



**FLACSO**  
ARGENTINA



*Estudio Exploratorio sobre las Teorías Implícitas acerca del Aprendizaje de Docentes  
que implementan la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria  
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

Lic. Claudia Fernández Tobal

Directora: Mg. Noemí Bardelli

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Madrid

Junio 2021

---

## INDICE

---

AGRADECIMIENTOS.....	6
RESUMEN.....	7
<b>CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Problema de investigación.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Desafíos y Tensiones que enfrenta la Escuela Secundaria.....</b>	<b>11</b>
1.2.1 La Escuela Secundaria: un Nivel Educativo en revisión.....	11
1.2.2 La Nueva Escuela Secundaria. Una política de cambio curricular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	13
1.2.3 La propuesta curricular y didáctica en la profundización de la Nueva Escuela Secundaria.....	14
<b>CAPITULO 2. REVISIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Aproximación conceptual a las Teorías Implícitas.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 Las Teorías Implícitas sobre el aprendizaje.....	17
2.1.2 Las tres Teorías Implícitas.....	20
<b>2.2 Conceptos que caracterizan a la práctica docente y a la práctica de enseñanza .....</b>	<b>23</b>
2.2.1 Repensar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria y su articulación con el aprendizaje escolar.....	23

2.2.2 Tres modelos de enseñanza.....	24
2.2.3 Las prácticas de enseñanza y el conocimiento escolar.....	26
<b>2.3 La organización de las situaciones de aprendizaje en la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria .....</b>	<b>29</b>
2.3.1 El aprendizaje por proyectos. Enfoque didáctico.....	29
2.3.2 La interdisciplina en la escuela secundaria.....	31
2.3.3 El sentido de la colaboración en las prácticas de enseñanza.....	34
<b>CAPITULO 3 PLANIFICACION EMPIRICA.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Metodología.....</b>	<b>38</b>
3.1.1 Objetivo General y objetivos específicos de la investigación.....	38
3.1.2 Diseño de la investigación.....	38
3.1.3 Participantes.....	39
<b>3.2 Técnicas de recolección de datos.....</b>	<b>40</b>
3.2.1 Instrumentos.....	40
3.2.2 Procedimiento de acción.....	42
<b>CAPITULO 4. RESULTADOS .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Sistematización de los resultados .....</b>	<b>45</b>

4.1.1	Caracterización general de la muestra.....	45
4.1.2	Sistematización de los resultados del cuestionario de dilemas.....	47
4.1.3	Sistematización del análisis de las entrevistas.....	56
<b>CAPITULO 5. ANALISIS Y DISCUSIONES.....</b>		<b>64</b>
5.1.	Las teorías implícitas acerca del aprendizaje. Análisis de los distintos marcos representacionales.....	65
5.2	La profundización y complejización en la comprensión de las teorías implícitas en la PNES.....	71
5.2.1	El aprendizaje por proyectos “otro modo de aprender” .....	72
5.2.2	Interacciones curriculares débiles. Aprendizaje disciplinar fragmentado.....	77
5.2.3	Tres posturas frente al trabajo colaborativo. Del aprendizaje como un asunto individual al aprendizaje como asunto institucional.....	79
5.3	Algunos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales acerca de los aprendizajes en la escuela secundaria.....	82
<b>CAPITULO 6. CONCLUSIONES.....</b>		<b>90</b>
6.1	Reflexiones finales .....	91
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>		<b>95</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>104</b>

---

## INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

---

### TABLAS

Número	Título	Página
1	Concepciones indagadas y dilemas	41
2	Dimensiones de análisis e indicadores que se tomaron para el diseño de la entrevista	42
3	Acciones realizadas en cada fase	43
4	Distribución de los sujetos según las teorías elegidas	48
5	Formación habilitante y las teorías implícitas seleccionadas	55
6	Antigüedad en la docencia y teorías implícitas seleccionadas.	55
7	Antigüedad en la escuela que implementa la PNES y teorías seleccionadas	55

### Esquemas

Número	Título	Página
1	Profesores por espacio curricular	46
2	Profesores por área	46
3	Antigüedad en la docencia	47
4	Antigüedad en la escuela	47
5	Profesores por áreas y teorías seleccionadas	49
6	Respuesta en el dilema 1	50
7	Respuesta en el dilema 2	50
8	Respuesta en el dilema 3	51
9	Respuesta en el dilema 4	51
10	Respuesta en el dilema 5	52
11	Respuesta en el dilema 6	52
12	Respuesta en el dilema 7	53
13	Respuesta en el dilema 8	53
14	Respuesta en el dilema 9	54
15	Respuesta en el dilema 10	54

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer a Noemí Bardelli, quien, con su conocimiento e infinita paciencia, generosidad y amorosidad me acompañó a transitar este proceso formativo con mucho profesionalismo y dedicación. Por todos y cada de uno de esos encuentros, por tus lecturas, tus devoluciones, tus señalamientos y el por el reconocimiento a mi trabajo. Simplemente ¡Gracias!

A los profesores y profesoras que participaron del estudio, mi infinita gratitud. Sin ellas y ellos este proceso no hubiese sido posible. Les agradezco la generosidad y la confianza para compartir con desinterés sus experiencias y pareceres de un proceso tan complejo que se encuentran transitando y afrontando como un gran desafío. Mi reconocimiento a todas/os ellas/os.

También quiero agradecer a todo el equipo de FLACSO, y muy especialmente a Mauricio Martínez, por brindarme su tiempo, los recursos y herramientas que fueron necesarios para llevar a cabo el proceso de investigación. No hubiese podido arribar a estos resultados de no haber sido por su incondicional ayuda.

Un gran reconocimiento para Beatriz Greco que fue quien me sumergió en este mundo académico y de la investigación. Una gran maestra, una gran compañera y una gran amiga.

A mis compañeras y compañeros de trabajo, mis colegas a todas/os y a cada una/o que me acompañaron en estos años y me dieron aliento y fuerza cuando lo necesitaba. Gracias por el tiempo dedicado y la ayuda que siempre me brindaron con tanta paciencia.

A mi familia, que siempre está cerca, que soportaron mis horas de estudio, que toleraron mi deseo con una sonrisa. Gracias Dani, Sofía y Clara por acompañarme a transitar este camino.

A mis padres y a mi hermana a quienes quiero infinitamente.

Título **Estudio Exploratorio sobre las Teorías Implícitas acerca del Aprendizaje de Docentes que implementan la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**  
Autora **Claudia Fernández Tobal**  
Directora **Mg. Noemí Bardelli**

---

## **RESUMEN**

La siguiente investigación propone conocer las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los profesores de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que implementan actualmente una política educativa denominada “Profundización de la Nueva Escuela Secundaria” (PNES). Para ello se llevó adelante un estudio exploratorio con el propósito de indagar esas teorías y analizar los diferentes supuestos que subyacen en las propuestas de enseñanza.

Las investigaciones en el campo de la Psicología Cognitiva demuestran que los profesores interpretan y dan sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje a partir de teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín, de la Cruz, 2006). En el caso de este estudio se encontró que de la muestra total (N = 50) de profesores, las representaciones no son homogéneas y las concepciones responden a más de una de las teorías implícitas. Subyacen supuestos conceptuales, ontológicos y epistemológicos que fundamentan sus acciones como un cuerpo teórico configurado que, en algunos casos, guarda cierta coherencia y en otros, no.

Por ser este un proceso de cambio que todavía se encuentra en transición y frente a la necesidad incipiente de construir conocimiento, este estudio puede realizar aportes, a partir de la descripción y el análisis de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en la implementación del cambio curricular y didáctico y pedagógico que propone la PNES.

