, no soy muy compinche con eso de ir a las Expos y eso, tipo no lo hice nunca, me invitaron y todo y a mí no me gusta, me da un poco de vergüenza. Pero el tour si lo hacían estudiantes del sexto año, que ese año se iban a egresar, y te mostraban toda la escuela, y cómo funcionaba, los talleres y todo eso. Que los siguen haciendo, hoy por hoy, lo siguen haciendo.

**ENTDOR.** ¿Y ahí te llamaron la atención los talleres?

**ENTDA 9.** ¡Sí! más que nada carpintería, mecánica, todas cosas que son bastante útiles, ósea, hoy por hoy yo sé usar una moladora, sé usar una sierra, no sé, son cosas que después te sirven un montón, por más de que parezca que no, tenés más maña con algunas cosas.

**ENTDOR.** Y te pregunto ¿Por qué me decís “aunque parezca que no”? ¿Hoy crees que no tienen utilidad o lo llevas todo al futuro? Digo en tu casa, en tu vida cotidiana

**ENTDA 9.** Yo siento que, ponele, cuando yo entre, o sea vos te pones a pensar y decís “¿De qué me va a servir? porque por lo general en la escuela hay un montón de cosas que no te sirven como muchas materias que son bastante inútiles, para mí, para lo que yo tengo que hacer. Por ahí ¿viste? que siempre la escuela secundaria no sirve para muchas cosas. Y después, ahora que yo estoy en 5°, la mayor parte de los talleres, a mí por lo que yo quiero hacer, no me sirven de nada, pero el resto de las cosas por ahí te sirve, sabes cómo hacerlo; si te quieres hacer un banco sabes cómo hacerlo, no sé, te ayuda un montón, amplía tus habilidades, la motricidad y todo eso que por ahí en la adolescencia te la vas desarrollando.

**ENTDOR.** Bien, si miraras la palma de tu mano, hay cinco dedos, cinco cosas que me dirías que aprendes en la escuela técnica. Digo, hay un montón, pero si tuvieras que enlistar cinco ¿Cuáles serían? ¿Qué aprendes?

**ENTDA 9.** Uy yo creo que la primera y más importante, más que nada porque soy mujer porque a todos les cuesta, yo tengo compañeros que los han encerrado en el baño, ósea, y son hombres, pero al ser mujer aprendes a respetarte vos y aprendes a hacer que te respeten porque en los comentarios, más que nada porque son todos hombres, las actitudes y todo que hasta lo que parece que es un privilegio, después te sale carísimo así que, por lo general, eso es lo más importante. Después el compañerismo, porque convivimos, con mis compañeros convivimos doce horas diarias, todos los días de la semana, entonces es mucho eso, con paciencia, compañerismo, todo eso. Después, bueno, paciencia de nuevo porque es un montón de cosas que tenés que hacer y un montón de materias, que en mi caso, ósea, yo me levanto todos los días, me doy una ducha y voy a un lugar que yo sé que lo que me van a mí, personalmente, hoy no me gusta, y lo hago igual perseverancia y sentarte y escuchar y aprobar y todo eso para mí es re importante, porque el día de mañana cuando me toque estudiar algo que a mí sí me gusta, sé que voy a ser totalmente capaz de hacerlo porque hace cinco años que estoy estudiando cosas que no me gustan entonces sé que lo puedo hacer. Pero y después nada, a ser responsable, mi escuela te enseña eso, yo creo que me cambió la cabeza a mí una vez que entre al E3; me acuerdo que un profesor Farias, no sé si lo conoces, yo me saque un uno con él en una prueba, por subestimar la materia porque en realidad era una pavada y no estudié y desaprobé, me saque un uno. Creo que no pasaron ni dos horas que ya había llamado a mi mamá, mi mamá fue a hablar todo me re cago a pedos “¿Cómo va a ser que te saques un uno con el profesor que tenés? igual a mí no me exigen nada con la escuela porque yo soy re responsable, por eso me retaron. Y después, el profesor me llamó y me dijo me acuerdo que me senté y me dice “¿vos sabes que remera tenés puesta? Yo tenía el uniforme de la

escuela, y me dice “¿y vos, hoy, crees que te mereces tener esa remera puesta? Porque hay chicos que están haciendo fila para tener el lugar que vos tenés acá, no robes” me dice. Y después me saqué 9 y 10 con él toda la vida y lo tuve tres años. Entonces eso te ayuda, es como más una familia, el E3 es más una familia, por ahí no te cae bien todo el mundo, como en la familia pero te ayuda un montón porque es muy personal ¿viste? somos pocos, es muy chico, entonces es mucho más personal, a mí me gusta. No me cambiaría de escuela, hoy por hoy no me cambiaría de escuela.

**ENTDOR.:** Eso te iba a preguntar, me dijiste varias veces “No me gusta” y “No me gusta”, entonces ¿Por qué seguís ahí si no te gusta lo que estás aprendiendo?

**ENTDA 9.** Yo soy una persona que soy muy social, no tengo problema, te sentas conmigo en un colectivo te hablo, en un avión te hablo, lo que sea no tengo problema. Pero si me cuesta adaptarme a las otras personas y que las otras personas se adapten a mí, porque así como soy muy social también soy bastante complicada e intensa y el resto también, ósea, cada persona tiene lo suyo y yo con mis compañeros formamos un vínculo, a mí se me hace muy difícil no formar un vínculo con una persona que veo todo el día todos los días entonces, siento que en otra escuela no tendría el mismo lugar que el que me dan mis compañeros y también en el que yo le doy a ellos porque, por más de que un montón de veces hemos tenido problemas o lo que sea, siempre cuando estamos en las peores situaciones sabemos que contamos con el otro, nunca jamás vamos a ni a botonear a alguien o si está en el piso seguir pateando, para nada, siempre vamos a tratar de ayudarlo, entonces, siento que en otra escuela no voy a encontrar eso pero por un tema de que ya crecí y ya forme vínculos y es muy difícil adaptarse a otras personas, me costó un montón y ahora que lo he logrado, no quiero desperdiciarlo, digamos. A mí me gusta.

**ENTDOR.** Me contaste la anécdota con Farias ¿Qué es lo que te hizo “click” de esa conversación?

**ENTDA 9.** Yo creo que, más que nada, también me puse a pensar mucho en mi mamá. Bueno, mi mamá me tuvo muy joven, me tuvo a los 19, entonces he visto como un bebé cuida a un bebé y como ambos crecen y yo lo viví, entonces hemos pasado por un montón de situaciones y para mí que mi mamá me esté pagando un colegio privado, igual lo hizo un montón de tiempo, es un montón. Y yo sé que a ella le cuesta horrores y se recontra esfuerza, entonces, yo digo, no solamente si me merezco estar en ese colegio, porque también, sino si me merezco que mi mamá haga ese esfuerzo por mí. Siempre, siempre va a estar, si yo desapruébo, mi mamá, si yo lo hago bien, mi mamá para mí es re importante, que mi mamá sienta eso, no sé si orgullosa, pero sí que vale la pena, que todo lo que vivió y que sigue viviendo por mí, vale la pena, porque si no, no tiene mucho sentido.

**ENTDOR.** Y también me contaste, como en las primeras cosas que mencionaste, esta cuestión del género y del compañerismo, eso también te podría haber pasado quizás en otra escuela donde hubiera habido quizás muchos varones ¿no? y la idea de la solidaridad y de estar con otros,

también. Ahora, de lo específico de la escuela técnica ¿Recuperas algo que aprendiste? Antes me nombraste las habilidades de los talleres, ahora ya en quinto año ¿Reconoces que aprendiste también otras cosas que bueno que quizás fueron importantes por lo que te dejan o por lo que te costaron también no?

**ENTDA 9.** Si, y yo creo que más que nada, yo soy muy llorona y muy dramática por todo, en más hace un rato se nos inundó el departamento porque se rompió la mochila del baño, y yo llorando. Pero, yo creo que la escuela me ha dado eso, ser más fuerte y tener una personalidad que no la pasen por encima y la perseverancia porque, yo por ejemplo; me lleve dibujo técnico los tres años que tuve dibujo técnico, los tres años, y jamás dejé de ir a rendirla, jamás deje de ir a hacer las cosas. Te da la fuerza de voluntad de levantarse e ir a un lugar que sabes que vas a tener todo el día cosas que no te gustan y que realmente, en cierto punto, no disfrutas porque no a mí, a ver lo que hace un transistor sinceramente eso no me deja nada, solamente me deja que yo sé que soy capaz de pasar por un montón de situaciones y que puedo salir adelante igual, que igual lo estoy haciendo.

**ENTDOR.** Me dijiste también en varias oportunidades “no tiene nada que ver con lo que voy a hacer después”, pensando en tu futuro, contame, si puedes y si quieres ¿en qué estás pensando después de sexto año?

**ENTDA 9.** Yo quiero estudiar Ciencias de la Comunicación, a mí me gusta sentarme y escribir, y como leo, yo leo un montón, trato de tener un vocabulario extenso, pero porque para mí es importante. Es muy importante para mí ser, no inteligente, pero ser culto es, desde mi persona, es muy importante y me gusta mucho Me gusta mucho sentarme escribir, me gusta mucho escuchar como hablan, me gusta mucho informarme, me gusta mucho informar y creo que la palabra tiene mucho poder y mucha importancia y creo que sin muchos periodistas, que también son escritores o lo que sea, no podríamos tener la información que tenemos hoy o comunicadores como son los de las redes sociales, los que valen la pena por supuesto. Entonces, me parece que es importante y que, así como hay tanto amarillismo también hay muchas cosas buenas y me gustaría ser parte de las cosas buenas y sentarme a escribir desde lo que sea, de lo que me depare, porque hoy no sé sinceramente, me gusta todo, entonces no sé.

**ENTDOR.** Y en esta idea ya, que la tenés bastante clara ¿no? Fíjate que me dijiste el que, por qué y para qué ¿Crees que lo que aprendes en la escuela técnica te va a servir para ese futuro? Me dijiste “no muchas cosas” ¿Hay algo que rescates que te sirve?

**ENTDA 9.** De los contenidos, yo creo que la mayoría no, porque probablemente no trabaje, a ver, en una revista de claves o de, como te digo, de transistores, o de un diario que hable de transistores. Por ahí me da otra perspectiva, saber de qué está hablando, a ver, si me hablan de un tema entenderlo, quizá no del todo porque como te digo, hay muchas cosas que no las entiendo, las hago como puedo, busco la forma, no me importa. Pero sé por ahí me da otra perspectiva, sé que si escucho a alguien hablarlo lo entiendo, por ahí no tanto el contenido en sí, porque yo la

derivada no te lo saco ni en pedo para eso lo tengo mi novio que es un bocho. Pero el resto de las cosas sí, o sea, me sirve porque el día de mañana y quizás lo sigas sin entender, pero sé de lo que me están hablando y eso para mí es importante, como te digo, saber es importante.

**ENTDOR.** Bien y antes me dijiste que tu mamá te decía, cuando elegían la escuela “bueno te llevas el título de técnico” ¿no? que tiene, parecería para tu mamá, un cierto valor ¿Te ves trabajando en algo de técnica, quizás mientras estés estudiando, como para sobrevivir? ¿O no lo ves como un lugar de desarrollo más laboral? no profesional pero laboral ¿Lo ves eso o decís “ni loca”?

**ENTDA 9.** En un momento si, cuando empezamos a tener Autocad en la escuela, mi mamá le contaba a los compañeros que ellos le hacían los planos a las empresas, ponele, y les pagaban un montón y era una changa. Hoy no, ni loca, prefiero dar clases de inglés mil veces antes que ponerme a hacer un plano en Autocad, nunca más en mi vida. Yo quedé traumada con Dibujo Técnico así que no, probablemente no.

**ENTDOR.** Y, ahora me meto a un tema que va como más a lo cotidiano, a lo de todos los días ¿Cómo es tu relación con los profes? bien en general lo tiro.

**ENTDA 9.** Yo me llevo bien, yo soy confianzuda, hago chistes, trato de que sea lo más personal posible porque después al fin y al cabo me sirve a mí y le sirve a él o ella, no tengo muchas profesoras. Pero después trató de tener esa relación más de confianza, no tanto una persona como en un pedestal sino como alguien que te acompaña en un proceso. No sé, por ejemplo, hay un profesor en la escuela que decían que era ultra jodido, te puedo asegurar que conmigo habla hasta del perro, del gato, de lo dulce que es el nieto, o sea, yo siempre mis compañeros me dicen “no podés ser así, aprobas todo” capaz no entiendo nada y al profesor ya no le quedan ni ganas de desaprobarme porque me termina queriendo de lo pesado que soy.

**ENTDOR.** ¿Pero tiene que ver con que sos “pesada”? ¿O a qué lo atribuí eso? ¿A qué le ganas de cansancio o qué generas una relación personal que hace que no sé? Digo, a ver amplíame un poco eso porque no me queda claro

**ENTDA 9.** Claro, algo así, yo hablo hasta por los codos entonces como que en un momento no le queda otra que responderme y, CH, por ejemplo; que es este profesor que es recontra, o sea, fue recontra jodido hoy está muy blando con nosotros, no sé yo me tengo que retirar porque tuve un problema, me retiro, mi novio le cuenta y él dice “¡no! ¿Cómo le pasó esto? bueno si necesitan más días que me avise para el trabajo práctico” que, a los otros, si fuese por él los revienta y lo ha hecho con otras rotaciones de mi curso que fueron al taller antes. Entonces trató de generar otro vínculo con el profesor, porque me decía además me siento más cómoda yo también, estando en un lugar de más de confianza. Si género otra relación, entabló muchas conversaciones que por aquí son personales y el profesor te termina en terapia está. Entonces, si trato de ser lo más abierta posible.

**ENTDOR.** Eso te pregunto ¿Sale de vos? No es que viene de los profesores sale de vos, es como tu manera de encarar al otro ¿no?

**ENTDA 9.** Si yo soy te soy así, trato de hacerlo lo más divertido posible porque si no te cagas de angustia, o sea, imagínate estar en un lugar amargo todo el día 12 horas ¡no! le pongo toda la onda posible.

**ENTDOR.** Y, ahora que estás en quinto año y sabes que es una habilidad tuya, en algún punto digo, entre nosotras eso ¿no? ¿No lo manipula? ¿Eso lo tomas como una herramienta de manipulación? sabes que por cansancio le ganas o porque termina aflojando

**ENTDA 9.** Y la mayor parte de las veces sí, o sea, ni siquiera lo consciente. Yo le digo “yo no doy más” “estoy cansada, cansada, cansada” “yo más valgo que apruebe esta materia porque no, imagínate conmigo en taller con esta actitud, ¡no!” así y además después, terminó entendiendo porque la onda cuando un profesor te cae bien, cuando todas las vibras que hay en el lugar son de buena onda, se te hace mucho más sencillo.

**ENTDOR.** Justo eso te iba a preguntar ¿Qué consecuencias tiene llevarte bien y también llevarte mal? porque seguramente tendrás algún caso donde esto no funcionó tanto o hay alguna tensión. Entonces ¿Llevarte bien qué consecuencias te trae?

**ENTDA 9.** Y a mí, yo creo que hace que todo el grupo, porque somos varios en el Taller, no es que estoy yo sola, hace que todo grupo se sienta más en confianza y puedan hablar, puedan charlar, genera como una circunstancia que es totalmente distinta a la que uno suele, a lo que lo más normal digamos que está en los parámetros, como que el profesor es “así, así, así” (gesto de firmeza con las manos) y vos te tienes que callar, escucharlo todo el día y no decir ni “mu”, qué es lo que hacen las otras rotaciones con este profesor que te digo. Yo, el primer día, yo le pregunté todo; qué había estudiado, si le gustaba, si trabajaba, si hacía otra cosa, le hacíamos chistes, todo, cero dramas. Lo pongo más en un lugar más humano no en un pedestal como lo hacen otros de mis compañeros, creo yo, intento.

**ENTDOR.** ¿Y llevarte mal con un profe? Seguramente tenés alguna experiencia en la que, capaz, fue más difícil ¿Qué consecuencias tiene cuando esta relación más cercana no la podés entablar?

**ENTDA 9.** Mira, yo en tercer año, no, segundo año me parece, tuve robótica con un profesor que es lo más extraño del universo; es un robot, o sea, y no lo podía terminar de descifrar qué era lo que él quería, ¡tengo la mejor onda! no sé sácate la coraza qué sé yo. Y hoy por hoy, es mi profesor de nuevo de otra materia, y hoy lo logré, ¡esta vez lo logré! viene se sienta al lado mío, me explica, igual sigue siendo raro porque me cuesta un montón, pero tiene otra actitud y ese año, que no me salió, encima tuve un problema con la computadora, se me borraron los trabajos, todo era un caos y ¿qué iba a hacer? ¿Cómo la piloteaba? Ya está, me la llevo al POEC y apruebo, listo y así fue. Pero cuando no me funciona siempre es por algo más, por lo general no me llevo las materias por una “mala actitud”. Además, soy bastante respetuosa, bastante por no decir muy respetuosa, no le voy a hablar mal ni nada, por más de que me muera de ganas, porque hay veces, muchas veces,

que hasta te diría que se lo merecen, pero bueno va más allá de mí, ya no lo puedo cambiar a eso, va en la crianza, que se yo.

**ENTDOR.** Y ¿Para vos que es un “buen profesor”? Si tuvieras que decir cualidades, tres cualidades de “un buen profesor” ¿Cuáles serían?

**ENTDA 9.** Yo creo que es más fácil decir cómo es un “mal profesor”; malo es el que intenta imponer como si fuese más importante que vos o como si vos le debieras algo, como, así como imponente, soberbio, todo eso. Por lo general, al adolescente, que es lo que yo veo en mis compañeros, a mí también me molesta pero mis compañeros son más de decir las cosas que quedarse callados, y es él que se hace como que viene a “dar miedo”; bueno el que da miedo era CH como te digo y nadie aprobaba su materia, y nadie terminaba de aprender porque estaba todo el tiempo pensando en si el tipo te iba a “matar con alguna cosa”, y ahora que cambio es mucho más fácil, mucho más sencillo, uno va y le pregunta las cosas y yo creo que eso es el respeto de parte de los alumnos, pero no ganártelo pero si como medio merecértelo porque al fin y al cabo somos todos personas, y si sos mala persona nadie te va a respetar por nada ni porque le pongas un uno ni que le pongas un 10. Es lo que lo que yo veo, no importa si soy la directora, o la vicedirectora, lo que sea, si sos soberbio o sobras, así al que sea, al que sea que tenga menor jerarquía que vos para la mí no llega, no tiene buen puerto digamos, porque no generas nada, solamente bronca.

**ENTDOR.** Y te pregunto ¿Y el saber? ¿Los conocimientos que tengan? ¿Eso para vos se pone en juego en lo que es un “buen o mal profesor”?

**ENTDA 9.** Si, es lo que yo siempre digo, yo creo que por algo están ahí enseñando, yo creo que deben tener totalmente la capacidad y yo lo veo y tienen. Una cosa, igual, es saber y otra cosa es saber enseñar, porque saber mucha gente sabe el contenido y muy pocas saben enseñar, entonces ahí también se complica. En mi escuela, más que nada, la mayor parte son profesionales, pero no son ni profesores ni maestros, entonces ahí también, porque ellos también están aprendiendo a enseñar, entonces es bastante complicado. Algunos, capaz, ni se recibieron; uno de los últimos profesores que entró tiene 25 años, imagínate creo que le falta una materia y la tesis y si se recibe pero igual, y no enseñó nunca, pero ¿sabes que hizo? Llegó y con humildad dijo “bueno, yo es la primera vez que enseñé en una escuela son mi primer curso” y ahí, ya todo lo que dijo después de eso, ya era todo con respeto y con lo que sea porque nosotros sabemos que él sabe pero él también demostró que no sabe todo, que no es dueño una verdad absoluta ni nada, es igual que nosotros nada más que un par de años más y con un poco más de conocimiento.

**ENTDOR.** ¿Vos crees que la sinceridad hizo un “clic” en la relación con ustedes como grupo y lo están acompañando a que aprenda a enseñar?

**ENTDA 9.** ¡Y claro! En más nosotros tratamos. En la relación de nuestra escuela con la vicedirectora es bastante complicada porque ella es bastante complicada y pretende muchas cosas y nosotros tratamos pero bueno, no llegamos siempre a los estándares que no piden porque no

siempre se dan las circunstancias, y al profesor este, siempre lo más que podemos, tratamos de dejarlo lo mejor parado porque como están en joven lo vuelve loco, lo vuelve loco y ese es el problema, ella cree que porque como es una señora más grande que sobre él tiene una cierta jerarquía y eso nosotros lo vemos y tratamos de acompañarlo a él también porque para él también está aprendiendo.

**ENTDOR.** Con esto que me decís, entonces ¿Para vos la edad influye? La edad del docente más allá de la preparación ¿Influye en la relación que construye con los estudiantes?

**ENTDA 9.** A veces sí y a veces no, depende, yo creo que, así como nosotros nos debemos ubicar el profesor también, porque hay cosas que no dan, por ejemplo; antes en la escuela a las mujeres en un taller le daban “vos automatiza un lavarropas” y punto “un lavarropas porque es lo único que te va a servir” y nadie voy a decir en nada, a mí no me tocó por suerte, pero esa gente que es grande que te hace comentarios que no dan y que por qué es grande hay que respetarlo, en eso yo no concuerdo para nada. Pero yo creo que un pibe más chico también tiene la desventaja de que los alumnos lo puedan tomar como un boludo, como que es un chiquilín o lo que sea pero yo no lo vi nunca jamás, entonces no o sea en mi curso no pasa, con nadie, al único que le pasa es el que viene así como canchereando, a los otros par nada.

**ENTDOR.** Y, te pregunto ¿Y la relación específica con los de los talleres es distinta a la relación que tienen con los otros profes?

**ENTDA 9.** Sí, yo creo que totalmente, muy distinta porque no es lo mismo estar, ya de por sí, en un aula que en el taller; el aula es mucho más formal “supuestamente” pero el taller es un desmadre muchas veces, por ahí son las 8 de la mañana y están escuchando cumbia y por ahí se juntan, bueno mi novio y mis compañeros, se juntan a jugar fútbol con los profesores de taller y comen asado, y es totalmente distinta en la relación. Bueno, con el nuevo, este chico que entró, también, pero porque ahora cambió eso, antes los que del aula y los de taller ni se miraban ni las caras, pero cambió un montón eso, cambió un montón. Los profesores del taller son más, no sé cómo explicarlo, como si te dijera “más gauchitos” no sé, más informales, no tienen eso que el aula por ahí sí, en el taller no.

**ENTDOR.** Y, en esto que es la informalidad, vos decís “se escucha música o hay otra onda” ¿Cómo es que enseña un profe de taller? Digo, porque rompe con la estructura del aula formal ¿Cómo enseña?

**ENTDA 9.** Te muestran, te muestran las cosas que hay que hacer y te lo muestran practicándolo con las manos directamente “para encontrar una manera tenés que poner esto acá y esto acá” y si te ponen como un bebé “si te pones los dedos en la máquina y no pusiste el seguro, te vas a cortar ¿te quieres cortar? no y bueno no lo hagas”, o sea eso es literalmente lo que te dicen, “¿no te quieres cortar? esto no lo tenés que hacer”. Nos intentaron dar, en un momento, clases teóricas, pero creo que fueron dos clases nunca más, porque no sirve, ellos no están ahí para eso, están para mostrarnos, para mostrarnos más con la experiencia de hacerlo. Yo empecé taller y

automáticamente empecé a usar las máquinas y tampoco necesité la “derivada” de nada para usar una mola o lo que sea, no lo necesite. Pero si te dicen “usa esto, usa lo otro, no hagas esto” y si es necesario retarte o ponerte una sanción para que no te lastimes lo van a hacer, te cuidan bastante, no debe ser nada sencillo, igual, enseñar en la secundaria con lo importante que es la integridad física, no debe ser sencillo, pero ellos lo hacen.

**ENTDOR.** ¿Y vos sentiste que en esos espacios aprendes? Digo, la derivada me dijiste “ni loca”, Autocad “ni loca”, la pregunta es; lo que te pasó y lo que sigue pasando en los talleres, porque seguís teniendo ¿no? no igual como en los de primer año, pero seguís teniendo ¿Ahí sí sentís que aprendes?

**ENTDA 9.** Yo siento que aprendes más haciendo a que te están explicando todo teóricamente, es mucho más sencillo porque vos lo ves y ves lo que hace y ves que lo que vos estás haciendo termina en otra cosa, ya sea en una madera, no sé, cuatro maderas en un banco, un circuito, una fuente, lo que sea, lo ves, ves lo que haces entonces es más sencillo.

**ENTDOR.** Vengo hablando con muchos chicos, y me dicen que en la escuela técnica el trato y la comunicación de los profes con los estudiantes es más informal y cercana, me la definen así; informal y cercana ¿Vos estás de acuerdo? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

**ENTDA 9.** ¡Yo sí! Más que nada, yo siempre es lo que digo, en mi escuela todos nos conocemos entre todos y sabemos todo de todo y es mucho más a tono, incluso con los profesores, con los alumnos más o menos, pero los profesores te puedo asegurar que sí, con la mayor parte. Siempre sabes, yo por lo menos, siempre me sentí acompañada, nunca sentí que la escuela la estuviese haciendo sola, nunca, ni con problemas personales, ni con nada. Siempre, siempre sentí, sabía siempre supe que si necesitaba ayuda iba a hablar con alguien y me la iban a dar, no estaba sola.

**ENTDOR.** Antes me contaste que los chicos van a jugar al fútbol con los profes ¿no? En tu experiencia, más allá de cruzarte a los profes por los pasillos ¿Podes tener contacto con ellos por fuera de la escuela? Digo; redes sociales, WhatsApp, capaz un encuentro ¿Cómo es eso?

**ENTDA 9.** Yo sí, yo por ahí necesito algo, estoy arriba en el aula, y a mí preceptor le escribo por Instagram “MT ¿No me podés traer algo que me deje abajo? El otro día necesitaba entrar y nadie me abría la puerta “MT hace mucho calor afuera ¿Me podés abrir la puerta porfa? Toco el timbre y no me abren” y él me puso “ahí voy” y fue y me abrió la puerta, o sea es mucho más familiar el trato.

**ENTDOR.** Si, igual MT es un preceptor ¿no? No sé si es un profe de Educación Física o ¿no?

**ENTDA 9.** Fue mi profe de Educación Física, sí.

**ENTDOR.** Pero digo, con los profes con los que cursas, que te evaluaron, que cerraste trimestre, con esos ¿También tenés contacto?

**ENTDA 9.** Si, sí, sí. Con el que más contacto tengo, igual, es con un profesor mío de que fue de Física y fue de Electrónica también, que es DG por Discord, todo. La otra vez nos lo cruzamos en el cine, después te pregunta en la escuela, en la escuela misma incluso, “¿y les gustó la peli?

¿Vieron el final? ¿Viste lo que pasa con esto?" o sea es muy así, muy no sé, no diría íntimo porque es medio extraño, pero sí muy familiar, no sé.

**ENTDOR.** Y ¿Me cuentas una experiencia? si recordas, en alguna materia, en algún proyecto o en algún trabajo práctico en donde crees que aprendiste, pero básicamente porque ese profe te la hizo fácil, porque la relación con ese profe te ayudo ¿Me contás una experiencia en particular? Si evocas, si traes alguna a la memoria

**ENTDA 9.** Si, yo creo que DG. Yo, como podrás notar, Matemáticas cero, me cuesta un montón los números y todo eso, me cuesta un montón y con DG yo tuve Física, en segundo y tercer año, no me acuerdo, y con DG todas las pruebas aprobadas, todo, todo, entendía todo, me salía bien todo, cerré la materia con nueve, algo que para mí era impensado ¿Física con nueve? nunca jamás en la vida lo iba a ver y con él pude porque fue otro el lugar, fue el otra la forma, fue otro el lugar que me dio a mí, no sé, fue distinto al de cómo eran las otras materias.

**ENTDOR.** ¿Cómo enseña DG? Si me tuvieras que decir ¿Que hacía él para que fuera de esta forma distinta?

**ENTDA 9.** Habla más sencillo, todo lo hace más fácil, de decir una cosa súper complicada te la dice de otra forma para que a vos te parezca ultra sencillo, te lo dice más en criollo, no sé, tiene eso como de facilitártela mucho, más que nada por los términos que usa, por la forma en la que te lo explica y si no lo entendés de esa forma, te lo explica de otra. A mí me resultó muy bien tener clases con él porque lo entendí, o sea, hoy por algo no me acuerdo ni que vimos, pero en ese momento yo entendí.

**ENTDOR.** ¿Y es un profe que tiene humor? Digo ¿Qué da oportunidades? ¿Utiliza recursos? no sé ¿Ahí que me podés decir de eso?

**ENTDA 9.** Suelen usar la pizarra y también trabajamos mucho a través de la plataforma de la escuela. Si tengo que destacar alguno debería hablarte de dos profesores tremendos, uno se llamaba RF y el otro SB. Me gustan porque se tomaban todo el tiempo, si no entendías te lo volvían a explicar y te lo volvían a explicar y te mostraban programas para que sea te haga más fácil y lo que sea. No importa si no entendí Análisis Matemático yo sé que ese profesor es magnífico, también, los dos son muy buenos profesores, le ponen toda la onda, esa también es la diferencia.

**ENTDOR.** Y te pregunto cómo en algo que es más puntual, a veces uno puede tener una relación muy buena con el profe, o no, pero las cosas cambian cuando hay que cerrar el trimestre y llega la evaluación. En tu caso ¿Crees que la relación que tengas con el profe influye en la calificación, en la evaluación, en el rendimiento?

**ENTDA 9.** Yo creo que depende, depende un montón. Yo por ahí, si me cae bien un profesor y yo le caigo bien al profesor, como te digo, es otro el ambiente y lo intento más, por ahí, porque me dan más ganas de hacer las cosas bien y que él vea que también sirve lo que él hace, en cierto punto. Pero, también, cuando no me cae bien un profesor y no tengo ganas de verlo más, de decir

“chau, me voy a mi casa, no te veo más, nunca más” también sirve un montón. Yo me acuerdo que en Química me fue re mal, bueno no re mal, desaprobé una prueba y tenía que rendir el recuperatorio, y fue el recuperatorio más estresante de mi vida porque ¡a esa profesora no la quería ver más! y lo aprobé porque sin entender busqué la forma de tener las cosas, de poder hacerlo igual y lo hice, porque no la quería ver. Entonces también es un estímulo que te caiga mal porque sí no te relajás bastante cuando el profesor es bueno y así, en muchos casos también pasa eso.

**ENTDOR.** ¿Para vos, entonces, “un buen profe” es exigente? ¿Es aquel que es exigente?

**ENTDA 9.** ¡Y sí! Por ejemplo FF; bueno yo lo tengo este año y lo tengo también el año que viene, y es la primera vez, en mi vida, que le entregó un trabajo tarde, hace unos días, y él no se enoja, te dice “Yo sé, yo los entiendo, ustedes están con un pie afuera de la escuela, ya se siente en la fiesta egresados pero si ustedes están así ahora ¿Qué hago con ustedes el año que viene? si les queda un año entero ¿Qué hago? no se los puedo dejar pasar, y no porque no los quieran o porque los quiera tener acá, sea jodido y tengan ganas de desaprobarnos, sino porque, después, el que se los va a tener que bancar hechos unos vagos, soy yo” Entonces, es exigente y no es malo, entiende, pero tampoco va a justificar absolutamente todo lo que uno hace mal porque no está bien, yo podría haberlo hecho al trabajo, elegí hacer otra cosa.

**ENTDOR.** Y ¿En qué situaciones los profes te felicitan o reconocen que haces las cosas bien?

**ENTDA 9.** Yo creo que donde más te cuesta y ellos ven que igual le pones onda y lo intentas, y todo eso. Yo me acuerdo que con CH, que es automatización, no es muy difícil pero tampoco es muy sencillo, y yo le dije que probablemente no entienda, pero cuando empecé a hacer las cosas, cuando le respondí cosas bien, cuando empecé a mostrarle que me salía y todo, él que estaba más contento que yo “pero muy bien” me decía “¡muy bien!”. Yo creo que está, más que nada, en cómo es uno, en cuál es la onda que le pones, cuánto se esfuerza porque después, el resto, es toda actitud, para mí, yo no entiendo nada de muchas cosas de la escuela y sigo y estoy en quinto año, entonces es mucha la actitud que se le pone.

**ENTDOR.** Me dijiste antes, que el grupo para vos era importante ¿no? los compañeros, yo me acuerdo un poco de tu grupo también. Y te pregunto, a lo largo de la historia hasta llegar a quinto año ¿Cuáles son los problemas de convivencia en el aula que complican la relación con un profe?

**ENTDA 9.** Yo creo que, más que nada, hablan mucho y gritan mucho gritan mucho, porque hablar yo hablo un montón y no es necesario gritar, pero el bullicio todo el tiempo “¡Ah! ¡Pelotudo!” no sé, todo el tiempo, todo el tiempo así te cansa, lo cansa a uno y los cansa a ellos, quiero creer que los cansa, y lo cansa al profesor. Pero, antes era peor, hoy por hoy estamos bastante bien, o sea, la onda en el curso es distinta, todo lo que pasó es todo para risa, nada es permanente digo. En más, tenemos un compañero que antes era compañera (risita) y hoy es compañero, DN se llama, y nada o sea tenemos un compañero gay, tenemos a DN que es transexual y cero problemas, problemas de discriminación con cosas graves como lo que es el bullying, no existe. PP es gordo, es inmenso y todo el día le dicen “gordo esto, gordo lo otro”

pero no con odio y con maldad, es otro el tipo de relación, no es nada con una actitud maliciosa digamos y menos que menos con cosas gráficas graves o serias como la sexualidad una persona.

**ENTDOR.** Bueno ¡cuánto celebró que tu compañera ahora pueda reconocer en el género en el que se auto percibe! Qué bueno que eso haya sido viable, me alegro un montón. Las dos últimas así te libero. Si bien entraste con 12- 13 años a la escuela y ahora, me dijiste, estás a punto de cumplir 18 y cambiaste, como me decís, maduraron y crecieron. Particularmente vos ¿Qué cambios reconoces desde que estás en la escuela técnica?

**ENTDA 9.** Yo creo que crecí, me tomé las cosas de otra forma, vi el mundo de otra forma lo pude apreciar más, aprecio mucho más el tiempo que tengo conmigo sola y aprecio mucho el tiempo libre, para mí los momentos, hasta los 15 minutos que pueda estar tranquila, los aprecio con el alma. Me ayudó mucho, porque por más de que la escuela, yo lo que te digo, yo no me quedo con todos los contenidos, me ayudó a saber qué es lo que yo quiero hacer también porque sé que estando ahí sé qué es lo que me gusta y lo empecé y lo descubrí, lo fije y sé qué es lo que no me gusta y lo que no quiero volver a ver en mi vida. Y también me aprendí a cuidar yo, porque como te digo, yo entré a la escuela y era chica y dejé que me digan y que digan y que hagan sobre mí un montón de cosas, que por ahí no está bueno y que hoy por hoy, yo sé que no las volvería a permitir jamás.

**ENTDOR.** Y te pregunto, respecto de tu manera de aprender o de estudiar ¿Cambió a partir de la escuela técnica? ¿Sos más organizada o tenés otra estrategia?

**ENTDA 9.** Si, sí, yo no tengo dificultad a ver me cuesta mucho ponerme a hacer las cosas porque cuando tengo, como te digo, el tiempo libre, para mí, tener que usarlo para la escuela me mata, pero la exigencia que me pongo yo misma para que las cosas me quiero son de otro mundo. El tiempo que me pongo a estudiar y como lo repaso, que me hago el resumen y que lo estudio hasta cuando me estoy bañando también, o sea, eso me lo dio la escuela y, como te digo, cambia la cabeza, cambia las formas, cambia todo. Porque en otro lugar, yo creo, que no es tan sencillo hacerse el hábito de estudiar y de ponerse y la exigencia de hasta lo más mínimo, que puede ser un informe, por ejemplo.

**ENTDOR.** Eso te pasa con la escritura ¿no? que a vos te gusta escribir, digo, habrás visto distintos formatos o estructuras para escribir ¿no?

**ENTDA 9.** Si, sí, sí, a mí me ayudó un montón para la vida en general porque tengo, como te digo, constancia; trato de no dejar todo para lo último y estar toda estresada, que igual me sigue pasando, pero sé cómo hacer que no, yo me sé organizar el tema es que, por ahí, no siempre todo sale como uno lo espera, por supuesto. Pero sé hacer las cosas y sé ponerme a estudiar, antes no, para nada.

**ENTDOR.** Y las últimas preguntas, tienen que ver con pensarte en sexto año ¿no? Me vuelvo a la escuela y digo; el último día de clases, tocas el timbre, se abre la reja, salís ¿Que te llevas en la

mochila? que no van a ser libros, no van a ser carpetas ¿Que aprendizajes decís “bueno, haber pasado por esta escuela me dejó”?

**ENTDA 9.** Y más que nada crecer, o sea, agarrar todo lo que a uno no le gusta y le molesta y, te diría, hasta que lo enoja, hacerlo una bola crecer sobre eso, alrededor de eso y poder decir “bueno hoy estoy acá, hice lo que pude y con lo que hicieron de mí y lo que hice yo conmigo, soy lo mejor, la mejor versión de mí la hice porque pude salir de acá, lo pude hacer”. No todo el mundo sale de la escuela a la que yo me inscribí, y no porque salgan muertos, sino porque se cambian de escuela y siguen otras cosas. Y yo sé, yo me guió mucho, también, por el esfuerzo de mi mamá, como te digo, mi mamá se esforzó un montón y voy a hacer que eso valga la pena y que el día de mañana diga “soy técnica ¿me sirve ser técnica? no lo sé, pero soy técnica”. No importa si no sé lo que es un transistor sé que soy mucho mejor persona, mucho más eficiente y responsable, y todo lo que implica ser buena persona porque yo fui a esta escuela, porque si hubiese ido a otro lugar y hubiese compartido con otra gente, y no me hubiese pasado las cosas que me pasaron, no sería lo que soy hoy que a mí me gusta bastante.

**ENTDOR.** Qué bueno eso

Y la última es, ahora voy al día en que tienen el diploma, va a estar tu mamá lagrimeando seguro subís ¿Quién te da el título? seguro que ya lo pensaste o lo estás pensando, digo, quizás me decís “tengo opciones” ¿Quién te daría el título? ¿Por qué? ¿Qué, de esa relación, a vos te marco con ese profe? ¿Y qué le dirías una vez que te dé el título?

**ENTDA 9.** Yo creo, y siempre lo digo y se los dije a ellos también, que el día que me den el título voy a estar colgada de CH y FF sí (gesto de abrazo) y si te digo, con un fernet en la mano porque, no, no, me voy a volver loca el día que me egrese de esa escuela, voy a festejar tanto que no me van a quedar ganas después. Y porque, los profesores que más te exigen, o que más miedo o qué más respeto les tengas, por lo menos para mí, son los que te ponen en esas situaciones en las que vos decís “bueno, tengo que dejar de hacer ciertas cosas y ponerme a hacer esto” y que el profesor te diga “está bien” ya es suficiente, vale la pena dejar hacer todo lo que dejé hacer para eso, para mí es importante. Y es con los que más me pasa o con los que me pasa hace más tiempo, bueno CH es nuevo para mí, pero FF que me pasa hace más tiempo, yo ya se lo dije; me va a entregar el diploma y después nos vamos a ir de joda ¡olvídate!

**ENTDOR.** Me lo imaginé a FF con vos saliendo por la Avenida Argentina ¿No? De FF ¿Lo que te gusta es la exigencia de él o es el modo, también, de enseñar? ¿Qué es lo que tiene FF?

**ENTDA 9.** Todo, es todo muy personal, es mi profesor preferido, amo cómo enseña, amo cómo nos trata, me encanta tener las clases de él hay veces que no entiendo una goma de lo que está diciendo y con lo que él dice, para mí te diría, es sagrado, no sé e igual es una persona, siempre te cuenta anécdotas, trata de entablar una relación de confianza y que vos en su clase aprendas porque tenés ganas y no porque él te toma una prueba y la tenés que aprobar, y eso es re importante.

**ENTDOR.** Él enseña con ejemplos ¿no? ¿La manera de él?

**ENTDA 9.** Si, es vocación, lo que tiene él es vocación pura, íntegra, porque no cualquiera enseña cómo enseñar él. Y después CH porque ¿quién no quiere que le entregue él diploma? me vuelvo loca.

**ENTDOR.** Pero ¿Tiene que ver, lo de CH, con en el “cuco” que había de que era muy exigente? ¿O con qué? ¿Con que los otros vean que CH con vos construyó otra relación? ¿O con lo que te pasa exactamente con él?

**ENTDA 9.** Exactamente, antes él era un “cuco” y a mí me trata, como te diría, como la nieta y eso para mí es importante y creo que también demuestra que soy capaz de entablar una relación con cualquiera

**ENTDOR.** Te desafío a vos misma ¿no? más allá de lo que te dio CH, me da la impresión de que tiene que ver con que vos pudiste con un imposible ¿no?

**ENTDA 9.** Y sí, y si mis compañeros me dijeron “no la vas aprobar a la materia, no lo vas aprobar” yo decía “ya veremos”

**ENTDOR.** Bien ¿Y qué les dirías ellos entonces?

**ENTDA 9.** Yo creo que les diría que más que nada “Gracias” porque es re importante, yo creo que marcar a una persona para todo el viaje es re importante y más si, obviamente, si es para bien. Como te digo, todo lo que es la responsabilidad, la madurez a ver el mismo profesor que me puso un uno en primer año que me está dando el diploma, yo creo que es re importante, para mí eso es crecer. A mí me ayudaron a crecer, FF por lo menos me ayudó a crecer, fue el “cachetazo” que necesitas para salir de esas chiquilinas de los 13 o 14 años y ver cuál es la realidad, para mí eso es importante. Entonces, yo creo que le diría “Gracias” más que nada, porque a mí me sirvió.

**ENTDOR.** Bueno, son las cinco clavadas, justo le metimos una hora. ¿Querías decir algo más? Que decís “me quedé pensando en” ¿Algo que quieras agregar?

**ENTDA 9.** No, creo que preguntaste todo, así que no

**Anexo 16.** Códigos creados y utilizados en la primera y segunda codificación realizada en Atlas-ti de las entrevistas a estudiantes de la E3 y E4.

1° CODIFICACIÓN		2° CODIFICACIÓN	
1	Clima motivacional de clase.	1	CMCg1. Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje.
		2	CMCg2. Selección y presentación de contenidos.
		3	CMCg3. Orientación hacia el aprender a aprender.
		4	CMCg4. Apoyo afectivo.
2	Caracterización escuela técnica.	5	Comparación con escuelas secundarias orientadas -no técnicas-.
		6	Comparación con otras escuelas técnicas.
		7	Especificidad escuela técnica electrónica (E3).
		8	Especificidad escuela técnica agropecuaria (E4).
3	Aprendizaje en espacios/asignaturas prácticas.	9	Espacios de prácticas. ¿Qué se aprende?
		10	Espacios de prácticas. ¿Cómo se aprende?
		11	Espacios de prácticas. ¿Qué sentido/s tiene lo que se aprende?
4	Motivaciones acerca del ingreso.	12	El reconocimiento social del título de técnico.
		13	La formación técnica como novedad.
		14	Los factores personales.
5	Motivaciones acerca del egreso.	15	Escuela técnica y estudios superiores
		16	Escuela técnica y mundo del trabajo
6	El título, la formación técnica y el mundo del trabajo	17	Salidas laborales como técnico/a.
		18	Trabajar de técnicos/a como alternativa.
7	Docentes en la escuela técnica.	19	Perfil institucional de los/as docentes en cada escuela.
		20	Diferencias etarias y generacionales.
		21	Formación pedagógica y experiencia laboral.
8	Orientaciones motivacionales.	22	Orientación al aprendizaje.
		23	Orientación al resultado.
		24	Orientación a la evitación.