**Palabras claves:** Teorías Implícitas – Aprendizaje - Escuela Secundaria

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUCCIÓN**

---

## INTRODUCCIÓN

---

### 1.1 Problema de investigación

La siguiente investigación propone conocer las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los<sup>1</sup> profesores de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que implementan actualmente una política educativa denominada “Profundización de la Nueva Escuela Secundaria” (PNES), también llamada “Secundaria del Futuro”<sup>2</sup> que plantea modificaciones en la estructura curricular (a partir de la NES), y cambios en el funcionamiento institucional. Entre los aspectos más destacados de esta política educativa, se encuentran el seguimiento de los aprendizajes y la incorporación de cuatro espacios de enseñanza integrada (por áreas) obligatorio donde se trabaja por proyectos<sup>3</sup>. Para ello, se llevó adelante un estudio exploratorio con el propósito de indagar dichas teorías implícitas sobre el aprendizaje en ese escenario de cambio curricular, didáctico y pedagógico.

Las investigaciones en el campo de la Psicología Cognitiva demuestran que los profesores interpretan y dan sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje a partir de teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín, de la Cruz, 2006); con ellas resuelven los problemas que les impone la práctica, en coexistencia con marcos de referencia teórico conceptual provenientes tanto de la formación docente inicial como continua (Pozo et al., 2006). Señalan los

---

<sup>1</sup> En este documento se optó por utilizar masculino genérico solo a fin de facilitar la lectura, sin desconocer los debates acerca del uso del lenguaje inclusivo. En este caso el uso del masculino genérico pretenden representar a todos los y las profesores y profesoras y estudiantes sean estos varones, mujeres o no tengan género definido.

<sup>2</sup> La Profundización de la NES propone una modificación en la estructura curricular de las escuelas secundarias e incorpora de tres espacios de enseñanza integrada por áreas, obligatorios, donde se trabaja con la estrategia de aprendizaje por proyecto (Resoluciones N° 4145/SSGCEP/2012 y N° 321/ME/2015).

<sup>3</sup> Entre el 2017 y el 2018 el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa dependiente y la Dirección Nacional de Información y Estadística, junto a la Red de Investigación Educativa publicaron una investigación denominada “Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas” donde recuperan cuatro experiencias recientes de cambios en el nivel secundario. Entre ellas, se encuentra la PNES, donde mencionan algunas características de la política a la que denominan “Secundaria del Futuro”, incluyen la descripción de escuelas estudiadas, analizan núcleos de concreciones y las articulaciones curriculares intra e interareales, a muy pocos meses de estar en marcha la misma (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2019).

autores (Pozo et al., 2006) que para introducir cambios en la escuela secundaria se requiere, entre otras cosas, transformar las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza y para lograrlo es preciso primero saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son las relaciones con la propia práctica.

El estudio de las teorías implícitas se convirtió en objeto de mi investigación a partir de la práctica profesional que desempeño como Asistente Técnico Pedagógica en el nivel medio. Identificarlas y acceder a esas teorías implícitas, ayudaría a comprender que una auténtica transformación de las dinámicas del aula requiere de procesos de formación, pero también de un acompañamiento situado centrado en la reflexión con los profesores en esas instancias de trabajo. Las mismas tienen una función pragmática lo que constituye, junto a su carácter implícito, la razón principal de su resistencia a ser modificadas (Castorina, Barreiro, Toscano, 2005). Pudiendo ser uno de los motivos que permitirían comprender la complejidad que se presenta a la hora de implementar cambios en la escuela secundaria fundamentalmente aquellos centrados en el pasaje del trabajo disciplinar al trabajo por áreas. Esto se plantea atendiendo a que el problema no es sólo instrumental, sino que implica la coexistencia de conocimientos implícitos.

Por este motivo es que se buscó indagar en torno a los siguientes interrogantes ¿cuáles son las teorías implícitas de los profesores que implementan la PNES? ¿qué concepciones de aprendizaje subyacen de esas teorías en los profesores? ¿cuál es la relación entre las teorías implícitas de los profesores y los modos de trabajo pedagógico, didáctico y curricular que promueve la PNES? Por ser este un proceso de cambio que todavía se encuentra en transición y frente a la necesidad incipiente de construir conocimiento, este estudio puede realizar aportes, a partir de la descripción y el análisis de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en la implementación del cambio curricular, didáctico y pedagógico.

La investigación se realizó en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con profesores de cinco escuelas secundarias de distintas comunas que actualmente implementan la

PNES, localizadas en diferentes barrios de la ciudad; tanto de la zona sur y centro.

Quisiera destacar que el tema de investigación responde a tres cuestiones que se encuentran entrelazadas.

En primer lugar, las inquietudes e interrogantes que surgen de los docentes, en el marco de mi trabajo como Asistente Técnico-Pedagógico, acerca de las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta la complejidad de las mismas.

En segundo lugar, los temas que se pusieron de manifiesto en la Maestría en relación a la importancia de comprender y aproximarse a los procesos de aprendizaje

En tercer lugar, la necesidad de investigar los procesos de cambio pedagógico y curricular que intentan desde el Ministerio de Educación de la jurisdicción de CABA, que modifican algunos aspectos del formato escolar tradicional de la escuela secundaria y que responde hoy a las necesidades del nivel y serán abordados en esta investigación.

## **1.2 Desafíos y Tensiones que enfrenta la Escuela Secundaria**

### *1.2.1 La Escuela Secundaria: un Nivel Educativo en revisión*

La educación secundaria desde el año 2006 en Argentina, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), es obligatoria y aloja a jóvenes de entre 12 y 18 años. Esta política de expansión y obligatoriedad del nivel permite el ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria que antes no eran atendidos. (Terigi, 2008). La masificación y el cumplimiento de la obligatoriedad implica un enorme desafío para las políticas educativas (DiNIECE, 2015, 2017), que no pueden garantizar aún la terminalidad del nivel, debido a diferentes factores. La tasa de promoción efectiva del secundario en todo el país es del 79,56%, la tasa de repitencia es del 9,61%; mientras que el abandono interanual es del 10,83%<sup>4</sup>.

A pesar del nuevo marco normativo, hay características estructurales de la organización que

---

<sup>4</sup> Fuente: Relevamiento Anual 2017. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Web: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/informacion-y-estadistica/educativa> Última consulta 12/05/2021

persisten. Sin ir más lejos, el Régimen Académico (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, Sburlatti, 2009) no se ha modificado y por ello las formas de regulación sobre la organización de las actividades de los estudiantes, no se encuentran acompañadas con la obligatoriedad y la terminalidad. Del mismo modo, sucede con la gradualidad y la anualidad del curso escolar, que imponen una forma de cursada única y que marcan la necesidad de aprobar todas las asignaturas del plan de estudios o a lo sumo tener algunas materias pendientes. Se añade a ello, la función selectiva de su modelo organizacional y el carácter fragmentado de las experiencias educativas de los estudiantes. Otras características que aún permanecen en el nivel son la organización disciplinar de los planes de estudio, la formación y el trabajo docente por disciplina y la designación por hora cátedra (Birgin, 1993, Terigi, 2008,). Además, es importante tener en cuenta que la formación de los profesores de escuela secundaria se caracteriza por ser una formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización (Terigi, 2013).

En síntesis, si bien las políticas de masificación y los mecanismos que promueven el ingreso directo y la obligatoriedad están expresados en la LEN, éstos no son suficientes y aún persisten las formas de organización arriba señaladas, que generan procesos de exclusión frente a la imposibilidad del sistema de definir trayectos más adecuados a las circunstancias de los estudiantes y sus trayectorias educativas. Algunas investigaciones, tanto locales como regionales, abordan y analizan los problemas que se desprenden de la progresiva expansión de la educación secundaria (Ziegler y Nobile, 2014, Pini, 2013, Braslavsky, 2001, Almandoz, 2000), las reformas propuestas (Moyano, 2004) y la necesidad entonces de encontrar nuevos formatos escolares (Terigi, 2008) que favorezcan el desarrollo de nuevos aprendizajes y que garanticen no solo el ingreso sino la permanencia y el egreso.