9	Motivaciones acerca de la permanencia	25	Satisfacción personal.
		26	Satisfacción social y relacional.
		27	Relevancia presente.
		28	Relevancia futura.
10	Saberes en la escuela técnica.	29	Saber sobre las actividades productivas (saber hacer).
		30	Saberes del trabajo (como trabajador/a).
		31	Saber técnico específico (disciplinar en relación a la especialidad técnica).
		32	Saber propio del oficio de ser estudiante en la escuela técnica
11	Saberes para la vida.	33	Saber subjetivo, de crecimiento personal.
		34	Saber social, de relaciones con otros/as.
12	Comunicación motivacional.	35	Comunicación verbal.
		36	Comunicación no verbal.
		37	Contextos de comunicación
		38	Condiciones para la comunicación en la escuela técnica.
13	Tipos de conflictos en la escuela técnica.	39	Conflictos asociados a la convivencia.
		40	Conflictos en relación a situaciones personales extraescolares.
		41	Conflictos en relación al aprendizaje en la escuela técnica.
14	Cercanía.	42	Cercanía en las propuestas de enseñanza.
		43	Cercanía en los acompañamientos ofrecidos.
		44	Cercanía y aspectos subjetivos del docente.
15	Efectos de la cercanía.	45	Efectos en el aprendizaje.
		46	Efectos en la evaluación.
		47	Efectos en la enseñanza.

**Anexo 17.** Resolución de aprobación del programa implementado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.



Universidad Nacional del Comahue  
Facultad de Ciencias de la Educación  
**CONSEJO DIRECTIVO**

RESOLUCION N° 011 - - -

CIPOLLETTI 07 MAR 2019

**VISTO:**

El Expte. N°315/18, por medio del cual se tramita la solicitud de AVAL para la realización del Programa de Investigación-Acción para la formación docente en la EPEA (Escuela Provincial de Educación Agropecuaria) N° 2 y,

**CONSIDERANDO:**

Que esta actividad fue propuesta por el Proyecto de Investigación C127 "Escuela Secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles" dirigido por la Dra. Silvia M. Martínez y está destinada a directivxs, asesorxs pedagógicxs, docentes y estudiantes de la EPEA N° 2;

Que el Programa de Investigación-Acción se realizará durante los años 2019-2020, y no generará gastos de ningún tipo a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo;

Que la Secretaría de Investigación avala la propuesta ya que refleja coherencia entre la fundamentación, el marco teórico y los objetivos;

Que la Comisión de Investigación y Extensión emitió despacho favorable;

Que el Consejo Directivo en 1º Sesión Ordinaria del día 27 de febrero de 2019, aprobó por unanimidad el despacho emitido;

**POR ELLO:**

**EL CONSEJO DIRECTIVO  
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**RESUELVE:**

**Artículo 1°:** AVALAR la realización del Programa de Investigación-Acción para la formación docente en la EPEA (Escuela Provincial de Educación Agropecuaria) N° 2 en el marco de las actividades del Proyecto de Investigación C127 "Escuela Secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles" dirigido por la Dra. Silvia M. Martínez.

**Artículo 2°:** REGISTRAR, comunicar y, cumplido, archivar.

  
Prof. Jorgelina Villarreal  
DECANA  
Fa.C.E. - U.N.Co.

Anexo 18. Esquema de las fases que sistematiza el desarrollo y la secuencia del programa del Estudio 2.

Desarrollo de programa de investigación-acción basado en el asesoramiento pedagógico colaborativo									
Fases	FASE 1	FASE 2	PRE-INTERVENCIÓN Administración de cuestionarios y escalas a estudiantes. N=148	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6	POST-INTERVENCIÓN Administración de cuestionarios y escalas a estudiantes. N=139	FASE 6
Modalidad de trabajo	Grupal	Grupal		Grupal	Individual	Duplas	Grupal		Grupal
A C T I V I D A D E S	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de la propuesta al equipo docente y convocatoria institucional a la participación voluntaria.</li> <li>Reunión informativa con docentes interesados/as.</li> <li>Taller de inicio. Elección de curso y asignatura para intervenir por parte de los/as docentes participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de talleres con docentes.</li> <li>Reconocimientos de:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Problemas en las prácticas.</li> <li>-Intereses de mejora.</li> <li>-Necesidades de acompañamiento.</li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de problemas a partir del CMC.</li> <li>Construcción de metas de mejora implementar en las clases.</li> <li>Evaluación colaborativa de experiencias en la práctica con metas propuestas.</li> </ul>	Evaluación del proceso transitado (fase 2 y 3)  Encuentros de reflexión a partir del análisis de: <ul style="list-style-type: none"> <li>las mejoras ensayadas en la fase 3.</li> <li>el rendimiento académico del primer trimestre del año (marzo-junio)</li> <li>resultados de la evaluación de la percepción de los estudiantes del CMC (administración pre-intervención)</li> </ul>	Revisión de la propuesta didáctica del 3° trimestre del año para incrementar la cercanía  Encuentros entre pares en base a: <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación de clases.</li> <li>Reconocimiento de nuevos problemas a partir del CMC.</li> <li>Análisis de metas de mejora ya ensayadas y construcción compartida de nuevas.</li> </ul>		Cierre del programa  <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de la experiencia del programa.</li> <li>Reflexión acerca de las posibilidades de sostenimiento, mejora o anulación de las metas de mejora ensayadas en fase 3 y 5.</li> <li>Proyección de revisión de la propuesta didáctica de trabajo 2020.</li> </ul>

**Anexo 19.** Cuestionario online con preguntas abiertas y cerradas aplicado en la fase 2 del programa del Estudio 2.

CUESTIONARIO DESTINADO A DOCENTES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO	
1. Nombre y apellido:	
2. Género:	
3. Edad:	
4. Lugar de nacimiento:	
5. Título habilitante a la docencia	
6. Institución formadora	Año de egreso:
7. ¿Tiene formación pedagógica?	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
8. En caso de tener formación pedagógica, mencione el tipo de formación que realizó o que está transitando.	
9. Su trayectoria laboral en la provincia como docente (en dependencia del CPE) es:	<input type="checkbox"/> menor a 1 año <input type="checkbox"/> mayor a 3 años <input type="checkbox"/> mayor a 5 años <input type="checkbox"/> mayor a 10 años <input type="checkbox"/> mayor a 15 años
10. Su trayectoria laboral en la E4 corresponde a:	<input type="checkbox"/> menos de 1 año <input type="checkbox"/> más de 3 años <input type="checkbox"/> más de 5 años <input type="checkbox"/> más de 10 años <input type="checkbox"/> más de 15 años
11. Materias que tiene a su cargo en la E4: <i>(Mencione el espacio y el año. Ej: matemática – 5° A)</i>	
12. Me encuentro satisfecho con mi trabajo docente.	A. Totalmente en desacuerdo B. En desacuerdo C. Indeciso D. En acuerdo E. Totalmente de acuerdo
13. La tarea de enseñanza me demanda mucha atención y esfuerzo diario.	A. Totalmente en desacuerdo B. En desacuerdo C. Indeciso D. En acuerdo E. Totalmente de acuerdo
14. Tengo curiosidad e interés por tener nuevos desafíos en mi trabajo docente	A. Totalmente en desacuerdo B. En desacuerdo C. Indeciso D. En acuerdo E. Totalmente de acuerdo
15. Con las habilidades y conocimientos que poseo considero que estoy preparado para enseñar mi materia a los estudiantes.	A. Totalmente en desacuerdo B. En desacuerdo C. Indeciso D. En acuerdo E. Totalmente de acuerdo

<p>16. ¿Cuáles de las siguientes opciones resultan para Ud. obstáculos y/o dificultades al momento de enseñar?</p> <p><i>Aquí puede elegir más de una opción.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> El vínculo con los/as estudiantes.</p> <p><input type="checkbox"/> El contenido a enseñar.</p> <p><input type="checkbox"/> Las estrategias de enseñanza.</p> <p><input type="checkbox"/> La articulación de los aprendizajes promovidos con la realidad de los/as estudiantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Las estrategias de evaluación.</p> <p><input type="checkbox"/> La organización de la clase y el uso del tiempo.</p> <p><input type="checkbox"/> El diseño de actividades y recursos didácticos.</p> <p>Otros: _____</p>
<p>17. ¿Solicitó acompañamiento institucional frente a las dificultades que marcó en el punto anterior u otras que se le presentan en su práctica docente?</p>	<p><input type="checkbox"/> SI</p> <p><input type="checkbox"/> NO</p>
<p>18. En caso de haber solicitado acompañamiento institucional, explicita: <i>Motivo de acompañamiento, referente institucional y nivel de satisfacción alcanzado.</i></p>	

**Anexo 20.** Cuestionario de Clima Motivacional de Clase, versión profesores (CMC-P).

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	(Al comenzar la clase): Vamos a ver el tema X y vamos a utilizar el texto.
2	Miren en la siguiente imagen. ¿Qué saben sobre (lo que ven)?
3	Esto está muy relacionado con algo que vamos a ver en el tema siguiente.
4	Intenten no interrumpir mientras explico que, si no, no van a entender.
5	Lo importante no es memorizar sino comprender cómo
6	El objetivo es que hagan bien la tarea que les di, así que empiecen.
7	Ya saben cómo tienen que hacer el trabajo: con orden y claridad.
8	Si tienen dificultades, piensen a qué se deben y luego veremos cómo resolverlas.
9	Pueden elegir de esta lista el tema que quieran para hacer el trabajo.
10	Mientras hacen el trabajo, presten atención a cómo va quedando.
11	Explico, si no entienden, lo leen después en el texto.
12	Vamos a seguir, que si paramos no terminamos el tema.
13	Lean las anotaciones que puse en los exámenes para aclarar lo que está mal.
14	Si lo hiciste bien es porque fuiste paso a paso. Seguí así
15	No puedo perder el tiempo contestando preguntas tontas: despertate.
16	¿No pudiste hacer los ejercicios? Vení que te ayudo. ¿Qué no entiendes?
17	¿Se preguntaron alguna vez por qué y cómo?
18	Vamos a comenzar por lo que ya deberían saber.
19	El problema que vamos a estudiar tiene que ver con algo que ya hemos trabajado
20	(Después de escuchar con atención la pregunta de un alumno): ¿Por qué dices?
21	Al menos tienen que tratar de aprobar, y si consiguen una buena nota, mejor.
22	Lo importante en esta tarea es conseguir que les quede claro cómo/por qué...
23	Lean los problemas/ejercicios del texto, los hacen y me los entregan.
24	Elijan el tema que quieran, pero piensen que lo importante es aprender.
25	Lo importante es que tengan claro qué hacer y presten atención.
26	Estos ejemplos les van a ayudar a entender (Se ponen varios ejemplos).
27	Apúrense que quedan sólo cinco minutos y si no, queda trabajo sin terminar.
28	Presten atención a las observaciones que hago en los trabajos sobre los errores.
29	Les devuelvo los trabajos con la nota puesta, así que mírenlos.
30	Han mejorado mucho gracias a que cada día prestan más atención.

31	Un alumno X, de todos es el que mejor hizo el trabajo. Hay otros que no.
32	No te preocupes por lo que sepan otros. Anda a tu ritmo y pregúntame lo que necesites.
33	¿Alguno pensó en lo interesante que puede resultar saber cómo?
34	Lean el párrafo que introduce el tema: ¿qué saben sobre (lo que dice)?
35	Vamos a no mezclar temas y a centrarnos en lo que hay que entender.
36	Mientras explico, si no se entiende algo, me interrumpen y preguntan.
37	Estudiar esto es importante porque puede servir para que aprendan cómo
38	Estudien bien el tema X, que es uno de los más importantes.
39	Presten atención a las consignas ya que indican paso a paso lo que tienen que hacer.
40	Todos tienen que hacer el mismo trabajo para el día D.
41	Piensen en los pasos que van dando al hacer el ejercicio así lo entienden mejor.
42	Es difícil encontrar ejemplos, pero tampoco serían de mucha ayuda.
43	Vamos despacio. Lo importante es entenderlo. Cuando quede claro, seguimos.
44	Si no entienden o no saben cómo hacerlo, pregunten a un compañero o estudien en casa.
45	La nota que tienen refleja bien si saben o no.
46	Nuevamente te salió mal, así que pone más atención.
47	Todos van progresando: no importa ir despacio, lo importante es avanzar.
48	Presta atención que, si no, no vas a llegar a ninguna parte.

**Anexo 21.** Escala de cercanía y conflicto, versión profesores (ECC-P).

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	Mantengo una relación amable y afectuosa con el grupo.
2	Este grupo busca apoyo y ayuda en mí cuando se sienten preocupados/as o enojados/as.
3	Siento que estos/as estudiantes critican mi trabajo y resaltan las equivocaciones que pueda tener en el aula.
4	Los/as estudiantes comparten abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.
5	Cuando se están portando mal no responden bien ante mis gestos o cambios en el tono de voz
6	El trato con el curso me resulta incómodo y agotador.
7	Se sienten muy orgullosos cuando los /as elogio y felicito.
8	Mi relación con el curso me hace sentir eficaz en la enseñanza y competente en mis tareas como profesor.

**Anexo 22.** Escala de Comunicación Motivacional, versión profesores (ECM-P).

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

5. *Nunca*
6. *En ocasiones*
7. *Con frecuencia*
8. *Siempre*

1	En mi clase, intento que el tono de voz y los gestos me ayuden a sostener la atención de los/as estudiantes.
2	Cuando les hablo mucho a los/as estudiantes, siento que puedo aburrirlos/as.
3	Reconozco que en mi clase hay términos confusos y difíciles de comprender.
4	En clase me limito a hablar de la materia y no me hace falta el sentido del humor.
5	Hablar los/as estudiantes me ayuda a generar entusiasmo y confianza.
6	En mi clase, mis gestos y forma de hablar suelen por momentos distraer a los/as estudiantes.
7	El vocabulario que uso en la clase es preciso y comprensible.
8	Es fácil que los/as estudiantes hablen conmigo fuera de las horas de clase.
9	Intento enseñar cada uno de los temas con humor.
10	Sólo explico o indico lo que los/as estudiantes tienen que hacer con las tareas en clase

**Anexo 23.** Escala de Satisfacción e Interés por el trabajo de enseñar (ESI-P)

Tu tarea consiste en indicar la frecuencia en la que ocurre cada afirmación:

1. *Nunca*
2. *En ocasiones*
3. *Con frecuencia*
4. *Siempre*

1	Me encuentro satisfecho/a con mi trabajo docente.
2	La tarea de enseñanza me demanda mucha atención y esfuerzo diario.
3	Tengo curiosidad e interés por tener nuevos desafíos en mi trabajo docente.
4	Con las habilidades y conocimientos que tengo considero que estoy preparado/a para enseñar mi materia a los/as estudiantes.

## **Anexo 24.** Docente H, descripción del proceso fase a fase

**Descripción del docente H:** Docente varón, de 39 años, oriundo de la provincia de Buenos Aires que trabaja en el Valle por su formación profesional como ingeniero agrónomo. En la escuela secundaria técnica trabaja como docente desde hace 3 años y tiene a su cargo 8 asignaturas, 2 en ciclo básico y los 6 restantes en el ciclo superior. La mayoría de estas se corresponden a la formación técnica específica y el resto al área curricular de las ciencias experimentales.

### FASE 1

#### **Motivación inicial del docente: elección de la asignatura y necesidades de acompañamiento pedagógico**

El docente H decidió participar del programa motivado por la necesidad que explicita de recibir apoyos y ayudas didácticas que mejoren sus prácticas de enseñanza dada su falta de formación pedagógica específica. Si bien reconoció tener un dominio disciplinar por su formación de base y experiencia profesional, atribuyó la necesidad de ajustar sus propuestas de enseñanza a las necesidades de aprendizaje que plantean los distintos grupos-clase y las demandas propias de la formación técnico-profesional. En el marco de las 8 asignaturas que imparte, este docente decidió trabajar en el programa con la asignatura “Físico-química”, espacio que pertenece al ciclo básico en el primer año de formación.

El docente reconoció que es el espacio curricular que más dificultades le planteaba considerando dos factores que incidían, según él, en los problemas que tenía en sus prácticas. En primer lugar, identificaba la edad de los estudiantes, ya que eran ingresantes a la escuela secundaria y presentaban demandas de acompañamiento específicas en relación a la adaptación al nuevo nivel educativo. Se destacaba la necesidad de abordar la enseñanza de estrategias y hábitos de estudio que requerían mayor cercanía a los estudiantes, situación que era percibida por el docente como una demanda extra que repercutía en una mayor dependencia para resolver las propuestas de actividades, enfrentar situaciones de evaluación e incluso afrontar las necesidades de aprendizaje emergentes. En el primer encuentro de trabajo del programa, el docente refirió a esta situación de la siguiente manera:

*"A veces siento que soy distante y duro con los chicos, como que no me sé manejar con los más chiquitos, no sé si es un tema de autoridad o es mi forma de enseñar. Con los más grandes me es todo más fácil"* (Doc. H)

En segundo lugar, en términos curriculares, si bien la asignatura plantea continuidad con ciertos temas abordados en el área de ciencias naturales en la escuela primaria, en el plan de estudios de la escuela agropecuaria esta asume un abordaje interdisciplinar entre la física y la química que requiere del aprendizaje de saberes específicos. En este sentido, se hace necesario

recuperar conocimientos matemáticos previos vinculados al cálculo para avanzar hacia mayores niveles de conceptualización y abstracción.

*"En esta materia tengo además que enseñar a pensar. Me encuentro que no siempre traen una buena base de primaria y eso me lleva a que tengo que explicar temas, como el pasaje de medidas, para avanzar con el programa"* (Doc. H)

En este sentido, si bien la asignatura es parte de la formación inicial y general, a través de los contenidos de la misma el docente buscaba introducir relaciones y articulaciones curriculares horizontales y verticales con otros espacios en vistas a promover en los estudiantes "saberes base" que serían retomados en los siguientes años de la formación y especialmente en la técnica agropecuaria.

### ***Aportes de la regente a la elección de la asignatura***

Los motivos que llevaron al docente H a interesarse por el programa fueron reforzados por la regente técnica, quien mencionó la necesidad de que este docente diversificara sus estrategias de enseñanza ampliando el uso de recursos, actividades propuestas y modos de evaluación que se ajusten a las características de los estudiantes. La regente resulta coincidente con el docente, respecto de las múltiples demandas de acompañamiento que presenta primer año como momento clave en la trayectoria escolar de los estudiantes ingresantes a la escuela secundaria. Entre los factores que inciden en las prácticas de enseñanza en este año, la regente destaca: la edad del alumnado, la cantidad de estudiantes por curso, la diversidad de recorridos en el nivel primario que traen, el proceso de conformación del grupo a partir de nuevas relaciones sociales entre pares, las dificultades organizativas que surgen para adaptarse a la jornada de la escuela técnica y la preocupación institucional por evitar la repitencia y el abandono.

## FASE 2

### ***Valoraciones del docente acerca de su trabajo pedagógico***

Como punto de partida, el docente H reconoció que presenta un alto nivel de interés por su práctica docente como interés por la mejora de la misma. Asimismo, expresó un nivel medio de satisfacción respecto a la tarea realizada como así también las habilidades que percibía tener para lograr ésta.

### ***Percepciones acerca de las relaciones pedagógicas con los estudiantes***

Al evaluar la relación pedagógica que establecía con el curso implicado en el programa, si bien reconoció que la relación es *cercana* (84%) y tenía pocos *conflictos* en la convivencia escolar (30%), reforzó la percepción de *dependencia* de los estudiantes (67%) que encontraba correspondencia con las dificultades que había identificado previamente en sus prácticas de enseñanza.

### ***Primera aproximación al CMC: la perspectiva del docente***

En lo que respecta al CMC, el docente reconoció valores medios de este en la puntuación total. Sin embargo, en la evaluación de las escalas, destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones vinculadas a las escalas *novedad, claridad de objetivos, mensajes de aprendizaje y ritmo adecuado*. Por el contrario, las escalas del CMC en las que reconoció menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *conocimientos previos y autonomía*.

### ***Reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza***

En función de los valores advertidos en esta evaluación pre-intervención y de la motivación inicial que llevó al docente H a interesarse en la propuesta del programa, durante los tres encuentros de la fase 2 se avanzó en la definición de los *problemas* a intervenir.

Para ello, en primer lugar, el docente H definió que las mayores dificultades en sus prácticas se vinculaban al *uso de estrategias de enseñanza, manejo del grupo-clase y la articulación de los aprendizajes promovidos en la asignatura con la realidad de los estudiantes*. De forma progresiva, el docente definió como problema prioritario la necesidad de revisar las *estrategias de enseñanza* reconociendo en la reflexión compartida con sus pares situaciones o escenas pedagógicas narradas, como la mencionada a continuación, que pusieron en evidencia la importancia de intervenir en escalas del CMC tales como *la claridad en la organización, la retroalimentación, el apoyo y ayuda emocional y el uso de ejemplos*:

*“Mis clases son los días miércoles a primera hora de la mañana, de 8 a 9.20 hs. y eso ya es complicado. Casi siempre arranco dictando porque así les queda en la carpeta y luego yo puedo explicar. Al dictar hay orden en la clase, se mantienen en silencio y es la forma que encontré de mantenerlos callados a los que no duermen porque si no me es muy difícil trabajar. La semana pasada empecé la clase dictando algunas definiciones sobre las propiedades de la materia. Yo sé que es aburrido el dictado, algunos van más lento y termino repitiendo lo mismo muchas veces, pero otra forma no encontré todavía con ellos. Ese día, después expliqué lo que habían escrito y les pedí que resolvieran algunos ejercicios del cuadernillo de la materia. Terminé agotado y algo enojado, expliqué más de tres veces el mismo tema porque no lo comprendían, incluso hice referencia a ejemplos concretos para ver si era más fácil. Todavía me queda la duda si lograron o no entender o si lo voy a tener que explicar de nuevo. Ellos me miran, mueven la cabeza y ahí parece que me entienden, pero no hablan, no preguntan en el momento y después hacen cualquier cosa o se acercan al escritorio y me preguntan de forma individual y en voz baja ¿qué tenemos que hacer profe?” (Doc. H)*

La preocupación insistente del docente H se centró en la importancia que tenía para él lograr que los estudiantes comprendieran los contenidos enseñados dado que éstos se retomarían de forma recursiva a lo largo del año y se necesitaba sostener un ritmo de trabajo para poder avanzar con el programa.

### ***Aportes grupales a la redefinición del problema del docente***

En la reflexión compartida con los docentes pares, surgieron propuestas basadas en la escucha atenta e incluso en la propia experiencia docente que alentaron la revisión de las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente H. Entre las recomendaciones dadas se presentaron las siguientes:

*"Deberías pensar otra dinámica por el horario de la clase. Con el dictado se duermen más y solo copian" (Doc. B)*

*"Tenes razón que la edad influye porque se están acostumbrando a la escuela y a la organización de la secundaria. Acercarte más a ellos podría ayudarte a que ellos y vos tengan más confianza y se sientan mejor en la clase" (Doc. V)*

*"Yo si fuera vos daría vuelta la clase. Empezaría con ejercicios y luego daría la teoría. Incluso no se si les dictaría porque ya lo tienen en el cuadernillo y no sé si tiene sentido que lo escriban de nuevo" (Doc. M)*

*"Quizás puedas trabajar en el laboratorio o resolviendo problemas o dilemas en grupos, como desafíos incluso que les demande investigar, experimentar para trabajar con la observación y el pensamiento más deductivo" (Doc. D)*

*"Al salir de primaria quieren que les corrijas, veas la carpeta y estés más encima, pero es hasta que agarran el ritmo y te conocen. No los llamen por el apellido porque eso genera distancia y quizás no hablan porque les da vergüenza o temor. Tratá de hacer una clase más dialogada, aunque lo que ellos te digan no esté bien" (Doc. F)*

A partir de estos intercambios el docente H reafirmó su interés por revisar las estrategias de enseñanza apoyándose en escalas del CMC ya mencionadas por él (*la claridad en la organización, la retroalimentación, el apoyo y ayuda emocional y el uso de ejemplos*) y añadiendo *la participación, la novedad y el ritmo adecuado*. En este sentido se avanzó en el nivel de reflexión alcanzado en torno al problema identificado al reconocer la necesidad de revisar su propuesta didáctica atendiendo no sólo a su preocupación por la comprensión sino a promover otro tipo de relación con los estudiantes centrada en la cercanía. Lo mencionado se evidenció en las siguientes frases que muestran no solo lo que el docente H reconoció como necesario de hacer al proyectar cambios en sus prácticas de enseñanza sino al advertir las implicancias de éstos en su trabajo.

*"Voy a tener que planificar hacer otras cosas en clase o trabajar más allá del cuadernillo con este grupo, pero me preocupa no llegar con los contenidos y son base para todo lo que viene después" (Doc. H)*

*"Acercarme más me cuesta, con los chicos grandes me sale, pero con ellos es distinto porque si no pongo distancia están todo el tiempo "profe, profe" y juegan en la clase. Esto de pensar otra forma de relacionarme es nuevo e incluso tengo ciertas resistencias porque no me sale de otra manera" (Doc. H)*

### FASE 3

#### ***Propuesta semanal de metas de cambio***

A lo largo de cinco semanas el docente H ensayó cambios en sus prácticas de enseñanza basadas en distintas escalas del CMC que surgían del trabajo en las sesiones grupales a partir de metas de cambio definidas por él con el apoyo de sus pares. A continuación, se presenta la Tabla

1 que muestra qué escalas del CMC -agrupadas en cuatro dimensiones creadas a los fines de este análisis- fueron elegidas por el docente H.

**Tabla 1.**

*Metas semanales establecidos por el Docente H en la fase 3 del programa*

Escalas del CMC	Metas de cambio				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado			AUSENTE. Sin metas semanales		
Paso a paso					
Participación	x	x		x	x
Claridad de organización	x	x		x	x
Conocimientos previos					
Novedad					
Relación de temas	x	x		x	x
Ejemplos				x	x
Autonomía					
Claridad de objetivos					
Retroalimentación	x	x		x	x
Evaluación					
Equidad					
Elogio					
Apoyo emocional				x	
Ayuda ante dificultades					x
Mensajes de aprendizaje					
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>4</b>	<b>4</b>		<b>6</b>	<b>6</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se reconoce que el docente H se propuso en la mayoría de las sesiones metas basadas en escalas del CMC que fueron debatidas en la fase 2 en relación al problema que reconocía en sus prácticas. Solo incorporó la *relación de temas* como escala nueva en esta fase. Asimismo, se advierte que el docente incrementó la cantidad de metas de cambio propuestas a medida que avanzaron las sesiones de trabajo, sosteniendo la intervención en aquellas que fueron ensayadas desde la sesión 1, tal es el caso *participación*, *claridad de objetivos*, *relación de temas* y *retroalimentación*. Se destaca la preferencia del docente por comenzar explorando cambios en las primeras dimensiones que organizan las escalas del CMC y avanzar recién con el abordaje de aspectos centrados en la cercanía en las dos últimas sesiones. Esta evolución halla relación con sus dudas e incluso resistencias para repensar los modos de relación que las estrategias de enseñanza promovían con los estudiantes.

### ***Evaluación de metas de cambio implementadas***

Al finalizar la sesión 5 y evaluar la experiencia con las metas de cambio, el docente reconoció qué acciones o actuaciones en el aula le permitieron poner en prácticas estas metas y qué aspectos

fueron reconfigurados en sus prácticas a partir de ello. A continuación, se presentan algunas reflexiones surgidas en esta última sesión de la fase 3:

*“Creo que estas semanas mostré la relevancia de lo que enseñé dando cuenta de la relación entre los temas con otras asignaturas de primer año e incluso con la importancia que tienen para la formación técnica”.* (Doc. H)

*“Estuve más atento a las dificultades que tuvieron los chicos fomentando la participación a través de preguntas que yo les hacía o dejando momentos para escucharlos, aunque a veces nadie decía nada”.* (Doc. H)

*“Utilicé más el pizarrón para sistematizar lo que ellos decían y dejé de dictar tanto”.* (Doc. H)

*“Pude trabajar con ejemplos cercanos a los estudiantes para explicar los contenidos, les compartí situaciones vinculadas a lo que hacen a diario en casa y noticias de actualidad que se escuchan en los medios”.* (Doc. H)

*“Revisé el cierre de la clase haciendo síntesis de lo trabajado o anticipando lo que íbamos hacer. Realmente estuve muy atenta a no dejar que el timbre fuera quien dé por terminada mi clase”* (Doc. H)

*“Probé cambiar la organización de mi clase, la puse patas para arriba. Primero di actividades o ejercicios prácticos, luego trabajamos la teoría leyendo y resaltando el cuadernillo y así trabajamos una técnica de estudio. Solo dicté para dar información nueva que complementaba lo que encuentran en las fotocopias que tienen”* (Doc. H)

Subyace de la reflexión del docente H la relevancia que tuvieron durante estas cinco semanas las escalas del CMC ya consideradas en las fases anteriores tales como *la relación de temas, la participación, el uso de ejemplo y la claridad en la organización*. Estas contribuyeron a enriquecer la mirada sobre otros problemas emergentes en las prácticas de enseñanza de este docente como son: la disociación entre la teoría y la práctica, la desarticulación entre los contenidos curriculares específicos de la formación general y lo requerido como “básico” para avanzar hacia la formación técnica específica, la falta de reconocimiento de las necesidades de aprendizaje, la descontextualización de los saberes escolares y el predominio de la exposición oral como estrategia de enseñanza.

La reflexión del docente H incluyó el reconocimiento y la revisión de otros aspectos de orden más subjetivos que inciden en la construcción de su estilo docente y que impactan al momento de pensar cambios más profundos en las prácticas y más extendidos en el tiempo. A continuación, se recuperan comentarios compartidos por el docente H en la sesión 5 que dan cuenta de lo expuesto:

*“Estructurar la clase y planificarla con las metas se me dificultó porque soy desorganizado y es un tiempo que no lo dedicaba. Debe ser como un entrenamiento, pero aún me cuesta, voy sumando cosas día a día”.* (Doc. H)

*“Esto de cambiar la forma de dar la clase me cuesta porque soy reacio a pensar tan detallado cada uno de las cosas que debería hacer en el aula”* (Doc. H)

*“No suelo tener en cuenta esto de hablar con los chicos, me focalizo en si saben o no el tema/concepto para avanzar con el programa porque esa es mi guía de trabajo”* (Doc. H)

### ***Percepción de cambio en los estudiantes a partir de las metas implementadas***

La evaluación de las metas propuestas implicó atender la existencia de posibles cambios en los/as estudiantes de acuerdo a la percepción del docente H. En el transcurrir de las cinco semanas, el docente advirtió que sus estudiantes se mostraban más interesados/as en la asignatura. Esto respondía a que con las metas propuestas se habían habilitado espacios para el intercambio y la participación que fomentaban una mayor comunicación e implicación con los contenidos a enseñar, aunque generaban mayor demanda al docente. En este sentido, el docente H comentó a sus pares lo percibido de la siguiente manera:

*“Con lo que probé me di cuenta que los chicos participaban más y estaban más conectados con la materia e incluso conmigo, pero se me iba de las manos la clase porque opinaban otras cosas y tenía que explicar más cosas y perdía tiempo”* (Doc. H)

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico a partir de la autoevaluación de las metas implementadas***

La reflexión realizada en esta sesión por el docente H reafirmó la importancia de sostener a futuro las escalas del CMC que éste ya había estado trabajando en relación a las dimensiones centradas en promover la organización de la clase y la contextualización de los saberes. Al respecto compartió con sus compañeros/as docentes la proyección de las metas ensayadas:

*“Si tuviera que pensar cómo sigo mantendría el trabajo que hice con la organización de la clase. Pensar las actividades que les propongo a los chicos en función de los distintos momentos me ayudó fundamentalmente para hacer un manejo distinto del tiempo, más controlado. También seguiría trabajando en fomentar que participen más, pero de forma guiada para no irnos del tema. Me quedo también con la forma en la que probé relacionar los contenidos porque cuando les hablo y les cuento para qué les va a servir lo que aprendemos en el ciclo superior o hablamos de lo que ellos van a poder hacer como técnicos, los noto mucho más interesados o ellos mismos traen ejemplos que a mí no se me ocurren y que ayudan mucho a comprender lo que les explico”* (Doc. H)

Subyace de la cita la referencia a la escala del CMC, *ritmo adecuado*, que hasta el momento no había sido elegida por el docente H. En sus palabras se reconoce como las metas ensayadas repercutieron en el manejo del tiempo y en la sensación de control que tenía de este.

Por otro lado, el docente H se propuso incorporar otras metas en sus prácticas que surgieron de la reflexión realizada. Entre ellas, el trabajo con propuestas de actividades que generen *novedad* en los estudiantes:

*“Me gustaría trabajar con la novedad en mis clases, hacer cosas que les llamen la atención, que despierte la curiosidad. Pienso entonces en el próximo trimestre incorporar otras actividades más allá del cuadernillo porque a este material no lo voy a sacar. Lo acordamos con el departamento y nos ordena en vistas a las evaluaciones”* (Doc. H)

Asimismo, el docente H hace referencia a la necesidad de incrementar la cercanía con los/as estudiantes mostrando una creciente preocupación por el modo en que la propuesta didáctica le permitía construir otro tipo de *relación pedagógica* con el grupo basada en la proximidad para ofrecer el apoyo y ayuda.

*“Sé que tengo que acercarme más a los chicos, aunque aún me cuesta e incluso me desgasta. Voy a intentar que no quedarme en el escrito y que ellos se acerquen sino recorrer los bancos yo, probar esto de caminar el aula que dijeron mis compañeros viendo que necesita cada uno o cómo lo puedo ayudar”* (Doc. H)

Al finalizar esta tercera fase, el docente H reconoce que existen muchos aspectos de mejora en su práctica que ya conocía y otros que fueron visibilizados a partir de su participación en el programa. Esta nueva revisión de sus metas de cambio se presenta en la Tabla 3 de la fase 5 donde esta proyección es retomada a partir del trabajo en duplas con un par.

Se advirtió en el proceso reflexivo que el docente H hizo hasta aquí una nueva mirada sobre los tres problemas que inicialmente había identificado *-uso de estrategias de enseñanza, manejo del grupo-clase y la articulación de los aprendizajes promovidos en la asignatura con la realidad de los estudiantes-*. Al respecto reconoció que la revisión de la estrategia de enseñanza no solo incluye a los otros dos, sino que pone de manifiesto la necesidad de repensar el modo en que se relaciona con los/as estudiantes en clase. En este sentido, el docente manifestó la relevancia de atender también en su práctica a las relaciones pedagógicas.

#### FASE 4

##### ***El rendimiento académico de los estudiantes como aporte a la reflexión***

Revisar el registro de calificación correspondiente al primer trimestre del año luego de la reflexión de la fase 3 implicó reconocer aspectos de mejora a futuro en las propuestas de enseñanza. A continuación, en la Tabla 2 se presentan tres niveles de logro que organizan el rendimiento académico del grupo-clase según calificación obtenida y que muestran que aproximadamente el 60% no aprueba la asignatura en el primer trimestre del año.

**Tabla 2.**

*Rendimiento académico del primer trimestre del año de los/as estudiantes del docente H*

	Nivel Alto APROBADO	Nivel Medio DESAPROBADO	Nivel Bajo REPROBADO
<i>Margen de calificación</i>	7-10	6-4	1-3
<i>Porcentaje representado</i>	<b>40%</b>	<b>50%</b>	<b>9%</b>
<i>Cantidad de estudiantes (N=22)</i>	9	11	2

Fuente: *elaboración propia*

##### ***Segunda aproximación al CMC: la perspectiva de los/as estudiantes***

En lo que respecta al *CMC*, los/as estudiantes reconocieron un valor medio de este en la puntuación total, que halló concurrencia con lo percibido por el docente H. En la evaluación de

las escalas, este grupo-clase destacó de forma favorable (con valores superiores al 70%) actuaciones del docente vinculadas a las escalas *claridad de objetivos* y *ritmo adecuado* que muestran similitud con su percepción y añaden *equidad* y *retroalimentación*. Por el contrario, las escalas del CMC en las que reconocieron menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *relación de temas*, *conocimientos previos* y *autonomía*. En el caso de estas dos últimas escalas, las mismas son coincidentes con lo percibido por el docente H.

### ***Las percepciones de los estudiantes acerca de lo que sucede en clase***

En el marco del cierre del primer trimestre, se relevó de forma cualitativa la percepción de los/as estudiantes con el docente H a partir de 3 preguntas abiertas. Estas buscaron conocer la satisfacción con la asignatura, el reconocimiento de cambios en las clases durante las últimas cinco semanas y las recomendaciones que los/as estudiantes podían hacer a partir de su experiencia para avanzar en mejoras a implementar.

Estos manifestaron que lograban interesarse más por el espacio cuando la propuesta de enseñanza incluía actividades de carácter práctico que los/as comprometían a investigar, experimentar, y observar fenómenos químicos y/o físicos. Asimismo, destacaron el humor del docente y la relevancia que encontraban a los temas que eran enseñados ya que, en muchas ocasiones, éstos estaban vinculados a su vida cotidiana o bien a otras asignaturas de la formación técnica agropecuaria.

Asimismo, aún sin conocer las metas de cambio propuestas por el docente H, mencionaron que *percibieron diferencias* en la comunicación, dado que esta se incrementó y resultaba más informal y cercana y en las propuestas de actividades que incluyeron el trabajo fuera del aula.

*“Ya no nos tenemos que acercar a su escritorio, sino que el profe viene al tuyo cuando se lo pedís”*

*“Creo que en las últimas clases explica más, dejó de dictar tanto y usa el pizarrón”*

*“Conversamos más con el profesor en clase. Ahora nos deja hablar de otras cosas más allá de la materia. Nos contó que está estudiando cómo hacer vinos”*

*“Está más gracioso y hace muchos chistes, ya no grita tanto”*

*“Estuvimos haciendo otro tipo de actividades, ya nos llevó dos veces al laboratorio y una al campo”*

Los/as estudiantes también sugirieron **propuestas de cambios** que el docente H podría implementar en la asignatura en los próximos trimestres. En su mayoría, las sugerencias se focalizaron en el tipo de actividad que trabajan en clase y la forma de evaluación. A continuación, se comparten los comentarios que resultaron más representativos dado que evidencian la recurrencia de las respuestas dadas por los/as estudiantes:

*“Estaría bueno tener más práctica que teoría, hacer más experimentos, que nos lleve más seguido laboratorio”*

*“Me gustaría que los trabajos prácticos o los ejercicios que nos da del cuadernillo no fueran largos y aburridos”*

*“Creo que podría cambiar el tipo de evaluación para que no tengamos que memorizar tantas cosas. Quisiera que nos deje hacer la prueba a carpeta abierta o en grupos como hacemos en otras materias”*

### **“Yo también me califico”: el docente H evalúa su proceso de reflexión**

El análisis de los datos que aportaron los resultados alcanzados por los/as estudiantes, como así también sus percepciones de la clase, llevaron al docente H a profundizar su reflexión sobre lo realizado en la fase 3 del programa. Al pedir a éste que se autoevalúe poniéndose una calificación que represente su proceso, manifestó la siguiente:

*“Me califico con 6, sé que estoy haciendo otras cosas en el aula, pero siento que no alcanzo hacer las cosas bien, así como la mayoría de los chicos en mi clase que no logran aprobar” (Doc. H)*

Lo expuesto permitió dar cuenta que, si bien las metas de cambio propuestas por el docente H permitieron iniciar un proceso de reflexión y revisión sobre sus prácticas, aún hay aspectos que ajustar y modificar que surgen no sólo del análisis de su proceso sino de la escucha de los/as estudiantes. En vistas al trabajo del tercer y último trimestre del año, el docente H confirmó la importancia de seguir trabajando en escalas del CMC ya mencionadas, priorizando entre éstas a *la organización de la clase, el uso de ejemplos y la participación*, aunque reconoció los esfuerzos y propias resistencias que se le presentaban para sostener esos cambios ya que impactaban en su modo habitual de trabajo pedagógico y didáctico. En relación a ello, en la entrevista personal que el docente H tuvo con las coordinadoras del programa planteó:

*“Al reflexionar y preguntarme cómo seguir veo que estructurar la clase y planificarla con las metas se me dificultó porque soy desorganizado y este es un tiempo de trabajo que no lo dedicaba. Entiendo que debe ser como un entrenamiento, es constancia (...) Esto de cambiar la forma de dar la clase me cuesta porque soy reactivo a pensar tan detallado cada uno de las cosas que debería hacer en el aula. Por ejemplo, no suelo tener en cuenta esto de hablar con los chicos, yo si saben el tema o concepto avanzo. Ya vieron que suelo trabajar con el dictado y el cuadernillo y doy algunos ejemplos orales y evidentemente eso no les gusta. (...) Es real que con lo que probé me di cuenta que los chicos participaban más, pero se me iba de las manos porque opinaban otras cosas, tenía que explicar más temas y perdía tiempo, además esto exige que planifique las clases” (Doc. H)*

## **FASE 5**

### **Tercera aproximación al CMC: la perspectiva de un par docente**

A partir de esta fase, el docente H trabajó de forma colaborativa con la docente M. En la Tabla 3 se pueden observar tres niveles del logro en las escalas del CMC atribuidos por el docente H al comunicar a la docente M su proceso de trabajo y reflexión en el programa hasta el momento.

**Tabla 3.**  
*Nivel de logro de metas basadas en el CMC según el Docente H*

Escalas	DOCENTE H			
	METAS PLANTEADAS EN LA FASE 3	Metas logradas	Metas a sostener	Metas no propuestas hasta el momento
		"Lo estoy logrando"	"Sería bueno mejorar..."	"Me propongo trabajar"
Ritmo adecuado	X		x	
Paso a paso				
Participación	X		x	
Claridad de organización	X	x		
Conocimientos previos				
Novedad	X	x		
Relación de temas	X		x	
Ejemplos	X	x		
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación	X		x	
Evaluación				x
Equidad				x
Elogio				
Apoyo emocional	X		x	
Ayuda ante dificultades	X		x	
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se advierte de lo expuesto que, a medida que el docente H avanza en la reflexión, añade otras escalas del CMC como propuestas de mejora aún pendientes como son la *equidad* y la *evaluación*. El proceso de reflexión realizado por el docente H se enriqueció a partir de los aportes que hace la docente M. En la Tabla 4 se presentan tanto la valoración de la docente M en lo que refiere a las coincidencias advertidas con la evaluación del docente H como la reflexión sobre otras metas a trabajar como sugerencia a futuro.

**Tabla 4.**  
*Aportes de la docente M a la reflexión del docente H.*

Escalas del CMC	Docente M		
	Metas que coincide con H		Metas nuevas que le propone abordar
	"Lo estás logrando"	"Yo seguiría sosteniéndolo"	"Te propongo trabajar"
Ritmo adecuado	x		
Paso a paso			x
Participación		x	
Claridad de organización	x		
Conocimientos previos			x
Novedad		x	
Relación de temas	x		

Ejemplos		x	
Autonomía			
Claridad de objetivos			
Retroalimentación		x	
Evaluación			x**
Equidad			x**
Elogio			x
Apoyo emocional		x	
Ayuda ante dificultades		x	
Mensajes de aprendizaje			
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

Fuente: *elaboración propia* (x\*\* metas propuestas por el docente H a partir de la reflexión en las fases anteriores)

La evaluación realizada por la docente M permitió reafirmar la valoración de 9 escalas del CMC de las 11 que sustentaron las metas analizadas previamente por el docente H y fueron valoradas como logradas o reconocidas como necesarias de ser sostenidas. Asimismo, sugirió añadir, a las dos nuevas metas que propuso el docente H -*evaluación y equidad*-, el trabajo con metas basadas en tres nuevas escalas del CMC no abordadas hasta el momento, tales como el trabajo con el *paso a paso*, *los conocimientos previos* y *el uso de elogios*. De este modo se incrementó la cantidad de metas proyectadas para trabajar en el tercer trimestre, es decir, de 11 metas previstas por el docente H a 14 metas analizadas de forma conjunta. Cabe señalar que en la reflexión realizada las escalas *claridad de objetivos* y *autonomía* no fueron mencionadas por ninguno de los dos docentes involucrados en esta fase.