### *1.2.2 La Nueva Escuela Secundaria. Una política de cambio Curricular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) no se encuentra por fuera del escenario nacional en relación a las problemáticas descriptas en el apartado anterior. En el nivel secundario el porcentaje de repitencia a nivel estatal en el año 2019 fue del 12% a nivel total. En 1° año alcanzó el 17% y en 2° año alcanzó el 16,7%<sup>5</sup>.

El Ministerio de Educación de Ciudad, en el año 2008<sup>6</sup>, inició un proceso de cambio en las escuelas secundarias dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM) con el fin de dar cumplimiento a la LEN y a los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación, según las resoluciones N° 93/09 y N° 84/09. En el año 2014 se comienza a implementar la Nueva Escuela Secundaria (NES) de manera gradual y voluntaria y ya para el 2015 en forma generalizada y obligatoria<sup>7</sup>. La NES, además de representar un cambio curricular, redefine las formas de aprender y de enseñar presentándose como una política que propone modificaciones en la estructura del funcionamiento institucional de las escuelas. Este cambio curricular se propuso reducir a trece (13) las orientaciones de la secundaria y así adecuarse, tanto a los requerimientos de la LEN, como a lo dispuesto por las diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación anteriormente mencionadas<sup>8</sup>. Actualmente los diseños curriculares vigentes<sup>9</sup> tanto para el ciclo básico como para los ciclos orientados, responden a la lógica disciplinar y organizan los contenidos a enseñar en las distintas asignaturas o espacios

---

<sup>5</sup> Ministerio de Educación (GCBA). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Coordinación General de Información y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual 2019, datos provisorios.

<sup>6</sup> En el año 2008 se creó el régimen de profesor por cargo a través de la Ley 2905 (Ministerio de Educación, 2008). Y Más tarde se concretizó el Diseño Curricular jurisdiccional (Resol. 321/ME/2015 y Resol.4145/SSGCEP/2012).

<sup>7</sup> Según los documentos oficiales, la construcción de la Nueva Escuela Secundaria se realizó mediante un proceso consultivo junto a los equipos de conducción, docentes, estudiantes y familias que iniciaron en el año 2013 y se extendió hasta fines del 2014. En este marco, se realizaron encuentros de mejora institucional, jornadas para la construcción de la NES y reuniones de trabajo por región. Y es así como se logró el Diseño Curricular, producto del consenso de toda la comunidad educativa (<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes>). Sin embargo, acontecieron situaciones que pusieron de manifiesto el descontento de la comunidad educativa por el contenido de la propuesta y los modos de implementación tal como lo describen las investigaciones recientes de Speziale (2018), Iglesias (2018) y Sisti (2020).

<sup>8</sup> Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf>) y Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>).

<sup>9</sup> Diseño Curricular jurisdiccional (Resol. 321/ME/2015 y Resol.4145/SSGCEP/2012).

curriculares disciplinares incorporando la transversalidad de contenidos y la utilización de estrategias diversificadas de enseñanza enfatizando la dinámica grupal y la incorporación de las nuevas tecnologías.

Investigaciones recientes muestran que esa implementación generó resistencia de una buena parte de los sindicatos docentes y de varios centros de estudiantes, que incluso organizaron tomas de escuelas como forma de protesta (Speziale, 2018; Iglesias, 2018; Sisti, 2020), por no acordar con los lineamientos políticos-pedagógicos de la reforma.

En el año 2018, se comienza a implementar una política educativa denominada “*Profundización de la Nueva Escuela Secundaria*” (PNES), que propone, además de la modificación en la estructura curricular (a partir de la NES), cambios en el funcionamiento institucional, en vinculación con el desarrollo de los proyectos educativos de cada escuela. Entre los aspectos más destacados de esta política educativa, se encuentran el seguimiento de los aprendizajes que se realizan en el marco del proyecto tutorial a través de un Plan Personalizado de Aprendizaje (PPA) y la incorporación de cuatro espacios de enseñanza integrada (por áreas) obligatorio donde se trabaja por proyectos<sup>10</sup>. Se comenzó con un conjunto pequeño de escuelas, y se prevé continuar incorporando a la totalidad de las instituciones dependientes de la DEM.

### *1.2.3 La propuesta curricular y didáctica en la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria*

En las escuelas secundarias, la organización curricular es fuertemente clasificado y fragmentado y es a través de diferentes unidades curriculares que se transmite el conocimiento

---

<sup>10</sup> Entre el 2017 y el 2018 el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa dependiente y la Dirección Nacional de Información y Estadística, junto a la Red de Investigación Educativa publicaron una investigación denominada “Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas” donde recuperan cuatro experiencias recientes de cambios en el nivel secundario. Entre ellas, se encuentra la PNES, donde mencionan algunas características de la política a la que denominan “Secundaria del Futuro”, incluyen la descripción de escuelas estudiadas, analizan núcleos de concreciones y las articulaciones curriculares intra e interareales, a muy pocos meses de estar en marcha la misma (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2019).

(Terigi, 2008, Camillioni, 2010). Sin embargo, la PNEs plantea, además de los espacios curriculares tradicionales, una organización curricular en cuatro áreas de conocimiento<sup>11</sup> y les propone a los profesores que realicen una planificación conjunta en espacios que son destinados para tal fin. Para ello se les solicita que establezcan acuerdos vinculados con contenidos nodales de cada espacio curricular, según el diseño curricular vigente, y que propongan actividades de aprendizaje disciplinares y proyectos colaborativos areales y entre disciplinas de distintas áreas. Esta propuesta se realiza en espacios y tiempos compartidos en la que coinciden entre tres y cuatro profesores, es decir, que no solo organizan la propuesta de enseñanza, sino que todos intervienen pedagógicamente en el aula con el grupo de estudiantes. La organización del trabajo por proyecto puede variar y optar por distintas alternativas que podrían ser: ejes organizadores que aseguren el enfoque teórico del campo del conocimiento, ejes conceptuales que permitan armar redes de conocimientos en base a temas y/o ejes problemáticos que planteen situaciones de abordaje interdisciplinar.

Es de suponer que esta organización curricular y su puesta en marcha debe afrontar algunos obstáculos y tensiones. La organización por áreas con un encuadre curricular por disciplina impone la selección y la jerarquización de contenidos disciplinares que debe resolver cada equipo docente en función del proyecto diseñado. Al respecto, Gorostiaga, Acedo y Senén (2004) señalan, que cuando se definió la estructura de la Educación General Básica (EGB)<sup>12</sup> hubo severos problemas con las áreas curriculares puesto que en muchos casos no se aplicaron y los profesores continuaron enseñando las disciplinas tradicionales como materias separadas.

---

<sup>11</sup> Ciencias Naturales y Exactas: Biología y Matemática; Ciencias Sociales y Humanidades: Geografía, Historia, Formación Ética y Ciudadana, Educación Tecnológica; Comunicación y Expresión: Lengua y Literatura, Lenguas adicionales, Artes (Artes Visuales, Música, Teatro) y Educación Física; Orientaciones / Especialidades (en escuelas Técnicas, Artísticas y orientadas en Lenguas).

<sup>12</sup> A principios de la década de 1990 se da una importante reforma de la educación en Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación (LFE). Un componente importante fueron los cambios en la estructura académica y se introdujeron modificaciones en el currículo, la formación docente, la gestión escolar y en la evaluación de los aprendizajes.

## **CAPÍTULO 2**

### **REVISIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL**

---

## 2.1 Aproximación conceptual a las Teorías Implícitas

### 2.1.1 Las teorías implícitas sobre el aprendizaje

Para realizar la siguiente investigación se elaboró un marco teórico que se ajusta a las necesidades de esta y permite interpretar y contextualizar los datos que se obtengan a partir de la recolección de información. Esta investigación tomará el enfoque de las teorías implícitas (Pozo, *et al.*, 2006), ya que es una perspectiva que permite analizar las concepciones que tienen los profesores acerca del aprendizaje de los estudiantes. Entendemos por aprendizaje “Al cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales” (Pozo, 2016, p. 64).

El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento (Shavelson, & Stern, 1993) que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. Según Pozo y Scheuer (1999) las teorías implícitas de los profesores surgen a partir de diferentes supuestos. Por un lado, los supuestos epistemológicos, que arrojan información acerca de la naturaleza del conocimiento y las relaciones existentes entre el sujeto y el objeto de conocimiento; por otro, los supuestos ontológicos, que se refieren al aprendizaje y a la pregunta acerca de ¿qué es aprender?; y finalmente, los supuestos conceptuales que se refieren a las relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría, y a partir de los cuales se podrían identificar formas bastante diversas de concebir el proceso de aprendizaje.

Para Rodrigo (1999) y Pozo (*et al.*, 2006), las teorías son sistemas interpretativos de la realidad constituidos por un conjunto de afirmaciones, organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos. Se constituyen entonces en

una serie de principios que regulan las maneras de interpretar y atender las distintas situaciones de enseñanza y de aprendizaje. No son ideas aisladas sino son un conjunto de concepciones que se ponen en juego según los contextos y/o escenarios donde ese sujeto se desenvuelve. Según Pozo (2008) las situaciones de aprendizaje se estructuran de acuerdo a tres componentes fundamentales: los resultados de aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (el cómo se aprende) y las condiciones (la forma en que se organizan las prácticas que promueven el aprendizaje).

Las teorías implícitas son definidas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993, p. 245). Además, se las considera como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. El autor señala que su origen se encuentra en el entorno cultural, trascendiendo de esa manera el carácter idiosincrático que se les pudiese atribuir, y se produce en entornos sociales a partir de actividades y prácticas culturales, lo cual supone que su elaboración se desarrolla en contacto con otros. Rodrigo (1993) concibe a la experiencia como episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. De acuerdo a Bruner (1986, citado en Marrero, 1993) los formatos se definen “como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas” (p. 52).

Pozo señala que “adjetivarlas” (Pozo, *et al.*, 2006) como implícitas implica destacar que estas teorías no son accesibles a la conciencia. Las mismas tienen una naturaleza implícita y una naturaleza teórica, es decir, que existen principios sobre los cuales se organizan y estructuran. Al respecto se plantea “Entendemos las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pozo *et al.*, 2006,

p. 79). En este sentido, al otorgarle un carácter teórico a las representaciones implícitas se atribuye su significado a ciertos principios implícitos desde los cuales se adquieren y construyen, no pudiendo explicarse como producto del aprendizaje asociativo (Pozo *et al.*, 2006).

A su vez, Gopnik y Meltzoff (1967, citados en Pozo, *et al.*, 2006) consideran que una representación constituye una teoría cuando reúne rasgos específicos. Las teorías no son entidades observables ni objetos del mundo real, sino leyes o principios de naturaleza abstracta que mantienen cierta coherencia, es decir, esas representaciones surgidas de una teoría están “legalmente” relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aisladas. Estos principios teóricos y las representaciones que de ellos se derivan sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo y guardan entre ellos un principio de causalidad. Por último, las teorías restringen las posibles representaciones asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico y la revisión de la teoría, en caso de que ese orden se altere, es decir, responden a un principio ontológico.

Según estos marcos conceptuales (Pozo, *et al.*, 2006), se podría inferir que los profesores construyen sus teorías implícitas a partir de las representaciones que elaboran en el desarrollo de su práctica pedagógica y en los contextos culturales donde se encuentran inmersos. Son producto del aprendizaje informal y no siempre son del resultado de enseñanza formal, ya que se adquieren a través de la acción propia. Poseen una base experiencial, por lo que tienen su origen en el conjunto de experiencias pasadas del sujeto que le permiten interpretar la realidad escolar en la que se desenvuelve.

Además, es importante destacar que son teorías (sobre el aprendizaje) que están regidas por ciertos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que organizan la forma en que los sujetos se representan las situaciones en las que los estudiantes aprenden. Estos principios permiten construir modelos mentales o situacionales para responder a las exigencias particulares

de cada escenario (Rodrigo, 1997 y Rodrigo & Correa, 2001, citados en Pozo, *et al.*, 2006).

Por último, si bien existen diferentes enfoques en el estudio de las concepciones de profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza. La teoría de la mente, las creencias epistemológicas, los estudios sobre metacognición el enfoque fenomenográfico y los trabajos sobre el perfil del docente y análisis de la práctica (Pozo *et al.*, 2006) de donde se desprenden convergencias por la posición que asume cada teoría, en este trabajo se optó por desarrollar los supuestos teóricos propuestos por el enfoque de las teorías implícitas ya que es una perspectiva teórica que más se ajusta al problema planteado.

### *2.1.2 Las tres teorías implícitas*

La clasificación de las teorías implícitas que propone Pozo (*et al.*, 2006) responde a constructos organizadores que explican los modos en que se articulan las ideas que los sujetos ponen en juego al dar cuenta de esos tres componentes que intervienen en el aprendizaje. A partir de las diferentes investigaciones (Pozo, *et al.*, 2006) que realizaron encontraron básicamente tres teorías que organizan y median la relación de los sujetos con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. A continuación, se presenta la explicación de cada una de ellas.

La teoría directa supone una correspondencia directa entre las condiciones de aprendizaje y los resultados obtenidos. Se entiende al aprendizaje como una copia fiel del objeto. Desde el punto de vista epistemológico, se asocia con una postura realista ingenua, es decir, la simple exposición al contenido de aprendizaje garantiza el resultado, ya que el mismo es una fiel reproducción de la información abordada. Esta teoría no pone el foco en los contextos o procesos que facilitan el aprendizaje, pero sí relaciona los resultados del aprendizaje (formativa y sumativa) a unas condiciones que los aseguran y cuyo incumplimiento los obstaculizan. Por ello, en la evaluación de los aprendizajes se piensa que la reproducción exacta de contenidos enseñados es una prueba auténtica de aprendizaje. Esto se explica teniendo en cuenta que para

esta teoría el conocimiento se corresponde directamente con la realidad. Se asume una concepción dualista del conocimiento considerando que es verdadero aquello que refleja la estructura de la realidad o falso cuando se aleja de ella (Pozo *et al.*, 1996). Desde el punto de vista ontológico, el aprendizaje se presenta como un estado o suceso aislado no integrado en un marco temporal que lo precede y organiza. Finalmente, desde el punto de vista conceptual no parecen intervenir supuestos conceptuales dado que solo se contemplan los resultados únicamente, sin embargo, en una versión más elaborada de la teoría, se establece una relación automática entre unas condiciones y los resultados del aprendizaje. Estas condiciones alcanzan para afirmar que los aprendizajes serán siempre iguales, independientemente de quien aprenda y cómo aprenda, y reflejarán de modo duro y estable al objeto del aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006).

La teoría interpretativa comparte con la teoría directa que el aprendizaje consiste en una copia fiel del objeto, pero el sujeto ocupa un lugar más activo. Desde el punto de vista epistemológico se asocia a teorías realistas críticas. En esta teoría se relacionan los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje en una relación lineal. Las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no suficientes para explicarlo. El aprendizaje se concibe como una copia de la realidad o de los modelos culturales, y las actividades del aprendizaje son primordiales ya que el estudiante es el eje. Los aprendizajes representan la acumulación de conocimientos nuevos y disyuntos. Se espera que sean aproximaciones fidedignas, completas y precisas de la realidad o del conocimiento que se está aprendiendo y que contemplan el aumento de la complejidad del conocimiento existente, la innovación y refinamiento en el uso de procesos mentales. Pero como en la teoría directa, en la teoría interpretativa hay un conjunto de principios que le subyacen. Desde el punto de vista ontológico el aprendizaje es un proceso que ocurre a través del tiempo (Chi, Slotta & de Leeuw, 1994) y en relación al punto de vista conceptual, los tres procesos básicos del aprendizaje se articulan de forma lineal y

unidireccional. En otras palabras, las condiciones “actúan sobre” las acciones y procesos del estudiante y estos provocan los resultados del aprendizaje (Pozo, *et al.*, 2006).