Al finalizar el encuentro de trabajo que concluye esta fase 5, el docente H se refirió al proceso de trabajo iniciado en las duplas de la siguiente manera:

*“Nosotros hablamos siempre porque ya nos conocemos desde hace tiempo, pero escucharla [aludiendo a docente M] me ayudó a pensar otras actividades que puedo hacer en la materia con los chicos, especialmente para acercarme a ellos. No se me habían ocurrido a mí antes y creo que puede funcionar. Ahora quiero que venga a mi aula, no a observar, sino que me ayude a dar la clase”* (Doc. H)

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance trimestral a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

El trabajo compartido del docente H con la docente M culminó con el diseño de una secuencia didáctica para el tercer trimestre del año que, si bien respetaba la planificación anual de la asignatura, era revisada metodológicamente a partir de las 14 metas de cambio analizadas conjuntamente que se había acordado incorporar en las prácticas de enseñanza.

Para ello, el docente H se propuso diversificar las actividades de aprendizaje para romper la disociación teoría-práctica y la secuencia explicación-ejercitación que solía utilizar al enseñar, sostener la organización de la clase en momentos, promover la participación incrementando la comunicación dialógica, proponer ejemplos que se vinculen con los conocimientos previos de los/as estudiantes y fortalecer los modos de acompañamiento para generar cercanía. En relación a esto último, el docente H planteaba:

*“Estar atento a las necesidades de los estudiantes y a lo que les pasa, sé que demanda que no los trate tan distante porque después los chicos no se animan hablarme y termino haciendo un monólogo” (Doc. H)*

Al planificar cómo llevaría adelante sus clases, el docente H se planteó acciones concretas y variadas. Entre estas se encuentran las mencionadas a continuación:

*“Ya tengo en mente cómo armar clases fuera del aula para generar novedad, en el laboratorio a partir de situaciones de experimentación en química, o al aire libre, en el parque de la escuela a partir de actividades que involucren el propio cuerpo para física” (Doc. H)*

*“Me cuesta dejar el dictado, pero solo lo usaría como registro orientador del paso a paso para que les ayude a los chicos a resolver problemas o ejercicios cuando estén solos” (Doc. H)*

*“Tengo que trabajar con todo el grupo, no solo con los que me siguen y hacen caso. Voy a tener que dejar de responder o pedir trabajos de forma individual para promover un trabajo con todo el grupo que les facilite a ellos y a mí la comunicación y la confianza” (Doc. H)*

Subyace de las citas expuestas la interiorización que el docente H hizo de las escalas del CMC en su discurso apelando al contenido de las mismas para referir a los cambios que se proponía alcanzar. Luego de varios ciclos de reflexión, se comprobó la potencia de las escalas del CMC como soporte teórico de la intervención ya que posibilitó al docente H andamiar la revisión de sus prácticas y la proyección de cambios de mejora sobre estas.

La puesta en marcha de esta nueva propuesta de enseñanza implicaba también esfuerzos para el docente H como salirse de lo planificado y atender a los modos de relación que les proponía a los/as estudiantes. Al respecto el docente expresó:

*“Me hablaron tanto de la cercanía que voy a tener que vencer mis miedos y abrirme un poco con ellos. Me da cosa perder la autoridad, pero es verdad, quizás incluyendo en la materia otras formas de conocerlos y acercarme pueda ganar más su confianza y ellos se animen a decirme cómo los puedo ayudar cuando no entiendan. Sé que tengo que estar más receptivo a escuchar a los chicos y no preocuparme tanto por llegar o no con el programa”. (Doc. H)*

## FASE 6

### ***Cuarta aproximación al CMC: la reflexión sobre las metas de cambio en duplas***

Finalizado el tercer trimestre del año el docente H, se propuso reflexionar acerca del nivel de logro alcanzado de 14 metas de cambio propuestas en acuerdo con su par docente. Cabe señalar que la docente M realizó su aporte teniendo en cuenta las evidencias y observaciones que registró en una observación de clase que hizo acompañando al docente H. En este sentido, su valoración fue reforzada por comentarios y sugerencias de mejora que buscaron potenciar en cada dimensión

del CMC la propuesta de enseñanza en vistas a seguir mejorándola. En la Tabla 5 se presenta la valoración conjunta que hacen los docentes H y M de las metas logradas.

**Tabla 5.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como logradas según el Docente H y M*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas logradas	
			Doc. H	Doc. M
Ritmo adecuado	x	x		
Paso a paso		x		x
Participación	x	x	x	x
Claridad de organización	x	x	x	x
Conocimientos previos		x		
Novedad	x	x	x	x
Relación de temas	x	x		
Ejemplos	x	x	x	
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación	x	x	x	
Evaluación	x	x		
Equidad	x	x		
Elogio		x		x
Apoyo emocional	x	x		x
Ayuda ante dificultades	x	x		x
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>7</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas valoradas positivamente por ambos docentes, se evidencia que solo coinciden en 3 escalas del CMC. Resulta evidente que la docente M reconoció otras metas logradas no advertidas por el docente H que se correspondían principalmente a la dimensión emocional. Al respecto, la docente M hizo una reflexión en la que le sugirió incorporar otras escalas del CMC, hasta ahora no consideradas, que podrían contribuir a la cercanía en las relaciones pedagógicas como son *el uso de los mensajes de aprendizajes y la claridad de objetivos*.

*“A lo largo de la clase note que fuiste animándolos cuando hacían las cosas bien. A veces creo que son chicos, muy pibes y no entienden mucho los chistes o la ironía, no la agarran o no todos. (...) Yo creo que la relación que tenés con ellos no es como vos la pintás, sos cercano y lograste ese día un ambiente de trabajo bueno, ameno, cálido. Vi que también fuiste respondiendo las consultas. Me quedé pensando si no deberías destinar un momento específico para esto, así no quedan dudas sueltas ni te interrumpen con preguntas todo el tiempo (...) Como mejora creo que tenés que ser más claro y sencillo cuando hablás y les decís por qué es importante aprender lo que estás enseñando” (Doc. M)*

En la Tabla 6 se presenta la valoración conjunta que hacen los docentes H y M de las metas que deben sostenerse a futuro ya que necesitan más tiempo de trabajo para consolidarse.

**Tabla 6.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como necesarias de sostener a futuro según el Docente H y M*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas a sostener	
			Doc. H	Doc. M
Ritmo adecuado	x	x		
Paso a paso		x	x	
Participación	x	x		
Claridad de organización	x	x		
Conocimientos previos		x	x	x
Novedad	x	x		
Relación de temas	x	x	x	x
Ejemplos	x	x		x
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación	x	x		x
Evaluación	x	x		x
Equidad	x	x	x	x
Elogio		x	x	
Apoyo emocional	x	x	x	
Ayuda ante dificultades	x	x		x
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

Fuente: *elaboración propia*

Los datos nos muestran que, si bien la cantidad de metas es similar entre ambos docentes y en 2 escalas muestran coincidencias, cada uno atiende en su valoración a escalas diferentes en vistas a la necesidad de seguir interviniendo. Mientras para el docente H aún queda trabajo por realizar en relación a la dimensión emocional de las relaciones que promueve con sus estudiantes, para la docente M aspectos vinculados a cómo se presentan y contextualizan los saberes ameritan atención y revisión a futuro. Esto era referido por la docente M de la siguiente manera:

*"El trabajo en laboratorio siempre les gusta y eso se notó en tu clase. Estaban activos y entusiasmados. En estas situaciones yo te sugiero que a futuro repienses cómo organizas los grupos para que sean variados y efectivamente trabajen. (...) Cuando volvieron al aula, te vi que ibas mostrando la importancia de los temas en relación a lo que nosotros trabajamos en el ciclo superior y con lo que ellos ya saben. No logré advertir si eso los entusiasma o no. (...) Con los ejemplos yo creo que tenés que seguir trabajando, buscar que sean más concretos, bien cercanos a la realidad de los chicos sino se pierden"* (Doc. M)

La docente M asimismo hizo una referencia a la necesidad de pensar en una evaluación más centrada en el proceso que en el resultado. En palabras de la docente M, lo mencionado fue compartido de la siguiente manera:

*"Intentaste que la clase fuera una constante conversación con los chicos. Lo noté a través del uso de preguntas incluso cuando ibas poniendo en común los errores que tenían en la resolución de los ejercicios para reorientarlos (...) Se nota que los estás*

*evaluando todo el tiempo, pero no vi que llevaras un registro más conceptual de esa participación. Me di cuenta también que nombrás muchas veces el examen como instancia importante en el trimestre y eso parecía una alerta que tensionaba a los chicos" (Doc. M)*

En la Tabla 7 se presenta la valoración que hace la dupla de las metas propuestas que no se lograron. Tal como puede observarse ambos coinciden en una única escala como no lograda de acuerdo a lo propuesto.

**Tabla 7.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como no logradas según el Docente H y M*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas no logradas	
			Doc. H	Doc. M
Ritmo adecuado	x	x	x	x
Paso a paso		<b>x</b>		
Participación	x	x		
Claridad de organización	x	x		
Conocimientos previos		<b>x</b>		
Novedad	x	x		
Relación de temas	x	x		
Ejemplos	x	x		
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación	x	x		
Evaluación	x	x		
Equidad	x	x		
Elogio		<b>x</b>		
Apoyo emocional	x	x		
Ayuda ante dificultades	x	x		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Fuente: *elaboración propia*

La docente M sugirió dar continuidad al trabajo con el *ritmo adecuado* atendiendo al uso del tiempo en la clase. Al respecto recomendó repensar cuáles son las posibilidades reales de trabajo de los/as estudiantes en las horas de clase para ajustar las expectativas docentes y proponer actividades viables de alcanzar. Asimismo, insistió en no disociar esta meta de las otras basadas en las 3 escalas que integran la dimensión organizacional dado que a su criterio había mejoras notables en la práctica del docente H. Al respecto, la docente M planteaba:

*“Al observarte veo que quizás por momentos vas muy rápido y hay algunos que se nota que se van perdiendo a medida que avanza la clase. (...) Advertí también que resolver en el pizarrón los ejercicios con los chicos te sale muy bien, sos muy claro cuando explicás, respetás el paso a paso y creo que eso ayuda porque los organiza, los guía mucho y ellos ahí activan. Cuando decís “Primero hacemos esto, luego seguimos con...” se notaba que ellos te seguían y comprendían. Realmente los chicos estaban enganchados en la clase, si bien el horario no es bueno como dijiste tantas veces, lograste que hablaran, participaran y trabajaran en clase (...) También vi la clase organizada, se reconocían los tres momentos de la clase. Si bien el cierre*

*costó porque estaban dispersos pudiste hacer una síntesis de lo que trabajaron”*  
(Doc. M)

Al terminar el encuentro de reflexión la docente M valoró la experiencia de ir a observar a un compañero a su clase y analizar juntos su propuesta de mejora. Al respecto compartió lo siguiente

*“Me sentí muy identificada al verte cuando hacías un esfuerzo tremendo para que te escucharan y prestaran atención. Me sorprendiste porque con todo lo que nos contabas en los encuentros que tuvimos, me imaginaba otra cosa y al verte me sorprendí”* (Doc. M)

***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance anual a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Esta segunda ronda de reflexión compartida entre el docente H con su par permitió analizar con el resto de los/as compañeros/as docentes del programa qué metas de cambio proyectaba sostener de forma autónoma el próximo ciclo lectivo a partir de la experiencia construida. En la Tabla 8 se presentan las escalas del CMC que se proponen incorporar a la propuesta anual.

**Tabla 8.**  
*Metas de alcance anual basadas en el CMC según el Docente H*

Escalas CMC	Metas logradas	Metas a sostener el próximo año	Metas a incorporar el próximo año
Ritmo adecuado		x	
Paso a paso		x	
Participación	x		
Claridad de organización	x		
Conocimientos previos		x	
Novedad	x		
Relación de temas		x	
Ejemplos	x		
Autonomía			
Claridad de objetivos			x
Retroalimentación	x		
Evaluación		x	
Equidad		x	
Elogio		x	
Apoyo emocional		x	
Ayuda ante dificultades		x	
Mensajes de aprendizaje			x
	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

Fuente: *elaboración propia*

De lo expuesto se reconoce que las escalas del CMC que fueron valoradas como logradas, de acuerdo a lo presentado en la Tabla 8, en esta fase se volvieron a seleccionar considerando que el trabajo sobre esas escalas ya no presentaba retos o esfuerzos en sus prácticas, sino que la incorporación de éstas redundó en mayor satisfacción con su trabajo dado que agilizaban la enseñanza y favorecían la interacción con los/as estudiantes. El docente H mostró atención a las recomendaciones de la docente M en los casos en que había discrepancias. Reconoció que los

aportes le permitieron ampliar la reflexión compartida incorporando otras posibilidades de trabajo sobre estas metas no consideradas hasta el momento. Resultó notable que las metas valoradas como logradas según el docente H fueron incorporadas de forma autónoma también en otras asignaturas considerando su utilidad.

Tal como puede observarse en la Tabla 8, al finalizar el programa la dimensión emocional siguió evidenciando la importancia que el docente H otorgaba a las metas de cambio centradas en la mejora de la relación pedagógica con sus estudiantes. En este sentido, la revisión e intervención sobre la estructuración de la clase, en términos organizativos, parecería en este caso funcionar como un marco seguro para avanzar en experimentar otras posibilidades de interacción y relación con los/as estudiantes sin tener sensación de pérdida de control.

El trabajo de reflexión y experimentación didáctica realizado durante el programa según el docente H permitió reconocer aspectos de mejora en sus prácticas que pusieron en evidencias las múltiples decisiones que se juegan al momento de definir y llevar adelante una propuesta de enseñanza situada y contextualizada. A partir del transitar por las distintas fases del programa, el docente H comenzó a advertir que la enseñanza trasciende el dominio disciplinar e involucra otros aspectos que requieren atención e intervención tales como: la relación entre la teoría y práctica en las ciencias naturales y experimentales, la pertinencia del uso de materiales didácticos como los cuadernillos, el sentido de prácticas de enseñanza centradas en la exposición y el dictado y la relevancia de promover actividades de aprendizaje basadas en la observación, la experimentación y el descubrimiento. Un ejemplo de ello se reconoce en los siguientes comentarios compartidos por el docente H con su grupo de pares:

*“Me di cuenta que tengo que dejar de usar el dictado como castigo o como estrategia para tenerlos callados, en silencio, trabajando. Tengo que explicar los conceptos con mis palabras, de forma más accesible, conversar con ellos ya que tienen mucho para aportar”* (Doc. H)

*“El trabajo en el laboratorio lo voy a utilizar como un eje transversal a lo largo del año porque podemos trabajar desde las normas de seguridad y el reconocimiento de los instrumentos y materiales hasta hacer las experiencias para analizar los fenómenos físicos y químicos”* (Doc. H)

*“Al repensar las relaciones entre lo teórico y lo práctico ahora quiero dar vueltas el programa, reordenar no solo los contenidos sino también la forma de darlos para que no queden disociados o termine explicando y luego los llene de ejercitación”* (Doc. H)

En este marco, el docente H advirtió, a través de los distintos ciclos de reflexión que se propiciaron, que ajustar estos aspectos organizativos de la clase incidieron en la relación que a diario promovía con sus estudiantes ya que se favoreció el acercamiento, el conocimiento mutuo y la interacción en la clase sin poner en peligro ni en cuestionamiento su autoridad pedagógica. Si bien reconoció avances, también visibilizó resistencias o dificultades para trabajar sobre las relaciones pedagógicas. Su referencia al uso de elogios es un ejemplo de ello:

*“Elogiarlos me cuesta, pero ahora sé tengo que resaltar más los logros, que para los chicos eso es importante porque se sienten reconocidos. Aún me pregunto porque me cuesta tanto felicitarlos y me es tan fácil retarlos o marcarles cuando se equivocan para corregirlos” (Doc. H)*

Asimismo, reconoció que, si bien su propuesta de enseñanza se vio alterada con los cambios ensayados, hacer ajustes a futuro en la evaluación resultaría muy complejo. Esto se evidenció en la siguiente reflexión expuesta por el docente H en el grupo de pares:

*“El año que viene quiero incorporar trabajos prácticos que hagan que los chicos tengan que hablar más, incluso exponer frente a sus compañeros. Esto me va ayudar a tener más notas, más allá de la prueba escrita de cada trimestre. El examen no lo tocaría porque es la herramienta que más seguridad me da al tenerles que poner una nota” (Doc. H)*

**Anexo 25.** Docente M, descripción del proceso fase a fase.

**Descripción de la docente M:** Docente mujer, de 46 años, nacida y criada en la provincia de Neuquén. Se ha formado como ingeniera agrónoma y se incorporó como docente en la escuela hace más de 5 años. Tiene a su cargo 8 asignaturas, 4 en el ciclo básico y los 4 restantes en el ciclo superior, todas ellas vinculadas a la formación técnica: “Mantenimiento de chacra” y “Fruticultura” y a la especialidad vegetal en el “Proyecto Didáctico Productivo”.

FASE 1

**Motivación inicial del docente: elección de la asignatura y necesidades de acompañamiento pedagógico**

La docente M decidió participar del programa dado que en los últimos años ha ido incrementando su carga horaria en la escuela y, si bien considera que sus saberes disciplinares o técnicos son relevantes para las asignaturas que enseña, éstos no son suficientes para responder a las demandas institucionales y exigencias escolares de acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes.

En el marco de las 8 asignaturas que imparte, esta docente decidió trabajar en el programa con la asignatura “Fruticultura”, espacio que pertenece al ciclo básico en el segundo año de formación. La docente reconoció que este era el espacio curricular que más dificultades le planteaba en 2019 ya que el grupo-clase era numeroso, muy heterogéneo y disruptivo. Manifestó que, tras varias semanas desde el inicio de las clases, no lograba que los/as estudiantes se interesasen por la asignatura y que necesitaba otras propuestas o ideas para mejorar sus prácticas de enseñanza. También mencionó que dar clases a este grupo la desmotivaba y que sentía agotamiento al salir del aula dado que no solo no lograba sostener lo planificado, sino que su trabajo se centraba en evitar que problemas de convivencia interrumpieran la clase o generaran problemas más graves aún. Al respecto, en el primer encuentro mencionó:

*"Mi materia es práctica, hay que observar y hacer, pero lograr que los chicos quieran es muy difícil. Siento que doy oportunidades todo el tiempo y no las aprovechan y esto los termina cansando a ellos y a mí, siempre estoy haciendo y diciendo lo mismo" (Doc. M)*

A esta preocupación inicial que trajo al programa a la docente M, subyace la necesidad de encontrar otras formas de vincularse con los/as estudiantes evitando dos horizontes de acción opuestos: aplicar una extrema disciplina a partir del cumplimiento estricto de normas institucionales (sanciones, llamados de atención, reunión con preceptor/asesor/regente/director, entrevistas con familias, etc.) o asumir una posición desinteresada por aquello que los/as estudiantes hacían o decían en clase, tomando así distancia de las consecuencias que estos modos de actuar podrían generar no solo en su asignatura sino en términos institucionales. Frente al primer caso, enseñar implicaba para esta docente M mantener a los/as estudiantes

ocupados con tarea de forma constante para evitar distracciones. En el segundo caso, enseñar se limitaba a dar los contenidos de acuerdo a lo estipulado en el programa anual, dar actividades para quienes quisieran aprender y evaluar al cerrar el trimestre para poner la calificación final. Esta dicotomía se presentaba como los dos polos de un mismo continuo para sostener el orden, implicar a los/as estudiantes en el aprendizaje y llevar adelante una dinámica de trabajo en clase a nivel grupal.

#### ***Aportes de la regente a la elección de la asignatura***

Los motivos que llevaron a la docente M a interesarse por el programa fueron reforzados por la regente técnica quien mencionó su preocupación por revisar el modo de relación pedagógica que se generaba en clase. Si bien la regente destacó de forma positiva la formación técnica de la docente, la riqueza de su experiencia profesional como ingeniera en la zona y lo interesante de las propuestas didácticas que diseñaba, coincidió con ésta en la necesidad de encontrar otros modos de acercamiento a los/as estudiantes evitando ser muy exigente por momentos o muy permisiva por otros, ya que en ambos casos se generaban problemas no solo de convivencia sino también de aprendizaje.

## FASE 2

#### ***Valoraciones del docente acerca de su trabajo pedagógico***

Como punto de partida, el docente M reconoció que presenta un *alto* nivel de esfuerzo que involucra una multiplicidad de acciones vinculadas a las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Asimismo, expresó un nivel *medio* de satisfacción e interés con su trabajo ya que sentía no alcanzar las expectativas que tenía con la asignatura e incluso con el grupo-clase. Finalmente, reconoció un *bajo nivel* de habilidad percibida que atribuyó a la prueba y ensayo de variadas formas de generar cercanía con los/as estudiantes, que en ningún caso funcionaron hasta el momento como lo esperaba.

#### ***Percepciones acerca de las relaciones pedagógicas con los estudiantes***

Al evaluar la relación pedagógica que establecía con el curso implicado en el programa, reconoció que la relación pedagógica se destacaba por ser dependiente (73%). En correlato a lo anteriormente mencionado, destacó la existencia de conflictos (50%) que incidían en la relación con los/as estudiantes y que la desafiaban a buscar otros modos de encuentro. Más allá de lo expuesto, advirtió que se percibía cercana con el grupo (64%) ya que persistía su preocupación por conocerlos/as a fin de ajustar o re-encauzar su propuesta didáctica en función de los intereses y las necesidades detectadas.

#### ***Primera aproximación al CMC: la perspectiva del docente***

En lo que respecta al *CMC*, la docente reconoció valores medios de éste en la puntuación total. Sin embargo, en la evaluación de las escalas, destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones vinculadas a la escala *novedad, claridad de organización, claridad de objetivos, evaluación, ritmo adecuado y apoyo y ayuda*. Por el contrario, las escalas del *CMC* en las que reconoció menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *autonomía, conocimientos previos y relación de temas*. Parecería que en esta prueba ha intentado dar una imagen buena de sí misma y se puede inferir que los problemas que ve provienen de los estudiantes más que de ella y su práctica.

### ***Reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza***

En función de los valores advertidos en esta evaluación pre-intervención y de la motivación inicial que llevó a la docente M a interesarse en la propuesta del programa, durante los tres encuentros de la fase 2 se avanzó en la definición de los *problemas* a intervenir.

Para ello, en primer lugar, la docente M definió que las mayores dificultades en sus prácticas se vinculaban al *manejo del grupo-clase*. Al compartir con sus pares su problema lo amplió, poniéndolo en relación con la desarticulación de los aprendizajes y con el interés en los/as estudiantes que no era muy alto. La docente M reconoció que la trasposición didáctica de los contenidos técnicos como contenidos a enseñar en el marco de la organización escolar resultaba compleja. Lo mencionado es referido de la siguiente manera:

*"Es difícil meter en la lógica de la escuela unos contenidos que son muy propios del trabajo del técnico. No todos los chicos realmente disfrutan de las materias del campo como se cree y, como profe, a veces entro en crisis, porque son temas de la práctica profesional que tengo que adaptar a la dinámica de la escuela no solo para enseñarlos sino también para evaluarlos"* (Doc. M)

Asimismo, comenzó a cuestionarse el modo de organizar la clase y de hacer uso del tiempo considerando, por un lado, la distribución que le han asignado de la carga horaria de la asignatura en días y horarios -martes a primera hora de la mañana y jueves después del almuerzo- y, por otro lado, las relaciones que debía propiciar entre teoría y práctica y con ello el tiempo de trabajo necesario en el aula tradicional y en el campo.

Al narrar sus experiencias con este grupo, la docente M destaca que de forma habitual reconoce ciertos inconvenientes que resaltan la necesidad de trabajar en escalas del *CMC* como *ritmo adecuado*.

*"Yo no sé si podría elegir una clase en particular, pero me pasa que los jueves por la tarde con este curso no puedo dar clases. No sé si es la hora, si están llenos del almuerzo o con sueño, pero siempre están aburridos, con fiaca, sin ganas. Es una lucha que trabajen en el aula. Se suelen dispersar muy rápido, hablan de forma permanente, discuten entre ellos, no terminan las actividades y todo lo interesante que hacemos en el campo se pierde en la clase cuando les pido sistematizar las observaciones, trabajar en grupo o armar un*

*informe, y son cosas que tienen que saberla como futuros técnicos. En la última clase todos sabían que tenían que hacer y nadie hizo nada. Saben que es importante y que lleva nota, pero no logro que trabajen bien" (Doc. M)*

La preocupación de la docente M no solo radica en los modos de relación sino en cómo esto repercute en la tarea, en la atención, interés y motivación por aprender e incluso aprobar.

### ***Aportes grupales a la redefinición del problema del docente***

En la reflexión compartida con los docentes pares, surgieron propuestas basadas en la escucha atenta e incluso en la propia experiencia docente que alentaron la revisión del modo de trabajo de la docente M. Entre las recomendaciones dadas se presentaron las siguientes:

*"¿Les preguntaste qué les gusta hacer o cómo les gustaría organizarse en esa hora de clase? Quizás ser sincera y decirles que ya no sabes cómo pedirles que trabajen, sea una forma de que conversen y rearmen el contrato pedagógico" (Doc. F)*

*"A veces llenarlos de tarea no funciona, es peor porque creo que ven todo lo que tienen que hacer y ya los desanima. Pensá en actividades cortitas" (Doc. B)*

*"¿Y si los haces trabajar en grupos? ¿Y si cambias la organización del espacio del aula y los haces sentar en ronda para que se vean las caras y circule la palabra de otra manera? Es una manera también de exponer la situación" (Doc. V)*

*"Tal vez puedas usar esa hora cortita para hacer evaluaciones como verdadero o falso o trabajar de alguna manera la experiencia más vivencial que tienen en el campo" (Doc. D)*

*"Ese grupo yo lo tuve y es inquieto, no paran y juegan al desgaste. Yo te sugiero poner límites y se van acomodar, llamados de atención, algún registro en el seguimiento, hablar con la profe de convivencia a ver qué les pasa" (Doc. H)*

A partir de estos intercambios la docente M decidió dejar de lado las opciones de mostrarse más exigente o permisiva y atender la propuesta de sus compañeros/as de compartir la situación con los/as estudiantes a fin de buscar juntos/as una posible salida a las dificultades que tenían ellos/as para aprender y la docente para enseñar. En este sentido, más allá de revisar *el ritmo* de la clase, a partir de estos comentarios surgió el interés por pensar en otras escalas del CMC *como la claridad en la organización y en los objetivos*, además de dar apoyo *emocional* para generar cercanía y actuar de forma opuesta al enojo. Conviene recordar que estas categorías habían considerado en la percepción de su CMC que funcionaban bien. Por lo tanto, frente a la persistente preocupación de la docente M porque "... *todos trabajen y no se dispersen*", se propuso durante las siguientes semanas no cambiar su estrategia de enseñanza de acuerdo a lo planificado, pero sí probar cambios que le ayudarán hacer un mejor uso del tiempo, a identificar fluctuaciones en la atención y el interés de los/as estudiantes en los distintos momentos de la clase, a corroborar la comprensión que éstos/as tenían de lo propuesto como así también a repensar los modos en los que ella los/as convocaba a la tarea cuando se dispersaban.

### FASE 3

#### *Propuesta semanal de metas de cambio*

A lo largo de cinco semanas la docente M ensayó cambios en sus prácticas de enseñanza basadas en distintas escalas del CMC que surgían del trabajo en las sesiones grupales a partir de metas de cambio definidas por ella con el apoyo de sus pares. A continuación, se presenta la Tabla 9 que muestra que escalas del CMC fueron elegidas por la docente M.

**Tabla 9.**

*Metas semanales establecidos por el Docente M en la fase 3 del programa*

Escalas del CMC					
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado	x	x	x	x	x
Paso a paso					
Participación		x			
Claridad de organización	x	x	x	x	x
Conocimientos previos		x		X	
Novedad					
Relación de temas		x			
Ejemplos					x
Autonomía					
Claridad de objetivos	x	x	x	x	x
Retroalimentación				x	x
Evaluación					x
Equidad				x	x
Elogio					
Apoyo emocional	x	x		x	x
Ayuda ante dificultades			x		
Mensajes de aprendizaje					
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se reconoce que la docente M durante las cinco sesiones sostuvo tres escalas del CMC que se había propuesto en la fase anterior. De forma equilibrada logró trabajar con 3 escalas de cada dimensión que organiza el CMC. Si bien comienza con pocas metas centradas específicas en la dimensión organizativa del clima, a medida que transcurren las sesiones logró focalizar en las dos últimas dimensiones, evidenciando su interés por mejorar el modo de relación con los/as estudiantes y las ayudas para acompañar la autorregulación de su aprendizaje.

#### *Evaluación de metas de cambio implementadas*

Al finalizar la sesión 5 y evaluar la experiencia con las metas de cambio, la docente reconoció que acciones o actuaciones en el aula le permitieron poner en prácticas estas metas. A continuación, se presentan algunas reflexiones surgidas en esta última sesión de la fase 3:

*“Reorganicé las clases en el sentido del uso del tiempo y del espacio, pensar en el ritmo de los chicos y no guiarme por el mío, me ayudó a ser más realista con lo que les proponía” (Doc. M)*

*“Estuve atenta a cómo les doy a dar retroalimentación porque intenté darles orientaciones para trabajar especialmente con los errores antes de corregir y calificar los trabajos” (Doc. M)*

*“Me propuse varias metas que me ayudaron a pensar cómo seguir con este grupo, cómo relacionarme con ellos/as para generar una dinámica distinta en la clase, cómo proponerles las actividades para que vean el sentido de lo que hacemos” (Doc. M)*

Subyace de la reflexión de la docente M, la relevancia que tuvo el trabajo de estas cinco semanas para ella, considerando que intentó avanzar en comprender a los/as estudiantes, sus tiempos, sus necesidades de aprendizaje como también de acompañamiento para ajustar así su propuesta. Son muchas las metas que se planteó y por eso reconoció que necesitaba más tiempo para seguir incorporándolas a sus clases o para profundizar en conocer los impactos tanto en su práctica como en los/as estudiantes. Al respecto planteó:

*“Siento que me falta tiempo para seguir viendo cómo poner en juego las metas en mi clase. Entre jornadas, feriados y paros no los veo seguido y esa discontinuidad no me ayuda a probar ni reconocer cambios” (Doc. M)*

En función de lo expuesto, surgió de forma espontánea la propuesta de seguir trabajando algunas metas ya planteadas como la *evaluación*, e incorporar otras nuevas a futuro como la *autonomía*. Esto es compartido por la docente M de la siguiente manera:

*“Creo que voy a modificar las estrategias de evaluación. Quiero seguir trabajando con la elaboración de informes, pero voy a mirar más el proceso de trabajo que el resultado del informe terminado. Me tendría que focalizar más en reconocer las dificultades que esta actividad les genera para darles más orientación” (Doc. M)*

*“Me voy animar a promover la autonomía. Para las diferentes etapas del informe, les voy a proponer distintas formas de trabajo así ellos elijen cómo hacer la tarea. Esto me sirve porque además de trabajar distintos formatos puedo incluir otros soportes de presentación y ahí pueden usar las TIC que siempre los engancha” (Doc. M)*

### ***Percepción de cambio en los estudiantes a partir de las metas implementadas***

La evaluación de las metas propuestas implicó atender la existencia de posibles cambios en los/as estudiantes de acuerdo a la percepción de la docente M. En este caso, la falta de tiempo siguió presentándose como un motivo que impedía avanzar en la reflexión ya que el trabajo había sido discontinuo, se culminaron actividades de aprendizaje pendientes y esto impidió llevar adelante todo lo propuesto.

*Mucho de lo que pensé no pude ponerlo en práctica porque no vi a los chicos. En la clase cortita repasamos algunos conceptos teóricos de clases anteriores y luego salimos al campo a realizar tareas de limpieza de canales. Esta actividad es rutinaria para los chicos ya que la vienen haciendo desde primer año, por lo tanto,*

*mi tarea fue más que nada controlar situaciones de indisciplina y que realicen el trabajo ordenadamente (realizar bien la tarea, cuidado de herramientas, buen trato entre compañeros, etc.). Sigo pensando que me faltó tiempo para probar lo que pensé (Doc. M).*

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico a partir de la autoevaluación de las metas implementadas***

La reflexión de la docente M una vez más se limitó a reconocer que a futuro requería sostener lo que se había propuesto y que se focalizaría de forma especial en todas las escalas que integran de trabajo con la dimensión vinculada a la autorregulación del aprendizaje. Consideraba que, si bien estas metas eran muy complejas, posibilitarían cambios en las otras escalas del CMC ya que habilitaban la reflexión sobre los modos de aprender que se promovían en la asignatura.

*“A futuro quiero seguir con todas las metas que ya probé porque quiero ver cómo me siento yo y que les pasa a ellos con los cambios que hago, cómo reaccionan, qué sienten, qué hacen y cómo eso ayuda o no al trabajo” (Doc. M)*

#### **FASE 4**

### ***El rendimiento académico de los estudiantes como aporte a la reflexión***

Revisar el registro de calificación correspondiente al primer trimestre del año luego de la reflexión de la fase 3 implicó reconocer propuestas de mejoras necesarias e las prácticas de enseñanza a futuro. A continuación, en la Tabla 10 se presentan tres niveles de logro que organizan el rendimiento académico del grupo-clase según calificación obtenida.

**Tabla 10.**

*Rendimiento académico del primer trimestre del año de los/as estudiantes del docente H*

	Nivel Alto APROBADO	Nivel Medio DESAPROBADO	Nivel Bajo REPROBADO
<i>Margen de calificación</i>	7-10	6-4	1-3
<i>Porcentaje representado</i>	<b>72%</b>	<b>28%</b>	<b>0%</b>
<i>Cantidad de estudiantes (N=25)</i>	18	7	0

Fuente: *elaboración propia*

Es posible reconocer que en esta asignatura la mayoría de los/as estudiantes aprobó el primer trimestre. Asimismo, se destacó que no hay reprobados, situación que al ser detectada por la docente M motivó el siguiente comentario:

*“Siento que regalé mucha nota en este trimestre, fue un voto de confianza”  
(Doc. M)*

### ***Segunda aproximación al CMC: la perspectiva de los/as estudiantes***

En lo que respecta al *CMC*, los/as estudiantes reconocieron un valor medio de este en la puntuación total, que halló concurrencia con lo percibido por la docente M. En la evaluación de las escalas, este grupo-clase destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones de la docente vinculadas a las escalas *claridad de objetivos, claridad de organización, retroalimentación, paso a paso, evaluación y apoyo y ayuda emocional*. Lo hallado resultó llamativo para la docente M, ya que estas escalas habían sido propuestas como metas de cambio considerando que las mismas en las prácticas de enseñanza eran débilmente abordadas o bien requerían ajustes y mejoras de forma notoria.

Por el contrario, las escalas del *CMC* en las que los/as estudiantes reconocieron menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *relación de temas, conocimientos previos, participación y autonomía*. En lo que respecta a las tres primeras escalas, éstas se habían propuesto con antelación como metas de cambio luego de repensar cómo organizar las clases promoviendo un ritmo adecuado y ajustando los objetivos de aprendizaje. En lo que refiere a la *autonomía*, se ratificó la necesidad ya detectada de promover otros modos de trabajo que posibilitaran a los/as estudiantes tomar decisiones que impactaran en los modos de resolver las actividades de aprendizaje.

### ***Las percepciones de los estudiantes acerca de lo que sucede en clase***

En el marco del cierre del primer trimestre, se relevó de forma cualitativa la percepción de los/as estudiantes con la docente M a partir de 3 preguntas abiertas. Estas buscaron conocer la satisfacción con la asignatura, el reconocimiento de cambios en las clases durante las últimas cinco semanas y las recomendaciones que los/as estudiantes a partir de su experiencia podían hacer para avanzar en mejoras a implementar.

Estos manifestaron que la asignatura se focaliza en contenidos técnicos que requieren de la adquisición de un vocabulario específico y del trabajo en el campo para estar en contacto con aquello que se estudia. Entre los comentarios que hicieron los/as estudiantes se destacó la motivación por aprender que encuentran, por un lado, en las propuestas que implican tener clases fuera del aula tradicional y trabajar de forma grupal. Por otro lado, reconocieron los saberes y experiencias que tiene la docente M en relación a la asignatura como así también lo flexible que es para ayudarlos/as y adaptarse a lo que necesitan. Lo mencionado se evidenció en respuestas de los/as estudiantes como la siguiente:

*“Está bueno cómo la profe organiza las clases en el campo porque aprendemos cosas re técnicas y siempre estamos haciendo algo distinto”*

*“Me gusta que las actividades prácticas siempre son grupales y entre nosotros nos ayudamos y es más fácil”*

*“Esta profe es comprensiva, siempre te da oportunidades si sabés aprovecharlas”*

*“Se re notan las ganas que le mete la profe a la materia, te das cuenta que le gusta lo que enseña”*

Si bien la docente M sostuvo que no podía reconocer cambios por la falta de tiempo para implementar las metas de cambio, los/as estudiantes percibieron no sólo una actitud diferente por parte de ésta sino una dinámica de trabajo distinta especialmente en las clases de los jueves por la tarde. En este sentido, los/as estudiantes advirtieron cambios que aluden principalmente a la *equidad de trato y la ayuda ante las dificultades*, dos escalas del CMC hasta el momento no cuestionadas ni abordadas. En relación a la *equidad*, los cambios de forma sorpresiva dieron cuenta de un trato diferenciado entre el alumnado. En lo que refiere a la *ayuda ante las dificultades*, los/as estudiantes dieron a entender que en las clases se presentaron más oportunidades para compartir aquello que no estaba claro o que requería de nuevas explicaciones y mayor escucha por parte de la docente.

*“En el aula los jueves hicimos otro tipo de actividades como repasar, hacer consultas, trabajar más juntos, lo que nos daba lo terminábamos en la hora de clase y a mí me ayudó a entender cosas que tenía colgadas”*

*“Está menos enojada y escucha más cuando le hablás”*

*“Yo veo que es distinta la relación que tiene con los estudiantes. Se ocupa más de los que quieren aprender”*

*“Está más exigente con aquellos que no prestan atención”*

Los/as estudiantes también sugirieron propuestas de cambios que la docente M podría implementar en la asignatura en los próximos trimestres. La gran mayoría se refirió a la necesidad de tomar medidas con aquellos/as estudiantes que son disruptivos/as en la clase o bien que manifiestan no querer aprender. En muchos casos se sugirió incrementar un accionar centrado en la disciplina, pero sin referencia alguna de modificación de la propuesta de enseñanza.

*“Hay que mejorar el respeto que nos tenemos en clase. A veces hay pibes que no registran a la profe, ni que están en el aula y no se puede hacer nada, son insoportables”*

*“Sería bueno que la profe ponga límites a los que molestan”*

*“Yo le diría a la profe que saque del aula a los que hacen bardo”*

*“La profe tendría que bajarle la nota a los que no quieren trabajar”*

### ***“Yo también me califico”: la docente M evalúa su proceso de reflexión***

El análisis de los datos que aportaron los resultados alcanzados por los/as estudiantes como así también sus percepciones de la clase, llevó a la docente M a profundizar su reflexión sobre lo

realizado en la fase 3 del programa. Al pedir a esta que se autoevalúe poniéndose una calificación que represente su proceso manifestó la siguiente:

*“Me calificué con 7 porque si bien me esfuerzo por enseñar mejor y trabajar con los cambios que necesito en mis clases, no llego alcanzar todo lo que quiero lograr. Igual sé que no depende todo de mí”* (Doc. M)

Lo expuesto permitió evidenciar que la docente comenzó un proceso reflexivo sobre sus prácticas a partir del programa mostrando sentirse encaminada en la búsqueda de cambios deseados. Sin embargo, reconoció la incidencia de otros factores que intervienen a la hora de implementar y viabilizar los cambios que escapan de su control y posibilidad de dominio. La docente reafirmó la necesidad de tener más tiempo con el curso elegido para seguir repensando su trabajo a partir de las metas propuestas, especialmente aquellas que hacen al modo de relación pedagógica que se promueve. Algunos comentarios compartidos con el grupo de pares docentes reflejan lo mencionado:

*“En estas semanas me llevo más herramientas para todos los cursos que tenga y no tanto el elegido”* (Doc. M)

*“Si bien me faltó tiempo, incorporé nuevas ideas para trabajar con ellos, aunque siento que no lo logré del todo, solo un 50%”* (Doc. M)

*“Me falta acercarme más a los chicos, promover la participación, comunicarme de otra manera para llegar distinto porque me doy cuenta que la forma de enseñar no me cuestionan, sino cómo nos relacionamos”* (Doc. M)

Se evidencia en los distintos comentarios de la docente M el uso de forma frecuente de expresiones evitativas que la desligan de aquello que se va presentando como problema.

### FASE 3

#### *Tercera aproximación al CMC: la perspectiva de un par docente*

A partir de esta fase, la docente trabajó de forma colaborativa con el docente H. En la Tabla 11 se pueden observar tres niveles del logro en las escalas del CMC atribuidos por la docente M al comunicar al docente H su proceso de trabajo y reflexión en el programa hasta el momento.

**Tabla 11.**

*Nivel de logro de metas basadas en el CMC según el Docente M*

Escala del CMC	Sesión				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado	x	x	x	x	x
Paso a paso					
Participación		x			
Claridad de organización	x	x	x	x	x
Conocimientos previos		x		X	
Novedad					
Relación de temas		x			
Ejemplos					x

Autonomía					
Claridad de objetivos	x	x	x	x	x
Retroalimentación				x	x
Evaluación					x
Equidad				x	x
Elogio					
Apoyo emocional	x	x		x	x
Ayuda ante dificultades			x		
Mensajes de aprendizaje					
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse, la mayoría de las metas de cambio propuestas se en la fase 3 se buscaron sostener a futuro. En la dimensión del CMC que más metas logradas registró, solo se añadió la autonomía a partir de la reflexión realizada por la docente M con el grupo de pares.

El proceso de reflexión realizado por la docente M se enriqueció a partir de los aportes que hace el docente H. En la Tabla 12 se presenta la valoración del docente H en lo que refiere a las coincidencias advertidas con la evaluación de la docente M, y la reflexión sobre otras metas a trabajar como sugerencia a futuro.

**Tabla 12.**

*Aportes del docente H a la reflexión de la docente M.*

Escalas del CMC	Docente H		
	Metas que coincide con M		Metas nuevas que le propone abordar
	"Lo estas logrando"	"Yo seguiría sosteniéndolo"	"Te propongo trabajar"
Ritmo adecuado		x	
Paso a paso			x
Participación	x		
Claridad de organización	x		
Conocimientos previos		x	
Novedad			x
Relación de temas		x	
Ejemplos	x		
Autonomía			X*
Claridad de objetivos	x		
Retroalimentación	x		
Evaluación		x	
Equidad		x	
Elogio			
Apoyo emocional	x		
Ayuda ante dificultades	x		
Mensajes de aprendizaje			
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

Fuente: *elaboración propia* (x\*\* metas propuestas por la docente M a partir de la reflexión en las fases anteriores)

La evaluación realizada por el docente H permitió reafirmar la valoración de 9 escalas del CMC de las 12 que sustentaron las metas analizadas previamente por la docente M y fueron valoradas

como logradas o reconocidas como necesarias de ser sostenidas. Asimismo, sugirió añadir al trabajo con *la autonomía* que propuso la docente M, el abordaje de metas basadas en dos nuevas escalas del CMC no abordadas hasta el momento tales como el trabajo con el *paso a paso* y *novedad*. De este modo se incrementó la cantidad de metas proyectadas para trabajar en el tercer trimestre, es decir, de 12 metas previstas por la docente M a 15 metas analizadas de forma conjunta. Cabe señalar que en la reflexión realizada las escalas *mensajes de aprendizaje* y *elogio* no fueron mencionadas por ninguno de los dos docentes involucrados en esta fase.