La teoría constructiva supone que el sujeto transforma al objeto al ser aprehendido y no existe un solo resultado. El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca de las dimensiones del mundo y de la autorregulación de la propia actividad de aprender y atribuye a los procesos mentales un rol transformador. Los resultados del aprendizaje implican la redescrición de los contenidos y de la persona que aprende. La apreciación de los resultados requiere considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, la forma de dar significado al objeto de aprendizaje y las metas de aprendizaje propuestas. Esto implica que el sujeto toma conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando, lo que le permite desarrollar procesos metacognitivos. El estado de la teoría constructivista denota que es difícil encontrar investigaciones reveladoras de una teoría propiamente constructiva del aprendizaje ni de una teoría constructiva de la mente. Además, se infiere a partir de las expresiones de los sujetos que parecen tener en cuenta procesos internos. Se considera que los procesos o conocimientos previos que influyen en el aprendizaje no son suficientes para reconocer que una teoría es constructiva. Desde el punto de vista epistemológico, se asume que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples maneras y que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre. En este sentido, la adquisición del conocimiento implica directamente una transformación del contenido que se aprende y del propio sujeto, transformaciones que pueden conducir a una innovación del conocimiento cultural. Desde los puntos de vista ontológico y conceptual se apoyan en la noción del aprendizaje como un sistema dinámico autorregulado que relaciona condiciones, procesos y resultados.

## **2.2 Conceptos que caracterizan a la práctica docente y a la práctica de enseñanza**

### *2.2.1 Repensar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria y su articulación con el aprendizaje escolar.*

A continuación, se presentarán algunas consideraciones generales sobre la práctica docente, algunas connotaciones y sentidos que circulan entre autores destacados que han caracterizado esa práctica desde distintas perspectivas, que en este trabajo se recuperan para articular con el aprendizaje en la escuela secundaria.

La enseñanza es la acción de un docente, de un sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela. A su vez, ella misma es devenir, duración y transformación (Camillioni y otros, 2007; Steiman, 2018)

Fenstermacher (1998) señala que la tarea de enseñar es una práctica intencional y consiste en permitir la acción de “estudiantar”. Consiste en enseñarle al estudiante cómo aprender.

La tarea del profesor no involucra solamente la acción de poseer y transmitir contenidos sino también tiene que darle los medios a los estudiantes para que encuentren el contenido para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe, tiene razones para creer (o dudar), y comprende, así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica y para percibir el lugar que ocupa en la historia (p.17).

Estas ideas y reflexiones generan algunos desplazamientos en la mirada y en la forma de llevar adelante esta práctica tan compleja, ya que no es solo ocuparse de transmitir contenidos, sino que también es una actividad estratégica que involucra diseñar, planificar, programar la experiencia de aprendizaje (Fenstermacher, 1998) y generar las condiciones para que el mismo ocurra (Pozo, 2006).

Por último, la práctica docente a partir de la definición de Achilli (1986) es una práctica social que se desarrolla en condiciones sociales, históricas e institucionales que adquiere una significación tanto para el profesor como para la sociedad y se reconoce una relación entre maestro-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y aprender. A partir de allí, Steiman (2018) retoma dos razones que marcan el terreno pedagógico. Diferencia, por un lado, a la práctica docente, de la práctica pedagógica. Plantea que la práctica docente, es el trabajo del docente. Y las practicas pedagógicas como un tipo de práctica centrada en la enseñanza y el aprendizaje. Para sintetizar las ideas del autor, él señala entonces que la práctica docente es una práctica social y una práctica de enseñanza.

A continuación, a los fines de esta investigación se aportan conceptos que caracterizan a la práctica docente y a la práctica de enseñanza en vínculo con los principios curriculares y didácticos propuestos que sustentan la PNES.

### *2.2.2 Tres modelos de enseñanza*

Astolfi (1997) identifica tres modelos de enseñanza y argumenta que cada modelo se apoya en una lógica particular que la sostiene, con cierta coherencia, pero también con algunas limitaciones de uso. Fundamentalmente cada modelo responde a diferentes situaciones de eficacia. Un modelo denominado: transmisión, que se relaciona a la concepción más tradicional del aprendizaje (Baquero, 2002). El conocimiento es un contenido de enseñanza que se traspa al sujeto. En este modelo, el estudiante ocupa un lugar pasivo y se espera que demuestre actitudes en relación al trabajo escolar, como prestar atención y demostrar esfuerzo, interés y voluntad para evitar que pierda el ritmo de aprendizaje (Astolfi, 1997, Baquero, 2002, Cols, 2011). Del mismo modo, este modelo supone que además el profesor debe explicar con claridad presentando esas ideas de manera progresiva y utilizando buenos ejemplos, de manera tal que los mismos se impriman en la memoria de sus estudiantes y así evitar errores y fracasos. Este es un modelo que reduce la responsabilidad al estudiante, ya que es el que no adoptó la actitud esperada para aprender. Se espera que el sujeto esté motivado y que posea ciertas estructuras

cognitivas como condición para aprender. Presupone que el sujeto dispone de algunos conocimientos disciplinares previos, de manera tal que puede decodificar los mensajes emitidos por el profesor aprovechando las explicaciones y exposiciones sistemáticas que éste brinda para organizar y reestructurar la información que ya poseía, de forma incompleta y mal jerarquizada, en un nuevo conocimiento. Este es un modelo al que se le cuestiona la poca eficacia que tiene en la actualidad.

Otro modelo es el condicionamiento (pedagogía llamada “behaviorista”). La idea principal de este modelo se centra en concebir a las estructuras mentales como una “caja negra” a la que no se tiene acceso. El profesor en este modelo es quien define los conocimientos que se van a aprender o adquirir a partir de los comportamientos observables de sus estudiantes de acuerdo a lo esperado al final del aprendizaje. Tal como lo señala el nombre de este modelo, el aprendizaje resulta de una serie de condicionamientos. Las propuestas de aprendizaje están divididas en pequeñas tareas que hay que cumplir para que el estudiante tenga éxito utilizando la recompensa como refuerzos positivos. Se la denomina la pedagogía del éxito, ya que se trabaja y se buscan diferentes propuestas para evitar el error a través de la división del aprendizaje en unidades tan pequeñas como sea necesario. Pero, si a pesar de todo, el error se presenta ya no será responsabilidad del estudiante como antes, sino que se atribuirá al profesor que es quien, en todo caso, no supo interpretar lo que se propone en el programa o el diseño curricular. Este es un modelo que ha tenido efectos positivos, está centrado en el estudiante, en contraposición al dogmatismo verbal del profesor. El mismo se ve obligado a centrarse en el estudiante y en su tarea cognitiva que debe culminar con éxito, más que en la organización de su propio discurso y su progreso.

Por último, el modelo denominado constructivismo (Baquero, 2002; Pozo, et al., 2006; Castorina, 2008) se interesa por lo que ocurre en la famosa “caja negra”, haciendo foco en los aprendizajes de los estudiantes. En este modelo el error ya no es considerado una “falla del estudiante” ni un problema con los programas de enseñanza. El error es considerado como el

centro del proceso de aprendizaje y se busca entonces ponerlo de manifiesto. Se caracteriza a este modelo como un modelo del descubrimiento. El profesor ocupa el lugar de facilitador del aprendizaje promoviendo procesos metacognitivos propios del aprender a aprender (Anijovich, 2009) y otorgándole un lugar central al descubrimiento intelectual. En este marco, los conocimientos particulares de cada disciplina se presentan más como una consecuencia de pasos bien conducidos que como objetivos perseguidos específicamente. Se infiere que en este modelo el aprendizaje es de carácter inductivo y lo que le interesa conocer al profesor es no tanto los conocimientos en sí sino el proceso o método que utiliza para llegar a esos conocimientos. El éxito de este modelo dependerá del contenido didáctico y de las actividades elegidas. (Camilloni, 2008 en Baquero et al., 2008).

### *2.2.3 La práctica de enseñanza y el conocimiento escolar*

En este apartado lo que interesa poner de relieve es la vinculación, el entramado y las tensiones que se dan en las prácticas de enseñanza haciendo foco en el conocimiento escolar, que está definido en el curriculum y, en el caso particular de la PNES, como se va dando ese proceso de cambio curricular.

En primer lugar y como punto de referencia, se entiende al curriculum como un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. El curriculum escolar según Goodson (1995) -su principal exponente- es “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (p. 95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad, en un momento histórico determinado (Araujo, 2018, De Alba, 2002,). Es decir, es una herramienta que permite organizar la enseñanza y señala etapas y niveles de concretización. Posee una gran capacidad reguladora y controladora de los conocimientos que deben enseñarse en la escuela (Araujo, 2018). Asimismo, establece un recorte y ordenamiento particular de los contenidos a enseñar y es una de las tantas mediaciones que luego en la vida institucional logra diferentes niveles de concretización. En este sentido, instituyen decisiones y definiciones sobre el

conocimiento a transmitir, a su vez que legitima que es un conocimiento válido para ser enseñado. (Rockwell, *et al.* 1995). Sin embargo, se encuentran diferencias entre lo escrito en el diseño curricular, lo planificado y lo que efectivamente sucede en la práctica, “...cuando hablamos entonces de cambio curricular podemos referirnos al cambio del diseño curricular, de lo que está escrito, podemos hablar del cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio en ambos” (Camilloni, 2001, citada en Araujo, 2018, p. 25).

Asimismo, el curriculum según Rockwell (1986) cobra vida en la escuela, se materializa en la experiencia cotidiana, la que se encuentra fuertemente surcada por tradiciones institucionales, historias y matrices de formación docente, contextos y tramas de sentido que se tejen en el devenir de las prácticas y en las expectativas sociales y familiares. Designa el contenido a enseñar en las escuelas e instaura principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas.

Desde esta perspectiva curricular, el conocimiento escolar también es considerado una construcción social, un conocimiento objetivado en las relaciones prácticas y cotidianas a través de las cuales los estudiantes se encuentran con esos conocimientos que la escuela intenta transmitir (Rockwell, 1982, en Rockwell *et al.*, 1995). Supone un proceso de cambio, de transformación del conocimiento cotidiano, donde el estudiante debe sustituir y reinterpretar sus conocimientos previos para producir uno nuevo, que sea considerado válido y confiable para los parámetros de la escuela (Rodrigo, 1994). El sujeto construye el objeto transformando la realidad, modificándola no literalmente, sino atribuyéndole significado (Castorina, 2008).

La escuela selecciona y define qué se va a enseñar a partir del diseño curricular. Al realizar esa selección, los contenidos escolares adquieren el carácter de verdaderos. En este sentido, se puede decir que transmiten visiones del mundo autorizadas (Edwards, 1995) y estas verdades definen “autorizadamente” (Rockwell, *et al.*, 1995) lo que es el mundo para los sujetos. Los profesores transmiten saberes sobre campos de conocimientos que no producen, es por ello que reproducen conocimientos y esto tiene efectos sobre la relación de los profesores con el saber

y por ello en su posición epistémica (Terigi, 2013). Sin embargo, estos conocimientos no se transmiten siempre, ni en todas las escuelas, ni en todas las aulas, de la misma manera, por más que el diseño curricular sea el mismo. Es justamente en el aula donde esas decisiones encuentran mayores niveles de concretización, al mismo tiempo, posibilidades y limitaciones de las prescripciones que señala el diseño curricular (Rockwell, *et al.*, 1995).

Edwards (1995) sostiene que los contenidos académicos son una forma de existencia social del conocimiento y en la escuela ese conocimiento es reconstruido, es decir, ese conocimiento no se origina en la escuela, pero cuando entra, a través de los diseños curriculares, asume diferentes formas y eso provoca disputas por el control simbólico de la producción y reproducción del mismo. Esta nueva cultura reclama que los espacios educativos no se dediquen tanto a proporcionar información a los estudiantes sino a convertir la información que ya tienen, en verdadero conocimiento (Pozo, 2003), “entendiendo la gestión de ese conocimiento no como proceso de transmisión directa de un saber establecido, sino como un dialogo con un saber incierto” (Pozo, *et al.*, 2006, p. 51).

Los cambios en las formas en las que el conocimiento se organiza, se producen e ingresa a la escuela secundaria –enciclopedista y propedéutica- (Pineau, 1992, Dussel, 1994, Braslavsky, 2001). en la actualidad, invita a querer adoptar la organización centrada en núcleos interdisciplinarios. Ya que esta organización permite establecer lazos de convergencia, complementariedad e interdependencia entre conocimientos disciplinares; al mismo tiempo permite que se produzcan nuevos conocimientos (Camilloni, 2010), sin embargo, advierte que no es esta una organización fácil de diseñar e implementar.

Por último, el conocimiento escolar que se transmite en la escuela va tomando formas materiales que se relacionan con la presentación y la forma le agrega al contenido un nuevo contenido (Rockwell, *et al.*, 1995).

## **2.3 La organización de las situaciones de aprendizaje en la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria**

### *2.3.1 El aprendizaje por proyectos. Enfoque didáctico.*

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia didáctica y es otra forma de presentar el contenido escolar. Supone un proceso que favorece la participación activa y reflexiva del estudiante. En tal sentido, no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña, sino que además incluyen acciones que tienen en cuenta la utilización de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender (Ortiz, 2004; Perrenoud, 2004; Anijovich, 2009; Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011).

Se utiliza para generar situaciones de aprendizaje por medio de la presentación de problemas y desafíos. Es una estrategia didáctica que toma distintas posturas pedagógicas y de las teorías del aprendizaje, sobre todo del constructivismo, así como los conceptos de aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo y trabajo en equipos (Quintero y Ramírez, 2017; Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011). Favorece un aprendizaje experiencial, reflexivo y situado; que colabora en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante (Díaz, 2006; Pozo, *et al.*, 2006). Implica para el estudiante discutir ideas, tomar decisiones, encontrar soluciones y otras tareas significativas, como el trabajo autónomo y el trabajo con otros y favorece un aprendizaje contextualizado y vivencial (Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011).

Respecto a la intervención por parte de los docentes, se espera que el desarrollo de estrategias didácticas que sean facilitadoras del aprendizaje (Astolfi, 1997; Chevallard, 2013) implique menor regulación por parte del profesor y mayor participación de los estudiantes para fomentar el avance de capacidades y habilidades de pensamiento a partir de los problemas o temas propuestos en el marco del proyecto.

Esta estrategia toma en cuenta la complejidad de las situaciones de enseñanza y una visión del mundo más integrada y no por disciplinas. La organización de los contenidos por proyectos permite romper con la división por asignaturas, tomar en consideración los intereses de los estudiantes y relacionar los contenidos por áreas problemáticas. En vez de presentar a los estudiantes los contenidos disciplinares, se introducen temas o problemas de debate social, complejos, actuales y multifacéticos priorizando los nexos socialmente significativos como forma de reconstruir el conocimiento. Desde este enfoque se pueden tomar problemas plausibles de ser abordados por diferentes disciplinas, de modo de generar un planteo interdisciplinario en relación al problema (Croce, 2018).

Para Dewey

El método de proyectos no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo (Croce, 2018, p. 6).

En esta sucesión ordenada de la que habla el autor, se puede combinar diversidad de recursos y estrategias tales como desarrollar la cooperación entre los estudiantes, ofrecer actividades que contemplen la heterogeneidad del aprendizaje, implicar al estudiante en actividades de investigación que movilicen saberes previos o intereses estimulando la construcción de nuevos conocimientos, de nuevos saberes y la incorporación de las nuevas tecnologías. Sin embargo, “no todo proyecto tiene el mismo potencial educativo, y aquí es donde aparece la intervención del docente como mediador en la construcción de la situación educativa en un sentido amplio” (Díaz, 2006, p. 35).