Al finalizar el encuentro de trabajo que concluye esta fase 5, la docente M se refirió al proceso de trabajo iniciado en las duplas de la siguiente manera:

*“H me entiende cuando le hablo de mi materia porque en el ciclo superior sus materias son de práctica, bien técnicas y sabe que en los primeros años cuesta mucho trabajar con los chicos. Después son más grandes, conocen la escuela, agarran ritmo y uno ya puede trabajar mejor. (...) Al conversar él me dio algunas ideas que a mí no se me habían ocurrido y que voy a implementarlas. En esta materia lo fundamental es aprender a observar para ver los cambios en los árboles y arbustos, el fruto, en el tiempo, en la tierra”* (Doc. M)

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance trimestral a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

El trabajo compartido de la docente M con el docente H culminó con el diseño de una secuencia didáctica para el tercer trimestre del año que, si bien respetaba la planificación anual de la asignatura, era revisada metodológicamente a partir de las 15 metas de cambio analizadas conjuntamente que se habían acordado incorporar en las prácticas de enseñanza.

Veamos ahora cómo la docente integra las metas logradas y las sostiene en un planteamiento didáctico coherente. Para ello, la docente M se propuso sostener la *participación* de los/as estudiantes en las clases tanto del aula tradicional como en el campo, promoviendo *un ritmo de trabajo* adecuado a las posibilidades del grupo y no a meras individualidades. En este sentido la docente M se propuso no caer en extremos, es decir, ni la exigencia desmedida ni las múltiples oportunidades que quedaban libradas al azar de las ganas de los/as estudiantes por aprender. La propuesta trimestral implicaba sostener un trabajo centrado en lo grupal que favorecería la *equidad* y la *autonomía* a través la resolución de tareas *paso a paso* encaminadas a la elaboración de los informes que se esperaban trabajar en la asignatura. Estos cambios propiciarían según la docente M repensar *la evaluación*, generando un trabajo a lo largo del trimestre que permitiría dar valor al proceso de trabajo a partir de distintas técnicas -observación-, instrumentos -rúbricas- e instancias -avances semanales-. Esta modalidad demandaría también ofrecer *retroalimentación* constante, además de estar dispuesta a dudas y consultas, incluso fuera del horario de clase, en función de los avances que presenten los distintos grupos de trabajo. Al respecto, la docente M comentó:

*“Quiero que los chicos se animen más a hablar y me sientan más cercana, que yo estoy para ayudarlos cada vez que me necesiten. Como yo estoy todo el día en la escuela me pueden preguntar cuando quieran, ellos saben que, si no estoy en el laboratorio, estoy en el campo” (Doc. M)*

*“Tengo que pensar cómo hacerlos participar cuando estamos en el aula los jueves, que aprovechen para hacer avances del informe y no toman una actitud pasiva de no hacer nada. Es por eso que seguro que siga con las actividades cortitas y a elección que los encaminen al informe. Yo veo que para ellos la clase está buena cuando hacen y trabajan y eso lo tengo que lograr en el aula más allá del campo” (Doc. M)*

*“Quiero hacer como me dijo H actividades con otros cursos o bien con otros profes del mismo año así trabajo la relación entre los contenidos y la novedad y finalmente avanzamos con la articulación que tanto hablamos en el Departamento” (Doc. M)*

En relación a esto último, la docente M habilitó la posibilidad de abrir su propuesta a otros espacios curriculares y docentes buscando articulaciones no solo curriculares, sino que propiciaran otros modos de relación de los/as estudiantes con sus pares.

Al planificar cómo llevaría adelante sus clases, la docente M se planteó acciones que concretaban las metas propuestas. Entre estas se encuentran las mencionadas a continuación:

*“Voy a trabajar todo el trimestre con el estudio de floraciones a partir del seguimiento, observación, registro de datos y análisis en vistas al trabajo con los informes. Así voy a poder combinar el trabajo en el campo con el aula. Haría actividades prácticas de contacto directo con los arbustos observando y registrando. Acá cada grupo podría elegir la forma de registro (fotos, videos, esquemas, dibujos) y en el aula trabajamos la organización de la información y la escritura con el formato específico de informe (...) Se me ocurre que podríamos incorporar exposiciones orales quincenales que permitan mostrar por grupo los avances del trabajo que van haciendo (...) También algunos días podemos trabajar en el laboratorio incluso con la profe de química y traer muestras del campo para analizar lo que ven y eso lo incluimos también en el informe. Para este trabajo, yo también voy a tener que registrar, armarme una planilla de seguimiento más específico y continuo para ir siguiendo el proceso de cada grupo y reconocer dudas y consultas que van surgiendo así reoriento a todos y a cada grupo de forma particular”*

Subyace de la cita expuesta cómo la preocupación por los modos de relación pedagógica derivó en la revisión de la propuesta de enseñanza y de evaluación de la docente M. La nueva planificación se nutrió de las reflexiones realizadas hasta el momento posibilitando sostener escalas del CMC propuestas e incluir las nuevas que surgieron de la reflexión compartida con el docente H.

La puesta en marcha de esta nueva propuesta de enseñanza implicaba también esfuerzos para la docente M en dos sentidos. En primer lugar, demandaba construir una nueva secuencia didáctica con estrategias de enseñanza hasta ahora no exploradas, que requerían *organizar el tiempo* para cumplir con los *objetivos* establecidos, pero procurando sostener un *ritmo de trabajo*

adecuado a nivel grupal. En segundo lugar, dada la especificidad de los contenidos, se debían diseñar materiales didácticos ajustados -fichas, guías, informes modelos- a las necesidades o intereses de los/as estudiantes. Esto representaba una dificultad para la docente M porque todos los materiales de trabajo provenían del campo profesional -capacitaciones o formaciones específicas- y muchas veces eran difíciles de comprender para los/as estudiantes. Hacer esa adaptación sería fundamental para el trabajo que se buscaba promover especialmente en el aula tradicional los días jueves por la tarde.

## FASE 6

### *Cuarta aproximación al CMC: la reflexión sobre las metas de cambio en duplas*

Finalizado el tercer trimestre del año la docente M se propuso reflexionar acerca del nivel de logro alcanzado de 14 metas de cambio propuestas en acuerdo con su par docente. Cabe señalar que la docente M realizó su aporte teniendo en cuenta las evidencias y observaciones que registró en una observación de clase que hizo acompañando al docente H. En este sentido, su valoración fue reforzada por comentarios y sugerencias de mejora que buscaron potenciar en cada dimensión del CMC la propuesta de enseñanza en vistas a seguir mejorándola. En la Tabla 13 se presenta la valoración conjunta que hacen los docentes H y M de las metas logradas.

**Tabla 13.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como logradas según el Docente M y H*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas logradas	
			Doc. M	Doc. H
Ritmo adecuado	x	x		
Paso a paso		x		
Participación	x	x	x	x
Claridad de organización	x	x	x	
Conocimientos previos	x	x	x	x
Novedad		x		
Relación de temas	x	x	x	x
Ejemplos	x	x	x	x
Autonomía		x		
Claridad de objetivos	x	x	x	x
Retroalimentación	x	x	x	x
Evaluación	x	x		
Equidad	x	x		
Elogio				
Apoyo emocional	x	x	x	x
Ayuda ante dificultades	x	x		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>7</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas valoradas positivamente por ambos docentes, se evidencia que coinciden en 7 escalas del CMC, a excepción de *claridad de organización* que la docente M solamente reconoce como lograda. Resulta evidente que la percepción que tuvieron no solo fue similar entre los docentes, sino que permitió reconocer que mucho de lo propuesto por la docente M se llevó adelante en las prácticas especialmente en las tres primeras dimensiones que organizan el CMC. Algunas referencias que el docente H hizo al respecto fueron las siguientes:

*“Fue bueno cómo se involucraron en la clase. Se nota que es un grupo disperso pero el trabajo por grupos fue útil porque se dividían tareas y funcionan como equipo con roles y responsabilidades”* (Doc. H)

*“Yo me quedé muy sorprendido de como fuiste relacionando los temas a medida que pasaba la clase, fue claro y ordenador. Quizás hubiera estado bueno registrarlos en una red o cuadro en el pizarrón así les queda a los chicos para estudiar”* (Doc. H)

*“Para mí sos muy cercana. Admiro la paciencia que tenés, cómo sostenés la calma, cómo les pedís que trabajen, cómo los bancás”* (Doc. H)

En la Tabla 14 se presenta la valoración conjunta que hacen los docentes H y M de las metas que deben sostenerse a futuro ya que necesitan más tiempo de trabajo para consolidarse.

**Tabla 14.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como necesarias de sostener a futuro según el Docente M y H*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas a sostener	
			Doc. M	Doc. H
Ritmo adecuado	x	x	x	x
Paso a paso		x	x	x
Participación	x	x		
Claridad de organización	x	x		x
Conocimientos previos	x	x		
Novedad		x	x	
Relación de temas	x	x		
Ejemplos	x	x		
Autonomía		x		
Claridad de objetivos	x	x		
Retroalimentación	x	x		
Evaluación	x	x	x	
Equidad	x	x	x	x
Elogio				
Apoyo emocional	x	x		
Ayuda ante dificultades	x	x	x	x
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas que se deberían sostener, se evidenció que ambos docentes coincidieron en 4 escalas del CMC que pertenecen dos a la dimensión organizacional y las dos restantes a la emocional. Se reconoció cierta tendencia a una valoración más crítica del docente H en relación al docente M. En el caso de la escala *claridad de organización* mientras que la docente M advirtió que la misma como meta de cambio estaba lograda en sus clases, el docente H señaló la necesidad de seguir trabajando en ello en función del siguiente comentario:

*“Por momentos la clase se descontrolaba. Quizás sea porque parecía que no había organización o la que tenías ellos [los/as estudiantes] te la cambiaban con su forma de comportarse”* (Doc. H)

En el caso de las escalas de *evaluación* y *novedad*, la docente M reconoció que, si bien aún hay aspectos para seguir revisando, estas metas de cambio habilitaron la apertura a otros modos de trabajo curricular y didáctico no explorados que deberían seguir probándose en función de la buena respuesta que ésta reconoció en sus estudiantes. En relación a ello, compartió con su dupla lo siguiente:

*“Estuvo bueno que entre ellos se evaluaran, Me gustó esto de que un grupo le hiciera preguntas al otro y registrara como respondían. Ahí mi rol fue otro y pude valorar otros aspectos pusieron juego los chicos más allá del contenido técnico”* (Doc. M)

En la Tabla 15 se presenta la valoración que hace la dupla de las metas propuestas que no se lograron.

**Tabla 15.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como no logradas según el Docente M y H*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas no logradas	
			Doc. M	Doc. H
Ritmo adecuado	x	x		
Paso a paso		<b>x</b>		
Participación	x	x		
Claridad de organización	x	x		
Conocimientos previos	x	x		
Novedad		<b>x</b>		x
Relación de temas	x	x		
Ejemplos	x	x		
Autonomía		<b>x</b>	x	x
Claridad de objetivos	x	x		
Retroalimentación	x	x		
Evaluación	x	x		x
Equidad	x	x		
Elogio				
Apoyo emocional	x	x		
Ayuda ante dificultades	x	x		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas que no se lograron, los docentes M y H solo coincidieron en las dificultades para promover el trabajo *autónomo*, ya que éste propició la desorganización de la clase y, en muchos casos, confirmó la relación de dependencia que tenían los estudiantes con la docente, tal como se halló al iniciar el proceso de trabajo de este programa. Al respecto el docente H planteó:

*“Esto de dar alternativas de trabajo no funcionó, yo tampoco lo volvería a probar tal como lo trabajaste. Yo noté que los desorientó, no sabían qué hacer”* (Doc. H)

En lo que refiere a las metas basadas en las escalas del CMC *evaluación y novedad*, el docente H advirtió si bien el registro clase a clase estuvo presente, no se lograban registrar todas las aportaciones y ello podría incidir en los problemas ya señalados por los/as estudiantes en relación a la falta de trato equitativo. Asimismo, mencionó que si bien el trabajo en grupo, la exposición de los avances del informe y la incorporación de las TIC resultó interesante no podía definirse como novedoso ya que en otras asignaturas también se trabajaba de ese modo.

Al terminar el encuentro de reflexión el docente H valoró la experiencia de ir a observar a un compañero a su clase y analizar juntos su propuesta de mejora. Al respecto compartió lo siguiente:

*“Me controlé para no intervenir en la clase de M. Compartimos muchas cosas entre nuestras materias y veo que podemos hacer más cosas juntas de las que hacemos. A los dos nos sale en el ciclo superior, pero no en los primeros años. Me gustó verla porque aprendí de ella mucho”* (Doc. H)

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance anual a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Esta segunda ronda de reflexión compartida entre la docente M con su par posibilitó analizar con el resto de los/as compañeros/as docentes del programa qué metas de cambio proyectaba sostener de forma autónoma el próximo ciclo lectivo a partir de la experiencia construida. En la Tabla 16 se presentan las escalas del CMC que se proponen incorporar a la propuesta anual.

**Tabla 16.**  
*Metas de alcance anual basadas en el CMC según el Docente M*

Escalas CMC	Metas logradas	Metas a sostener el próximo año	Metas a incorporar el próximo año
Ritmo adecuado		x	
Paso a paso		x	
Participación	x		
Claridad de organización	x		
Conocimientos previos	x		
Novedad		x	
Relación de temas	x		
Ejemplos	x		
Autonomía		x	
Claridad de objetivos	x		
Retroalimentación	x		
Evaluación		x	

Equidad		x	
Elogio			x
Apoyo emocional	x		
Ayuda ante dificultades		x	
Mensajes de aprendizaje			
	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>1</b>

Fuente: *elaboración propia*

De lo expuesto se reconoce que las escalas del CMC que fueron valoradas como logradas, de acuerdo a lo presentado en la Tabla 45, en esta fase se volvieron a seleccionar considerando que el trabajo sobre esas escalas ya no presentaba retos o esfuerzos en sus prácticas, sino que la incorporación de éstas redundó en mayor satisfacción con su trabajo dado que agilizaban la enseñanza y favorecían la interacción con los/as estudiantes. La docente M mostró atención a las recomendaciones del docente H en los casos en que había discrepancias. Reconoció que los aportes le permitieron ampliar la reflexión compartida incorporando otras posibilidades de trabajo sobre estas metas no consideradas hasta el momento.

Tal como puede observarse en la Tabla 48, la docente M culminó el programa con más metas logradas que aquellas que ameritan su sostenimiento e incorporación. Esto resultó relevante ya que da cuenta de cómo el programa le permitió experimentar cambios en sus prácticas, reconocer logros y configurar nuevas metas que organizan la revisión de la enseñanza a futuro. Se destacaron los logros alcanzados en la dimensión del CMC que alude a la contextualización de los saberes al interesarse por el abordaje de contenidos específicos técnicos que debían ser enseñados en el marco de su asignatura. Al respecto, la docente M expuso:

*“Trabajar con ejemplos de hortalizas que tenemos en el campo de la escuela, intensificar el trabajo fuera del aula tradicional, mostrar el sentido del trabajo con el informe como ensayo de su futuro trabajo como técnicos y diseñar recursos y materiales de lectura más técnica adaptada al contexto escolar fueron claves para mí a partir de lo que pensé en este programa” (Doc. M)*

Las escalas del CMC correspondientes a la dimensión emocional se configuraron como metas de cambio a seguir sosteniendo a futuro por la docente M en la búsqueda de un modo de relación pedagógica más próxima, que posibilite enseñar y aprender mejor. Como aporte de esta nueva instancia de reflexión se añadió el *uso de elogios* como escala a explorar para potenciar la comunicación y la cercanía, pero con los reparos que implicaría ofrecer un trato equitativo.

Asimismo, la reflexión en torno a la *autonomía* y la *evaluación* hizo que la docente M se propusiera sostener estas escalas como metas a futuro considerando que ambas demandan repensar aspectos metodológicos de la enseñanza que incluyen los modos de relación pedagógica, no como algo complementario sino como constitutivo de los procesos formativos. En este sentido, la docente reflexionó al respecto de la siguiente manera:

*“Voy a buscar otros modos de promover la autonomía, aunque aún no se me ocurre cómo. (...) Quiero que ellos asuman responsabilidades con su propio aprendizaje, ya están en 2º y prepararlos para el ciclo superior exige que sepan autogestionar muchas tareas, que tengan una relación más de colaboración con sus compañeros y docentes, que evalúen su propio trabajo para tomar las mejores decisiones” (Doc. M)*

En este marco, la docente M advirtió, a través de los distintos ciclos de reflexión que se propiciaron en el programa que los problemas que involucran los modos de relación con los/as estudiantes necesariamente demandan repensar también el aprendizaje. En este sentido, reconocer qué aspectos de su propuesta didáctica resultaban pilares, desde su experiencia y la de sus estudiantes, para andamiar los cambios deseados, resultó clave para no disociar el interés por los estudiantes de las intencionalidades pedagógicas que se buscaban alcanzar en el marco de una asignatura tan específica en la formación técnica como resultó ser Fruticultura.

**Anexo 26.** Docente F, descripción del proceso fase a fase.

**Descripción de la docente F:** Docente mujer, de 22 años, nacida y criada en la provincia de Neuquén. Es egresada desde hace 3 años de la misma institución en la que el programa se desarrolló y accede a la docencia con el título de Técnica Agropecuaria -orientación animal-. Se incorporó como docente en la escuela hace un año y actualmente está cursando la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Tiene a su cargo la asignatura “Formación Básica Agropecuaria” en varios cursos de 1° año.

FASE 1.

***Motivación inicial del docente: elección de la asignatura y necesidades de acompañamiento pedagógico***

La docente F decidió participar del programa dada su reciente incorporación a la docencia. Si bien conoce el funcionamiento de la institución y la propuesta formativa desde su experiencia como egresada, advierte que durante su primer año como docente se enfrentó a variadas dificultades que la llevaron a iniciar una formación pedagógica para mejorar su trabajo. Al mostrar interés por el programa reconoció que los contenidos de la asignatura son familiares y conocidos desde su experiencia estudiantil, sin embargo, planificar las clases recurriendo a distintas estrategias de enseñanza y manejar el grupo de estudiantes son aspectos que requieren mejoras en vistas a su segundo año en la docencia.

En este caso la elección se orientó a la selección de uno de los cursos de primer año en los que la docente dicta su asignatura “Formación Básica Agropecuaria”. Luego de analizar cómo había sido el primer contacto del año con los/as estudiantes en 2019, se decidió trabajar con 1° C. En función de lo vivido en el primer mes de clase, la docente F reconoció la posibilidad de encontrarse en este grupo con las mismas limitaciones que había tenido el año anterior dado que resultaba complejo sostener una dinámica de trabajo en el aula, mantener una conversación fluida con los/as estudiantes y alcanzar los objetivos propuestos. Al respecto la docente F planteó:

*"Es el segundo año que enseñe porque me egresé hace poquito de esta misma escuela. Conozco bien cómo funciona, pero a la hora de enseñar siento que me cuesta llegar a los chicos. Como son ingresantes, recién llegados y mi materia es una de las primeras que tienen de lo técnico, a mi materia vienen con muchas ganas y tengo que poder aprovecharlo" (Doc. F)*

Subyace de esta preocupación inicial que trajo al programa a la docente F la necesidad de no reproducir su experiencia como estudiante y egresada en su práctica docente. Si bien sus saberes técnicos y conocimientos institucionales eran fortalezas que podían enriquecer el trabajo con la asignatura en cuestión, asumir la posición docente implicaba construir el rol más allá de los contenidos curriculares. En este sentido, la docente F reconoció la importancia de aprender, por

un lado, otros modos de transmisión que sostuvieran el interés inicial de los/as estudiantes ingresantes por las asignaturas técnicas comprometiéndolos/as con las tareas; y por otro lado advirtió que necesitaba tener más seguridad y confianza frente a los/as estudiantes para que la reconocieran en el rol legitimando su autoridad pedagógica. La docente mencionó que en varias ocasiones sentía que su trabajo estaba desdibujado en la clase y que los/as estudiantes no la escuchaban ni seguían sus indicaciones al momento de las explicaciones y las orientaciones para el trabajo con las actividades.

### ***Aportes de la regente a la elección de la asignatura***

Los motivos que llevaron a la docente F a interesarse por el programa fueron reforzados por la regente técnica quien mencionó la necesidad de brindar apoyos y ayudas que permitieran a la docente sentir seguridad frente al grupo. La regente no cuestionó los saberes de la docente F pero advirtió la importancia de que ésta no se mimetizara con los/as estudiantes y evitara ser una más del grupo. La recomendación de participar el programa asimismo se focalizó en la necesidad de revisar la propuesta de la asignatura ya que la misma es introductoria a los saberes técnicos y requiere del trabajo articulado en el campo y en el aula tradicional. Asimismo, al ser una asignatura de 1° año, la misma debe brindar los acompañamientos necesarios para propiciar la adaptación de los/as estudiantes al nivel secundario y al funcionamiento institucional propio de la escuela agropecuaria. Con esto último se hizo referencia a las normas de convivencia en las distintas instalaciones de la escuela, el uso y cuidado de materiales y recursos específicos y la realización de tareas técnicas que también son evaluadas de acuerdo al régimen académico institucional.

## **FASE 2**

### ***Valoraciones del docente acerca de su trabajo pedagógico***

Como punto de partida, la docente F reconoció que presenta un *nivel medio* de satisfacción que responde a los logros alcanzados durante su primer año como docente. Si bien advirtió que había podido sostener su trabajo, también reconoció dificultades existentes en esa primera experiencia mostrando un *bajo nivel de* habilidad percibida. La docente F en este sentido dio cuenta de un *nivel medio* de interés frente a los cambios que consideraba necesarios de implementar en vistas a hacer mejoras en sus prácticas. En la indagación realizada, la docente F expresó un *alto nivel* de esfuerzo considerando que volver a la institución a los fines de enseñar demandó realizar muchas tareas por primera vez y dimensionar las responsabilidades que implica la enseñanza, tales como revisar el programa, planificar las clases, evaluar y presentar la documentación administrativa, diseñar materiales didácticos, coordinar días y horarios para el trabajo en el campo, entre otras.

### ***Percepciones acerca de las relaciones pedagógicas con los estudiantes***

Al evaluar la relación pedagógica que establecía con el curso implicado en el programa, reconoció que esta se destacaba por ser dependiente (84%), dato que se atribuyó a la edad de los/as estudiantes y su proceso de adaptación al nivel educativo. En correlato a lo anteriormente mencionado, destacó la existencia de conflictos (40%) que se focalizaban en dificultades en el trato entre pares. Más allá de lo expuesto, la docente F advirtió que se percibía moderadamente cercana con el grupo (64%) dado sus múltiples intentos por mostrarse comprensible y empática desde el rol docente.

### ***Primera aproximación al CMC: la perspectiva del docente***

En lo que respecta al CMC, la docente reconoció valores medios de este en la puntuación total. Sin embargo, en la evaluación de las escalas, destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones vinculadas a la escala *paso a paso, ritmo adecuado, evaluación y retroalimentación*. Por el contrario, las escalas del CMC en las que reconoció menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *autonomía, novedad, conocimientos previos y relación de temas*. Parecería, de acuerdo a lo compartido por la docente F que, frente a las inseguridades a las que ésta aludía, la planificación de los tiempos y formas de evaluación y acreditación a partir de lo estipulado en el régimen académico le garantizaba cierto orden, estructuración y organización no cuestionado para desarrollar las propuestas de enseñanza. No obstante, los valores más bajos del CMC dan cuenta de dificultades para articular los contenidos técnicos propios de la asignatura con otros saberes previos que tenían los/as estudiantes o que se promovían en otros espacios curriculares del primer año de la formación. Si bien la autonomía resulta un logro de aprendizaje complejo especialmente para los/as ingresantes, resultó llamativo lo hallado respecto a la novedad considerando el interés de los/as estudiantes por las asignaturas que introducen a la formación técnica.

### ***Reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza***

En función de los valores advertidos en esta evaluación pre-intervención y de la motivación inicial que llevó a la docente F a interesarse en la propuesta del programa, durante los tres encuentros de la fase 2 se avanzó en la definición de los *problemas* a intervenir.

Para ello, en primer lugar, la docente F definió que las mayores dificultades en sus prácticas se vinculaban al manejo del grupo-clase. Si bien el grupo de 1° C era proactivo y dispuesto a trabajar, se advertía que esa motivación inicial no se sostenía toda la clase, sino que se limitaba al comienzo de la misma o al trabajo con alguna actividad siempre que ésta tuviera lugar en el campo. La docente F mencionó que en sus clases los/as estudiantes iban perdiendo el interés y que eso generaba que no pudiera cumplir aquello que había planificado de forma detallada y con tanto esfuerzo. Al desmoronarse aquello que le daba seguridad, como era la regulación del tiempo y la tarea en la clase de acuerdo a lo planificado, sentía que quedaba expuesta ante el grupo o que

resultaba incontrolable lo que sucedía en la clase. Se cuestionaba cómo articular espacios teóricos y prácticos, cómo fomentar una dinámica de trabajo que no demandara pedir una y otra vez a los estudiantes que trabajaran e incluso que entregaran actividades o trabajos con carácter evaluativo. Es por ello que atribuía que su mayor problema era captar la atención de los/as estudiantes y promover una dinámica de comunicación y trabajo grupal de manera tal que todos/as se implicaran con la tarea sosteniendo la motivación y disposición a la tarea. Consideraba que encontraba una brecha o desajuste entre lo que planificaba y lo que efectivamente sucedía en clase y eso le producía una sensación de inseguridad, desconfianza, incertidumbre e incluso frustración.

Al narrar sus experiencias con este grupo, la docente F mencionó que solía tener problemas de forma frecuente en la clase de los días viernes en las dos primeras horas de clase -es decir, de 8.00 a 9.20 hs-, sin embargo, reparó en una clase en particular. La misma fue narrada de la siguiente manera:

*“Les propuse resolver un trabajo práctico porque ese día llovía y no podíamos salir al campo en esas condiciones. Tenían la opción de hacer el trabajo de forma individual y grupal para estudiar el tema “sustrato y seres vivos”. Leí en voz alta las consignas para resolver las preguntas del TP en base a unas fotocopias que les di como apunte (la tarea demandaba responder preguntas) y tenían la clase para trabajar. A medida que pasaba el tiempo veía que los estudiantes conversaban en los grupos, pero sin trabajar, no tenían las fotocopias, copiaban y pegaban respuestas porque alguno del grupo les dictaba, pero sin prestar atención ni analizar el contenido de la respuesta. Yo me acercaba a ellos, pero no me registraban, seguían en la suya (dormían, escuchaban música, hablaban entre sí de otros temas) postergando así la tarea o simulando hacer algo. Les propuse hacer una puesta en común para terminar la clase, pero los chicos no habían avanzado con lo pedido y cuando me di cuenta tocó el timbre, terminó la hora de clase y salí del aula con la sensación de que no logré nada esa clase” (Doc. F)*

Si bien lo compartido ratificó la necesidad de encontrar otros modos de convocar a los/as estudiantes a la tarea, también se puso de manifiesto la importancia de repensar el sentido de la actividad, la organización de la clase y el modo de comunicación que se promovía entre la docente y el grupo. Al respecto de esta última cuestión, la percepción de las escalas del CMC mejor valoradas por la docente F comenzaron a ponerse en cuestionamiento habilitando la posibilidad de tener que revisar en sus clases de forma prioritaria la gestión del tiempo, el modo de retroalimentación y el sentido de la evaluación. Esto causó asombro en la docente, ya que nuevamente aquello que creía que era una fortaleza, se presentó como dimensiones del problema con el que llegaba al espacio.

### ***Aportes grupales a la redefinición del problema del docente***

En la reflexión compartida con los/as docentes pares, surgieron propuestas basadas en la escucha atenta e incluso en la propia experiencia docente que alentaron la revisión del modo de trabajo de la docente F. Entre las recomendaciones dadas se presentaron las siguientes:

*“Más allá del clima de ese día, es muy temprano para tener la clase afuera. Quizás puedas dividir la clase en dos bloques y trabajar la mitad en el aula y la otra en el campo o alternar por semana” (Doc. D)*

*"Tal vez, fueron muchas preguntas en el TP o necesitan que previamente vos expliques los temas, más allá que lo tengan expuesto en las fotocopias. Ellos a veces necesitan ayudas para leer y comprender el material" (Doc. V)*

*"Yo te sugiero que si trabajan en grupo les des distintos roles, sino uno lee y los otros copian" (Doc. B)*

*"A mí me cuesta mucho encontrar material propio de lo técnico acorde al nivel de los chicos porque no son materiales escolares. Me pasó que el material que tengo tiene mucho vocabulario técnico o no es atractivo para ellos así que tengo yo que armarles el material que les doy para leer y estudiar. Es bastante trabajo, pero ya te queda para otros años" (Doc. M)*

*"Parecen hijos del rigor, si no estás atrás y te pones a presionar no avanzan, vos tenés que marcarles el tiempo, no dejarlos a ellos porque no saben organizarse y se cuelgan" (Doc. H)*

A partir de estos intercambios la docente F se replanteó el problema inicial que había reconocido en relación al manejo del grupo y comenzó a considerar la necesidad de revisar su estrategia de enseñanza. Los comentarios de los/as pares docentes la llevaron a analizar su propia práctica y aquello que hacía o no para acompañar a los/as estudiantes. En este marco, es que la docente F advirtió la importancia de repensar los objetivos de las actividades de aprendizaje y los apoyos y ayudas que podrían favorecer la motivación y la comprensión de la propuesta de trabajo. Ello necesariamente demandaba hacer ajustes en la organización de la clase, la retroalimentación y el uso adecuado del tiempo. Al respecto la docente F planteó:

*"Me doy cuenta que debo revisar mi estrategia de enseñanza para pensar desde ahí el manejo que hago del grupo. Voy a tener que darle otra vuelta a las actividades que les doy y a cómo los acompaño para realizarlas" (Doc. F)*

### FASE 3.

#### ***Propuesta semanal de metas de cambio***

A lo largo de cinco semanas la docente F ensayó cambios en sus prácticas de enseñanza basadas en distintas escalas del CMC que surgían del trabajo en las sesiones grupales a partir de metas de cambio definidas por ella con el apoyo de sus pares. A continuación, se presenta la Tabla 17 que muestra qué escalas del CMC -agrupadas en cuatro dimensiones creadas a los fines de este análisis- fueron elegidas por la docente F.

**Tabla 17.**

*Metas semanales establecidos por la docente F en la fase 3 del programa*

Escalas del CMC					
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado					
Paso a paso	X	X	X		
Participación		X		X	X
Claridad de organización	X	X	X	X	X
Conocimientos previos					
Novedad					

Relación de temas					
Ejemplos					
Autonomía					
Claridad de objetivos	X	X	X		
Retroalimentación	X	X	X	X	X
Evaluación					
Equidad					
Elogio					X
Apoyo emocional				X	X
Ayuda ante dificultades			X	X	X
Mensajes de aprendizaje					
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se reconoce que la docente F durante las cinco sesiones sostuvo dos escalas del CMC como *claridad de organización y retroalimentación*. Respecto de esta última escala, se advirtió que la docente pudo repensar los modos de comunicación con los/as estudiantes replanteándose la intencionalidad y el impacto que tiene una buena retroalimentación en el aprendizaje.

Asimismo, se evidenciaron metas centradas en promover mejoras en las escalas *paso a paso* y *claridad de objetivos* que se sostuvieron solamente durante las primeras tres sesiones. La docente F dio a entender que las mejoras con esas metas se reconocieron de forma muy rápida ya que los/as estudiantes lograban mostrar mayor atención e interés por sus propuestas. Asimismo, la docente se percibió más segura teniendo claridad respecto de qué se debía lograr a partir de las actividades y cómo los/as estudiantes lo harían a partir de su guía y acompañamiento. Esto no solo resaltó la importancia de su rol en la clase, sino que le permitió intervenir sobre el proceso de trabajo de los/as estudiantes mostrándose presente y cercana en cada paso requerido para resolver las actividades de aprendizaje.

Tal como puede observarse en la Tabla 17 en las últimas sesiones se focalizó el trabajo con metas emocionales al proponer cambios en 3 escalas de las cinco que integran esta dimensión del CMC. En función del proceso transitado en esta fase es posible reconocer que una vez que la docente F ganó seguridad en escalas de la dimensión organización y orientada a la autorregulación del aprendizaje que le garantizaban poder sostener la clase, se animó a incrementar las ayudas a los/as estudiantes. Esa cercanía parecía no poner en peligro su propuesta de trabajo, sino que la fortalecía promoviendo también *la participación*, escala del CMC también elegida e intensificada en las últimas sesiones.

### ***Evaluación de metas de cambio implementadas***

Al finalizar la sesión 5 y evaluar la experiencia con las metas de cambio, la docente F reconoció qué acciones o actuaciones en el aula le permitieron poner en prácticas estas metas. A continuación, se presentan algunas reflexiones surgidas en esta última sesión de la fase 3:

*“Logré en estas semanas reorganizar mis clases articulando la teoría y la práctica mejor para mostrarles como una necesita de la otra” (Doc. F).*

*“Rompí con hacer lo mismo todas las clases. Dejé de darles trabajos prácticos y estoy trabajando con actividades cortitas que pueden terminar el mismo día” (Doc. F)*

*“Dejé de retarlos todo el tiempo y me animé a felicitarlos y destacué lo bueno que hacen para que vean que me importa cómo hacen las cosas y que lo veo” (Doc. F)*

*“Al trabajar en grupos lo hice de forma más estratégica y propuse yo los equipos así participaban más e incluso se ayudaban entre ellos” (Doc. F)*

Subyace de estos comentarios de la docente F, la relevancia que tuvo el trabajo de estas cinco semanas para ella considerando que tomó más decisiones respecto de cómo llevar adelante orientar a los/as estudiantes para trabajar en clase. Se reconoce que, lejos de dejar librado al azar el modo en que los/as estudiantes se organizaban, regular y pautar tiempos, espacios y agrupamientos favoreció para promover la implicación con la tarea y mostrar la relevancia de sus prácticas como docentes. En este sentido la planificación semanal de las clases requirió más tiempo y dedicación, sin embargo, lo propuesto se llevaba adelante en la clase y evidenciaba mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje. En relación a lo mencionado, la docente F manifestó:

*“Un factor que me favoreció fue la constante participación de los chicos. Al engancharse con las actividades y ver que las podían hacerlas y bien, querían seguir trabajando”*

*“Organizando así la clase y el trabajo que hacemos me siento más cómoda yo y también veo que ellos la pasan mejor en el aula ”*

### ***Percepción de cambio en los estudiantes a partir de las metas implementadas***

La evaluación de las metas propuestas implicó atender la existencia de posibles cambios en los/as estudiantes de acuerdo a la percepción de la docente F. En este caso, si bien la participación e interés por las propuestas resultó una evidencia clara de mejora, la docente F mencionó que la dependencia que caracterizaba al grupo inicialmente se intensificó de forma diferente. Lejos de preguntar qué debían hacer o solicitar intervención frente a problemas de convivencia entre pares, las demandas se vincularon a recibir más retroalimentación a partir de los avances que realizaban los grupos de trabajo en vistas a continuar la tarea o culminar la misma. En referencia a ello, la docente mencionó lo siguiente:

*“Me piden constantemente que les diga cómo van, cómo lo hicieron y que lo registre para la calificación del trimestre, quieren que yo vea que trabajan”*

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico a partir de la autoevaluación de las metas implementadas***

La reflexión de la docente F en esta fase a partir del trabajo realizado motivó el sostenimiento de algunas metas propuestas y la búsqueda de otras para seguir mejorando. Se reconoció que la sensación de frustración ya no estaba presente en su discurso, sino que valoraba el espacio con

los pares docentes como así también las sugerencias de cambio recibidas en cada uno de los talleres. En este sentido sus palabras dieron cuenta de lo expuesto de la siguiente manera:

*“En este tiempo obtuve ideas nuevas que sirvieron de guía para estar frente al aula y me ayudaron a trabajar mi confianza frente a los chicos y poder sentirme más segura de que puedo enseñarles. Me sirvió mucho escuchar a mis compañeros y tener un espacio para dialogar, contar lo que me pasa porque muchos también lo viven como yo, aunque llevan años enseñando. Me voy de los talleres con ganas de innovar la manera de dar clase, con ideas para probar cosas nuevas en el aula. Miro mi proceso y estuvo bueno cómo fui probando, como eligiendo en un menú que quería incorporar cada semana”*

En vistas a seguir participando del programa, la docente F se propuso continuar trabajando escalas del CMC centradas en la *organización de la clase, el paso a paso, la participación y la retroalimentación* para fortalecer el vínculo con los/as estudiantes.

*“Quiero seguir planificando para involucrar a los chicos más desde un rol activo así participan y voy atender al modo en que nos comunicamos así puedo mostrarles que yo estoy para ayudarlos”.*

#### FASE 4.

##### ***El rendimiento académico de los estudiantes como aporte a la reflexión***

Revisar el registro de calificación correspondiente al primer trimestre del año luego de la reflexión de la fase 3 implicó reconocer propuestas de mejoras necesarias e las prácticas de enseñanza a futuro. A continuación, en la Tabla 18 se presentan tres niveles de logro que organizan el rendimiento académico del grupo-clase según calificación obtenida.

**Tabla 18.**

*Rendimiento académico del primer trimestre del año de los/as estudiantes de la docente F.*

	Nivel Alto APROBADO	Nivel Medio DESAPROBADO	Nivel Bajo REPROBADO
<i>Margen de calificación</i>	7-10	6-4	1-3
<i>Porcentaje representado</i>	<b>82%</b>	<b>18%</b>	<b>0%</b>
<i>Cantidad de estudiantes (N=22)</i>	18	4	0

Fuente: *elaboración propia*

Es posible reconocer que en esta asignatura la mayoría de los/as estudiantes aprobó el primer trimestre y solo algunos desaprobaron. También se evidenció que no hubo reprobados, situación que es justificada por la docente F considerando la importancia de motivar a los/as estudiantes con la calificación al comienzo del curso escolar teniendo en cuenta la adaptación al nivel y a la escuela que estaban transitando.

##### ***Segunda aproximación al CMC: la perspectiva de los/as estudiantes***

En lo que respecta al *CMC*, los/as estudiantes reconocieron un valor medio de este en la puntuación total, que halló concurrencia con lo percibido por la docente F. En la evaluación de las escalas, este grupo-clase destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones del docente vinculadas a las escalas *claridad de objetivos, equidad, apoyo y ayuda emocional, retroalimentación, paso a paso y ritmo adecuado*. Lo hallado resultó sorprendente para la docente F por dos motivos. En primer lugar, se hallaron coincidencias en las últimas tres escalas mencionadas, situación que confirmó a la docente que su percepción no era distorsionada o no se encontraba influenciada por sus inseguridades y temores de novata en la docencia. Por otro lado, resultaron llamativos los resultados hallados en *claridad de objetivos y apoyo y ayuda emocional*, ya que ésta consideraba que tenía falencias notables en ambos aspectos que requirieron la revisión de su propuesta de trabajo durante la fase 3 del programa. Respecto de la *equidad*, resultó tranquilizador conocer que los/as estudiantes no perciben diferencias en el trato, sino que aprecian el modo de acercamiento propuesto por la docente F.

La valoración de los/as estudiantes también mostró escalas del *CMC* que fueron peor percibidas (representadas con valores inferiores al 40%). Entre ellas se encontraron escalas como *autonomía, relación de temas, conocimientos previos y participación*. A excepción de la última escala mencionada, las restantes coinciden con la percepción de la docente F reforzando la necesidad de intervenir sobre las mismas.

### ***Las percepciones de los estudiantes acerca de lo que sucede en clase***

En el marco del cierre del primer trimestre, se relevó de forma cualitativa la percepción de los/as estudiantes con la docente F a partir de 3 preguntas abiertas. Estas buscaron conocer la satisfacción con la asignatura, el reconocimiento de cambios en las clases durante las últimas cinco semanas y las recomendaciones que los/as estudiantes a partir de su experiencia podían hacer para avanzar en mejoras a implementar.

Estos destacaron características de la docente F que hacen que la asignatura resulte amena e incluso fácil de comprender. Al respecto hicieron hincapié en el modo de comunicar de la docente, la claridad de sus explicaciones y relación entre lo que se aprende en las clases y lo que se evalúa, tal como pudo observarse en las respuestas expuestas:

*“El modo de ser de la profesora me gusta porque es simpática”*

*“Me gusta los ejemplos que te da porque entendés lo que te enseña”*

*“Está buena la forma de explicar de la profe, te lo repite muchas veces y te entra”*

*“A mí me ayuda mucho lo que escribe en el pizarrón y los dibujos que hace cuando explica”*

*“La forma de explicar es buena porque te habla lenta, con tranquilidad, como que no está acelerada como otros profes”*

*“Las evaluaciones que hace la profe son fáciles, es parecido a lo que hacemos en la clase, no te mata”*

En el marco de indagar la percepción de cambios en las clases durante las últimas semanas, los/as estudiantes se centraron en destacar que la actitud de la docente había mejorado mostrándose más receptiva y abierta al intercambio con los/as estudiantes. Al respecto, éstos/as dijeron lo siguiente:

*“Se enoja menos con nosotros cuando no hacemos las cosas. Yo creo que nos habla mejor y eso hace que choquemos menos”*

*“Es más divertida la forma en la que enseña o al menos lo que hacemos es más entretenido porque combinamos lo que trabajamos en el campo y lo que hacemos después en el aula”*

*“Yo creo que nos escucha más”*

*“Para mi hay más orden en la clase, hacemos más cosas”*

Finalmente, en lo que refiere a sugerencias de cambio y mejora, los/as estudiantes se centran en dos aspectos de forma puntual. En primer lugar, coincidieron con la docente en que el horario de la asignatura no favorece el trabajo y, en segundo lugar, mencionaron el interés que les generan las clases en el campo. Lo expuesto se reconoció en varias respuestas, entre las cuales se destacaron las siguientes:

*“El horario de la materia no me gusta, es difícil seguir lo que dice la profe a esa hora”*

*“Quisiera tener más clases afuera del aula, en el campo, para hacer más actividades o aplicar lo que vemos”*

### ***“Yo también me califico”: la docente F evalúa su proceso de reflexión***

El análisis de los datos que aportaron los resultados alcanzados por los/as estudiantes como así también sus percepciones de la clase, llevó a la docente F a profundizar su reflexión sobre lo realizado en la fase 3 del programa. Al pedir a esta que se autoevalúe poniéndose una calificación que represente su proceso manifestó la siguiente:

*“Me puse un 8 en lo actitudinal, 8 en teoría y 5 en la metodología porque me falta mejorar”*

Subyace de esta valoración que hace la docente F una diferenciación en su proceso que pareciera responder a la disponibilidad para promover cambios en su práctica, a la comprensión de aquello que se le propone a partir del programa y finalmente lo que logra poner en acción en sus clases con sus estudiantes. Lo planteado fue ampliado por la docente reconociendo los logros o avances alcanzados en este tiempo:

“Obtuve ideas nuevas que sirvieron de guía para estar en el aula, pero soy consciente que debo seguir trabajando mi confianza”

“Gane un espacio para dialogar y pensar cómo innovar la manera de dar clase”

Hasta aquí, lo que se puso en evidencia es la necesidad de seguir fortaleciendo la autoridad pedagógica de esta docente a través de la mejora de sus propuestas didácticas ya que éstas no solo permiten incrementar el interés e implicación de los/as estudiantes sino favorecen la cercanía en las relaciones pedagógicas que establece con el grupo-clase.