El aprendizaje no se produce al azar en el marco de la enseñanza por proyecto, sino que requiere de dispositivos y de secuencias didácticas en la cual, cada situación es una etapa en una progresión (Perrenoud, 2004). Esos dispositivos y secuencias deben tener en cuenta el tiempo de duración y diferenciarse de la planificación anual, es decir, elaborar una secuencia

de contenidos, definir actividades e incorporar y decidir la forma que asumirá la evaluación o los productos finales esperados. Respecto a la planificación de una clase, es importante plantear el o los objetivos de la misma y comunicárselos a los estudiantes, revisando la secuencia con más precisión, determinando el tipo de actividad y sus momentos, presentando consignas para orientar a los estudiantes y poder llevar adelante. En este marco sostener momentos para intercambiar ideas y tomar decisiones, encontrar soluciones y otras tareas significativas, como el trabajo autónomo y el trabajo con otros; la investigación y búsqueda de información resultan necesario. La planificación didáctica debe incluir y controlar las situaciones problema ajustándolas al nivel y a las posibilidades de los estudiantes, además de incluir instancias de seguimiento y monitoreo del proceso (Perrenoud, 2004), observaciones, autoevaluaciones, retroalimentaciones entre pares, etc. Lo expuesto permite evaluar el proceso desde un enfoque formativo implicando a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Anijovich, 2009). En este sentido para Anijovich y Mora (2009):

Para que un proyecto resulte significativo, en términos de aprendizaje, es necesario que los alumnos se propongan una meta, planifiquen las acciones para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de estos trayectos. En síntesis, es preciso que los estudiantes se involucren en un proceso de planeamiento, práctica y toma de decisiones (p. 94).

### *2.3.2 La interdisciplina en la Escuela Secundaria*

La organización de las situaciones de aprendizaje en la PNEs, hace foco en el aprendizaje por proyectos, y la interdisciplina. Una forma de organizar la enseñanza por áreas de conocimiento es a través de la adopción de un modelo curricular centrado en tópicos interdisciplinarios que posibiliten el establecimiento de lazos de convergencia, complementariedad e interdependencia entre conocimientos de diverso origen disciplinar con el propósito de producir nuevo conocimiento (Camilloni, 2010). Sin embargo, la autora señala

que en la literatura acerca de la enseñanza por disciplinas o por áreas se encuentran diferentes posiciones. Por un lado, aquellos que se apoyan en la ventaja que supone para el estudiante la exposición a diferentes clases de conocimiento -porque son más enseñables, porque la disciplina se organiza en torno a estructuras conceptuales, y facilita también la especialización del docente y su profesionalización- y favorece la experiencia de trabajo con diversidad de modelos de producción de conocimiento. Y por otro, están aquellos que se inclinan por la integración de los conocimientos y por la no división del currículo escolar en campos disciplinarios porque entienden que es necesario incluir una perspectiva global. Advierte una tensión en la jerarquización de las disciplinas que suelen ser objeto de selección y, por último, el problema del encapsulamiento disciplinar.

El trabajo desarrollado por Lenoir y Sauvé (1998, citado en Camilloni, 2010) identifica, al menos, tres niveles de integración interdisciplinar: un nivel curricular, que corresponde a la modalidad de organización del currículo, un nivel de enseñanza que se ubica en los programas de los cursos y su implementación, y un tercer nivel, el pedagógico, que se manifiesta en las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes a propósito de los aprendizajes. En los tres niveles de integración se pueden identificar conflictos, porque no acuerdan con lo prescripto en el diseño curricular o por disputas donde se materializan la transmisión de saberes, la selección y o jerarquización de los mismos como así también desencuentros a partir de los diferentes intereses en torno a qué y cómo enseñar integrando conocimientos que provienen de campos disciplinares específicos.

Esta organización de la enseñanza centrada en núcleos interdisciplinarios (Morelli 2016), habilita espacios que superen la fragmentación y atomización de contenidos, sin desatender el saber disciplinar como puerta de partida para la comprensión interdisciplinar. Para que esto ocurra es necesario una transformación de orden epistemológico y cognitivo que oriente la construcción de ese contenido Cullen (1997) se pregunta qué quiere decir trabajar interdisciplinariamente en la escuela y para responder a esa pregunta distingue aspectos

epistemológicos, curriculares e institucionales. Respecto a lo epistemológico, señala que en todos los casos de articulación disciplinar se requiere de un trabajo previo de identidad disciplinar, por un lado, y de disponibilidad interdisciplinar, por el otro. Y entiende por interdisciplina escolar:

Que algunas o muchas disciplinas, independientemente y en formas más o menos yuxtapuestas, concurren, casual o intencionalmente, en el planteamiento de un problema, es algo distinto del caso en que dos o más disciplinas tengan interrelaciones fuertes entre ellas y aborden el problema en cuestión, desde la relación misma (p. 109)

Curricularmente, señala que nos vamos a encontrar con diferentes niveles de concreción.

- disciplinas escolares, áreas de disciplinas integradas, ejes temáticos y temas transversales- como formas de organizar curricularmente la enseñanza, que llama "interdisciplina" u organización "interdisciplinaria" de contenidos educativos. Respecto a lo institucional, el eje central para él está puesto en la participación, la comunicación y la toma de decisiones entre los diferentes actores, poniéndose en juego otra cuestión central como la coherencia y la autonomía:

Es decir, cuando hablamos de interdisciplina en la escuela tenemos que atender a estas tres lógicas diferentes, la de la ciencia, la del currículo y la de la institución escolar, y entender que articular sus relativas autonomías no es una tarea fácil (Cullen, 1997, p. 110).

En función de lo expuesto, la interdisciplinaria en relación al trabajo escolar demanda la integración disciplinar e incluir en la discusión la fuerte impronta de las matrices disciplinares y de las prescripciones curriculares, muchas veces ambiguas, de acuerdo a la cultura institucional y a las tradiciones que suelen obstaculizar el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Señala Cullen (1997) que el desafío es pensar esta complejidad y bajar la exigencia "formal" de interdisciplina como panacea, buscando otras formas de integrar contenidos para promover aprendizajes que superen la atomización y la fragmentación de los

contenidos. Esto implica ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y practicar un pensamiento crítico, usando conceptos y métodos de diferentes disciplinas; proponer temas, actividades y situaciones en las que deban identificar y analizar problemas y perspectivas desde un diálogo entre disciplinas.

### *2.3.3 El sentido de la colaboración en las prácticas de enseñanza.*

Incorporar la interdisciplinariedad escolar y el trabajo por proyectos demanda generar la creación de mejores condiciones para el aprendizaje, basada en la relación entre conocimientos destinada a producir aprendizajes profundos y la facilitación de la transferencia. Esto orienta la enseñanza a la consideración de problemas auténticos de la vida cotidiana y del mundo contemporáneo como estrategia necesaria (Baquero, *et. al.*, 2008), interpelando esta organización al trabajo docente. “El oficio de enseñar como oficio moderno ha «mutado». Para enseñar hoy, maestros y profesores tienen que crear condiciones que no están dadas o aseguradas, más allá de lo que acontece” (Alliaud, 2014, p. 319).

Una de esas condiciones es el trabajo colaborativo, el trabajo con otros, un trabajo que presupone la posibilidad de renovar la motivación del profesor al abordar experiencias pedagógicas innovadoras. En este sentido, mejorar la “productividad”, la calidad de lo que se hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas e institucionalizadas de ejercer el oficio de enseñar (Alliaud, 2014; Hargreaves, 2018). Actualmente se concibe al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, de carácter político y de naturaleza institucional (Terigi, 2013).