## FASE 5

### *Tercera aproximación al CMC: la perspectiva de un par docente*

A partir de esta fase, la docente trabajó de forma colaborativa con el docente V. En la Tabla 19 se pueden observar tres niveles del logro en las escalas del CMC atribuidos por la docente F al comunicar a la docente V su proceso de trabajo y reflexión en el programa hasta el momento.

**Tabla 19.**

*Nivel de logro de metas basadas en el CMC según el Docente F*

Escalas	DOCENTE F			
	METAS PLANTEADAS EN LA FASE 3	Metas logradas “Lo estoy logrando”	Metas a sostener “Sería bueno mejorar...”	Metas no propuestas hasta el momento “Me propongo trabajar”
Ritmo adecuado				X
Paso a paso	X	X		
Participación	X		X	
Claridad de organización	X	X		
Conocimientos previos				
Novedad				
Relación de temas				
Ejemplos				
Autonomía				X
Claridad de objetivos	X	X		
Retroalimentación	X		X	
Evaluación				X
Equidad				
Elogio	X	X		
Apoyo emocional	X		X	
Ayuda ante dificultades	X		X	
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse, la docente F reconoció que el 50% de las metas propuestas en la fase 3 han sido logradas y ya se encuentran presentes en sus prácticas de planificación didáctica y en el trabajo pedagógico en el aula. Sin embargo, advirtió que dentro del 50% restante de metas planteadas,

debe sostenerse ya que existen posibilidades de mejora en aquellas escalas que requieren mayor acercamiento a los/as estudiantes a través de una comunicación más fluida que promueva cercanía, brinde ayudas y motive la participación en clase.

Como metas novedosas que surgen de la reflexión realizada hasta el momento, la docente F incorporó tres escalas del CMC que se orientaron a seguir realizando ajustes en la gestión del tiempo, a fortalecer la articulación entre las prácticas de enseñanza y evaluación y a atender a la percepción compartida con los/as estudiantes respecto a la autonomía. Se consideró que promover la misma contribuiría también a disminuir la relación de dependencia percibida por la docente desde el inicio del programa.

Cabe destacar que hasta el momento la dimensión del CMC que alude a la contextualización de los saberes no ha interpelado a la docente F en la revisión de sus prácticas ni en la planificación de mejoras a las mismas.

El proceso de reflexión realizado por la docente F se enriqueció a partir de los aportes que hizo la docente V. En la Tabla 20 se presenta la valoración de la docente V en lo que refiere a las coincidencias advertidas con la evaluación de la docente F como la reflexión sobre otras metas a trabajar como sugerencia a futuro.

**Tabla 20.**  
*Aportes de la docente V a la reflexión de la docente F.*

Escalas del CMC	Docente V		
	Metas que coincide con F		Metas nuevas que le propone abordar
	<i>"Lo estas logrando"</i>	<i>"Yo seguiría sosteniéndolo"</i>	<i>"Te propongo trabajar"</i>
Ritmo adecuado			X
Paso a paso		X	
Participación		X	
Claridad de organización		X	
Conocimientos previos			
Novedad			
Relación de temas			X**
Ejemplos			
Autonomía			X
Claridad de objetivos		X	
Retroalimentación		X	
Evaluación			X
Equidad			
Elogio	X		
Apoyo emocional		X	
Ayuda ante dificultades		X	
Mensajes de aprendizaje			
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Fuente: *elaboración propia* (x\*\* metas propuestas por la docente F a partir de la reflexión en las fases anteriores)

La valoración de la docente V reafirmó las metas valoradas como logradas de acuerdo a la percepción de la docente F, sin embargo, optó por sugerirle sostener el trabajo con *la claridad de organización, de objetivos y el paso a paso* más tiempo de modo tal de seguir ganando confianza en el marco de los nuevos contenidos a enseñar en el tercer trimestre. Solo reafirmó como logrado el trabajo con el *uso de elogios* tomando como referencia lo compartido en función de la experiencia de los/as estudiantes.

Si bien la docente V coincidió con la incorporación de las nuevas metas a trabajar durante el tercer trimestre, añadió a partir de la reflexión a la escala *relación de temas* considerando el carácter integrador que tiene el tercer trimestre de acuerdo al régimen académico. Esto fue bien recibido por la docente F ya que no lo había pensado previamente. En este sentido, el aporte la impulsó a diseñar una propuesta curricular desde un abordaje recursivo que también le permitió abordar la dimensión del CMC centrada en la contextualización de los saberes.

Tal como puede observarse en la tabla X, la reflexión entre pares añadió una meta más al trabajo que venía realizando de forma autónoma la docente F aunque enriqueció notablemente la confianza en el proceso que se venía transitando, tal como puede evidenciarse en el siguiente comentario:

*“A mí me sirve mucho escuchar a V porque su experiencia como profe me ayuda a reconocer cómo maneja el grupo y la clase. Esto de planificar juntas, aunque tengamos materias distintas, nos permite compartir ideas y al menos yo no me siento tan sola”*  
(Doc F).

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance trimestral a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Al planificar cómo llevaría adelante sus clases, la docente F se planteó acciones que concretaban las metas propuestas. Entre estas se encuentran las mencionadas a continuación:

*“Voy a seguir proponiéndoles trabajar en grupo, pero esta vez les voy a pedir que ellos se organicen y distribuyan roles en cada equipo, así no todos hacen lo mismo, sino que pueden aprender a distribuirse tareas que se complementan”*

*“Vamos a trabajar con distintas formas de presentación de los informes que armamos a partir del trabajo en el campo. Me voy a poner un poco más exigente, pero para buscar diferentes maneras de organizar la información y salir del informe escrito. Acá como dijo V puedo incluir las TIC así se van acostumbrando también a utilizarlas ellos y yo también”*

*“Les voy a proponer que hagan entrevistas a estudiantes, profes y a sus familias para mostrar la importancia de lo que aprendemos en nuestra vida cotidiana y cómo se vincula con la realidad. También me puede ayudar para ir relacionando lo del último trimestre con lo que ya vimos”*

*“E. Así van a tener que hablar y participar dándose recomendaciones y ayudas, más allá de la que yo les doy. Esto me va a servir también porque voy a tener más notas para cerrar el trimestre, la que se pongan ellos como grupo durante las clases y la que ponga yo”*

*“Tengo que insistir en ser clara a la hora de presentar las actividades y dar las consignas poco a poco para no asustarlos”*

En lo que la docente F proyectó para el tercer trimestre se reconoció el trabajo con las cuatro metas nuevas que se buscaban incorporar. Subyace de lo expuesto que se propuso el trabajo con la *autonomía* a partir de la elección de los grupos de trabajo por parte de los/as estudiantes, la *participación* en el proceso de *evaluación*, la *relación de temas* en vistas a promover la integración de los contenidos curriculares de la asignatura y la regulación del *ritmo* de trabajo al planificar las actividades, atender a la claridad en las consignas de trabajo y mostrar disposición para hacer ajustes en función de la valoración y retroalimentación que los/as estudiantes hacían de sus avances en clase.

Estas propuestas surgidas de la conversación con docente V le permitieron a la docente F ajustar la propuesta de trabajo prevista para el tercer trimestre ya que sostener lo ya probado en el marco de la fase 3 e incorporar nuevas metas que motivaran no solo a los/as estudiantes, sino que la impulsaran a seguir mejorando sus prácticas de enseñanza.

#### FASE 6

#### ***Cuarta aproximación al CMC: la reflexión sobre las metas de cambio en duplas***

Finalizado el tercer trimestre del año la docente F se propuso reflexionar acerca del nivel de logro alcanzado de 12 metas de cambio propuestas en acuerdo con su par docente. Cabe señalar que la docente V realizó su aporte teniendo en cuenta las evidencias y observaciones que registró en una observación de clase que hizo acompañando a la docente F. En este sentido, su valoración fue reforzada por comentarios y sugerencias de mejora que buscaron potenciar en cada dimensión del CMC la propuesta de enseñanza en vistas a seguir mejorándola. En la Tabla 21 se presenta la valoración conjunta que hacen las docentes F y V de las metas logradas.

**Tabla 21.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como logradas según las docentes F y V*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas logradas	
			Doc. F	Doc. V
Ritmo adecuado		X		
Paso a paso	X	X	X	
Participación	X	X		X
Claridad de organización	X	X	X	X
Conocimientos previos				
Novedad				
Relación de temas		X		X
Ejemplos				
Autonomía		X		
Claridad de objetivos	X	X	X	X
Retroalimentación	X	X	X	

Evaluación		X		
Equidad				
Elogio	X	X	X	X
Apoyo emocional	X	X		
Ayuda ante dificultades	X	X	X	X
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	8	12	6	6

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas valoradas positivamente por las docentes ambas lograron identificar la misma cantidad, aunque coincidieron solo 4 escalas del CMC: *elogio, ayuda ante dificultades, claridad de objetivos y de organización.*

*“Vi que F no solo controlaba el tiempo en la clase, sino que proponía actividades cortitas que ayudaban a reconocer los distintos momentos, lo que se propuse respecto a las puestas en común estuvo bien en la clase que yo la vi” (Doc. V)*

Se reconocieron asimismo diferencias en la percepción de otras cuatro escalas que mostraron una percepción más positiva de la docente F en las metas basadas en *el paso a paso y la retroalimentación* y una mejor percepción del logro respecto de las escalas *relación de temas y participación* por parte de la docente V. Al respecto las docentes comentaron lo siguiente:

*“Yo siento que sto de ir trabajando las actividades de a poco, ir resolviendo, y haciendo puestas en común nos permitió avanzar más juntos e ir sacando dudas a tiempo” (Doc. F)*

*“Me detuve a observarla a ella, pero también miré mucho el grupo, qué hacían y que no. Es verdad que al ser más pequeños son más bulliciosos, pero conectan y desconectan de las actividades muy rápido. Creo que es importante que F siga insistiendo en que participen durante la clase, aunque eso implique equivocarse. A algunos chicos no les escuché la voz en toda la hora” (Doc. V)*

Al cuantificar las metas alcanzadas es posible observar que se destacaron logros en las escalas del CMC correspondientes a la dimensión organizativa en comparación a las otras tres dimensiones implicadas.

En la Tabla 22 se presenta la valoración conjunta que hacen las docentes F y V de las metas que deben sostenerse a futuro ya que necesitan más tiempo de trabajo para consolidarse.

**Tabla 22.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como necesarias de sostener a futuro según las docentes F y V*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas a sostener	
			Doc. F	Doc. V
Ritmo adecuado		X	X	X
Paso a paso	X	X		X
Participación	X	X	X	
Claridad de organización	X	X		

Conocimientos previos				
Novedad				
Relación de temas		X	X	
Ejemplos				
Autonomía		X	X	X
Claridad de objetivos	X	X		
Retroalimentación	X	X		X
Evaluación		X		X
Equidad				
Elogio	X	X		
Apoyo emocional	X	X	X	X
Ayuda ante dificultades	X	X		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas que se deberían sostener, se evidenció que ambas docentes coincidieron en 3 escalas del CMC, entre las que se encontraron *apoyo emocional, autonomía y ritmo adecuado*. Ambas docentes si bien reconocieron a través de distintas acciones como estas metas se habían incorporado, coincidieron en la necesidad de seguir trabajando éstas a futuro.

*“Coincidimos con V que la autonomía es un desafío tremendo en primer año porque al ser todo nuevo para los chicos se están adaptando a la escuela, al profe -algunos me siguen diciendo “seño”- y a la materia que es distinta a lo que conocen al ser técnica. Creo que debo pensar cómo seguir trabajando la autonomía de forma progresiva en cada trimestre y así acompañar mejor esta transición” (Doc. F)*

Las diferencias observadas muestran que la docente V hizo hincapié seguir trabajando en *la retroalimentación, la evaluación y el paso a paso* al momento de presentar y desarrollar las actividades de aprendizaje. Al respecto aludió que, si bien en la clase observada la referencia a estas tres escalas estuvo presente, aún es posible evidenciar que los/as estudiantes se mostraban atentos/as a cómo resolvían las actividades pidiendo confirmación continua a la docente F, es decir, reforzando la dependencia percibida por ésta y denotando preocupación y/o interés por saber cómo lo que hacían contribuía a aprobar o subir su calificación. De acuerdo a la docente V la prioridad a futuro se orienta a sostener metas vinculadas especialmente a la dimensión del CMC focalizada en acompañar la autorregulación de los aprendizajes.

Por su parte, la docente F admitió la necesidad de seguir trabajando en *la participación de los/as estudiantes y la relación de temas*, considerando que éstas demandan una revisión de la organización curricular de la asignatura y de las estrategias que promueven un aprendizaje activo.

En la Tabla 23 se presenta la valoración que hace la dupla de las metas propuestas que no se lograron. Tal como puede observarse solo la docente F reconoció dificultades para lograr cambios en la *evaluación*.

**Tabla 23.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como no logradas según las docentes F y V*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas no logradas	
			Doc. F	Doc. V
Ritmo adecuado		X		
Paso a paso	X	X		
Participación	X	X		
Claridad de organización	X	X		
Conocimientos previos				
Novedad				
Relación de temas		X		
Ejemplos				
Autonomía		X		
Claridad de objetivos	X	X		
Retroalimentación	X	X		
Evaluación		X	X	
Equidad				
Elogio	X	X		
Apoyo emocional	X	X		
Ayuda ante dificultades	X	X		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Fuente: *elaboración propia*

Lo hallado muestra que la mayoría de los cambios propuestos han sido logrados total o parcialmente por la docente F en acuerdo con la docente V. No obstante, la evaluación resultó ser una práctica poco sensible de modificar según la docente F por dos razones. Por un lado, el carácter integrador y definitorio para acreditar la asignatura a partir del desempeño en el tercer trimestre según lo estipulado en el régimen académico hace que los/as estudiantes estén más pendientes de su calificación trimestral y de las instancias formales de evaluación. Por otro lado, el valor que se le dio al trabajo en clase a partir de la participación de los/as estudiantes fue insuficiente ya que solo se tomaba como una nota conceptual que no resultaba decisiva al momento de calificar. Al respecto, la docente F mencionó:

*“Quiero revisar para el año que viene cómo evalué porque no quedé satisfecha con lo que hice, me quedé a mitad de camino (...) me gustaría que la evaluación no se limite al cierre de trimestre, sino que pueda encontrar la forma de evaluar el proceso”* (Doc. F)

Al terminar el encuentro de reflexión la docente V valoró la experiencia de ir a observar a una compañera a su clase y analizar juntas su propuesta de mejora. Al respecto compartió lo siguiente:

*“En toda mi carrera en la E4 nunca había observado una clase de otra profe y menos que no sea del área. Me gustó tanto a tal punto que fui dos veces porque coincidía con los días que paso muchas horas en la escuela y entro en la 3° hora, justo después de la clase de F”* (Doc. V)

*“Pensaba que sus clases son muy distintas a las mías pero que nos encontramos con problemas similares al analizar lo que hacemos y lo que tenemos que cambiar”.* (Doc. V)

Subyace de lo comentado, la relevancia que tuvo entrar en otra cosa como experiencia que enriquece la propia práctica de enseñanza desde aquellas cuestiones que son compartidas como de las que muestran modos distintos de organizar la tarea.

***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance anual a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Esta segunda ronda de reflexión compartida entre la docente F con su par posibilitó analizar con el resto de los/as compañeros/as docentes del programa qué metas de cambio proyectaba sostener de forma autónoma el próximo ciclo lectivo a partir de la experiencia construida. En la Tabla 24 se presentan las escalas del CMC que se proponen incorporar a la propuesta anual.

**Tabla 24.**  
*Metas de alcance anual basadas en el CMC según el Docente F*

Escalas CMC	Metas logradas	Metas a sostener el próximo año	Metas a incorporar el próximo año
Ritmo adecuado		X	
Paso a paso	X		
Participación	X		
Claridad de organización	X		
Conocimientos previos			
Novedad			
Relación de temas		X	
Ejemplos			
Autonomía		X	
Claridad de objetivos	X		
Retroalimentación		X	
Evaluación			X
Equidad			
Elogio	X		
Apoyo emocional		X	
Ayuda ante dificultades	X		
Mensajes de aprendizaje			
	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Fuente: *elaboración propia*

De lo expuesto se reconoce que las escalas del CMC que fueron valoradas como logradas, la docente F a partir de la reflexión compartida con la docente V reconsideró la valoración que hizo de la escala *participación*, aceptando los cambios que su compañera le señaló de lo observado en la clase compartida. Al comparar cómo había iniciado el programa y cómo estaba concluyendo esta fase del mismo, pudo tomar conciencia de lo logrado con los/as estudiantes ya que éstos estaban más activos y dispuestos a la tarea gracias a los cambios que realizó en su propuesta de enseñanza.

Asimismo, en relación a las metas que se proponía sostener, tomó las sugerencias que le hizo la docente V respecto de la *retroalimentación* y decidió seguir trabajando esta meta. En relación a ello, la docente F mencionó:

*“Quiero seguir mejorando en la retroalimentación. Me parece que necesito seguir pensando cómo trabajar el error y cómo les devuelvo a los chicos orientaciones a partir de lo que me dicen. Me cuesta porque no lo puedo planificar de antemano y es trabajar con lo que ellos dicen y hacen en el momento de la clase” (Doc. F)*

En este sentido, dar más valor a la *retroalimentación* que le daba a los/as estudiantes y promover que se retroalimenten entre ellos/as se presentaba como una alternativa para fortalecer una evaluación centrada en el proceso considerando su interés por mejorar la propuesta evaluativa de la asignatura. Cabe destacar que, de la reflexión compartida por esta dupla docente, no surgieron nuevas metas a futuro ni tampoco se cuestionaron aquellas escalas del CMC que no fueron abordadas como fueron *conocimientos previos, ejemplos, novedad, equidad y mensajes de aprendizaje*.

Al finalizar el programa la docente retomó su preocupación inicial manifestando que a lo largo del programa ganó confianza en sus posibilidades de enseñar logrando no solo revisar la propuesta didáctica sino teniendo mayor seguridad en lo que podía lograr con los/as estudiantes en clase. Esto pudo advertirse en las siguientes palabras recuperadas en el último encuentro grupal con sus compañeros/as:

*“Si bien me siento más segura dando clase, me cuesta aún posicionarme como profe y poner límites, pero me sirvió mucho todo lo que hicimos y voy a seguir trabajando por mejorar con lo que me comprometí” (Doc. F)*

**Anexo 27.** Docente V, descripción del proceso fase a fase.

**Descripción de la docente V:** Docente mujer, de 53 años, nacida en la provincia de Buenos Aires, pero criada en Neuquén, provincia en la que se formó como Profesora en Química en la Universidad Nacional del Comahue. Al iniciar el programa la misma se encontraba transitando sus últimos años en la carrera docente antes de jubilarse. Se desempeñaba como docente en la escuela agropecuaria desde hace más de 15 años teniendo asignaturas en el ciclo básico y superior enseñando “Físico-química” en varios cursos de 2° año y “Química inorgánica” en 5° año.

#### FASE 1

##### ***Motivación inicial del docente: elección de la asignatura y necesidades de acompañamiento pedagógico***

La docente V decidió participar del programa dado que se encontraba transitando sus últimos años antes de jubilarse y creía que esta era una oportunidad para compartir con sus compañeros/as su experiencia en la institución además de intensificar su interés personal por el proyecto educativo centrado en la formación técnica agropecuaria.

Al comentar sus experiencias en otras escuelas en las que también tenía horas docentes, mencionaba diferencias que tenía esta escuela en comparación con las otras. Entre éstas reconoció las dimensiones físicas de la escuela, el contacto con el campo, el recurso del laboratorio, la heterogeneidad de perfiles docentes entre profesores, profesionales técnicos e instructores, la especificidad curricular de algunas asignaturas, el vínculo a través de los años que tenía con colegas con los/as que compartía el departamento y el tipo de relación más personal que lograba construir con los/as estudiantes, especialmente en los últimos años porque los grupos eran reducidos.

Destacó que desde hacía años persistía en su práctica una preocupación respecto a cómo articular en el ciclo superior, específicamente en 5° año de la especialidad vegetal, los contenidos de química inorgánica con las asignaturas técnicas que propiciaban el trabajo en el campo. Si bien conocía la propuesta educativa consideraba que fallaba en propiciar un trabajo articulado y coordinado con otros/as docentes que atribuía a la falta de tiempo, la rotación continua de profesores y la complejidad de trabajar con otros/as en el día a día, más allá de proyectos específicos o jornadas institucionales. Al respecto, la docente V mencionó en los primeros encuentros de trabajo:

*"Yo ya estoy al final de mi carrera porque me queda poco para jubilarme. Los chicos de 5° año ya me conocen porque los tuve en 2° año también y saben cómo trabajo, pero quiero poder mejorar más la relación de los contenidos de mi materia con la formación técnica, con las materias específicas para que vean la utilidad de lo que aprenden conmigo y que puedan aplicarlo" (Doc. V)*

Cabe señalar que esta preocupación con la que llega la docente V al espacio se refuerza con comentarios que ésta recibe de los/as estudiantes en relación al pedido de ejemplos reales y cercanos a los espacios de práctica donde puedan observar lo enseñado en la asignatura.

Considerando lo mencionado es que la docente V prioriza trabajar la asignatura “Química inorgánica” que da en 5° año con la intención de terminar el año revisando su propuesta curricular y didáctica y abriendo la misma al trabajo articulado con otras asignaturas de la formación específica.

### ***Aportes de la regente a la elección de la asignatura***

Los motivos que llevaron al docente V a interesarse por el programa fueron reforzados por la regente técnica quien compartió la preocupación y el esfuerzo institucional por propiciar espacios de trabajo articulado, pero no refirió ningún problema específico en el modo de trabajo de la docente en cuestión. Por el contrario, reconoció sus fortalezas como docente y compañera de trabajo destacando su sentido de pertenencia institucional a través de los años, las demostraciones de cariño por parte de los/as estudiantes hacia ella, su disposición para trabajar con otros/as y colaborar en actividades o eventos institucionales. Aludió también a las dificultades para trabajar juntos/as por la falta de tiempo y la distribución de su carga horaria en otras instituciones de educación secundaria que no eran cercanas a la escuela en términos físicos y pedagógicos. Se destacó que su incorporación al programa podría impulsar a otros/as docentes por la motivación personal, la calidez de la docente y el deseo de seguir aprendiendo que mostraba de forma permanente. Como referencia de todo lo mencionado, la referente expuso:

*“V es una referente en nuestra escuela y siempre quiere aprender y mejorar”*

## **FASE 2**

### ***Valoraciones de la docente acerca de su trabajo pedagógico***

Como punto de partida, la docente V reconoció que presenta un *alto* nivel de esfuerzo que involucra una multiplicidad de acciones vinculadas a las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Asimismo, expresó un nivel *medio* de satisfacción e interés con su trabajo ya que sentía no alcanzar las expectativas que tenía con la asignatura e incluso con el grupo-clase. Finalmente, reconoció un *bajo nivel* de habilidad percibida que atribuyó a la prueba y ensayo de variadas formas de generar cercanía con los/as estudiantes que en ningún caso funcionó hasta el momento como lo esperaba.

### ***Percepciones acerca de las relaciones pedagógicas con los estudiantes***

Al evaluar la relación pedagógica que establecía con el curso implicado en el programa, reconoció que esta se destacaba por ser cercana (80%) y que esto se explicaba por dos razones. En primer lugar, que a estos/as estudiantes ya los había tenido en 2° año y en segundo lugar, la

edad de los/as estudiantes favorecía el trabajo más focalizado ya que se mostraban más interesados/as y el trato era más cercano. Esto se corresponde también con la valoración de dependencia (40%) y conflicto (30%). Al respecto la docente V mencionó que los/as estudiantes se mostraban dependientes especialmente ante las instancias de evaluación y que en el grupo no se percibían problemas graves de convivencia sino algunas dificultades personales de relaciones interpersonales que no solían incidir en el aprendizaje.

### ***Primera aproximación al CMC: la perspectiva del docente***

En lo que respecta al CMC, la docente V reconoció valores medios de este en la puntuación total. Sin embargo, en la evaluación de las escalas, destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones vinculadas a 8 escalas del CMC como resultaron ser *novedad, mensajes de aprendizaje, claridad de objetivos, evaluación, equidad de trato, ritmo adecuado, retroalimentación y apoyo y ayuda emocional*. Por el contrario, sólo se reconoció con menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) una sola escala del CMC como fue la *autonomía*. Da la impresión que las referencias que la docente V hizo a su forma de trabajo pedagógico que fueron reforzados por la regente se corresponde con los valores hallados.

### ***Reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza***

En función de los valores advertidos en esta evaluación pre-intervención y de la motivación inicial que llevó a la docente V a interesarse en la propuesta del programa, durante los tres encuentros de la fase 2 se reforzó su interés y preocupación por el problema que la llevó a participar.

La conversación con los/as otros/as docentes participantes la llevó a descubrir otras articulaciones curriculares no solo horizontales con espacios de 5° año, sino también articulaciones verticales con asignaturas del ciclo superior e incluso del básico que también se correspondían con la formación técnica específica.

Su interés se manifestó de forma clara, aunque cuando compartió con el grupo lo ocurrido en una de sus últimas clases con los/as estudiantes de 5° año puso en evidencia otros problemas que se centraban en el sentido de la evaluación. A continuación, se presenta lo relatado por la docente V:

*"Elijo narrar la clase en la que me propuse trabajar el tema "compuesto del carbono". Para introducirlo retomé los conocimientos previos que tenían los chicos de 4° año para ver qué se acordaban de los modelos físicos. Hicimos juntos una nube de palabras, conceptos e ideas asociadas que fui registrando en el pizarrón de modo tal que los chicos pudieran observar que se acordaban del tema y qué relaciones conceptuales generaban. Luego les propuse trabajar en grupos pequeños y recrear con algunos materiales que debían traer de sus casas (solicitados la clase anterior) los modelos para explicar el átomo del carbono y el enlace covalente de los compuestos orgánicos. Lamentablemente solo un grupo trajo los materiales y pudo trabajar, el resto decía que se había olvidado, que no habían tenido tiempo, entre otros justificativos. Ahí sentí que la clase fracasó, que la propuesta que parecía tan interesante cuando la planificaba no*

*funcionó y que no podía hacer actividades que dependieran de ellos porque corría el riesgo de no poder hacerlas. Me salió enojarme con ellos y me puse a explicar directamente el tema, les di unas preguntas para que respondieran buscando material de la biblioteca y les avisé que la próxima clase tendríamos una evaluación oral de lo trabajado para corroborar si habían realizado la tarea y comprendido. Al salir del aula noté que todos quedamos enojados de esa clase y que la evaluación se convirtió en la condena, situación que me enojó a mí aún más" (Doc. V)*

Lo expuesto mostró que, si bien la propuesta didáctica de esa clase era interesante e incluso novedosa -en relación al trabajo con los conocimientos previos, la experiencia de trabajar con la recreación de una situación para explicar un modelo teórico abstracto, la búsqueda de promover una modalidad de intercambio grupal en clase y la organización de la clase iniciando con una actividad práctica para luego pasar a la teoría-, al no cumplir con lo esperado y planificado, desencadenó un accionar docente enmarcado en lo tradicional. Esto se pudo advertir cuando la docente mencionó que la clase se transformó en una mera exposición de su parte y en la imposición de una actividad que reforzaba la exigencia, pero sin apoyos ni orientaciones. En el desajuste entre las expectativas que ella tenía de la clase y lo que los/as estudiantes estuvieron dispuestos hacer, la docente se mostró no sólo ofendida sino más demandante y desprotegida. Subyace de esta situación la aparente decepción de la docente V por el fracaso de su planificación y el poco valor que los/as estudiantes le dieron a una propuesta que para ella buscaba ser distinta y se orientaba a proponerles otros modos de aprender.

A partir de lo compartido, la docente V no sólo sostuvo su preocupación por la articulación curricular y pedagógica de su asignatura con la formación específica, sino que además puso de relevancia dos problemas con los que se había enfrentado con este grupo. Por un lado, el modo de implicar a los/as estudiantes con este tipo de propuestas de enseñanza que demandaban más compromiso y, por otro lado, revertir el sentido de castigo que le había asignado a la evaluación luego de esta situación. Al respecto, la docente mencionó:

*"Me gustaría que los estudiantes se muestren interesados, que traigan materiales solicitados, que efectivamente trabajen en el aula así podemos avanzar y hacer cosas más interesados" (Doc. V)*

### ***Aportes grupales a la redefinición del problema del docente***

En la reflexión compartida con los docentes pares surgieron propuestas basadas en la escucha atenta e incluso en la propia experiencia docente que alentaron la revisión del modo de trabajo de la docente V. Entre las recomendaciones dadas se presentaron las siguientes:

*"Lo que te pasó es bastante común y entiendo tu enojo porque uno va con expectativas y con estas cosas la clase se te cae. Hay que tener un plan B, C y D con los chicos" (Doc. D)*

*"Evaluarlos siempre los acomoda, al menos lo pone en situación de tener que estudiar y eso te permite avanzar" (Doc. H)*

*"Si te quedaste mal de la clase deberías pensar cómo compartirles a ellos lo que te pasó y pensar la evaluación no como una condena sino como una posibilidad de seguir aprendiendo" (Doc. F)*

*"A veces les cuesta salir de lo tradicional, ellos también se acostumbran y prefieren la fotocopia y el TP antes que trabajar juntos, coordinar tareas y organizarse. Suele pasar que cuando lo hacen se enganchan, pero hay que estar muy atrás hasta llegar a eso" (Doc. B)*

*"Yo los sorprendería con la evaluación, haría una propuesta que les permite autoevaluarse y revisar su compromiso con la materia" (Doc. M)*

A partir de estos intercambios la docente V decidió, en primer lugar, que debía dejar su enojo de lado y cambiar su actitud en la clase porque esa situación tampoco la hacía sentir cómoda ni daba cuenta de su modo de actuar con el grupo de forma habitual o tal como lo solía hacer. En segundo lugar, reconoció que, si bien creía que los/as estudiantes ya eran grandes, seguían mostrando dependencia y que no depositaría la totalidad de la viabilidad de sus propuestas en lo que éstos/as traían o hacían. Se aseguraría de tener los materiales o recursos disponibles de forma previa o con cierta anticipación. En tercer lugar, reconoció que, a pesar de su trayectoria docente, la evaluación seguía siendo un obstáculo y que el programa podía ayudarla a revisar ésta no solo en relación a la resolución de la situación narrada sino en el marco de toda la propuesta didáctica que había planificado para la asignatura. En este sentido, de lo reflexionado la docente V hizo el siguiente comentario:

*"A partir de lo que me dicen mis compañeros creo que debo repensar el lugar y sentido que le doy a la evaluación. Generalmente los estudiantes se prenden con mis propuestas, pero con la evaluación como que cambian las cosas o se rompe lo bien que la pasamos" (Doc. V)*

### FASE 3

#### ***Propuesta semanal de metas de cambio***

A lo largo de cinco semanas la docente V ensayó cambios en sus prácticas de enseñanza basadas en distintas escalas del CMC que surgían del trabajo en las sesiones grupales a partir de metas de cambio definidas por ella con el apoyo de sus pares. A continuación, se presenta la Tabla 25 que muestra qué escalas del CMC - agrupadas en cuatro dimensiones creadas a los fines de este análisis- fueron elegidas por la docente V.

**Tabla 25.**  
*Metas semanales establecidos por el Docente V en la fase 3 del programa*

Escalas del CMC					
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado					
Paso a paso					
Participación	x	x	x	x	x
Claridad de organización	x	x			

Conocimientos previos					
Novedad					
Relación de temas					
Ejemplos		x	x		
Autonomía				x	x
Claridad de objetivos					
Retroalimentación					
Evaluación	x	x	x	x	x
Equidad					
Elogio					
Apoyo emocional	x	x	x		
Ayuda ante dificultades				x	x
Mensajes de aprendizaje					
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se reconoce que la docente V durante las cinco sesiones sostuvo su interés por las escalas *evaluación y participación* en correspondencia con lo que había identificado como problema al terminar la fase 2. No obstante a lo largo de estas sesiones, por un lado, se ocupó de trabajar en la relación con los estudiantes a partir de las metas que se propone tomando dos escalas del CMC que integran la dimensión emocional, como son *apoyo emocional y ayuda ante dificultades*. Por otro lado, retomó preocupaciones que tenía y que había expresado en relación a la *autonomía* y el *uso de ejemplos*, en su caso cercanos a la formación técnica. Se advierte que la situación vivida en la clase narrada la llevó a elegir en las dos primeras sesiones la *claridad de organización* ante la sensación de que lo planificado no funcionó y desestructuró el trabajo previsto.

### ***Evaluación de metas de cambio implementadas***

Al finalizar la sesión 5 y evaluar la experiencia con las metas de cambio, la docente V reconoció que acciones o actuaciones en el aula le permitieron poner en prácticas estas metas. A continuación, se presentan algunas reflexiones surgidas en esta última sesión de la fase 3:

*“Me volví a focalizar en los momentos de la clase, algo que sé hacer y que lo pienso cuando planifico pero que a veces no lo logro en el aula. Me vino bien refrescar la importancia de hacer una explicación previa como introducción, en términos de exposición dialogada, para recordar lo ya dado y hacer la conexión de ideas y temas. También trabajar con los cierres incorporando ahí la evaluación con actividades de autoevaluación y la coevaluación”* (Doc. V)

*“Probé estimular la participación con actividades en pequeños grupos desde el comienzo de la clase, volví a eso porque me funciona”* (Doc. V)

*“Traté de ser más cercana para que vean que sigo siendo la misma después de lo que pasó”* (Doc. V)

*“Intenté generar más conversación con ellos en la clase para que participen y salgan del lugar pasivo de escucha y copia, dejándolos decir más o haciendo acuerdos de cómo íbamos a trabajar”.* (Doc. V)

*“Traté de buscar ejemplos más concretos, pero me cuesta esto todavía por los temas que estamos viendo, siento que me falta ahí” (Doc. V)*

Subyace de la reflexión de la docente V que a partir de lo trabajado en estas sesiones ella pudo recordar y volver a poner en acción en la clase algunas prácticas que solía hacer y que a su criterio favorecían su enseñanza y también ayudaban a los/as estudiantes. Esto se advierte en relación a las escalas correspondientes a la dimensión organizacional. Asimismo, se reconoce que la preocupación por *la evaluación* se articuló con la *claridad de la organización* y le permitió pensar otras modalidades de evaluación que justamente comprometían a los/as estudiantes con su proceso clase a clase. Los aspectos más emocionales también se atendieron en vistas a revisar la percepción de la relación con el grupo luego de lo ocurrido. Finalmente, la *autonomía* y el trabajo con los *ejemplos* motivaron algunos ajustes a modo de exploración en las prácticas de esta docente, pero aún pareciera que no se logra alcanzar lo deseado por la misma.

Al valorar lo realizado y analizar cómo había resultado lo propuesto destacó la respuesta que obtuvo del grupo de estudiantes y resaltó las dificultades que tuvo durante esas semanas para llevar adelante las clases por razones externas a ella. Al respecto mencionó:

*“Favoreció que los alumnos son participativos al trabajo y se fueron sumando a las propuestas que les hacía” (Doc. V)*

*“En estas semanas lo complicado fue la discontinuidad en las clases por paros, jornadas y otras actividades que hacían que no pudiera encontrarme con los chicos” (Doc. V)*

### ***Percepción de cambio en los estudiantes a partir de las metas implementadas***

La evaluación de las metas propuestas implicó atender la existencia de posibles cambios en los/as estudiantes de acuerdo a la percepción de la docente V. En este caso, la falta de tiempo se presentó como un obstáculo para tener evidencias, pero se destaca lo que la docente refiere cuando se indagó al respecto:

*“Todavía no puedo percibir cambios en ellos, pero sí noto cambios en mí, me ayudó este trabajo a replantearme algunas cosas de como vengo trabajando” (Doc. V)*

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico a partir de la autoevaluación de las metas implementadas***

La reflexión de la docente V una vez más se limitó a reconocer que a futuro requería sostener todas las metas que se había propuesto. Al respecto, esta expresó:

*“Todas las metas han modificado algo de la planificación de mis clases y la dinámica de trabajo en el aula así que seguiría probando lo que me propuse hasta ahora”.*  
(Doc. V)

Sin embargo, la docente se propuso explorar de forma especial como la propuesta de evaluación podía ser ajustada en vistas a los próximos contenidos que debía enseñar. En alusión a lo mencionado, la docente V planteó:

*“Veo que la preocupación por la evaluación me llevó a repensar algo obvio que es cómo enseño y cómo me relaciono con los chicos en el aula” (Doc. V)*

#### **FASE 4.**

##### ***El rendimiento académico de los/as estudiantes como aporte a la reflexión***

Revisar el registro de calificación correspondiente al primer trimestre del año luego de la reflexión de la fase 3 implicó reconocer propuestas de mejoras necesarias e las prácticas de enseñanza a futuro. A continuación, en la Tabla 26 se presentan tres niveles de logro que organizan el rendimiento académico del grupo-clase según calificación obtenida.

**Tabla 26.**

*Rendimiento académico del primer trimestre del año de los/as estudiantes de la docente V.*

	Nivel Alto APROBADO	Nivel Medio DESAPROBADO	Nivel Bajo REPROBADO
<i>Margen de calificación</i>	7-10	6-4	1-3
<i>Porcentaje representado</i>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>0%</b>
<i>Cantidad de estudiantes (N=28)</i>	14	14	0

Fuente: *elaboración propia*

Es posible reconocer que en esta asignatura la mitad de los estudiantes aprobó el primer trimestre y la otra mitad no, aportando así más evidencias que refuerzan la necesidad de pensar no sólo la estrategia de evaluación sino cómo se acompaña el proceso evaluativo a lo largo del trimestre, clase a clase.

##### ***Segunda aproximación al CMC: la perspectiva de los/as estudiantes***

En lo que respecta al CMC, los/as estudiantes reconocieron un valor medio de este en la puntuación total, que halló concurrencia con lo percibido por la docente V. Este grupo-clase destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones de la docente vinculadas a 7 escalas de las cuales 6 son compartidas por la percepción de la docente V: *claridad de objetivos, evaluación, equidad de trato, ritmo adecuado, retroalimentación y apoyo y ayuda emocional*. Los/as estudiantes también destacaron con una valoración alta al uso de *ejemplos*, escala que resultó novedosa para la docente V en relación a la recepción de algunas demandas que había recibido del mismo grupo al respecto.

Por el contrario, las escalas del CMC en las que los/as estudiantes reconocieron menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) destacaron mayor cantidad de escalas que

las percibidas por la docente V. Si bien comparten la valoración de la escala *autonomía*, añaden otras 3 como son la *relación de temas*, los *conocimientos previos* y la *participación*. Al respecto la docente coincidió con esta valoración de los/as estudiantes teniendo en cuenta que ella tampoco las había reconocido como escalas alcanzadas o logradas. Mencionó en este sentido que el trabajo con estas escalas eran preocupaciones previas al programa que la motivaban a pensar otras dinámicas de clase y buscar articulaciones curriculares con otras asignaturas.

### ***Las percepciones de los estudiantes acerca de lo que sucede en clase***

En el marco del cierre del primer trimestre, se relevó de forma cualitativa la percepción de los/as estudiantes con la docente V a partir de 3 preguntas abiertas. Estas buscaron conocer la satisfacción con la asignatura, el reconocimiento de cambios en las clases durante las últimas cinco semanas y las recomendaciones que los/as estudiantes a partir de su experiencia podían hacer para avanzar en mejoras a implementar.

Estos manifestaron que la asignatura se diferenciaba de otros espacios e incluso de otras maneras de enseñar que tenían docentes del mismo año. Destacaron de forma recurrente tres cuestiones: la preparación que se evidenciaba de las clases, la calidez de la docente y la claridad para explicar. Se recuperaron tres comentarios que ilustran lo mencionado:

*“Las actividades que hace la profe siempre son distintas y se nota que piensa las clases”*

*“Esta profe tiene mucha paciencia para enseñar y la pasás bien con ella”*

*“Te explica las cosas de diferentes maneras si se lo pedís”*

Si bien la docente V sostuvo que no podía reconocer cambios por la discontinuidad de las clases al implementar las metas de cambio, los/as estudiantes percibieron muchas más cosas de las previstas por ésta, que la sorprendieron. Lo percibido dio cuenta que los/as estudiantes estaban atentos/as a los ajustes en la evaluación y, en algunos casos, hicieron comparaciones que excedían las últimas semanas y mostraban cambios de su experiencia entre 2° y 5° año:

*“Los trabajos prácticos son más accesibles y fáciles, bajó la cantidad de ejercicios y los podemos ir corrigiendo en clase”*

*“Nos preguntó qué nos había parecido la evaluación que tuvimos para mejorar la próxima vez”*

*“Nos preguntó qué sentimos antes y después de la evaluación. También hizo en el pizarrón los ejercicios en los que teníamos más errores”*

*“Yo creo que estamos yendo más al laboratorio y los trabajos se hacen más sencillos y te ayudan a comprender más los temas”*

*“Si le pedís que te ayude porque faltaste ahora te dice cómo hacer, en 2° año te decía que vayas a consultar y copies lo que trabajaron de la carpeta de un compañero”*

Los/as estudiantes también sugirieron propuestas de cambios que la docente V podría implementar en la asignatura en los próximos trimestres. En algunos casos se profundizó en seguir mejorando aspectos que la destacaban como docente y, en otros, se refuerza la necesidad de trabajar en debilidades que tienen las clases. Finalmente, se añaden otras demandas que según la docente no había tenido en cuenta y que podrían a futuro potenciar su propuesta. Así expresaron lo mencionado los/as estudiantes:

*“La forma de explicar que tiene es buena, pero a veces muy rápido y hay temas que son de otros años y no nos acordamos de una”*

*“Que cambie la metodología porque explica como si todos supiéramos los temas, no hace repaso”*

*“Tener más práctica porque hay mucha teoría”*

*“Que insista más en la utilidad de lo que aprendemos como lo hacemos en las materias de la especialidad”*

*“Va muy rápido en clase y a veces me pierdo y termino copiando”*

*“Siempre da mucha tarea, estaría bueno que trabajemos más en el aula”*

*“Tener evaluaciones no tan largas”*

*“Que nos deje usar el celular en clase para resolver los ejercicios”*

### ***“Yo también me califico”: la docente V evalúa su proceso de reflexión***

El análisis de los datos que aportaron los resultados alcanzados por los/as estudiantes como así también sus percepciones de la clase, llevó a la docente V a profundizar su reflexión sobre lo realizado en la fase 3 del programa. Al pedir a este que se autoevalúe poniéndose una calificación que represente su proceso manifestó la siguiente:

*“No me puedo calificar, siento que no lo puedo hacer” (Doc. V)*

Lo expuesto resultó llamativo ya que pareciera que se enfrentó con sus propias limitaciones con la evaluación. Estas no se reducían a los/as estudiantes, sino que la evaluación y más precisamente la calificación la ponía en una situación de incomodidad que derrumbaba las seguridades con las que había llegado al programa. En este caso, si bien lo compartido por los/as estudiantes fue bien recibido por la docente V generó impacto al reconocer todo lo que percibe el grupo en clase.

Al reflexionar sobre su proceso de trabajo durante la fase 3 destacó el valor del trabajo con sus compañeros/as docentes y lo movilizador que resultó enfrentarse a sus propias limitaciones o dificultades al enseñar. En relación a ello, la docente V expresó:

“Me gustó escuchar lo que pasa en otras aulas y buscar soluciones juntos con los otros profes” (Doc. V)

“Me interesa renunciar a lo que hago siempre y despegarme de los contenidos que tanto énfasis hago siempre” (Doc. V)

“Aún me faltan herramientas para llevar adelante las metas, pero no sé si es falta de conocimiento, es de trabajar en mí” (Doc. V)

“Tengo como desafío acercarme más a los estudiantes, conocer lo que piensan y sienten en mis clases” (Doc. V)

Se evidenció en los distintos comentarios que hizo la docente V el impacto que ha tenido hasta el momento el programa no solo en sus prácticas sino en la reflexión que hace de su desempeño como docente.

#### FASE 5

#### *Tercera aproximación al CMC: la perspectiva de un par docente*

A partir de esta fase, la docente trabajó de forma colaborativa con la docente F. En la Tabla 27 se pueden observar tres niveles del logro en las escalas del CMC atribuidos por la docente V al comunicar a la docente F su proceso de trabajo y reflexión en el programa hasta el momento.

**Tabla 27.**

*Nivel de logro de metas basadas en el CMC según el Docente V*

Escala	DOCENTE V			
	METAS PLANTEADAS EN LA FASE 3	Metas logradas	Metas a sostener	Metas no propuestas hasta el momento
		“Lo estoy logrando”	“Sería bueno mejorar...”	“Me propongo trabajar”
Ritmo adecuado				X
Paso a paso				
Participación	X	X		
Claridad de organización	X	X		
Conocimientos previos				X
Novedad				
Relación de temas				
Ejemplos	X		X	
Autonomía	X		X	
Claridad de objetivos				
Retroalimentación				
Evaluación	X		X	
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional	X	X		
Ayuda ante dificultades	X		X	
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse, la docente V reconoció que solo 3 metas de todas las propuestas habían sido alcanzadas o bien creía que habían incidido en sus prácticas enseñanza y en los modos

de relación pedagógica con este grupo de estudiantes. Asimismo, reconoció que debía seguir trabajando en aquellas escalas del CMC en las que, por un lado, radicaban sus principales problemas ya detectados y compartidos con sus compañeros/as docentes del programa, y por otro lado, en las que había encontrado una valoración baja del CMC por parte de los/as estudiantes e incluso en su propia percepción.

Como metas novedosas que surgen de la reflexión realizada hasta el momento se incorporaron dos escalas del CMC como son el *ritmo adecuado* y los *conocimientos previos*. Para plantear estas nuevas metas la docente recuperó las sugerencias de mejora que los/as estudiantes y con las cuales ella coincidía.

El proceso de reflexión realizado por la docente V se enriqueció a partir de los aportes que hizo la docente F. En la Tabla 28 se presentan la valoración de la docente V en lo que refiere a las coincidencias advertidas con la evaluación de la docente F como la reflexión sobre otras metas a trabajar como sugerencia a futuro.

**Tabla 28.**  
*Aportes de la docente F a la reflexión de la docente V.*

Escala del CMC	Docente F		
	Metas que coincide con V		Metas nuevas que le propone abordar
	"Lo estas logrando"	"Yo seguiría sosteniéndolo"	"Te propongo trabajar"
Ritmo adecuado			X
Paso a paso			
Participación	X		
Claridad de organización	X		
Conocimientos previos			X
Novedad			
Relación de temas			X**
Ejemplos		X	
Autonomía		X	
Claridad de objetivos			
Retroalimentación			X**
Evaluación		X	
Equidad			
Elogio			
Apoyo emocional	X		
Ayuda ante dificultades		X	
Mensajes de aprendizaje			
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Fuente: *elaboración propia* (x\*\* metas propuestas por la docente V a partir de la reflexión en las fases anteriores)

La valoración de la docente F reafirmó las metas valoradas como logradas, a sostener y a incorporar en esta nueva fase de programa de acuerdo a la percepción de la docente V. Se podría considerar que la vasta experiencia de la docente V ante la situación de novata en la docencia de F podría haber incidido en esta reflexión ya que no se reconocieron discrepancias en lo reflexionado de forma conjunta.

Si bien la docente F coincidió con la incorporación de las nuevas metas a trabajar durante el tercer trimestre, añadió a partir del trabajo compartido dos escalas del CMC que fueron *relación de temas y retroalimentación*. En relación a la primera escala, sus conocimientos técnicos contribuyeron a revisar, a partir del programa, articulaciones que podía hacer con ejemplos o situaciones que se trabajan en la especialidad. Este aporte se basó en la experiencia que la docente F tenía como egresada de la escuela y de la especialidad vegetal también. Con respecto a la segunda escala sugerida, la docente F sugirió reforzar el trabajo con la *retroalimentación*, práctica hasta ahora no cuestionada por V. El trabajo que se proponía sobre esta escala la ayudó a repensar cómo fortalecer la evaluación de proceso para potenciar la participación de los/as estudiantes y dar más ayudas ante las dificultades o errores que solían presentarse en la resolución de ejercicios o actividades que requerían mayores esfuerzos de comprensión e interpretación.

Al finalizar este intercambio de la dupla, se preguntó a la docente V cómo había resultado esta experiencia de reflexión colaborativa con una par y al respecto aportó el siguiente comentario:

*“Me encanta escuchar a otros. F es joven y tiene otra perspectiva porque al conversar con ella me aporta la mirada de los estudiantes por su experiencia como egresada reciente. Además, al saber bastante sobre la especialidad me ayuda a vincular los temas que yo doy con lo que ven los chicos en los espacios prácticos. Eso a mí me cuesta tanto y es tan difícil articular con los otros profes que me quedo a mitad de camino”* (Doc. V)

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance trimestral a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Al planificar cómo llevaría adelante sus clases, la docente V se planteó acciones que concretaban las metas propuestas. Entre estas se encuentran las mencionadas a continuación:

*“En este último trimestre quiero mejorar la organización de mis clases haciendo énfasis en los cierres de las clases como vengo probando. Mi intención es proponerles actividades de integración y síntesis que hagan que relacionen los temas, que ellos participen más y así veo que es lo que no quedó claro. El timbre no puede ser quien termine mi clase”*

*“La otra vez uno de los profes me sugirió hacer actividades de evaluación, autoevaluación y coevaluación y voy a cómo lo puedo incluir”*

*“En este trimestre no voy a dejar todo en una sola prueba ni en hacer integradoras, sino que todas las clases me voy a llevar una notita. Así voy a tener un seguimiento más personalizado de lo que hizo cada uno en clase y eso me va a permitir acompañarlos mejor y que estén más conectados. Tengo que ver la manera de explicarles esto a ellos para que sientan que es para mejor”*

*“Entiendo que necesito estar atenta a qué me dice la evaluación de proceso a mí para yo devolver eso a los chicos en ayudas y orientaciones”*

En lo que la docente V proyectó para el tercer trimestre, se reconoció cómo su problema en esta fase se centró en la *evaluación* y en torno a ésta se articularon las distintas metas que fueron elegidas para sostener e incorporar en sus prácticas de enseñanza. Subyace de lo compartido que

el interés por la mejora en las prácticas de evaluación necesariamente demandó hacer ajustes en sus propuestas de enseñanza. De este modo se intentó acortar las distancias entre la enseñanza y la evaluación, otorgando menos importancia o poder de definición en la calificación trimestral a la evaluación sumativa centrada en una única instancia de evaluación.

## FASE 6

### ***Cuarta aproximación al CMC: la reflexión sobre las metas de cambio en duplas***

Finalizado el tercer trimestre del año la docente V se propuso reflexionar acerca del nivel de logro alcanzado en las 11 metas de cambio planteadas en acuerdo con su par docente. Cabe señalar que la docente F realizó su aporte teniendo en cuenta las evidencias y observaciones que registró en una observación de clase que hizo acompañando a la docente V. En este sentido, su valoración fue reforzada por comentarios y sugerencias de mejora que buscaron potenciar en cada dimensión del CMC la propuesta de enseñanza en vistas a seguir mejorándola. En la Tabla 29 se presenta la valoración conjunta que hacen las docentes V y F de las metas logradas.

**Tabla 29.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como logradas según las docentes V y F*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas logradas	
			Doc. V	Doc. F
Ritmo adecuado		X		
Paso a paso				
Participación	X	X	X	X
Claridad de organización	X	X	X	X
Conocimientos previos		X		
Novedad				
Relación de temas		X		
Ejemplos	X	X		
Autonomía	X	X		
Claridad de objetivos				
Retroalimentación		X		
Evaluación	X	X		
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional	X	X	X	X
Ayuda ante dificultades	X	X	X	X
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	7	11	4	4

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas logradas en esta fase, ambas docentes lograron identificar las mismas coincidiendo en la evaluación realizada. Estas se centraron en las dos escalas de la dimensión organizativa y dos correspondientes a la dimensión emocional del CMC. De la reflexión realizada la docente F destacó que, a partir de lo propuesto y considerando lo que había ocurrido con el grupo en función de la situación narrada al inicio del programa, la docente V pudo a lo largo de las sesiones

potenciar aquellas prácticas que la destacaban y que eran reconocidas como positivas en su trabajo de enseñar no solo por ella sino por la regente, por sus pares docentes e incluso por los/as propios estudiantes al recuperar su voz. En este sentido, en común acuerdo las docentes manifestaron que el trabajo con estas metas le ayudó a V a tener más seguridad y a reforzar el modo de relación y de organización de las clases que solía tener al enseñar. Al respecto la docente F mencionó:

*“Yo al verte me di cuenta que el grupo participa y te sigue sin problema. Hay algunos que lo hacen de forma más intermitente y solo uno que no atendió nada de la clase, pero no tiene que ver con la propuesta, estaban ellos en otra”* (Doc. F)

*“Se nota que le estás dando importancia al cierre de las clases. No solo le dedicaste tiempo, sino que noté que la clase termina resaltando lo más importante que trabajaron, lo que se llevan e incluso lo que queda pendiente para la próxima clase. El cierre es como el termómetro de lo que pasó en esos 60 minutos, me ayudó mucho verte hacer esto”* (Doc. F)

*“Para mí sos cercana con ellos y se notaba que había buena onda en las clases. Se nota que muchos ya te conocen y tienen confianza. Quizás le tienen idea a la materia o no les gusta y eso hace que no se enganchen tanto”* (Doc. F)

*“Estuviste re atenta a las dudas y dificultades, se veía que estabas pendiente de ayudarlos incluso a los que no les interesaba la clase”* (Doc. F)

En la Tabla 30 se presenta la valoración conjunta que hacen las docentes V y F de las metas que deben sostenerse a futuro ya que necesitan más tiempo de trabajo para consolidarse.

**Tabla 30.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como necesarias de sostener a futuro según las docentes V y F*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas a sostener	
			Doc. V	Doc. F
Ritmo adecuado		X	X	
Paso a paso				
Participación	X	X		
Claridad de organización	X	X		
Conocimientos previos		X	X	
Novedad				
Relación de temas		X		X
Ejemplos	X	X		X
Autonomía	X	X	X	X
Claridad de objetivos				
Retroalimentación		X	X	X
Evaluación	X	X	X	X
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional	X	X		
Ayuda ante dificultades	X	X		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas que se deberían sostener, se evidenció que ambas docentes registraron en su valoración la misma cantidad de escalas abordadas. Sin embargo, no coincidieron en todas ellas sino en aquellas escalas que se centraron en la dimensión de la autorregulación del aprendizaje. La docente V y F aludieron al énfasis que se le dio al trabajo con la *evaluación* y en este sentido la importancia que tuvo la revisión de la retroalimentación de la autonomía para llevarlo adelante. Al respecto de la docente V planteó lo siguiente:

*“Ya son grandes estos estudiantes y deberían organizarse mejor solos. Si bien los dejé que resolvieran más ellos, creo que saben que los voy ayudar y por eso me preguntan tanto”* (Doc. V)

Este modo de trabajo implicó según V poner especial atención a los intercambios comunicativos en las clases para ofrecer ayudas que luego los/as estudiantes elegirían en función de sus posibilidades e intereses. Según la docente este trabajo contribuyó también al logro de las otras metas ya que se ajustó el *ritmo* de trabajo en función de los avances y dificultades que presentaban los/as estudiantes en las clases como así a la necesaria revisión de temas o conceptos que demandaban retomar *conocimientos previos* no solo de lo trabajado en los otros dos trimestres en la asignatura sino en las materias de química y matemática de años anteriores. Si bien se consideran avances en estas metas según la docente V, estas deben sostenerse a futuro ya que le proponen un modo de trabajo diferente al que venía realizando en relación a la evaluación. En alusión a lo compartido, la docente V expresó:

*“Sé que me enchufo y voy rápido, pero intenté ser más cuidadosa con el tiempo (...) No hay tiempo para aburrirse en la clase, el que presta atención me sigue. A veces siento que son muchos temas porque tengo que retomar cuestiones básicas para resolver los ejercicios que dicen que no se acuerdan”* (Doc. V)

Las diferencias observadas muestran que la valoración de F contempló escalas de la dimensión del CMC focalizadas en la contextualización de los saberes. Si bien, según la docente F, aún queda pendiente seguir abordando la articulación de la asignatura con la especialidad agropecuaria, se destacó el inicio de un trabajo que no se resuelve en un trimestre ni de forma individual en la asignatura, sino que para lograrlo se requiere de un trabajo colaborativo con otros/as docentes a nivel institucional. En referencia a la valoración realizada, la docente F planteó:

*“Entiendo que por el tema que diste en este trimestre es difícil encontrar ejemplos de la realidad, pero tenés que hablar con los otros profes porque ellos seguro que te ayudan a bajarlo a lo concreto de lo que hacen en el campo”* (Doc. F)

En la Tabla 31 se presenta la valoración que hace la dupla de las metas propuestas que no se lograron. Tal como puede observarse solo la docente F reconoció dificultades para lograr cambios en la *evaluación*.

**Tabla 31.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como no logradas según las docentes V y F*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas no logradas	
			Doc. V	Doc. F
Ritmo adecuado		X		
Paso a paso				
Participación	X	X		
Claridad de organización	X	X		
Conocimientos previos		X		
Novedad				
Relación de temas		X	X	
Ejemplos	X	X	X	
Autonomía	X	X		
Claridad de objetivos				
Retroalimentación		X		
Evaluación	X	X		
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional	X	X		
Ayuda ante dificultades	X	X		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	7	11	2	0

Fuente: *elaboración propia*

Lo hallado muestra que según la docente F todo lo propuesto por la docente V fue logrado, aunque en algunos casos hay aspectos a mejorar o sostener si se contempla continuar este trabajo el próximo año. Si bien se sostuvo la tendencia de F a destacar y poner en valor lo realizado por V en función de su experiencia y trayectoria docente, sus observaciones evidenciaron todo lo que se había cuestionado, explorado y probado durante el programa.

Por su parte, la docente V expresó en relación a la valoración de las metas no logradas que, si bien su preocupación inicial vinculada a la articulación curricular y pedagógica persistía y ello justificaba su valoración de las escalas *ejemplos* y *relación de temas*, a través de este trabajo de reflexión pudo dimensionar la complejidad de atender a este problema y las limitaciones que tiene circunscribir el mismo a un solo espacio curricular.

Cabe señalar en función de los primeros pasos de F en la docencia, que esta destacó notablemente lo enriquecedor que había resultado ir a la clase de V, escucharla en los distintos encuentros de trabajo de la dupla y aprender de su experiencia. En alusión a esto, se refirió con estos comentarios.

*“Me gustó que fui a ver una clase donde trabajaron en el laboratorio y ver cómo se organiza V para trabajar en otro espacio que no es el aula y requiere otros cuidados. Más allá de que sus estudiantes son más grandes demandan atención”*  
(Doc. F)

*“Yo disfruté mucho de la clase, me recordó qué hacía hace apenas unos años atrás y me di cuenta que no hay mucha diferencia entre primero y quinto año como*

*pensamos. Noté que nos pasaban cosas similares a ambas cuando pensamos nuestras clases y qué hacer con la evaluación”.* (Doc. F)

*“Me gustó mucho que ella se acercaba a cada uno y lo orientaba. En la clase que vi creo que pasó por todos los grupos, no paró ni un minuto y también vi que los chicos se acercan a ella y le preguntan”* (Doc. F)

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance anual a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Esta segunda ronda de reflexión compartida entre la docente V con su par posibilitó analizar con el resto de los/as compañeros/as docentes del programa qué metas de cambio proyectaba sostener de forma autónoma el próximo ciclo lectivo a partir de la experiencia construida. En la Tabla 32 se presentan las escalas del CMC que se proponen incorporar a la propuesta anual.

**Tabla 32.**  
*Metas de alcance anual basadas en el CMC según la Docente V*

Escalas CMC	Metas logradas	Metas a sostener el próximo año	Metas a incorporar el próximo año
Ritmo adecuado		X	
Paso a paso			
Participación	X		
Claridad de organización	X		
Conocimientos previos		X	
Novedad			
Relación de temas		X	
Ejemplos		X	
Autonomía		X	
Claridad de objetivos			
Retroalimentación		X	
Evaluación		X	
Equidad			
Elogio			
Apoyo emocional	X		
Ayuda ante dificultades	X		
Mensajes de aprendizaje			
	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse la docente V expresó sentirse segura en cuatro metas que había valorado como logradas ya que había podido superar los obstáculos iniciales que se había encontrado con el grupo de 5° año. Sin embargo, reconoció que el programa puso de manifiesto una serie de cambios necesarios de hacer en sus prácticas que al finalizar el mismo la enfrentaría a pensar cómo sostenerlos en el futuro ya que no podía dar marcha atrás, especialmente con la evaluación.

Considerando que las metas de cambio a mantener eran muchas en cantidad, demandaban en vistas al nuevo ciclo lectivo revisar toda la planificación anual y como no tuvo otras sugerencias en la reflexión con la docente F, explicitó no abordar nuevas metas sino profundizar el trabajo en las

exploradas. Al respecto compartió con sus compañeros/as docentes cómo pensaba seguir trabajando lo propuesto:

*“Quiero seguir trabajando los cierres en las clases. Me ayudó muchísimo y ya me lo llevé al trabajo en otras escuelas. Incorporé en todas mis clases las preguntas: qué aprendieron hoy, qué nos llevamos de la clase y el reflexionar sobre cómo lo hicimos para ir ajustando mis clases a sus necesidades”* (Doc. V)

*“Creo que aprendí a dar retroalimentación, había escuchado esta palabra y no entendía qué era eso en el aula. Ahora quiero mejorarlo no solo cuando corrijo en las pruebas sino cuando los oriento en la misma clase”* (Doc. V)

*“Ahora estoy en duda con dejar o no la prueba escrita, esto de incorporar otras instancias y más allá de lo escrito me parece re bueno. Me voy con ideas de cómo usar las TIC, hacer exposiciones para que se evalúen entre ellos, trabajar más en laboratorio y sigo con la idea de lograr un trabajo articulado pensando en el proyecto didáctico productivo”* (Doc. V)

Tal como muestran las palabras de la docente V, lo experimentado en las distintas fases del programa no se limitó a plantear mejoras en sus clases, sino que logró impactar las prácticas en otras asignaturas e instituciones donde la misma trabajaba. Además, posibilitó terminar el año con nuevas ideas y proyecciones que buscarían resignificar su propuesta de enseñanza y de evaluación en vistas a promover más y mejores aprendizajes en los/as estudiantes.

Se destaca de forma notable que la dimensión emocional del CMC no planteó a lo largo del programa grandes retos para esta docente. Esto podría explicarse por la formación pedagógica que tiene la misma y/o los saberes de la experiencia que le permiten construir de forma más accesible y natural una relación cercana con los/as estudiantes al enseñar.

**Anexo 28.** Docente B, descripción del proceso fase a fase.

**Descripción del docente B:** Docente varón, de 35 años, nacido en la provincia de Neuquén. Posee el título de Técnico Químico que lo habilita a ejercer la docencia en el nivel secundario en asignaturas vinculadas a su campo de formación. Si bien tiene horas y cargos docentes en otras instituciones públicas de la ciudad de Neuquén, en la E4 solo tiene una sola asignatura desde hace cuatro años en un curso de 3° año -división A- como es “Química”.

#### FASE 1

##### ***Motivación inicial del docente: elección de la asignatura y necesidades de acompañamiento pedagógico***

El docente B decidió participar del programa dado que otros/as compañeros/as docentes le habían comentado sus intereses en participar de la propuesta y consideraba que podía ser una buena oportunidad para capacitarse, mejorar sus prácticas y principalmente estar más conectado con la escuela. La poca carga horaria que tenía en la institución y otras exigencias laborales que le demandaban mayor compromiso institucional en otras escuelas hacía que tuviera poca participación en jornadas, encuentros o reuniones departamentales. Esta situación según el docente B repercutía en su trabajo, ya que muchas veces la comunicación con sus colegas no era frecuente y era notificado de cambios o novedades de forma tardía. En función de su carga horaria asistía a la escuela un solo día en la semana para dar clases exclusivamente a 3° A.

Si bien en varias ocasiones había tenido la posibilidad de tomar horas en las otras instituciones en las que trabajaba que demandaban dejar la asignatura en la E4 y le permitían mejorar su organización laboral horaria evitando traslados de Neuquén a Plottier, el docente B remitía su interés por la propuesta educativa de la E4 y las particularidades que ésta tenía como escuela agropecuaria en la zona.

Particularmente en relación a su asignatura reconoció que la misma tenía un extenso programa de contenidos que demandaban integrar lo aprendido por los/as estudiantes en 1° y 2° año en vistas a consolidar esos saberes para el ciclo superior y la elección de las especialidades agropecuarias. El docente admitió que era una asignatura que en los diferentes cursos de 3° año tenía un alto porcentaje de estudiantes reprobados e incluso muchos/as la tenían como asignatura previa durante el cursado del ciclo superior. Esto generaba a priori ciertos comentarios cargados de temores y prejuicios entre los/as estudiantes que promovían el rechazo a la asignatura antes de conocer la propuesta e incluso propiciaban la resistencia y la frustración ante la necesidad de afrontar situaciones de aprendizaje que requerían mayor esfuerzo e implicación. Al respecto el docente B comentó lo siguiente:

*"Sé que es una materia a la que le tienen idea en 3° año, pero yo quiero que química no sea un castigo, que podamos pasarla bien juntos"* (Doc. B)

### ***Aportes de la regente a la elección de la asignatura***

Los motivos que llevaron al docente B a participar del programa no solo fueron reafirmados por la regente sino ampliados. Esta referente institucional centraba las dificultades que tenía para trabajar con este docente en el poco sentido de pertenencia a la escuela que tenía. Si bien el docente B cumplía con sus horas de clase, estaba ajeno al resto de actividades institucionales que posibilitan la articulación curricular y el trabajo cooperativo entre pares en vistas a diseñar e implementar proyectos integrados del departamento.

Al respecto la regente señaló que el grupo de docentes que integraban el área de química era muy cohesionado, habían logrado trabajar en conjunto revisando propuestas y prueba de ello era el movimiento y la dinámica de funcionamiento que había adoptado el espacio físico del laboratorio. Según esta referente, el laboratorio se había convertido de forma progresiva y espontánea en un ámbito de encuentro de docentes y socialización, planificación didáctica, intercambio de recursos y experiencias de aprendizaje y consulta permanente de estudiantes. Estos se acercaban al laboratorio haciendo pedidos de ayuda para reforzar la comprensión o solicitando clases de apoyo fuera del horario de sus jornadas escolares.

La regente reconoció que el docente B no lograba integrarse a esta dinámica de trabajo e incluso no solía utilizar el laboratorio como espacio de aprendizaje que complementa el trabajo que realizaba en el aula. Asimismo, mencionó que las semanas en las que había jornadas, paros u otras actividades que coincidían con el día de clase del docente B provocaban una pérdida de contacto de éste con sus estudiantes y el resto de la institución por más de diez días y eso no permitía tener una continuidad pedagógica.

Afirmó también la necesidad de fortalecer en 3° año los acompañamientos considerando que la carga horaria de los/as estudiantes se incrementaba y debían poder aprovechar el tiempo en la escuela para sostener el ritmo de trabajo en todas las asignaturas que cursaban. A esto se añade que la referente hizo referencia a ciertas características del grupo de 3° A en 2019 que demandaban fortalecer el trabajo pedagógico con el curso como era el acompañamiento a estudiantes repitentes, recusantes y otros/as con bajo rendimiento escolar. En relación a lo mencionado, la regente expresó:

*“El profe B tiene pocas horas en la escuela y hay situaciones muy particulares en el curso. Tiene que ganárselos porque vienen de los primeros años con profes cercanos que acompañan mucho y 3° año es intenso para ellos siempre”*

### **FASE 2**

#### ***Valoraciones del docente acerca de su trabajo pedagógico***

Como punto de partida, el docente B reconoció que presentaba *niveles medios de satisfacción, interés y habilidad percibida*. Si bien ya hacía varios años que enseñaba la misma asignatura consideraba que al terminar cada ciclo lectivo encontraba aspectos para mejorar en sus

prácticas que, en algunos casos surgían de las demandas o respuestas del grupo y, en otros remitían directamente a la planificación y organización de su propuesta didáctica. Si bien esto lo tenía presente, reconoció que no lograba hacer mejoras de un año a otro y que sus ideas quedaban en meras intencionalidades que se postergaban de forma permanente. En este sentido, expresó un *bajo nivel de esfuerzo* ya que creía que lo que hacía en clase cubría el trabajo con los contenidos previstos y que para alcanzar los cambios necesitaba más tiempo e incluso más coordinación con otros/as docentes, jefes de departamento o regentes.

### ***Percepciones acerca de las relaciones pedagógicas con los estudiantes***

Al evaluar la relación pedagógica que establecía con el curso implicado en el programa, reconoció que esta generalmente era cercana (56%) aunque se encontraba transitando las primeras semanas de clase y aún le faltaba conocer al grupo. El docente destacó la inexistencia de conflictos en vinculación con la asignatura (30%), no obstante, había detectado algunas dificultades de relaciones interpersonales que seguramente serían derivadas a los/as preceptores y el/la referente de convivencia del curso si persistían en sus clases. En vistas al trabajo realizado con el curso durante el mes de marzo de 2019 advirtió que la relación de dependencia (47%) del grupo para con él estaba centrada en el permanente planteo de consultas y preguntas ante los ejercicios y actividades que daba. Esto solía provocar desorden en la clase ya que todos hablaban juntos/as, reiteraban las mismas preguntas, no solían atender ni interpretar las consignas y esa situación generaba desgaste y cansancio en él y en algunos/as estudiantes que parecían estar interesados/as y comprometidos/as con la asignatura.

### ***Primera aproximación al CMC: la perspectiva del docente B***

En lo que respecta al CMC, el docente B e reconoció valores medios de este en la puntuación total. Sin embargo, en la evaluación de las escalas, destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones vinculadas a la escala *ritmo adecuado, retroalimentación, equidad y evaluación*. Estos valores justamente se vinculaban con el modo de actuación que el docente B refería respecto de la relación de dependencia con sus estudiantes. Por el contrario, las escalas del CMC en las que reconoció menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *conocimiento previo, relación de tema, paso a paso y autonomía*. Al respecto, el docente B mencionó las dificultades que hallaba en su práctica para que los/as estudiantes integraran y relacionaran conocimientos previos en vistas a explorar o construir estrategias de resolución de los ejercicios o actividades planteadas sin su ayuda y asistencia de forma permanente.

### ***Reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza***

En función de los valores advertidos en esta evaluación pre-intervención y de la motivación inicial que llevó al docente B a interesarse en la propuesta del programa, durante los tres encuentros de la fase 2 se avanzó en la definición de los *problemas* a intervenir.

Para ello, en primer lugar, el docente B definió que las mayores dificultades en sus prácticas se vinculaban al *diseño de actividades y recursos didácticos* que motivaran a los/as estudiantes a trabajar. En su práctica notaba que sus clases tenían la misma dinámica, primero se daba una explicación de los temas a enseñar y luego se dictaba, se escribía en el pizarrón o se dejaba en la fotocopiadora ejercitación a partir de trabajos prácticos o guías de ejercicios.

En las clases se solía iniciar el trabajo con la ejercitación, los/as estudiantes iban resolviendo de forma individual o en parejas de acuerdo a sus preferencias y lo pendiente quedaba como tarea para seguir reforzando lo trabajado. En algunos casos, si había muchas consultas, se hacían puestas en común de la resolución de los ejercicios en el pizarrón que generalmente terminaban con nuevas exposiciones por parte del docente B. Al respecto el docente mencionó que ya había intentado plantear propuestas de actividades más novedosas con 3° A y con otros cursos en los que enseñaba química, pero había fracasado ya que las clases se desordenaban, los/as estudiantes se dispersaban y sentía que perdía tiempo ya que se atrasaba con los contenidos a enseñar de acuerdo a su planificación. Un ejemplo de estos intentos a los que se refería el docente B se expuso en la narración de clase que compartió con el grupo de pares respecto de lo sucedido con 3° A:

*"Les propuse hacer una revisión de los temas que vieron en segundo año a modo de diagnóstico, como para conocerlos y tener un punto de partida y nivelarlos. Les di un TP que no era largo, tenía ejercicios, definiciones para completar, verdadero o falso, unir con flechas, distintas actividades. Les pedí que armaran grupos de trabajo de a 4 o de a pares para resolverlo así era más ameno. Les había avisado que íbamos a trabajar de esta manera así que podían traer la carpeta del año pasado para consultar y tomar como referencia. Me proponía observarlos para ver no solo que sabían de los contenidos sino quería ver cómo trabajaban en grupo y que tipo de relación vincular tenían entre ellos. Me la pasé caminando por el aula, escuchando que se quejaban, que esos temas no los sabían, que el profe del año pasado no lo enseñó, que no se acordaban, que no podían trabajar con otros compañeros porque molestaban, que había mucho ruido. Era un constante "profe vení, profe escuchanos, profe acá" y me la pasé dando vueltas por el aula y ayudándolos a leer las consignas, interpretar y orientarlos. Quedé exhausto y preocupado por cómo voy a trabajar todo el año con ellos considerando los temas que tengo que enseñar"*

Subyace de esta narración la necesidad de trabajar sobre las escalas del CMC que arrojaron valores más bajos de acuerdo a la percepción del docente como así también revisar algunas otras escalas vinculadas al modo de dar *retroalimentación* y mantener *claridad en la organización de la clase*.

#### ***Aportes grupales a la redefinición del problema del docente***

En la reflexión compartida con los/as docentes pares, surgieron propuestas basadas en la escucha atenta e incluso en la propia experiencia docente que alentaron la revisión del modo de trabajo del docente B. Entre las recomendaciones dadas se presentaron las siguientes:

*"Fue una clase de repaso y a veces cuando no pueden resolver ya, se desesperan y se ponen demandantes. Quizás hasta que logren entrar en ritmo no trabajen en grupo"* (Doc. M)

*"Yo sigo insistiendo en hacer actividades cortas, al ser muy largo el trabajo ya se predisponen mal. Sería bueno que más allá de resolver, participen de la clase compartiendo cómo van resolviendo las distintas actividades"* (Doc. D)

*"¿Pensaste en usar el laboratorio con este grupo? Esas experiencias les gustan y ahí también aprenden las normas de seguridad e incluso a trabajar como grupo"* (Doc. V)

*"¿La actividad llevaba nota? Quizás eso los puso nerviosos. Yo trabajaría de forma individual hasta que los conozcas bien, más si tenés repitentes o recursantes porque son como alumnos nuevos en el grupo"* (Doc. H)

*"Te recomiendo hacer un contrato pedagógico donde establezcan las normas de la clase y allí les digas cómo esperás que sea el trabajo en clase"* (Doc. F)

A partir de estos intercambios el docente B reafirmó la necesidad de repensar las actividades que les proponía a los/as estudiantes. Si bien de la conversación con sus pares surgieron distintas ideas para promover la participación, la novedad, sostener un ritmo adecuado, ir trabajando paso a paso, brindar acompañamiento vinculado al apoyo y ayuda emocional y generar retroalimentaciones, el docente B se limitó a pensar solo algunos ajustes para comenzar a trabajar con la propuesta del programa. Consideró que sería un cambio factible reducir la cantidad de ejercicios que les daba para evitar agobiarlos, iniciar con actividades individuales y luego grupales y organizar momentos para que los/as estudiantes hagan sus consultas y las compartan con el grupo-clase y no solo con el docente. En principio estos podían ser cambios fáciles de realizar de una semana a semana según el docente ya que demandaban ajustar su propuesta de forma sencilla.

### FASE 3

#### ***Propuesta semanal de metas de cambio***

A lo largo de cinco semanas el docente B ensayó cambios en sus prácticas de enseñanza basadas en distintas escalas del CMC que surgían del trabajo en las sesiones grupales a partir de metas de cambio definidas por él con el apoyo de sus pares. A continuación, se presenta la Tabla 33 que muestra qué escalas del CMC - agrupadas en cuatro dimensiones creadas a los fines de este análisis- fueron elegidas por el docente B.

**Tabla 33.**

*Metas semanales establecidos por el docente B en la fase 3 del programa*

Escalas del CMC					
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado				AUSENTE	
Paso a paso	X	X			

Participación			X	
Claridad de organización	X			X
Conocimientos previos		X		
Novedad	X		X	X
Relación de temas				
Ejemplos				
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación				X
Evaluación				
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional				
Ayuda ante dificultades				
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se reconoce que el docente B se propuso metas durante 4 semanas ya que estuvo ausente en la sesión 4 y eso alteró la secuencia de trabajo esperada en el programa para esta fase. Es posible observar que el docente seleccionó seis escalas del CMC para ensayar cambios en las prácticas. Las metas basadas en las escalas *paso a paso*, *claridad de organización* y *novedad* se replicaron en más de una sesión, sin embargo, las metas orientadas a promover *la novedad*, *la participación* y revisar *la retroalimentación* se limitaron a un solo ensayo por parte de este docente.

Subyace de estas metas que el docente B propuso cambios que no demandaron revisar o replantear sus clases. En este sentido, si bien en la participación de los talleres de esta fase mostraba interés en modificar sus clases en función de la respuesta no ajustada que lograba de los/as estudiantes, sus acciones no acompañaron esas intencionalidades. Su compromiso se limitó en estas sesiones a revisar centralmente aspectos organizativos de sus prácticas que no alteraban su propuesta de trabajo didáctico. De este modo se advirtió un escaso o nulo riesgo en lo planteado en concordancia con el bajo nivel de esfuerzo percibido por el mismo docente al comenzar el programa. De forma recurrente la reflexión se centraba en lo que “hacían o no” los/as estudiantes en términos de actitudes y comportamientos en clase. Sin embargo, no se cuestionaba la implicación, el interés, la relevancia de los saberes químicos en su formación técnica, el compromiso cognitivo demandado en las actividades de aprendizaje propuestas ni el modo de relación pedagógica que se propiciaba por el docente o que se demanda por el grupo-clase.

### ***Evaluación de metas de cambio implementadas***

Al finalizar la sesión 5 y evaluar la experiencia con las metas de cambio, el docente B reconoció qué acciones o actuaciones en el aula le permitieron poner en prácticas estas metas. A continuación, se presentan algunas reflexiones surgidas en esta última sesión de la fase 3:

*“Al conversar y escuchar a mis compañeros me doy cuenta que podría hacer las cosas diferentes en el aula”.*

*“Si bien tengo más claro que pretendo de cada clase y eso me ayuda a regular mi expectativa, estoy pensando cómo hacerlo”*

*“Siento que en clase empiezo bien organizado y luego se me va cayendo la propuesta, como si se fuera desinflando la clase y termino como puedo”*

*“Me animé a probar otro tipo de actividades que no fueran los ejercicios clásicos de leer la consigna y resolver, pero solo fue un momento de una clase en estas semanas”*

Subyace de estos comentarios del docente B que, en esta fase, él mismo comenzó a reconocer la posibilidad de organizar de otra manera la enseñanza a partir de las experiencias de los/as compañeros/as en el programa pero que éstas no fueron suficientes para impulsar cambios concretos y reales en sus clases. Pareciera que sus metas resultaron declarativas frente al grupo de pares dando cuenta de inseguridades, temores o intereses superficiales que imposibilitaron o detuvieron su compromiso para llevar adelante los cambios deseados en las prácticas. En este sentido, la pregunta por el qué y cómo cambiar las prácticas se desplazó interpelando su disponibilidad para reflexionar, revisar y modificar la enseñanza. Entre los argumentos que aparecieron en el discurso del docente B justificando lo propuesto, él mismo hizo nuevamente referencia a la relación de dependencia que tiene el grupo frente a la resolución de actividades en función de las demandas de retroalimentación y asistencia que recibe de los/as de estudiantes que cursan la asignatura y que afectan el uso del tiempo y la organización prevista de la clase. Al respecto el docente planteó lo siguiente:

*“El factor que más obstaculizó fue el exceso de tiempo que tengo que destinar a las consultas que hacen ya que hay chicos más avanzados y otros que trabajan más lento y tengo que explicar varias veces los temas o repetir las consignas. Algunos estudiantes demandan un acompañamiento muy personalizado. Eso me saca tiempo y no puedo lograr lo que me propongo hacer en la clase” (Doc. B).*

### ***Percepción de cambio en los estudiantes a partir de las metas implementadas***

La evaluación de las metas propuestas implicó atender a la existencia de posibles cambios en los/as estudiantes de acuerdo a la percepción del docente B. En este caso, se reconoció que algunos estudiantes se mostraron más interesados en terminar los trabajos y actividades y que estas fueran corregidas y aprobadas. Si bien esto da cuenta de un cambio, al respecto el docente B no lo atribuye a lo ensayado en esta fase programa sino al cierre del primer trimestre del año y el interés por aprobar las evaluaciones. En relación a ello mencionó:

*“No puedo decir que lo que hice modificó a los chicos, sí que vi que algunos de ellos habían empezado muy flojos y repuntaron, pero creo que se debe a su condición de recursantes y repitentes, y al cierre del trimestre, que siempre los tiene pendiente con la nota. Lamentablemente no lo relaciono a mis prácticas” (Doc. B)*

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico a partir de la autoevaluación de las metas implementadas***

La reflexión del docente B en esta fase a partir del trabajo realizado le permitió reconocer la necesidad de animarse a cambiar su propuesta con los riesgos que eso implica, si es que deseaba realmente alcanzar mejoras. Para ello decidió focalizarse en revisar la *organización de la clase* pensando actividades según los momentos de esta. En este sentido, se propuso trabajar con metas con las cuales se podía efectivamente comprometer o al menos el logro de las mismas implicaba una modificación en sus prácticas habituales.

Para ello, decidió incluir actividades de inicio que resultarían breves y novedosas para los/as estudiantes. Estas ayudarían a repasar lo trabajado en las clases anteriores relacionando temas y recuperando conocimientos previos. Así como se proponía pensar los inicios también buscó revisar las actividades de cierre con el propósito de recoger de forma grupal a partir de éstas las consultas de los/as estudiantes y hacer retroalimentaciones que no se limitaran a dar respuestas a las preguntas recibidas sino a brindar orientaciones promoviendo la autonomía. En relación a esto, el docente B expuso:

*“Me propongo seguir generando curiosidad, buscando recursos y actividades que llamen la atención, que sean novedosos y que capten el interés cuando arranco la clase. También quiero poder hacer el cierre de la clase y no que quede todo por el aire o con la consulta individual, hacer síntesis o una integración a partir de las dudas que los ayude a seguir trabajando en casa”*  
(Doc. B)

#### FASE 4.

##### ***El rendimiento académico de los/as estudiantes como aporte a la reflexión***

Revisar el registro de calificación correspondiente al primer trimestre del año luego de la reflexión de la fase 3 implicó reconocer propuestas de mejoras necesarias e las prácticas de enseñanza a futuro. A continuación, en la Tabla 34 se presentan tres niveles de logro que organizan el rendimiento académico del grupo-clase según calificación obtenida.

**Tabla 34.**

*Rendimiento académico del primer trimestre del año de los/as estudiantes del docente B.*

	Nivel Alto APROBADO	Nivel Medio DESAPROBADO	Nivel Bajo REPROBADO
<i>Margen de calificación</i>	7-10	6-4	1-3
<i>Porcentaje representado</i>	<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>0%</b>
<i>Cantidad de estudiantes (N=28)</i>	19	11	0

Fuente: *elaboración propia*

Es posible reconocer que en esta asignatura más de la mitad de los/as estudiantes aprobó el primer trimestre alcanzando un y 66% el 33% restante desaprobó. También se evidenció que no hubo reprobados, situación que es justificada por el docente B en función del siguiente comentario:

*“Algunas notas son superiores a lo que debería haber puesto pero una nota muy baja a principio de año puede provocar rechazo a la materia” (Doc. B)*

### ***Segunda aproximación al CMC: la perspectiva de los/as estudiantes***

En lo que respecta al CMC, los/as estudiantes reconocieron un valor medio de este en la puntuación total, que halló cierto nivel de similitud con lo percibido por el docente B.

En la evaluación de las escalas, este grupo-clase destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones del docente vinculadas a las escalas *ritmo adecuado, retroalimentación, equidad, ayuda y apoyo emocional*. A excepción de la última escala centrada en la dimensión emocional, la percepción del resto de las escalas fue igual a la del docente B.

Lo hallado en la percepción que los/as estudiantes tuvieron de las escalas del CMC con valores inferiores al 40% generaron sorpresa en el docente B no solo por la cantidad de metas destacadas sino por la coincidencia que nuevamente fue hallada con su propia percepción y con las reflexiones que había estado compartiendo con sus pares a partir de lo vivido en la fase 3. En este sentido, ocho escalas fueron destacadas. La mitad de éstas, es decir, *el paso a paso, los conocimientos previos, la relación de temas y la autonomía* presentan similitud con la percepción del docente B. La otra mitad remitió a la percepción de *participación, novedad, elogio y mensajes de aprendizaje*. En el caso de las dos primeras escalas, éstas se correspondieron con metas propuestas por el docente B en la fase 3, sin embargo, las dos restantes generaron incertidumbre, incomodidad e incluso cuestionamiento ya que resultó inesperado este hallazgo.

Hasta el momento el docente B había manifestado que las escalas correspondientes a la dimensión emocional no se presentaban como necesidades de revisión y ajuste en sus prácticas ya que éste tenía una relación cercana y amena con sus estudiantes. Lo hallado en estos resultados no permitía seguir sosteniendo tales afirmaciones respecto de las relaciones pedagógicas habilitando por lo tanto un margen de cuestionamiento respecto de qué acciones valoraban los/es estudiantes en términos del acompañamiento emocional a los procesos de aprendizaje.

### ***Las percepciones de los/as estudiantes acerca de lo que sucede en clase***

En el marco del cierre del primer trimestre, se relevó de forma cualitativa la percepción de los/as estudiantes con el docente B a partir de 3 preguntas abiertas. Estas buscaron conocer la satisfacción con la asignatura, el reconocimiento de cambios en las clases durante las últimas cinco semanas y las recomendaciones que los/as estudiantes a partir de su experiencia podían hacer para avanzar en mejoras a implementar.

Estos destacaron características del docente como así también de su forma de enseñar, que muestran su disposición para explicar y responder consultas. Algunos de los comentarios más recurrentes mencionados por los/as estudiantes son los siguientes:

*“La actitud del profesor, tiene mucha calma y no se enoja ni grita”*

*“La forma de explicar, es claro cuando explica, aunque a veces va muy rápido”*

*“Te deja trabajar en grupo o solo, vos podés elegir”*

*“Siempre te responde las dudas, aunque termine la hora”*

*“Los temas que vemos están buenos, aunque se nota que no son tan difíciles”*

En el marco de indagar la percepción de cambios en las clases durante las últimas semanas, los/as estudiantes se centraron en tres aspectos tal como puede verse en las expresiones de los/as estudiantes: la relación con los/as estudiantes, las actividades propuestas, la organización de la participación y el modo de dar retroalimentación a través del modo de corregir ejercicios.

*“La relación con el curso porque al principio hubo varios conflictos y malos tratos”*

*“El humor, se ríe con nosotros y de las pavadadas que hacemos porque somos re inmaduros, al principio nos miraba raro”*

*“Puso más orden porque si no hablamos todos juntos o preguntamos a la vez y no se entiende nada. Terminás con dolor de cabeza de la clase”*

*“La forma de explicar porque el otro día hizo juegos como competencias por grupos y fue diferente”*

*“Estamos corrigiendo los ejercicios en clase y eso ayuda mucho”*

Finalmente, en lo que refiere a sugerencias de cambio y mejora, los/as estudiantes presentan muchas propuestas que también sorprenden al docente B y que se vinculan a la necesidad romper con el trabajo habitual y rutinario en el aula, explorar otros espacios y recursos, diversificar los modos de explicación, profundizar y ampliar los temas enseñados y cambiar su actitud frente al grupo. Algunos de los comentarios que representan lo hallado se exponen a continuación:

*“Que use otros modos de enseñar más variados, no siempre explicación y tarea”*

*“Que nos deje usar el celular para hacer los cálculos”*

*“Que use videos porque en Youtube hay muchos de los temas que vemos”*

*“Que vayamos al laboratorio como hacíamos con otros profes”*

*“La forma de explicar porque es aburrida, a veces vos le pedís que te lo explique de nuevo porque no entendés y te repite lo mismo y seguís sin entender”*

*“Solo hacemos ejercicios en la carpeta”*

*“Que haga otra cosa porque aprendo poco, siento que vemos lo mismo que el año pasado”*

*“El profe parece que siempre está cansado”*

**“Yo también me califico”: el docente B evalúa su proceso de reflexión**

El análisis de los datos que aportaron los resultados alcanzados por los/as estudiantes como así también sus percepciones de la clase, llevó al docente B a profundizar su reflexión sobre lo realizado en la fase 3 del programa. Al pedir a este que se autoevalúe poniéndose una calificación que represente su proceso manifestó la siguiente:

*"Me puse un 6, estuve ahí de aprobar como dicen los chicos"*

Subyace de esta valoración que hace el docente B una revisión que él mismo realiza de aspectos que no funcionaron en su propuesta de enseñanza con este grupo y de la necesidad de ir haciendo propuestas y analizar su viabilidad en función de la respuesta que éstos/as van mostrando. Al respecto expresó:

*“Me doy cuenta que empezar con la evaluación diagnóstica no funcionó con este grupo, se sintieron presionados y por lo que dicen quieren que trabajemos de otro modo. Me desafía cómo son y cómo se comportan en clase porque a diferencia de otros cursos, estos hacen, preguntan y trabajan, pero de forma desordenada (...) Yo necesito más tiempo para experimentar y ver si consigo cambios o no pero es claro que tengo que repensar mi manera de dar clases con ellos. Tengo que investigar más qué les gusta como grupo para poder darme cuenta qué estrategia debería usar” (Doc. B)*

Asimismo, queda planteada la preocupación respecto de las escalas del CMC correspondientes a la dimensión emocional ya que hasta el momento esto no presentaba cuestionamiento alguno en el docente B y los datos aportados por los/as estudiantes evidenciaron la necesidad de ajustar el modo de relación pedagógica, entre otros cambios sugeridos por éstos/as. Al respecto, al finalizar la fase 4 el docente B comparte:

*“Todavía me cuesta entender qué me piden cuando hablan de cómo soy o cómo me muestro en el aula. Al verlos una sola vez a la semana pierdo la cotidianeidad de conocerlos y conversar más” (Doc. B)*

FASE 5.

***Tercera aproximación al CMC: la perspectiva de un par docente***

A partir de esta fase, el docente B trabajó de forma colaborativa con la docente G. En la Tabla 35 se pueden observar tres niveles del logro en las escalas del CMC atribuidos por el docente B al comunicar a la docente G su proceso de trabajo y reflexión en el programa hasta el momento.

**Tabla 35.**

*Nivel de logro de metas basadas en el CMC según el Docente G*

Escalas	DOCENTE B			
	METAS PLANTEADAS EN LA FASE 3	Metas logradas <i>“Lo estoy logrando”</i>	Metas a sostener <i>“Sería bueno mejorar...”</i>	Metas no propuestas hasta el momento <i>“Me propongo trabajar”</i>
Ritmo adecuado				

Paso a paso	X		X	
Participación	X		X	
Claridad de organización	X		X	
Conocimientos previos	X		X	
Novedad	X		X	
Relación de temas				X
Ejemplos				
Autonomía				X
Claridad de objetivos				
Retroalimentación	X		X	
Evaluación				
Equidad				
Elogio				X
Apoyo emocional				
Ayuda ante dificultades				
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse, el docente B reconoció que el 100% las metas propuestas en la fase 3 no habían sido logradas y que debía sostener un trabajo más real y concreto en esta nueva fase del programa. Si bien reconoció que los cambios no resultaban fáciles para él, las metas que había elegido eran pertinentes y le permitían hacer ciertas mejoras que consideraba necesarias en su práctica en relación a la dimensión organizativa del CMC y la referida a la contextualización de los saberes.

Como metas novedosas que surgen de la reflexión realizada hasta el momento, el docente B incorporó tres escalas del CMC que surgieron de lo compartido por los/as estudiantes y se orientaron a mejorar la *articulación entre los temas* enseñados, de clase a clase e incluso el sentido de retomar conocimientos previos, promover *la autonomía* especialmente al momento de recibir retroalimentación e incorporar los elogios en su práctica, una acción hasta ahora no intencionada al enseñar.

El proceso de reflexión realizado por el docente B se enriqueció a partir de los aportes que hizo la docente G. En la Tabla 36 se presentan la valoración de la docente G en lo que refiere a las coincidencias advertidas con la evaluación del docente B como la reflexión sobre otras metas a trabajar como sugerencia a futuro.

**Tabla 36.**

*Aportes de la docente D a la reflexión del docente B*

Escalas del CMC	DOCENTE G		
	Metas que coincide con B		Metas nuevas que le propone abordar
	"Lo estas logrando"	"Yo seguiría sosteniéndolo"	"Te propongo trabajar"
Ritmo adecuado			
Paso a paso		X	
Participación	X		
Claridad de organización	X		
Conocimientos previos		X	
Novedad	X		

Relación de temas			X**
Ejemplos			
Autonomía			X**
Claridad de objetivos			
Retroalimentación		X	
Evaluación			
Equidad			X
Elogio			X**
Apoyo emocional			
Ayuda ante dificultades			x
Mensajes de aprendizaje			
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

Fuente: *elaboración propia* (x\*\* metas propuestas por el docente B a partir de la reflexión en las fases anteriores)

La valoración de la docente G contribuyó a reconocer que algunos pequeños logros se habían realizado en las fases ya transitadas del programa por el docente B. Esta docente advirtió que, si bien había mucho por cambiar y hacer para lograr las mejoras que B se proponía alcanzar, algunas acciones podían considerarse como el puntapié necesario para seguir trabajando con más intensidad como resultaba ser lo que se había probado en relación a *la participación, la claridad de organización y la novedad*. Si bien esto generó sorpresa en B que sostenía que nada se había alcanzado, la reflexión de G lo ayudó a reconocer que ningún cambio es automático y que él debía tener confianza e interés en lo que probaría. Según G, ajustar sus expectativas y comenzar probando metas reales que pudiera sostener de clase a clase sin grandes esfuerzos incrementaría su sensación de competencia y lo animaría a seguir proponiéndose otras metas de cambio hasta el momento no exploradas. La reflexión de G si bien intentó animar a B se orientó a mostrar cómo las propuestas de cambio que estaba poniendo en consideración el docente habían surgido de todo el proceso de reflexión de las fases anteriores a pesar de que no alcanzar los cambios que esperaba tanto en los/as estudiantes como en sí mismo.

Asimismo, la docente G acordó sostener cuatro metas que también habían sido propuestas por el docente B en esta fase 5 y que se orientaban a mejorar la retroalimentación favoreciendo un trabajo paso a paso y ayudando a los/as estudiantes a establecer relaciones entre saberes aprendidos en las asignaturas y otros con los que llegaban al espacio.

Tal como puede observarse en la tabla 69, la reflexión entre pares añadió dos metas más al trabajo del docente B se propuso intensificar en esta nueva fase del programa. Estas, de acuerdo a la docente G, lo animaron a comprometerse con metas que fortalecían la relación con los/as estudiantes. Al respecto de esta experiencia de reflexionar con un par, el docente B expresó lo siguiente:

*“La escucho a D y tiene muchas ideas, trabaja mucho con el grupo y yo tiendo a lo individual. Me doy cuenta que tengo que hacer otras cosas o quizás animarme a probar porque siento que me paraliza. Al tener pocas horas no logro articular con otras materias o con el laboratorio y eso es importante. También al escuchar a D me doy cuenta que a los dos nos cuesta acercarnos al grupo, cada uno por sus razones, y más allá de los contenidos tenemos que pensar la forma de abordarlos para que haya otra forma de encontrarnos con los chicos en el aula”* (Doc. B).

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance trimestral a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Al planificar cómo llevaría adelante sus clases, el docente B se planteó acciones que concretaban las metas propuestas. Entre estas se encuentran las mencionadas a continuación:

*“Quiero trabajar más con el grupo, saliendo de la clase expositiva para que trabajen más entre ellos e incluso que ellos vayan respondiéndose las consultas que tienen pero no sé si me saldrá”*

*“Si bien tengo buena relación con todos voy a estar más atento a eso de poder conversar con cada uno o no focalizarme en los que más me demandan. Yo veo que algunos se aburren así que quisiera armar otras dinámicas para que conecten con los contenidos y también conmigo”*

*“Voy a intentar organizar las clases diferenciando los momentos a partir de actividades distintas. Mis clases no tienen hasta ahora ni inicio ni cierre así que tendré que ponerme a pensar cómo trabajar actividades novedosas que también sirvan de repaso e integración de los contenidos”*

*“Me gustaría ir al laboratorio, pero no sé si va a ser posible porque como estoy poco en la escuela me cuesta armar la logística”*

*“Como me sugirió D voy ofrecer alternativas o elecciones en la resolución de ejercicios, que ellos decidan qué ejercicio quieren hacer siempre con ciertas condiciones que organicen el trabajo porque esto no es tan difícil”*

De lo expuesto subyace la intención del docente de trabajar con más metas e incluso de abordar aspectos emocionales del CMC hasta ahora no propuestos. Si bien el trabajo con la docente D animó a B, se advierten dudas acerca de las posibilidades de llevar adelante estas intenciones en las prácticas, pasando de las ideas a los hechos. En algunos casos expresó que ciertas acciones resultaban factibles y accesibles de realizar y otras demandan de la búsqueda de estrategias y recursos que posibilitaran la incorporación de lo propuesto en sus clases. En ningún caso el docente B se dispuso a repensar una clase en particular o una secuencia didáctica en función de los contenidos del programa a trabajar en el último trimestre del año. Sus propuestas de cambios resultaron más volátiles e inestables al no ser ancladas en prácticas concretas y planificación de forma detallada.

#### **FASE 6.**

##### ***Cuarta aproximación al CMC: la reflexión sobre las metas de cambio en duplas***

Finalizado el tercer trimestre del año el docente B se propuso reflexionar acerca del nivel de logro alcanzado de 12 metas de cambio propuestas en acuerdo con su par docente. Cabe señalar que la docente G realizó su aporte teniendo en cuenta las evidencias y observaciones que registró en una observación de clase que hizo acompañando al docente B. En este sentido, su valoración fue reforzada por comentarios y sugerencias de mejora que buscaron potenciar en cada dimensión

del CMC la propuesta de enseñanza en vistas a seguir mejorándola. En la Tabla 37 se presenta la valoración conjunta que hacen el docente B y la docente G de las metas logradas.

**Tabla 37.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como logradas según el docente B y la docente G*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas logradas	
			Doc. B	Doc. G
Ritmo adecuado				
Paso a paso			X	
Participación		X	X	X
Claridad de organización		X		X
Conocimientos previos				
Novedad				
Relación de temas		X		
Ejemplos				
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación				
Evaluación				
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional				X
Ayuda ante dificultades				X
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	0	3*	2	4

Fuente: *elaboración propia*

\*Cabe señalar que en la fase 5 las metas logradas fueron reconocidas solo por la docente C.

Al contabilizar las metas valoradas positivamente como logradas luego de la puesta en acción de las metas propuestas en la fase 5, el docente B y la docente G coincidieron en solo una escala como es *participación*. Si bien el docente B ya había hecho referencia a la buena disposición de los/as estudiantes para participar de la clase, en esta ocasión reconoció que esto se atribuía en gran medida al modo de trabajo que había propuesto al grupo. Asimismo, el docente B reconoció que el trabajo organizando la resolución de las actividades *paso a paso* le permitió no solo acompañar mejor a los/as estudiantes sino también facilitar la comprensión de las actividades guiando la interpretación de los enunciados y las distintas acciones para resolver e incluso comprobar y autoevaluar lo realizado.

Por su parte la docente G en esta valoración sostuvo no solo a la participación como meta lograda, sino que hizo referencia a otra más que integra la dimensión organizativa, apoyando lo que había advertido en la fase 5. En esta oportunidad la ratificación de estas escalas fue apoyada en la mención de acciones que daban cuenta de su cumplimiento en la observación de clase de la que participó. Al respecto compartió lo siguiente:

“El grupo es muy activo, participaron todo el día y te diría que a veces se arma barullo porque hablan todos juntos. Yo creo que ayudó mucho las actividades que hiciste al principio y al final de la clase, fueron ordenadoras” (Doc. G)

Asimismo, la docente D confirmó el logro del trabajo propuesto en base a la escala *brindar ayudas a los/as estudiantes ante las dificultades* reconociendo cómo el docente B frente a preguntas o consultas recibidas no se limitaba a dar respuestas o indicaciones, sino que se mostraba dispuesto y abierto a acompañar convocando al grupo para construir de forma conjunta las orientaciones necesarias. En este sentido destacó que en la clase era posible reconocer *el apoyo emocional* que el docente B brindaba a los/as estudiantes y esto la llevaba a afirmar que esa escala también había sido alcanzada a pesar de no haber sido planteada como una meta a trabajar de forma explícita. Al respecto, comentó una situación que se generó en la clase observada.

“Creo que brindás ayudas muy bien. En la clase yo vi cuando un estudiante se puso nervioso al exponer cómo había resuelto el ejercicio, pero vos lo tranquilizaste, le ayudaste a organizarse, le dijiste que lo explicara desde su banco y no en el pizarrón, no lo expusiste y eso lo ve no solo él y yo, sino todo el grupo” (Doc. G)

Al cuantificar las metas alcanzadas de acuerdo a la docente D fue posible observar que se destacaron logros en las escalas del CMC correspondientes a la dimensión organizativa y la dimensión emocional. Esto generó asombró en el docente B ya que al comienzo del programa no tenía intencionalidades de reparar en la mejora de la relación pedagógica con los/as estudiantes. En la Tabla 38 se presenta la valoración conjunta que hacen el docente B y la docente G de las metas que deben sostenerse a futuro ya que necesitan más tiempo de trabajo para consolidarse.

**Tabla 38.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como necesarias de sostener a futuro según el docente B y la docente G.*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas a sostener	
			Doc. B	Doc. G
Ritmo adecuado				
Paso a paso	X	X		X
Participación	X	X		
Claridad de organización	X	X	X	
Conocimientos previos	X	X	X	X
Novedad	X	X		
Relación de temas			X	X
Ejemplos				
Autonomía			X	
Claridad de objetivos				
Retroalimentación	X	X	X	X
Evaluación				
Equidad			X	X
Elogio				X
Apoyo emocional				
Ayuda ante dificultades			X	
Mensajes de aprendizaje				

TOTAL FASE	6	6	7	6
------------	---	---	---	---

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas que se deberían sostener, se evidenció que ambos docentes coincidieron en 4 escalas del CMC, entre las que se encontraron *equidad, relación de temas, conocimientos previos y retroalimentación*.

En lo que refiere a las dos primeras, éstas se propusieron como metas específicas de alcanzar en la fase 5 a partir del trabajo realizado por la dupla docente. Si bien se reconoció que en las clases el docente B intentaba trabajar con estas metas, esto resultaba forzado por momentos generando desacople con lo que se estaba trabajando. En este sentido pareciera que la presencia de G como observadora condicionó la actuación de B quien buscó durante la clase mostrar que estaba trabajando sobre las metas propuestas.

*“Por momentos te quedabas trabajando y hablando solo con los chicos que te seguían. Hay otros que se desconectaban o ya no trabajaban y se los veía durmiendo, escuchando música, o simplemente mirando el celu. Yo note que cuando te dabas cuenta de eso les llamabas la atención, pero ya era muy difícil porque estaban muy atrasados o tenían que volver a repetir todo lo que habías dicho antes”* (Doc. G)

En las dos escalas restantes del CMC en las que coinciden los docentes se halló, por un lado, la importancia de tuvo el programa para revisar el modo de dar *retroalimentación* y propiciar el trabajo *con los conocimientos previos*. Según la percepción de los/as estudiantes y del propio docente del CMC la primera de estas escalas había obtenido valores altos y la segunda los valores más bajos y ambas lograron en esta fase repensarse considerando las implicancias pedagógicas y didácticas que tenían particularmente en la enseñanza de la química. En este sentido retroalimentar no era dar respuestas a las preguntas de los estudiantes y retomar los conocimientos previos no se limitaba a mencionar a modo de recuerdo temas enseñados en los años anteriores. Al respecto el docente B planteó lo siguiente:

*“Me di cuenta que no tenía una comprensión real de que significaba retroalimentar o trabajar en la clase los conocimientos previos, incluso me creía que lo hacía, un desastre lo mío, pero fue bueno pensar alternativas concretas de cómo trabajar eso en el aula y me ayudó”* (Doc. B)

Además de lo expuesto, el docente B valoró otras metas que a su criterio debía sostener en su trabajo de enseñar basadas en 3 escalas del CMC como son *claridad de organización, autonomía y ayuda ante dificultades*. Si bien no se mostró satisfecho con lo logrado en el aula ya que tenía mayores expectativas de cambio en función de las respuestas que esperaba de los/as estudiantes, advirtió que estas tres escalas lo motivaron a hacer ajustes que alteraron su planificación habitual. Trabajar con actividades de inicio y cierre, proporcionar opciones vinculadas a la elección de las actividades a realizar y la modalidad de trabajo individual o grupal y brindar atención a consultas y dudas que implicaban acompañar a los/as estudiantes más allá de la comprobación del resultado

de las actividades, fueron propuestas que enriquecieron sus clases. En relación a estas tres escalas expuso:

*“En algunas metas sé que me falta seguir trabajando, es como que me animé al primer paso. Si bien no me deja contento veo que no es imposible como antes y por eso digo que tengo que seguir trabajando en esto a futuro”* (Doc B)

Entre las discrepancias halladas entre ambos docentes, la docente G valoró la necesidad de sostener la meta basada en el *paso a paso*, además del *uso de elogios*. Al respecto mencionó que al observar la clase notó que los/as estudiantes preguntaban de forma recurrente ¿qué hay que hacer? Frente a las distintas actividades, algunos/as comenzaban a resolver y otros/as se quedaban y no podía retomar el ritmo de trabajo esperando orientaciones personales del docente B. En este sentido, creyó necesario repensar el paso a paso a partir de la revisión de las consignas, procurando su claridad, además del modo de presentaciones de las mismas avanzando poco a poco y andamiando la resolución de forma grupal e incluso aprovechando esas oportunidades para brindar elogios que motivar el trabajo con la tarea. Como respuesta a lo planteado, el docente B expuso:

*“Ahora que lo decís así tenés razón. Me pasa tal cual lo que viste. Se pierden ellos y yo también y quedo agotado como vengo ya repitiendo varias veces. Quizás pueda repensar cómo acompaño el paso a paso volviendo a mirar las consignas, a veces confunden más de lo que aclaran en algunos ejercicios porque tienen trampita”* (Doc. B)

En la Tabla 39 se presenta la valoración que hace la dupla de las metas propuestas que no se lograron. Se reconoció una sola coincidencia que remite a la escala *novedad*. Ambos docentes mencionan que no se pudieron llevar adelante actividades distintas a las habituales y que los intentos de trabajar fuera del aula no resultaron posibles por falta de tiempo y organización.

**Tabla 39.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como no logradas según el docente B y la docente G*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas no logradas	
			Doc. B	Doc. G
Ritmo adecuado				
Paso a paso				
Participación				
Claridad de organización				
Conocimientos previos				
Novedad			x	x
Relación de temas		X		
Ejemplos				
Autonomía		X		x
Claridad de objetivos				
Retroalimentación				
Evaluación				

Equidad		X		
Elogio		X	x	
Apoyo emocional				
Ayuda ante dificultades		X		
Mensajes de aprendizaje				
<b>TOTAL FASE</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse también se halló una discrepancia entre la valoración del *uso de elogios* en el docente B y *la autonomía* por parte de G. Respecto de la primera escala, B manifestó que elogiar no era una práctica habitual y que cuando recordaba lo que habían conversado en el grupo de compañeros/as docentes sobre esta escala, trataba de usarlo en su clase pero que no veía diferencias en los estudiantes y decidió abandonar esta meta dado que le generaba incomodidad y pérdida de espontaneidad.

En relación a la segunda escala, la autonomía, la docente G expresó que, si bien los/as estudiantes en clase podían elegir qué ejercicio resolver, aún esa decisión estaba muy condicionada por las pautas del docente e incluso por las elecciones que hacían entre compañeros/as y no era una decisión genuina o tomada en vistas a la mejora del aprendizaje. En relación a esto, la docente G planteó:

*“Yo revisaría lo de la autonomía porque si no queda en un ‘como si’ que no le sirve ni a los chicos ni a vos. Yo repensaría cuál es el sentido de la autonomía con este grupo y cómo eso se puede plantear en relación a tu propuesta para que realmente ellos puedan sentir que están tomando decisiones que afectan su proceso”* (Doc. G)

Al terminar el encuentro de reflexión la docente G valoró la experiencia de ir a observar a un compañero a su clase y analizar juntos su propuesta de mejora. Al respecto compartió lo siguiente:

“Más allá del contenido, intenté al observar ver el grupo y creo que eso lo ayudó a B a conocer más a los chicos para ajustar su propuesta”

“En muchos momentos de la clase me sentí muy identificada. También viví momentos así con los chicos a lo largo de este año, como que la clase no la podés manejar o que se te va de lo planificado”

“Me sorprende la tranquilidad de B. Me preguntaba al observarlo qué me hubiera pasado a mí en su clase y me preguntaba por qué yo me pongo estricta cuando no puedo manejar el grupo, por qué controlo más”

Subyace de lo comentado, la relevancia que tuvo para G la experiencia de observación dado que no solo percibió que pudo hacer aportes a B, sino que logró verse reflejada en sus acciones reflexionando sobre su propia práctica, las dificultades persistentes en estas y los cambios necesarios de realizar y ni dilatar.

***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance anual a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Esta segunda ronda de reflexión compartida entre el docente B con su par posibilitó analizar con el resto de los/as compañeros/as docentes del programa qué metas de cambio proyectaba sostener de forma autónoma el próximo ciclo lectivo a partir de la experiencia construida. En la Tabla 40 se presentan las escalas del CMC que se proponen incorporar a la propuesta anual.

**Tabla 40.**  
*Metas de alcance anual basadas en el CMC según el docente B*

Escalas CMC	Metas logradas	Metas a sostener el próximo año	Metas a incorporar el próximo año
Ritmo adecuado			
Paso a paso		X	
Participación	X	X	
Claridad de organización		X	
Conocimientos previos		X	
Novedad			X
Relación de temas		X	
Ejemplos			
Autonomía			X
Claridad de objetivos			
Retroalimentación		X	
Evaluación			
Equidad		X	
Elogio			
Apoyo emocional			
Ayuda ante dificultades		X	
Mensajes de aprendizaje			
	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>2</b>

Fuente: *elaboración propia*

De lo expuesto se reconoce que solo una escala fue valorada como lograda por el docente B más allá de lo percibido por la docente G. Este expresó la necesidad de replantear a partir de la experiencia en el programa cómo llevaría adelante estas metas que sería bueno sostener a futuro porque no solo eran muchas, sino que le mostraban la necesidad de no limitar los cambios a meros ajustes sino de modificar sus propuestas y eso resultaba complejo por su falta de tiempo e incluso de iniciativa para hacerlo solo. Decidió en esta reflexión tomar los aportes que hizo G ya que su valoración le ayudó a ajustar la expectativa de lo que esperaba con lo propuesto y en este sentido se percibía más realista respecto de lo que quería hacer y lo que esperaba de los/as estudiantes, tal como le ocurrió con la percepción del *paso a paso*.

Finalmente consideró que luego de la reflexión compartida con su dupla, las metas que habían sido valoradas como no logradas las consideraría como nuevas el próximo año a excepción de *elogios*. Lo probado respecto a la *novedad* y la *autonomía* no había resultado y ello requería replantear ambas metas teniendo principalmente en cuenta cómo eso podía ayudar a los/as estudiantes, más allá de su viabilidad en la clase y modificaciones que implicaba al trabajo docente.

Cabe señalar que a lo largo del programa el docente B no se planteó dudas o pregunta respecto de cinco escalas del CMC como fueron *ritmo adecuado, ejemplos, claridad de objetivos, evaluación y mensajes de aprendizaje*. Al preguntarles por estas categorías al finalizar la fase 6 expresó lo siguiente:

*“Con todo lo que ya probé no podría revisar estos aspectos del clima, algunas cosas creo que las hago bien por eso ni me lo pregunto cómo es el trabajo con ejemplos. Con otros sinceramente ni me quiero meter porque sé que abro la caja de pandora como me pasaría con la evaluación”* (Doc. B)

Al finalizar el programa el docente B compartió algunas impresiones que se llevaba de esta experiencia. Estas posibilitaron advertir las dificultades personales, profesionales y laborales que se habían presentado para llevar adelante las metas de cambio propuestas. La sensación de que lo realizado durante las distintas fases quedó incompleto se percibió ya que los mayores obstáculos se reconocieron en la realización de cambios reales y concretos que implicaban modificar las prácticas de este docente de forma profunda y no superficial. Al respecto, el docente B destacó la posibilidad de enfrentarse con los cambios que tenía que hacer en sus prácticas, recibir los aportes de su grupo de pares docentes e intentar romper con cierta inercia que lo llevaba a sostener aún aquellas prácticas que no favorecían el aprendizaje ni agilizaban su tarea docente. Al respecto mencionó:

*“Yo ya sabía que tenía que hacer las cosas diferentes, pero acá lo vi más clarito. Quizás pude tomar conciencia de esos cambios que ya había conversado con la regente y otros profes en varias ocasiones pero que nunca me animaba o sabía cómo hacerlo”* (Doc. B)

*“Me llevo muchas sugerencias de mis compañeros, especialmente de D que me ayudó también a ser realista y tener otra mirada de lo que pasa en el aula”* (Doc. B)

*“Me doy cuenta de que debería dedicarles más tiempo a las clases, pero teniendo tantas escuelas me es imposible, corro de un lugar a otro y eso no me ayuda”* (Doc. B)

*“Quizás logré un 40 o 50% de lo que me proponía el programa, no hice tanto, pero pensé mucho sobre lo que hago todos los días saliendo del modo más automático que entramos los docentes cuando damos la misma materia varios años”* (Doc. B)

**Anexo 29.** Docente G, descripción del proceso fase a fase.

**Descripción de la docente G:** Docente mujer, de 29 años, oriunda de la provincia de Buenos Aires, aunque residente en Neuquén por motivos personales hace más de 3 años. Es ingeniera agrónoma y su interés en el campo educativo motivó al cursado de un trayecto pedagógico centrado en el nivel medio para docentes de escuelas técnicas en la provincia. En la escuela agropecuaria trabaja como docente desde hace un año teniendo a su cargo asignaturas técnicas de 2º, 3º y 4º año como Horticultura, Parques y Jardines y Viveros.

FASE 1.

***Motivación inicial del docente: elección de la asignatura y necesidades de acompañamiento pedagógico***

La docente G decidió participar del programa considerando que estaba iniciando su carrera por la docencia y creía que la propuesta podía ayudarla a mejorar sus prácticas. Si bien siempre había tenido interés por la enseñanza, en los últimos años había logrado realizar una formación específica que creía necesaria antes de tomar horas en una escuela técnica. Su experiencia de tan solo un año en la escuela agropecuaria la desafiaba a buscar estrategias, recursos y colegas docentes para mejorar su trabajo pedagógico ya que se percibía interesada en comprometerse institucionalmente con el proyecto educativo. Resultaba notoria su motivación por aprender, adquirir nuevos saberes y participar de propuestas innovadoras que le permitieran además repensar cómo acompañar a los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje, especialmente en las asignaturas que los/as acercaban a la formación técnica y requerían, por lo tanto, de otros modos de enseñar. Esta docente al expresar su disposición a ser parte del programa manifestó la dificultad que encontraba para adecuar aquellas actuaciones que hacía como ingeniera al espacio escolar como objeto de conocimiento. En este sentido mencionaba de forma reiterada la dificultad para hacer esas transposiciones de modo tal de motivar a los/as estudiantes por los saberes a enseñar y cumplir con pautas y condiciones que regulaban el trabajo de enseñar en el marco institucional.

Considerando las 8 asignaturas que tenía a cargo en 2019, la docente G decidió elegir al espacio de “Horticultura” en 2º C ya que se había encontrado con un grupo de estudiantes numeroso, dispersos, poco interesados por la asignatura e incluso apáticos a las propuestas que la docente les hacía. Si bien esta asignatura también era dictada por la docente en 2º D, los resultados percibidos eran muy diferentes con este grupo ya que éstos/as estudiantes seguían el ritmo de trabajo esperado, alcanzaban los objetivos propuestos y mostraban un potencial que propiciaba la profundización de los temas del programa y la participación en proyectos y actividades que resultaban innovadoras y desafiantes principalmente para la docente. La necesidad de ajustar su propuesta al grupo de 2º C la había sumergido en una búsqueda personal de lectura de bibliografía, conversación con otros/as docentes más experimentados/as y exploración de otros recursos y

materiales didácticos que ella consideraba que podía ser guiada y potenciada por su participando en el programa. Al respecto mencionó lo siguiente:

*"Vengo al espacio que proponen desde la Universidad por 2° C. Es un curso numeroso, ruidoso, difícil de controlar y no logro que seamos un grupo, como que siempre estamos desincronizados, a destiempo, yo voy por un lado y ellos por otro y tengo que poder revertir esto ahora porque tenemos todo un año de trabajo juntos" (Doc. G)*

### ***Aportes de la regente a la elección de la asignatura***

En este caso la regente apoyó y destacó la motivación que caracterizaba a esta docente y el aporte que hacía a su departamento e incluso a otros/as docentes por su conocimiento técnico de acuerdo a su formación profesional, pero también los saberes pedagógicos y didácticos que le permitían planificar propuestas interesantes e innovadoras en comparación con la tradición que se reconocía en ciertos espacios curriculares. Asimismo, la regente destacó, por un lado, la disposición de esta docente para colaborar institucionalmente en tareas más allá de sus horas docentes y, por otro lado, la calidez para trabajar en equipo con otros/as y ayudar a los/as estudiantes. Si bien reconoció que el programa podía ayudarla a seguir integrándose en la escuela y con el grupo de pares, coincidió en las dificultades que habían comenzado a aparecer con el curso de 2° D. Confirmó que el mismo resultaba desafiante para todos/as los/as docentes que lo tenían a cargo y progresivamente las propuestas se iban ajustando a las necesidades del grupo y los/as estudiantes también se iban adaptando a las posibilidades y límites institucionales para acompañarlos/as. Si bien este era un proceso que seguramente implicaría un gran esfuerzo en el primer trimestre, algunos conflictos en la hora de Horticultura exacerbaban negativamente al grupo generando actitudes de rechazo no solo al trabajo escolar sino también a la docente. En este sentido, la regente consideraba necesario que la docente G pudiera no solo repensar su propuesta, adecuarla al grupo y sus posibilidades sino trabajar en el vínculo con ellos evitando comparaciones con el otro curso que tenía a su cargo en la misma materia y año. La confianza en que esta docente podría reflexionar sobre su trabajo sacando el foco en las imposibilidades de los/as estudiantes era un reto que consideraba que ésta debía afrontar de forma acompañada para evitar frustrarse en términos personales y/o incrementar el malestar existente en la clase. En referencia a lo mencionado, la regente compartió lo siguiente:

*"Acá tenemos un problemita porque los chicos no pueden ir a su ritmo, ella [la docente D] debe ir adaptándose a ellos revisando su propuesta a medida que lo conozca. Tenemos que evitar que sigan los chisporroteos" (Referente técnica)*

## **FASE 2.**

### ***Valoraciones del docente acerca de su trabajo pedagógico***

Como punto de partida, la docente G reconoció que presentaba con este grupo *un alto nivel de interés, esfuerzo y habilidad percibida* que refuerza la actitud y disposición con la que llegó al programa tal como fue expuesto. Sin embargo, expresó *un nivel medio de satisfacción*

considerando los incipientes inconvenientes con los que se había encontrado con el grupo de 2° C que la llevaban a tener que revisar lo planificado de forma detallada para la asignatura.

### ***Percepciones acerca de las relaciones pedagógicas con los/as estudiantes***

Al evaluar la relación pedagógica que establecía con el curso implicado en el programa, reconoció que la relación pedagógica se destaca por ser cercana (100%) ya que los problemas que se habían presentado eran percibidos por la docente como dificultades con la asignatura en relación con los temas trabajados y el compromiso que demandaba cumplir con las tareas previstas. En este sentido, no atribuía las dificultades a problemas de relación desde su percepción. Cabe señalar que también reconoció un alto nivel dependencia (87%) que se vinculaba a la necesidad de recibir asistencia y repetir de forma recurrente las consignas de las actividades y las pautas para trabajar dentro del aula y en propuestas prácticas que se llevaban adelante en el campo. En lo que refiere al conflicto, advirtió que el mismo era bajo (30%) ya que este se vinculaba a problemas de relaciones interpersonales entre pares como característica de los/as adolescentes en general y particularmente de algunos/as de ellos/as, que provenían de contextos socioculturales más vulnerables.

### ***Primera aproximación al CMC: la perspectiva de la docente***

En lo que respecta al CMC, la docente G reconoció valores medios de este en la puntuación total. Sin embargo, en la evaluación de las escalas, destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones vinculadas a la escala *elogio, retroalimentación, mensajes de aprendizaje, claridad de organización y paso a paso*. Por el contrario, reconoció menor nivel de logro (representado con valores inferiores al 40%) en una sola escala como fue *autonomía*. Da la impresión de que en esta prueba ha intentado dar una imagen buena de sí misma destacando el esfuerzo y la dedicación que pone a su trabajo para destacarse.

### ***Reconocimiento de problemas en las prácticas de enseñanza***

En función de los valores advertidos en esta evaluación pre-intervención y de la motivación inicial que llevó a la docente G a interesarse en la propuesta del programa, durante los tres encuentros de la fase 2 se avanzó en la definición de los *problemas* a intervenir, aunque con cierta dificultad para ello.

La docente G planteó que creía necesario con este grupo revisar su propuesta de enseñanza, replantear la organización de la clase y el uso del tiempo considerando que la carga horaria de la misma se concentraba en un solo día, y reconsiderar la estrategia de evaluación que había ideado en la planificación antes de comenzar el año, además de seguir conociendo al grupo para proponer otras dinámicas de relación en la clase que no solo fortalecieran la relación pedagógica sino que propiciaran la articulación de los aprendizajes técnicos con la realidad de los/as estudiantes para incrementar su interés. Tal como puede observarse, todas estas acciones parecían motivar a la

docente G a participar del programa, aunque resultaba complejo para ella poder organizar estas acciones en vistas a definir prioridades de intervención en función de la situación que se presentaba en las clases de 2º C.

Al solicitar a la docente que compartiera su experiencia con este grupo, la misma hizo referencia a lo sucedido la tercera semana de clases:

*"Recuerdo una de las clases con este curso donde me fue realmente difícil estar con los chicos. Nunca pensé que algo así me podía pasar. Desde ese día noto que se complica dar clases cuando la materia solo se da un día, porque solo los veo los jueves a la mañana dos horas y a la tarde solo cuarenta minutos, pero esta última hora es imposible porque va después de la hora del almuerzo. Los chicos suelen estar más que dispersos y hay un ambiente revoltoso y me cuesta que haya orden para trabajar. Uno de los jueves les propuse trabajar con ellos las propiedades del suelo y como era la hora cortita de solo 40 minutos la clase estaba destinada a resolver dudas y consultas de la actividad que se había iniciado a la mañana, para así terminarla y la próxima comenzar tema nuevo. Varios alumnos salieron del aula pidiendo ir al baño y a la preceptoría y era difícil sostener cierto orden para trabajar, estaban muy, muy en otra y tenía pocos alumnos en clase. Realmente cuando salen afuera del aula me preocupa porque no se si se van a mandar alguna y la responsable soy yo de esa hora. Siguiendo con la clase, les sugerí que, a fin de sistematizar la clasificación de las propiedades que habíamos trabajado, dejaran de lado la guía de preguntas que les di y que organizaran la información en un cuadro de doble entrada, pero tampoco lograban engancharse con la tarea. Intenté dar teoría, repetir lo mismo que había dicho a la mañana a modo de repaso, pero solo dos o tres me escuchaban y consultaban dudas. Decidí decirles que volvieran a los apuntes que les dejé en la fotocopidora y yo reorganicé los grupos de trabajo así no se juntaban los que no hacen nada, sino que pensé que mejor estuvieran distribuidos, aunque no les gustara mucho la idea. Estuve nerviosa toda la clase porque ya había probado todo lo que se me ocurría. La cuestión es que tocó el timbre de cambio de hora y así como entré, me fui, con la sensación de que no pude avanzar y que la próxima clase debía retomar todo de nuevo. Mientras guardaba mis cosas me agarró mucha angustia y enojo conmigo misma porque sentí que se me había ido como nunca la clase de las manos" (Doc. G)*

Evidentemente, frente a la respuesta no esperada de los/as estudiantes en la clase narrada, la docente G probó distintas alternativas buscando flexibilizar el propósito original de la clase en varios intentos de contener a los/as estudiantes en el aula, reestablecer el orden de la clase, facilitar la tarea reduciendo su complejidad y cerrar el trabajo con unos de los temas previstos en el programa. Esta misma forma de actuación de búsqueda constante de alternativas se replicaba durante esta fase del programa en diferentes intentos de encontrar y definir problemas ante la situación analizada. De este modo, resultó complejo e incluso difícil decidir cuál de los problemas mencionados por la docente explicaba lo que sucedía en sus clases en vistas a pensar no solo cambios en sus prácticas sino intentar comprender más allá del accionar de la docente qué le ocurría a los/as estudiantes en esa asignatura.

### ***Aportes grupales a la redefinición del problema de la docente***

En la reflexión compartida con los/as docentes pares, surgieron propuestas basadas en la escucha atenta e incluso en la propia experiencia docente que alentaron la revisión del modo de trabajo de la docente G. Entre las recomendaciones dadas se presentaron las siguientes:

*"Tenés que tenerlos cortitos, darles mucho tiempo no funciona porque se dispersan. Yo te sugiero hacer actividades y corregirlas juntos pero que lleven nota" (Doc. H)*

*"Esa hora es un tiempo perdido, no sirve, yo ya se lo dije al equipo directivo porque a mí también me pasa, pero con los más grandes. Yo la dejo para resolver dudas o para hacer una actividad fuera del aula porque ya están cansados o con sueño y es difícil que participen" (Doc. V)*

*"Ese grupo es intenso, pero cuando se enganchan funcionan muy bien. Tienen que estar haciendo, moviéndose y trabajando sino no solo no trabajan, sino que molestan a otros. Hay varios estudiantes ahí que ordenan al grupo y es importante tenerlos de aliados" (Doc. M)*

*"Opino que también hagas una actividad que puedan comenzar y terminar en los 40 minutos así tanto vos como ellos tienen la sensación de que logran usar bien el tiempo y cerrar. Hacé puestas en común o una actividad más distendida" (Doc. B)*

*"Yo no sé qué haría en tu lugar pero que te vean enojada y sacada no está bueno. Quizás pedir que, si trabajan en grupos, ellos presenten lo que hacen al resto de los compañeros y así tienen que escucharse e incluso pueden evaluarse entre ellos" (Doc. F)*

A partir de estos intercambios la docente G les compartió a los/as compañeros/as todo lo que había probado hasta el momento buscando otras formas de trabajar con el grupo, aunque nada la satisfacía o al menos la dejaba tranquila de que iba por buen camino. La situación realmente la aquejaba, se mostraba preocupada e incluso angustiada. Sin embargo, luego de varios pedidos de acotarse a la propuesta de trabajo del programa, decidía considerando lo que dijeron sus compañeros/as docentes repensar la organización de sus clases y hacer un uso distinto del tiempo replanteando las actividades más breves y centradas en el repaso, sin añadir temas ni complejizar lo trabajado en las horas de la mañana. Su propósito era poder sostener el orden en esa hora de clase, al menos que los/as estudiantes permanecieran en el aula intentando participar y trabajar con las actividades que les proponía. Al respecto mencionó lo siguiente:

*"Voy a dejar de ser tan ambiciosa y exigente con las propuestas, bajar un cambio con lo que quería hacer con ellos y ver si funciona, aunque me quedo con una sensación de que terminamos haciendo poco y nada" (Doc. G)*

### **FASE 3**

#### ***Propuesta semanal de metas de cambio***

A lo largo de cinco semanas la docente D ensayó cambios en sus prácticas de enseñanza basadas en distintas escalas del CMC que surgían del trabajo en las sesiones grupales a partir de metas de cambio definidas por él con el apoyo de sus pares. A continuación, se presenta la Tabla

41 que muestra que escalas del CMC - agrupadas en cuatro dimensiones creadas a los fines de este análisis- fueron elegidas por el docente G.

**Tabla 41.**

*Metas semanales establecidos por la Docente G en la fase 3 del programa*

Escalas del CMC	Docente D				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Ritmo adecuado					X
Paso a paso				X	
Participación	X	X	X	X	X
Claridad de organización	X	X	X	X	X
Conocimientos previos		X			
Novedad			X		
Relación de temas					
Ejemplos				X	
Autonomía					
Claridad de objetivos	X				
Retroalimentación		X	X		
Evaluación				X	X
Equidad	X				
Elogio			X	X	X
Apoyo emocional	X	X	X	X	X
Ayuda ante dificultades	X	X	X		
Mensajes de aprendizaje				X	X
<b>TOTAL POR SESIÓN</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>7</b>

Fuente: *elaboración propia*

Se reconoce que la docente G durante las cinco sesiones intentó poner a prueba muchas metas en base a 15 de las 16 escalas que organizaban la intervención sobre el CMC en las cuatro dimensiones definidas. En todas las sesiones se propuso un trabajo constante e ininterrumpido en 3 escalas como fueron *apoyo emocional, participación y organización* ya que éstas era intencionalidades claras que tenía la docente G con su propuesta en vistas a mejorar las clases con el grupo.

Es posible observar que las metas planteadas siguen la misma lógica de pensamiento y actuación que se reconoció en la escena de clase narrada por la docente G y en el proceso de definición del problema a abordar a través de este programa, tal como se mencionó en la fase 2. Se reconoció una constante prueba de metas variadas de sesión a sesión, pero sin una clara intencionalidad que permitiera reconocer no solo la viabilidad de las mismas sino el impacto que éstas podían tener en su práctica y en el aprendizaje de los/as estudiantes.

De forma notable se advierte la relevancia que la docente G le otorgó a la dimensión emocional del CMC durante las cinco sesiones ya que se propuso trabajar con las 5 escalas que la integran. Subyace la intención generar cercanía para mejorar así la relación en vistas a lograr los objetivos de aprendizaje que le proponía alcanzar al grupo a través de las propuestas de enseñanza que la docente planificaba con excesiva dedicación e incluso preocupación.

### ***Evaluación de metas de cambio implementadas***

Al finalizar la sesión 5 y evaluar la experiencia con las metas de cambio, la docente G reconoció que acciones o actuaciones en el aula le permitieron poner en práctica estas metas. A continuación, se presentan algunas reflexiones surgidas en esta última sesión de la fase 3:

*“En estas semanas me animé a buscar otras maneras de trabajar con el grupo de 2° C y probé muchas cosas, pero no todo me salía. Lo que más me costó fue acercarme a los alumnos más conflictivos. Aunque sé que no les interesa la materia o me dicen que la rinden en POEC<sup>1</sup>, busqué que ellos vieran que no estaba todo perdido y que estaban a tiempo de cambiar su actitud y mejorar”*

*“Intenté generar curiosidad buscando recursos y actividades más novedosas para ellos, pero evitando que eso los asuste o que sea muy difícil”*

*“Los animé mucho a que se esfuercen, fui elogiándolos cuando participaban y enfaticé mucho esto de explicar por qué lo que estudiamos es importante como futuros técnicos, pero también ciudadanos responsables del medio ambiente y consumidores, para que lo vean en cosas de la vida cotidiana. Trabajo muchos ejemplos reales para ellos y pensamos qué comemos, por qué, cómo llega ese alimento de la planta a nuestra mesa y cosas así”*

*“Traté de hacerlos participar con actividades que los hicieran moverse, es decir, no darles todo a disposición, sino que ellos también traigan cosas, que investigaran, buscaran materiales en casa, trabajaran en equipo, armaran producciones para que otros las vean a través de afiches o una fotogalería”*

Tal como puede advertir en los comentarios de la docente G, las actividades propuestas resultaron variadas e implicaron buscar otras estrategias que no solo lograran interesar y comprometer a los/as estudiantes mostrando la relevancia y utilidad de lo enseñado, sino que estos/as ganaran confianza y seguridad para participar en la clase y potenciar la relación con sus compañeros/as e incluso con la docente.

Si bien algunos cambios parecían reconocerse, la docente G creía que debía ser revisando su propuesta y buscando alternativas hasta encontrar la manera de implicar a todo el grupo, animarlos/as al trabajo e incluso mejorar su rendimiento académico en vistas a la aprobación del trimestre. A continuación, la docente mencionó por qué aún no estaba satisfecha con lo que creía haber logrado en estas cinco semanas a pesar de sus esfuerzos:

*“Siento que me falta tiempo para articular el trabajo teórico y práctico en las clases. Me gustaría trabajar más al aire libre con ellos, en la huerta con los plantines. También falta más organización de mi parte, quiero hacer muchas cosas con ellos y quizás debo pautar mejor los tiempos, los espacios de trabajo, las actividades, la forma de guiarlos a ellos así la clase de la mañana y de la tarde no son tan distintas y los temas no parecen fraccionados o diferentes entre sí”*

---

<sup>1</sup> POEC. Periodo Obligatorio de Evaluación Complementaria.

### ***Percepción de cambio en los/as estudiantes a partir de las metas implementadas***

La evaluación de las metas propuestas implicó atender la existencia de posibles cambios en los/as estudiantes de acuerdo a la percepción de la docente G. Si bien lo ensayado implicó repensar, revisar y reformular clase a clase la propuesta inicial que había planificado la docente para el primer trimestre, según su percepción ese trabajo fue relevante ya que percibió que los/as estudiantes lograban participar, mostrarse abiertos/as a lo propuesto y mejoró el clima de trabajo, especialmente en la hora de los jueves por la tarde. Al respecto la docente G comentó lo siguiente:

*“Sí, percibí un cambio de actitud en algunos alumnos, además que vi cierta demostración de preocupación acerca de su desempeño en el aula en términos de comportamiento. Entiendo que es porque yo tuve un cambio de actitud primero con ellos. No los presioné tanto con que hagan o terminen la tarea y eso repercutió en la forma de dar las clases o al menos de acercarme a ellos al enseñar”*

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico a partir de la autoevaluación de las metas implementadas***

En función de la reflexión que hizo en esta última sesión, la docente D se propuso seguir trabajando a futuro en algunas de las metas que se había propuesto. Consideró que resultó excesiva la cantidad planteada en comparación con sus compañeros/as y de la carga de trabajo que ello había requerido, así que decidió que sería bueno a los fines de organizar su trabajo focalizarse en algunas de ellas en función de la experiencia que había tenido en las últimas clases. Destacó entre sus intencionalidades de continuidad del trabajo en la próxima fase del programa:

*“Quiero poder prestar más atención al proceso de aprendizaje de cada estudiante, seguirlo más de cerca, para no llegar al final del trimestre y tener que evaluar con un trabajo práctico integrador o de una prueba escrita, por eso quisiera trabajar actividades por semana, ir viendo las dificultades que tienen para orientarlos y llevar otro tipo de registro” (Doc. D)*

*“Voy a seguir organizando bien los tiempos de la clase, pensar por momentos de ayuda, además de ser muy cuidadosa cuando comunico que vamos hacer, cómo y por qué es importante” (Doc. D)*

*“Seguir trabajando en mi relación con ellos es una cuestión importante porque necesito encontrar el modo de motivarlos para no perderlos y yo no agotarme ni terminar enojada”. (Doc. D)*

De lo expuesto se desprende el interés por abordar de forma específica el trabajo con determinadas escalas del CMC como *evaluación, retroalimentación, claridad en la organización, claridad de objetivos, mensajes de aprendizaje, apoyo emocional y ayuda ante las dificultades*. Nuevamente puede reconocerse cómo escalas de la dimensión emocional se destacan en relación a la dimensión organizativa y la orientación a la autorregulación del aprendizaje.

#### FASE 4.

#### *El rendimiento académico de los/as estudiantes como aporte a la reflexión*

Revisar el registro de calificación correspondiente al primer trimestre del año luego de la reflexión de la fase 3 implicó reconocer propuestas de mejoras necesarias e las prácticas de enseñanza a futuro. A continuación, en la Tabla 41 se presentan tres niveles de logro que organizan el rendimiento académico del grupo-clase según calificación obtenida.

Tabla 42.

*Rendimiento académico del primer trimestre del año de los/as estudiantes de la docente G*

	Nivel Alto APROBADO	Nivel Medio DESAPROBADO	Nivel Bajo REPROBADO
<i>Margen de calificación</i>	7-10	6-4	1-3
<i>Porcentaje representado</i>	<b>56%</b>	<b>44%</b>	<b>0%</b>
<i>Cantidad de estudiantes (N=25)</i>	14	11	0

Fuente: *elaboración propia*

Es posible reconocer que en el primer trimestre no hubo reprobados/as, aunque resulta muy similar la cantidad de aprobados y desaprobados en la asignatura. Esto constituyó una evidencia más de cierta disparidad entre los/as estudiantes al interior del grupo y de la necesidad de la docente de conocer más acerca de cómo éstos aprendían e incluso afrontaban las instancias de evaluación de la asignatura.

#### *Segunda aproximación al CMC: la perspectiva de los/as estudiantes*

En lo que respecta al CMC, los/as estudiantes reconocieron un valor medio de este en la puntuación total, que halló concurrencia con lo percibido por la docente G. En la evaluación de las escalas, este grupo-clase destacó de forma favorable (representadas con valores superiores al 70%) actuaciones del docente vinculadas a las escalas *claridad de organización, claridad de objetivos, mensajes de aprendizajes, paso a paso y retroalimentación*. Lo hallado resultó llamativo para la docente D porque la mayoría eran escalas que luego de la fase 3 se proponía sostener como metas de trabajo en vistas a alcanzar nuevas mejoras.

Por el contrario, las escalas del CMC en las que los/as estudiantes reconocieron menor nivel de logro (representadas con valores inferiores al 40%) fueron *relación de temas, conocimientos previos, participación y autonomía*. La docente G al conocer estos resultados destacó que los mismos coincidían con otras percepciones que también habían recibido el resto de los/as docentes que participaban en el programa de sus estudiantes. En este sentido la docente G vinculó lo hallado con la preocupación compartida con las docentes M y V en conversaciones previas respecto de la necesidad de articular contenidos entre espacios curriculares y propiciar proyectos o actividades que permitieran romper una organización fragmentada del conocimiento y asumir más responsabilidades a los/as estudiante en el marco de su formación como técnicos/as. De lo

compartido, resultó escasa la relación que la docente G encontró entre estos resultados y sus prácticas de forma directa no pudiendo reconocer cómo ella intervenía sobre estas escalas o bien identificando dificultades que podían percibir los/as estudiantes y que ella estaba omitiendo al reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

### ***Las percepciones de los/as estudiantes acerca de lo que sucede en clase***

En el marco del cierre del primer trimestre, se relevó de forma cualitativa la percepción de los/as estudiantes con la docente G a partir de 3 preguntas abiertas. Estas buscaron conocer la satisfacción con la asignatura, el reconocimiento de cambios en las clases durante las últimas cinco semanas y las recomendaciones que los/as estudiantes a partir de su experiencia podían hacer para avanzar en mejoras a implementar.

Estos/as manifestaron que la asignatura se destacaba por su carácter práctico, el contacto permanente con tareas y materiales que llevaban adelante en el campo, el modo de trabajar que proponía la docente en la clase y el dominio que tenía la docente de los temas que enseñaba. Al respecto, éstos/as expresaron:

*“El tipo de actividades que se hacen en clase esté bueno porque ves cómo la teoría te sirve para la práctica y al revés también”*

*“Me gusta salir al campo a trabajar, aunque a veces es cansador”*

*“De esta materia está bueno que vos podés tener tus propios cultivos y eso es re copado”*

*“Yo creo que la forma de explicar de la profe esta buena, es re técnica, pero te la hace fácil, lo podés entender rápido”*

*“El uso de la compu, el proyector y también los materiales del campo que usa la profe es diferente a otras materias”*

*“Siempre nos pide hablar en clase, como participar y trata de escucharnos, aunque a veces es difícil porque hay mucho bardo en el aula”.*

Asimismo, los/as estudiantes mencionaron algunos cambios que percibieron en las últimas semanas de clase en el modo de trabajo que proponía la docente G. Resaltaron de forma particular mayor disposición de la docente para reestablecer un clima de trabajo armónico que promueva el aprendizaje, pero reconociendo los límites de lo que se puede o no hacer en su clase. Lo mencionado es ilustrado por los siguientes comentarios de los/as estudiantes:

*“La profe busca que nos respetemos en el aula, estas semanas nos habló mucho sobre cómo tratarnos entre nosotros y con ella para que la pasemos bien”*

*“D nos anima y da más oportunidades para ponerte las pilas con la materia”*

*“Yo creo que cambió la relación que tiene con algunos estudiantes, ahora no sale nadie del aula”*

*“Para mí está más seria, te ayuda, pero a los que joden les dice que la corten porque no quiere problemas en su materia”*

*“Nos hace hablar a todos en la clase”*

*“Da menos tarea o vamos mejor porque antes no llenaba de cosas para hacer y no nunca tenía la materia al día”*

Al consultar a los/as estudiantes qué cambios sugerirían hacer a la docente en vistas al tercer trimestre del año, hicieron las siguientes recomendaciones:

*“Que sea más exigente con todos”*

*“Que ponga más límites porque hay pibes que se pasan y molestan todo el tiempo”*

*“Que no dicte cuando se enoja con algunos”*

*“Que no ponga llamados de atención por todo”*

*“No hacer siempre lo mismo porque aburre, vamos al campo y después escribimos lo que hicimos en la carpeta”*

Los/as estudiantes nuevamente hicieron alusión a los modos de comunicación y relación procurando no solo la cercanía en el trato sino evitar la hostilidad frente algunas situaciones y ser equitativa.

### ***“Yo también me califico”: la docente G evalúa su proceso de reflexión***

El análisis de los datos que aportaron los resultados alcanzados por los/as estudiantes como así también sus percepciones de la clase, llevaron a la docente G a profundizar su reflexión sobre lo realizado en la fase 3 del programa. Al pedir a esta que se autoevalúe poniéndose una calificación que represente su proceso manifestó la siguiente:

*“Me pongo un 7,50 o un 8 porque veo un antes y después luego de esa clase que les conté que no pude manejarla. Ese día yo sé que cambié mi actitud, empecé a buscar otras maneras de trabajar con ellos y veo que algunas me van funcionando y otras no, pero tuve que ponerme más firme y ese es un punto de no retorno” (Doc. D)*

Lo expuesto permitió evidenciar que la docente comenzó un proceso reflexivo sobre sus prácticas que básicamente se orientó, por un lado, a poder hacer una lectura de la situación que presentaba el trabajo con el grupo de 2° C intentando reconocer qué sucedía con los/as estudiantes y, por otro lado, establecer prioridades de intervención a partir de las cuatro dimensiones que organizaban las escalas del CMC.

Se advirtió que, si bien su motivación por aprender y mejorar la impulsaba a disponerse a participar de las propuestas con interés y esfuerzo, fue la percepción de los/as estudiantes la que provocó un alto en la inercia y sobreactividad que caracterizaba su modo de actuar pedagógico. En este sentido, la valoración que los/as estudiantes hicieron de la asignatura, los cambios

percibidos y las sugerencias de mejora como así también los comentarios de sus compañeros/as docentes contribuyeron a tener otras miradas sobre sus prácticas reconociendo todo su trabajo, pero ajustando las expectativas y exigencias a las posibilidades reales que se presentaban en sus clases con el grupo. Al respecto, al finalizar esta cuarta fase, la docente G expuso:

*“Me sirvió el encuentro con otros profesores. Me ayudaron a pensar porque ya no sabía qué hacer con este curso, tenía muchas ideas, pero me sentía desbordada, esa es la palabra que me identificaba”.*

*“El espacio me ayuda a estar más motivada como docente e incluso a no renunciar ni bajar los brazos cuando no sale lo que voy planificando”*

*“Fue positivo esto de las metas porque me ayudó a organizarme y saber dónde hacer foco cada semana”*

*“Me gustaría adquirir más herramientas que me ayuden a pensar en las actividades que hago en clase, porque a veces se me agotan las ideas”*

*“Me encantó saber que piensan los chicos, me sorprendí con lo que dijeron. Uno piensa que a veces no perciben las cosas y captan todo”*

## FASE 5.

### *Tercera aproximación al CMC: la perspectiva de un par docente*

A partir de esta fase, la docente G trabajó de forma colaborativa con el docente B. En la Tabla 43 se pueden observar tres niveles del logro en las escalas del CMC atribuidos por la docente G al comunicar al docente B su proceso de trabajo y reflexión en el programa hasta el momento.

**Tabla 43.**

*Nivel de logro de metas basadas en el CMC según la Docente G*

Escalas	DOCENTE G			
	METAS PLANTEADAS EN LA FASE 3	Metas logradas	Metas a sostener	Metas no propuestas hasta el momento
		<i>“Lo estoy logrando”</i>	<i>“Sería bueno mejorar...”</i>	<i>“Me propongo trabajar”</i>
Ritmo adecuado	X		X	
Paso a paso	X		X	
Participación	X		X	
Claridad de organización	X	X		
Conocimientos previos	X		X	
Novedad	X	X		
Relación de temas				
Ejemplos	X	X		
Autonomía				
Claridad de objetivos	X		X	
Retroalimentación	X		X	
Evaluación	X		X	
Equidad	X		X	
Elogio	X		X	
Apoyo emocional	X	X		
Ayuda ante dificultades	X		X	
Mensajes de aprendizaje	X		X	
<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>0</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse, la docente G valoró como logradas cuatro escalas del CMC como son claridad de organización, apoyo emocional, novedad y ejemplos. Se reconoció que las dos primeras escalas fueron tenidas en cuenta a partir del trabajo con el programa ya que se habían comenzado a atender a aspectos organizativos y emocionales en clase hasta ahora ignorados. Las dos siguientes escalas del CMC fueron reforzadas a partir del trabajo con las metas ya que eran aspectos de las prácticas de enseñanza que la docente G procuraba mejorar en sus prácticas buscando mostrar la relevancia de los temas trabajados.

El resto de las metas que fueron ensayadas durante la fase 3 según la docente G debían sostenerse ya que aún había ajustes que realizar, aunque priorizaría algunas de metas planteadas de forma particular en función de los comentarios de los/as estudiantes. Entre estas se destacaban cuatro de las cinco escalas de la *dimensión emocional* en primer lugar, la *retroalimentación*, la *claridad de objetivos* y la *evaluación* en segundo lugar, y finalmente la *participación*.

Tal como puede verse en la tabla 43 no se propusieron añadir nuevas metas, ni abordar las escalas del CMC *relación de temas* ni *autonomía* hasta ahora no seleccionadas, dado que la priorización de metas realizada ya ordenaba la continuidad de la docente G en el programa y planteaba suficientes retos en vistas a mejorar sus prácticas de enseñanza.

El proceso de reflexión realizado por la docente G se enriqueció a partir de los aportes que hace el docente B. En la Tabla 44 se presentan tanto la valoración del docente B en lo que refiere a las coincidencias advertidas con la evaluación de la docente G como la reflexión sobre otras metas a trabajar como sugerencia a futuro.

**Tabla 44.**  
*Aportes del docente B a la reflexión de la docente G.*

Escalas del CMC	Docente B		
	Metas que coincide con G		Metas nuevas que le propone abordar
	<i>"Lo estas logrando"</i>	<i>"Yo seguiría sosteniéndolo"</i>	<i>"Te propongo trabajar"</i>
Ritmo adecuado		X	
Paso a paso	X		
Participación	X		
Claridad de organización	X		
Conocimientos previos	X		
Novedad	X		
Relación de temas			
Ejemplos	X		
Autonomía			X
Claridad de objetivos	X		
Retroalimentación	X		
Evaluación		X	
Equidad		X	
Elogio	X		
Apoyo emocional	X		
Ayuda ante dificultades		X	
Mensajes de aprendizaje	X		

<b>TOTAL POR NIVEL DE LOGRO</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
---------------------------------	-----------	----------	----------

Fuente: *elaboración propia*

La evaluación realizada por el docente B permitió reafirmar la valoración de 4 escalas del CMC que fueron percibidas como logradas también por la docente G, como son *organización, novedad, ejemplos y ayuda emocional*. Se destacó el trabajo realizado en estas escalas teniendo en cuenta las fortalezas que definen a B como docente y a las propuestas que planifica en el marco de la asignatura. En este sentido se resaltó, tal como lo hicieron los/as estudiantes, el dominio que tiene de los contenidos técnicos y la creatividad para adaptar los mismos como propuestas escolares accesibles e innovadoras.

Asimismo, ambas docentes coincidieron en la valoración de 3 escalas del CMC que la docente G debía sostener a futuro, como resultaron ser *ritmo adecuado, evaluación, y equidad de trato*. En este sentido, la valoración de B se fundamentó no sólo en los comentarios que reconstruyó G de lo compartido por los/as estudiantes, sino en la importancia de ajustar ciertas prácticas que suelen generar tensión con los grupos y que demanda flexibilizar tiempos, modos de relación y formas de comprobar la comprensión de lo enseñado en vistas a cumplir con los pasos más administrativos y burocráticos de la acreditación.

En el resto de las escalas se reconoce cierta discrepancia entre lo percibido por B y G. En el caso del docente B esta destacó que la mayoría de las metas propuestas habían sido logradas por la docente G. De acuerdo a B, si bien el nivel de logro percibido no era el esperado por G de acuerdo a sus expectativas y modos de sentirse satisfecha con su trabajo, se distinguió a la docente por su esfuerzo, constancia, preocupación por el grupo, paciencia ante las dificultades, disposición a buscar alternativas e incluso revisión continua de su propio accionar para revertir la situación, promover cambios y afrontar situaciones de la práctica que le generaban frustración, angustia y agotamiento. Da la impresión de que la valoración del docente B puede haberse visto condicionada por el trabajo excesivo que realizó G para buscar cambios en comparación a las posibilidades de revisión de sus prácticas a las que estaba dispuesto él mismo en el marco del programa. Más allá de esta observación, la docente G accedió a revisar la valoración que había realizado en función de la percepción de B de escalas como *participación, paso a paso y mensajes de aprendizaje*.

Cabe señalar que el docente B solo hizo una sugerencia de meta para añadir que justamente se vincula con la autonomía. Considerando que esta escala había tenido valores bajos en la percepción de G y de sus estudiantes, creyó importante abordar esta escala teniendo en cuenta que la misma se orientaba a guiar a los/as estudiantes a tomar decisiones. Esto podía disminuir no solo el nivel de dependencia percibido en un principio por la docente G sino motivar a los/as estudiantes generando mayor interés y compromiso considerando las responsabilidades que podían asumir frente a su aprendizaje en tareas que era valoradas positivamente con las que se desarrollaban en el campo. Si bien para G esta resultaba una propuesta atractiva, consideró que era un desafío bastante ambicioso

y se propuso poder sostener la priorización de metas que había logrado hacer en vistas a conseguir las mejoras esperadas en el corto plazo.

Al finalizar el encuentro de trabajo que concluye esta fase 5, la docente G se refirió al proceso de trabajo iniciado en las duplas de la siguiente manera:

*“Nunca había hablado con B antes y al conversar me doy cuenta que le pasan muchas cosas similares que a mí, aunque tenemos estilos diferentes. Los grupos que tenemos a los dos nos generan muchos desafíos. También me doy cuenta de que tengo ideas para mejorar las clases, quizás no me funcionan como quiero, pero voy buscando recursos y propuestas de forma constante. Respecto de la cercanía, al escucharlo también veo que a otros no le es tan fácil como uno piensa, que también lleva tiempo construir una relación con los chicos y que hay que aprender cómo acercarnos para acompañarlos sin desgastarse tanto o angustiarse como a mí me pasa.” (Doc. G)*

### ***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance trimestral a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

El trabajo compartido de la docente G con el docente B culminó con el diseño de una secuencia didáctica para el tercer trimestre del año que, si bien respetaba la planificación anual de la asignatura, era revisada metodológicamente a partir de las 8 metas de cambio que G había priorizado trabajar luego de la reflexión realizada de lo probado en la fase 3.

Si bien la docente tenía planificado avanzar con todos los temas previstos para el tercer trimestre, decidió, en el marco de la revisión de su propuesta, volver a trabajar el tema de los cultivos hortícolas pero desde otros enfoque que le permitiera reconocer a éstos desde su nombre científico, su familia de pertenencia, el tipo de siembra requerido, la alerta a plagas, el proceso de crecimiento y el ciclo de vida, la descripción de su morfología, como así también el procedimiento que organiza la cosecha y permite transformarlo en un bien de consumo nutricional. Al respecto la docente G planteó las razones que justificaron su decisión y las acciones didácticas que a su entender le permitieron a futuro llevarlo adelante:

*“Me propongo trabajar de nuevo el tema de los cultivos porque es un contenido importante en los años siguientes y no he logrado que lo entiendan. Son muchos temas y tener una visión integrada de todo el proceso que involucra un cultivo es complejo pero necesario en la formación de técnicos”*

*“Quisiera modificar la propuesta de evaluación para el cierre del trimestre porque en el tercero todos se preocupan por aprobar<sup>2</sup>. Me gustaría dejar la instancia de examen escrito y promover distintas formas de evaluación continua que me permitan acompañarlos a lo largo del trimestre. Ahora algunos chicos se despiertan, hacen todo lo que no hicieron en el año y eso es injusto para el que estudió y cumplió durante todo el año”*

*“Me gustó esto que hablamos con los/as profes de generar actividades que promuevan la retroalimentación entre pares. Si a mí no me atienden, quizás entre ellos puedan prestarse atención y generar otro modo de trabajo más colaborativo en el aula y en el campo. Quiero*

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que el régimen de evaluación de la provincia de Neuquén establece que el tercer trimestre del año tiene un carácter integrador y define la acreditación de los espacios curriculares.

*dejar de hacer todo yo o de facilitar cada vez más lo que tienen que hacer. Necesito hacer cambios que hagan que se comprometan y participen más ellos”.*

Tal como puede evidenciarse, los cambios tendieron a focalizarse en revisar las propuestas de actividades de aprendizaje al servicio de la evaluación en el marco de la impronta que ésta tiene en el tercer trimestre de acuerdo al régimen académico. En relación a lo expuesto la docente G armó una planificación que compartió con B y la coordinación del programa donde se proponía otras acciones tales como:

*“Estrategias que quiero implementar para trabajar cultivos hortícolas:*

- *Mejorar la comunicación en el aula incorporando instancia de intercambio y escucha activa a partir de exposiciones o presentaciones orales semanales de lo que hacen en la práctica con creatividad e incorporando el uso de TIC,*
- *Incluir actividades que impliquen investigación, uso de distintas fuentes, observación del campo, visita a biblioteca, traer materiales de las casas,*
- *Guiar más el trabajo en clase usando el paso a paso. Para eso voy a trabajar con técnicas de estudio para sistematizar información como cuadros comparativos así pueden establecer relaciones por similitud u oposición,*
- *Fortalecer el trabajo en grupo. En función de lo que dijo B voy a tomar la propuesta de sorteo para generar agrupamientos de trabajo, así todos trabajan, no se arman grupitos y no hay preferencias ni favoritos,*
- *Hacer partícipes a los estudiantes en la evaluación co-valorando producciones de compañeros. Usar la estrategia de evaluación entre pares haciéndose preguntas a lo investigado, realizando intervenciones con consultas o pidiendo ampliar información de lo que exponen semanalmente,*
- *No marcar el error en primera instancia, reconocer las fortalezas que tienen o los logros que van haciendo, pero manteniendo mis expectativas y evitando frustrarme por lo que hacen o no chicos,*
- *Tengo que lograr ‘menos exposición-monólogo y más escucha y retroalimentación’ así que intentaré hacer intervenciones en el aula que me saquen de la posición de la que sabe todo*

## FASE 6

### ***Cuarta aproximación al CMC: la reflexión sobre las metas de cambio en duplas***

Finalizado el tercer trimestre del año la docente G, se propuso reflexionar acerca del nivel de logro alcanzado de 8 metas de cambio propuestas, aunque en no todas estaba de acuerdo con su par docente, ya que ésta se mostró más insegura respecto de los logros alcanzados en la fase 3 e incluso más exigente respecto de los cambios que se proponía concretar en este tercer trimestre.

Cabe señalar que, para realizar aportes a la valoración de la puesta en acción de la propuesta de G, el docente B realizó la observación de una clase que fue seleccionada intencionalmente por su compañera. Se insistió con que no se observara cualquier clase sino una que le permitiría observar a G la mayoría de las metas que se buscaban implementar. En la Tabla 45 se presenta la valoración conjunta que hacen los docentes G y B de las metas logradas.

**Tabla 45.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como logradas según los docentes G y B*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas logradas	
			Doc. G	Doc. B
Ritmo adecuado				X
Paso a paso		x	X	X
Participación		x	X	X
Claridad de organización	x	x	X	X
Conocimientos previos				
Novedad	x	x	X	X
Relación de temas				
Ejemplos	x	x	X	X
Autonomía				
Claridad de objetivos				X
Retroalimentación				
Evaluación				X
Equidad				X
Elogio			X	X
Apoyo emocional	x	x	X	X
Ayuda ante dificultades				X
Mensajes de aprendizaje		x	X	X
<b>TOTAL FASE</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>13</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas valoradas positivamente por ambos docentes, se evidencia que coinciden en 8 escalas del CMC, valor que supera lo alcanzado en las fases 3 y 5 del programa. Si bien continúa la tendencia del docente B a reconocer más logros que la docente G, se hace alusión a que en la clase observada se registraron acciones de que el trabajo con esa escala estaba presente, aunque podría mejorarse o seguir trabajándose a futuro.

El docente B destacó de forma especial el modo en que estaba organizada y estructurada la clase teniendo en cuenta que era posible distinguir las actividades por momentos y se hizo a su criterio un uso adecuado del tiempo que alcanzó para trabajar con cada una de las tareas presentadas. Asimismo, resaltó el trabajo de la docente G por comunicarse con cada uno/a de los/as estudiantes acercándose a los bancos, haciendo preguntas, caminando por el aula y comunicando de forma clara y directa lo que enseñaba. Particularmente se reconoció el modo en que las actividades se presentaban y la relevancia que se le otorgaba a los temas enseñados en el marco de la formación para el trabajo, estrategia que de acuerdo a B favoreció no solo la atención sino el interés de los/as estudiantes. Al respecto, esto planteó:

*“Según lo que yo vi, la mayoría del grupo participó de forma activa. No había que pincharlos para que hablen, sino que se notaba que querían mostrar lo que habían estado trabajando”. (Doc. B)*

En referencia a lo observado por B, la docente G se mostró satisfecha con los cambios que hizo a excepción de las metas vinculadas a la dimensión autorregulación del proceso de aprendizaje y las escalas *equidad* y *ritmo adecuado*. En relación a ello, consideró que aún debía ajustar su modo de trabajo porque seguía advirtiendo que muchas veces su ritmo era desajustado a las posibilidades de los/as estudiantes, que el trato con ellos/as estaba en ocasiones afectado por el interés y disposición que mostraban por aprender y que sentía era necesario fortalecer sus procesos de aprendizaje dándoles más herramientas que les permitieran sentirse más seguros y menos dependientes. En alusión a esto, la docente G manifestó:

*“Siempre hay trabajo para seguir haciendo y yo noto que acompañarlos en una cosa y darles todo muy masticado es otra. Por ayudar a veces les doy todo listo y eso no ayuda tampoco. Tengo que seguir dándole vueltas” (Doc. G)*

En la Tabla 46 se presenta la valoración conjunta que hacen los docentes G y B de las metas que deben sostenerse a futuro ya que necesitan más tiempo de trabajo para consolidarse.

**Tabla 46.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como necesarias de sostener a futuro según el Docente G y B*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas a sostener	
			Doc. G	Doc. B
Ritmo adecuado			X	
Paso a paso		x		
Participación		x		
Claridad de organización	x	x		
Conocimientos previos			X	X
Novedad	x	x		
Relación de temas				
Ejemplos	x	x		
Autonomía				
Claridad de objetivos			X	
Retroalimentación				X
Evaluación			X	
Equidad			X	
Elogio				
Apoyo emocional	x	x		
Ayuda ante dificultades			X	
Mensajes de aprendizaje		x		
<b>TOTAL FASE</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Fuente: *elaboración propia*

Al contabilizar las metas que se deberían sostener, se evidenció que ambos docentes coincidieron en una sola escala con es el caso de *conocimientos previos*. Si bien esto habilitó una discusión entre éstos, los dos coincidieron en reconocer las dificultades que implicaba recuperar conocimientos previos en relación a los temas que se enseñaban. Señalaron que generalmente se recurría al sentido común para hacer relaciones en este tipo de asignatura y que el trabajo estaba

más focalizado se lograba realizar presentando ejemplos cercanos a la realidad de los/as estudiantes. Consideraron que trabajar sobre esta meta implicaba propiciar articulaciones horizontales con docentes que tienen asignaturas técnicas en el mismo año para poder efectivamente planificar la forma de recuperar no solo los conocimientos previos trabajados en 1° año sino también promover la relación de temas, escala que hasta el momento no había sido abordada por la docente G.

El docente B también valoró a la *retroalimentación* como una escala que requería continuidad como meta de trabajo con el grupo. Según lo observado la retroalimentación se limitaba a una secuencia de preguntas y respuestas, una atención permanente y efectiva a demandas cuando estas se presentaban. Al respecto, este planteó:

*“Veía en la clase que la llamaban para confirmar si estaban haciendo bien, para sacarse dudas o cuando estaban trabados y al toque vos le decías que hacer. Yo te sugiero repensar eso porque es como un delivery de respuestas y yo creo que hay que ayudarlos a pensar. A mí esto también me pasa y es agotador”* (Doc. B)

Tal como se presentó en las fases anteriores, la docente G consideró que aún tenía metas para seguir sosteniendo que contribuirían al trabajo con este grupo a futuro suponiendo su continuidad en las materias de 3° año. En este sentido las 5 escalas del CMC que se propone seguir revisando se centran en la necesidad de avanzar en la mejora de su propuesta de evaluación atendiendo al trabajo con las *dificultades* e incluso los errores frecuentes, el *ritmo adecuado* y la *claridad de los objetivos* de aprendizaje que se proponen alcanzar para acreditar la asignatura. En relación a estas metas, la docente G comentó:

*“Siento que cambiar la evaluación es lo más difícil. Es lo que más necesitamos revisar los profes y lo que más nos resistimos a cambiar. En mi caso pienso que será un trabajo que tendré que hacer con más calma para planificarlo de manera diferente para todo el año y no solo un trimestre como hice ahora sobre la marcha”* (Doc. G)

Asimismo, advirtió la importancia de seguir atenta a tener un *trato equitativo* ya que lo percibido por los/as estudiantes respecto de esta escala la movilizó y la sorprendió. En este sentido, la docente planteó en vistas al sostenimiento de esta meta lo siguiente:

*“Pensando en la cercanía y en modos de poder acercarme a todos pienso que el año que viene en las primeras clases trabajaría más actividades que me permitan construir y no bajar acuerdos de convivencia propios de la asignatura. Se me ocurre definir juntos cómo comportarse dentro y fuera del aula, como manejar el uso de recursos en el campo, como organizarnos para cumplir con las evaluaciones, que formas de trabajo en grupo nos ayudan aprender”* (Doc. G)

Finalmente, en la Tabla 47 se presenta la valoración que hace la dupla de las metas propuestas que no se lograron. Tal como puede observarse el docente B no percibió metas no alcanzadas, sino que planteó que todo lo propuesto se logró en diferente nivel o profundidad pero que no reconocía estas metas en la docente B.

**Tabla 47.**

*Metas de alcance trimestral basadas en el CMC valoradas como no logradas según el Docente G y B*

Escalas	Fase 3	Fase 5	Fase 6	
			Metas no logradas	
			Doc. G	Doc. B
Ritmo adecuado				
Paso a paso		x		
Participación		x		
Claridad de organización	x	x		
Conocimientos previos				
Novedad	x	x		
Relación de temas				
Ejemplos	x	x		
Autonomía				
Claridad de objetivos				
Retroalimentación			X	
Evaluación				
Equidad				
Elogio				
Apoyo emocional	x	x		
Ayuda ante dificultades				
Mensajes de aprendizaje		x		
<b>TOTAL FASE</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Fuente: *elaboración propia*

Tal como puede observarse la docente G solo mostró disconformidad con el modo en que *retroalimentaba*. Si bien coincidía con el análisis que había realizado el docente B respecto de esta meta, consideraba que esta no estaba lograda de acuerdo a sus expectativas. Haber estado atenta a la dimensión emocional del CMC y al modo de relación que le proponía al curso, la llevaba a repensar el modo de comunicación con los/as estudiantes. Se seguía percibiendo por momentos muy directiva, controladora e incluso advertía que sus cambios de tono de voz en lugar de ayudar a la atención generaban rechazo o desgaste en los/as estudiantes así que tenía que pensar en ello. En relación a esto, la docente G mencionó:

*“Así te das cuenta de cuántas cosas aprendés de la experiencia, porque en el ciclo pedagógico que hice no me hablaron de cómo me comunico en el aula cuando enseño y es fundamental porque el lenguaje es nuestra herramienta de trabajo. Saber escuchar, preguntar, repreguntar y ese tipo de cosas son muy necesarias y recién acá se me movió el piso pensándolo” (Doc. G)*

Al terminar el encuentro de reflexión el docente B valoró la experiencia de ir a observar a una compañera a su clase y analizar juntos su propuesta de mejora. Al respecto compartió lo siguiente

*“Disfruté de la clase de D, me gustó verla a ella y a los chicos en el aula. También me gustó la materia, es técnica y no conocía cómo es que se trabajan estos temas y descubrí que son interesantes. Me sorprendió cómo se relacionaba D con los chicos. Después de escucharla tan preocupada en los otros encuentros, pensé que me iba a encontrar con otra cosa, pero es evidente que hubo un cambio a medida que fue probando todo lo que se propuso (...). Me pareció buenísimo como los pibes trabajaron en grupo y esto de la coevaluación entre ellos y el rol que asumió ella ahí.*

*Me di cuenta también de que solo unos pocos no trabajaban y ahí creo que habría que pensar otra estrategia, no insistirles con lo mismo porque no responden y generan malestar en los otros (...) Ver a D me gustó y me ayudó mucho porque hace muchas cosas que yo no me animo y te das cuenta que no es tan difícil, hay que dedicarle tiempo y ganas”*

***Nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y didáctico con alcance anual a partir de la coevaluación de las metas implementadas***

Esta segunda ronda de reflexión compartida entre la docente G con su par posibilitó analizar con el resto de los/as compañeros/as docentes del programa qué metas de cambio proyectaba sostener de forma autónoma el próximo ciclo lectivo a partir de la experiencia construida. En la Tabla 48 se presentan las escalas del CMC que se proponen incorporar a la propuesta anual.

**Tabla 48.**

*Metas de alcance anual basadas en el CMC según el Docente G*

Escalas CMC	Metas logradas	Metas a sostener el próximo año	Metas a incorporar el próximo año
Ritmo adecuado		X	
Paso a paso	X		
Participación	X		
Claridad de organización	X		
Conocimientos previos		X	
Novedad	X		
Relación de temas			X
Ejemplos	X		
Autonomía			X
Claridad de objetivos		X	
Retroalimentación		X	
Evaluación		X	
Equidad		X	
Elogio	X		
Apoyo emocional	X		
Ayuda ante dificultades		X	
Mensajes de aprendizaje	X		
	8	7	2

Fuente: *elaboración propia*

La docente G logró mantener lo planteado en relación a las metas logradas y a sostener de acuerdo a lo conversado con B. De forma permanente mencionó que, si bien se aventuró a confirmar que algunas metas habían sido alcanzadas, reconocía que esto no implicaba que a futuro no siguiera trabajando en ellas, tal como se proponía con las metas que había valorada como necesarias de sostener. Consideraba que nuevamente se encontraría en 2020 con la difícil tarea de seleccionar qué metas resultaban prioritarias, pero tenía presente la importancia de atender para ello a las particularidades del grupo, sea el mismo con el que había trabajado en el programa o bien otros en el marco del resto de las asignaturas que también tenía a su cargo en la escuela.

Al pensar en nuevas metas a incorporar, la docente G decidió incorporar a las dos únicas metas que había dejado al margen a lo largo del programa, considerando que trabajar sobre la *relación de temas* implicaba la articulación con otros espacios y docentes. A partir de la experiencia del programa tal vez podrían, según la docente G, propiciarse proyectos o actividades institucionalmente que ayuden con ello. En relación a esto, la docente planteó:

*“Me gustaría incrementar el trabajo en el campo, con más práctica de observación, armado de registros, escritura de informes y trabajo con propios cultivos. Yo creo que ahí sí podría trabajar los conocimientos previos de 2° a 3° o también lo podría hacer con la docente M de Fruticultura en el mismo 2° año y presentar algo juntas en la expo. Ya se me van ocurriendo ideas”* (Doc. G)

Asimismo, se propuso intentar avanzar con la autonomía como meta específica, sin embargo, aún necesitaba más formación y herramientas para planificar cómo hacerlo un eje transversal en su propuesta.

*“Hacer actividades que promuevan la elección de los estudiantes y por ejemplo darles alternativas sé que es más trabajo para mí, pero es probable que cambie el compromiso y cómo miran lo que tienen que aprender. Aún creo que me falta saber más, pero voy a pensarlo para el año que viene”* (Doc. G)

Considerando todo lo expuesto hasta aquí, la docente G logró durante todo el programa incorporar cambios en sus prácticas que posibilitaron bajar el malestar inicial que se generó con el grupo, no incrementar el mismo, no quedarse atrapada en la angustia y la desesperación ante su compromiso con la tarea. Asimismo, los cambios que se hicieron que su propuesta del tercer trimestre hizo que la misma resultara menos ambiciosa y más ajustada a las posibilidades reales de trabajo y compromiso que caracteriza al grupo de 2° C. No obstante, resultaron recurrentes a lo largo de todas las fases las dificultades de esta docente para definir sus intencionalidades pedagógicas con el grupo, más allá de lo estipulado en su planificación. En este sentido, sus sobreesfuerzos por mejorar sus prácticas de enseñanza presentando propuestas innovadoras tendieron a generar mucha exigencia y tensión respecto de la demanda que se hacía a los/as estudiantes, impactando en los modos de relación pedagógica y en consecuencia generando distancia, rechazo e incluso malestar frente a las actividades presentadas y los saberes a enseñar.

**Anexo 30.** Claves de discusión que aporta la cercanía en el marco de la especialidad agropecuaria, de la modalidad de educación técnica y del nivel secundario

<b>Especialidad técnica agropecuaria</b>	<b>Modalidad de educación técnico-profesional</b>	<b>Nivel secundario</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La organización de las actividades productivas en el espacio escolar: aula tradicional vs. aula en el campo.</li> <li>▪ La ausencia de materiales o recursos didácticos sobre los objetos de estudios específicos del ámbito agropecuario.</li> <li>▪ La articulación de tiempos escolares y ciclos productivos en los procesos de aprendizaje.</li> <li>▪ La complejidad de escolarizar prácticas laborales en la diversidad situaciones agroproductivas.</li> <li>▪ Las distancias y las cercanías del trabajo compartido en espacios prácticos entre docentes, instructores/as y MEP.</li> <li>▪ El sentido que tiene la vida y la muerte en la naturaleza como objeto de estudio y trabajo.</li> <li>▪ La relevancia del perfil de egreso y profesional del técnico agropecuario en relación a las demandas productivas y necesidades socio-económica de la región.</li> <li>▪ Los lazos con la comunidad a partir de proyectos y prácticas centradas en la sostenibilidad ambiental, el emprendedurismo local y el impacto de los aprendizajes en las economías familiares.</li> </ul>	<p>Las relaciones entre teoría y práctica en las propuestas de formación.</p> <p>La articulación de espacios curriculares de la formación general con la formación específica técnica.</p> <p>El acceso a cargos y horas docentes de profesionales o técnicos/as sin formación pedagógica.</p> <p>La complejidad de la formación y la evaluación de capacidades y competencias profesionales de acuerdo al perfil de la especialidad definido por el INET.</p> <p>La versatilidad del perfil docente como figuras de referencia para los/as estudiantes (docentes, adultos/as, técnicos/as y profesionales).</p> <p>El trabajo con el grupo-clase en la formación para el trabajo en el marco de modelos de enseñanza centrados en lo artesanal.</p> <p>El sostenimiento del interés por aprender saberes técnicos a lo largo de las trayectorias.</p> <p>Las prácticas profesionalizantes como espacios de integración de saberes e inserción temprana al campo laboral.</p>	<p>Los procesos de adaptación en el pasaje del nivel primario al secundario.</p> <p>Las limitaciones del régimen de evaluación provincial.</p> <p>La diversidad en las aulas como horizonte para promover prácticas inclusivas que acompañen las trayectorias de los/as docentes</p> <p>La precariedad de las condicionales laborales de los/as docentes y su impacto en el trabajo pedagógico-didáctico.</p> <p>La refundación de acuerdos y contratos didácticos en el marco de la convivencia entre adultos y jóvenes, en el espacio escolar con sus diferencias etarias y generacionales.</p> <p>Los límites y las posibilidades del acompañamiento escolar a los/as jóvenes y sus familias en situación de vulnerabilidad social y económica.</p>

Fuente: *elaboración propia a partir de la implementación del programa de asesoramiento colaborativo en el marco de la investigación*

**Comprobante de transferencia**

Universidad De Buenos Aires  
\$ 800,00

Origen **124-385652/5**  
Cuenta única

Destino **746-037007/7**  
Cuenta corriente en \$

Banco **Santander**

Destinatario **Universidad De Buenos Aires**

Fecha de ejecución **02/11/2022**

Plazo de acreditación **Inmediato**

Concepto **Varios**

Descripción **Pago UBA**

Aviso de transferencia por e-mail **Si**

E-mail del destinatario **hacienda@filo.uba.ar**

Mensaje  
Pago de Arancel por derecho de Defensa de  
Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación:  
NOEMÍ ELENA BARDELLI

Comprobante **17302087**



02/11/2022 · 17:39