El trabajo entre pares docentes y la consolidación de vínculos pedagógicos requiere del trabajo colaborativo, en un sentido amplio. Los términos como cooperación, colaboración, participación, trabajo en equipo y trabajo colectivo, tienen en común la idea de trabajar junto a otros, de compartir esfuerzos y de brindar apoyo y ayuda. Compartir, contribuir y coayudar son conceptos que también se entrelazan con la idea del trabajo colaborativo. En este caso, es

oportuno incluir además que el trabajo colaborativo en estas propuestas didácticas requiere del entrecruzamiento epistémico y del intercambio de experiencias y prácticas de enseñanza determinadas por distintos modelos y estilos, es decir, ese entramado de concepciones y significaciones compartidas por un conjunto de actores que integran una práctica educativa y con un estilo, que le impone una impronta, un sello personal (Cols, 2011). Asimismo, el carácter complejo de la enseñanza y el discurso de carácter normativo de las didácticas de las disciplinas dificulta establecer principios generales en las prácticas de enseñanza que se presenta con variaciones según los rasgos personales de quien la lleva a cabo, aún más en el caso del trabajo colectivo (Cols, 2011).

El desarrollo de experiencias que integren saberes de diferentes disciplinas y/o el trabajo por proyecto es una organización que demanda instancias de trabajo colaborativo entre docentes de diversas asignaturas. Todo ello parece indicar que la práctica pedagógica y el oficiodocente se desplaza hacia la cooperación profesional. Si bien la cooperación no implica siempre un proyecto común, muchas veces sucede que se construyen alianzas, acuerdos y colaboraciones puntuales, es decir, que cooperar es una competencia que sobrepasa el trabajo de equipo (Perrenoud, 2004). Sin embargo, la organización vigente en la escuela secundaria podría caracterizarse tal como la denomina Hargreaves (1992) una forma de “colegialidad obligada” que, sin duda, provoca numerosos efectos, puesto que la cooperación no es el resultado de una elección libre (Perrenoud, 2004).

Una característica del trabajo colaborativo es la confianza recíproca entre los sujetos que lo constituyen. Esa confianza autoriza la libertad de la palabra necesaria para la elaboración y confrontación de experiencias. Otra característica es una función de límite que supone el reconocimiento de límites comunes, al mismo tiempo que se comporta flexiblemente para aceptar las diferentes intervenciones de los miembros. Una última característica, señala el autor (Dejorus, 2015) remite al colectivo ya que este es susceptible de movilizar y potencializar la inteligencia y la imaginación de sus miembros.

Finalmente, es importante recuperar algunas ideas acerca del trabajo colaborativo. Tal como ya se dijo más arriba es un tipo de trabajo que impulsa nuevas condiciones para el aprendizaje, en tanto y en cuanto no se simplifique al encuentro, a la reunión del equipo docente- obviamente que esa es una condición de inicio. Colaborar en el diseño de propuestas pedagógicas integradas, por áreas, requiere de diversos movimientos y combinaciones que integren desde los estilos de enseñanza hasta la flexibilización de las fronteras disciplinares. (Baquero, 2007, Southwell, 2011)

## **CAPITULO 3**

---

### **PLANIFICACIÓN EMPÍRICA**

## PLANIFICACIÓN EMPIRICA

---

### 3.1 Metodología

En este apartado se describe el diseño metodológico que ha orientado el estudio, justificando las diferentes decisiones que se fueron tomando en virtud de los interrogantes y objetivos que se propusieron. Es importante aclarar que las mismas se enmarcan en la perspectiva de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010), además de Montero (2003).

#### *3.1.1 Objetivo General y objetivos específicos de la investigación*

Objetivo general: Conocer y analizar las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los profesores que enseñan en los espacios curriculares areales en las PNES.

Objetivos específicos:

- Identificar las teorías implícitas acerca del aprendizaje de los profesores que implementan la PNES.
- Describir los modos de trabajo pedagógico, didáctico y curricular que desarrollan los profesores para enseñar en el marco de la PNES.
- Reconocer los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de los profesores que subyacen de las teorías implícitas de aprendizaje en el marco de la implementación de la PNES.

#### *3.1.2 Diseño de la investigación*

Desde el punto de vista metodológico esta es una investigación empírica, básica, de alcance descriptiva. Cuenta con un diseño no experimental, observacional y transversal que tiene un

enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo.

Por un lado, es importante señalar que se optó por una metodología descriptiva, ya que se intentó mostrar y hacer una descripción densa de la situación de los profesores que implementan la PNEs, teniendo en cuenta que es una política educativa que presupone un cambio en las formas de enseñar y aprender.

Por otro lado, se utilizó un diseño no experimental observacional, ya que se tomó un proceso en desarrollo y se definieron algunas dimensiones para su análisis. La investigación se basó fundamentalmente, en este caso, en recoger datos (cuantitativos y cualitativos). Como ya se mencionó en la revisión teórica, la naturaleza situada de las teorías implícitas, su carácter pragmático y procedimental y su activación automática hacen recomendable complementar el estudio con otras técnicas, en este caso para ello se decidió realizar entrevistas semi-estructuradas.

Por último, la investigación es transversal dado que la recopilación de los datos se realizó en un momento concreto y por única vez. Para ello el trabajo se organizó en fases. La primera fase demandó la aplicación de un cuestionario de dilemas que indaga las teorías implícitas sobre el aprendizaje (Pozo, *et al.*, 2006).<sup>13</sup> En la segunda fase se realizaron las entrevistas que se elaboraron teniendo en cuenta las dimensiones de análisis que se definieron para esta investigación que se encuentra explicitadas más adelante.

### *3.1.3 Participantes*

#### **Muestra**

La muestra total estuvo compuesta por (N= 50) profesores de escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que están implementando la PNEs, desde el año 2018. Es una muestra (no probabilística), que se seleccionó por conveniencia considerando

---

<sup>13</sup> Esto demandó utilizar una versión adaptada y validada que realizó un equipo de investigadores del Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (García, Sanz, Vilanova, 2014).

la cercanía profesional con docentes de escuelas secundarias en la CABA y se realizó utilizando la técnica “bola de nieve”.

Es importante destacar que, en la primera fase, es decir, cuando se implementó el cuestionario de dilema para indagar las teorías implícitas sobre el aprendizaje, participaron 50 profesores que conformaron la totalidad de la muestra. Mientras que, en la segunda fase, cuando se realizaron las entrevistas, solo se tomaron 11 entrevistas a profesores que fueron convocados con la misma técnica. No obstante, en esa búsqueda se intentó entrevistar a docentes de las distintas áreas y de diferentes disciplinas.

### **3.2 Técnicas de recolección de datos**

#### *3.2.1 Instrumentos*

La recolección de datos se realizó utilizando el cuestionario de dilemas que constituye una adaptación realizada por Vilanova, García y Señorino, (2007) a partir del trabajo realizado por Pozo, Martín y colaboradores (Martín, 2003, citado en Pozo et al., 2006, Martín, et al., 2004). El procedimiento de adaptación que realizaron incluyó desde la selección y adaptación de dilemas, la verificación, revisión y validez y finalmente el análisis de fiabilidad. Para determinar la fiabilidad, es decir, su capacidad para demostrar estabilidad y consistencia en sus resultados, se aplicó el Coeficiente Alpha de Cronbach ( $\alpha = 0.7108$ ).

La versión adaptada del instrumento (Vilanova, *et al.*, 2007) tiene 10 dilemas con tres opciones de respuesta cada una correspondiente a una de las tres teorías de dominio sobre la enseñanza y el aprendizaje descritas en el marco teórico: directa, interpretativa y constructiva.<sup>14</sup> Los dilemas tienen carácter argumentativo y permiten contextualizar las respuestas, a diferencia de otro tipo de ítems. Por ello, resultan apropiados para trabajar desde el marco teórico de las teorías implícitas, dado que destaca su carácter contextual.

---

<sup>14</sup> (Ver ANEXO III)

Para la selección de dichos ítems tuvieron en cuenta tanto los aspectos como las dimensiones en las que se pretendía evaluar la variable concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Para determinar si los ítems del instrumento ejemplificaban la categoría sobre la cual se deseaba realizar conclusiones se llevó adelante un procedimiento cualitativo, a través de un sistema de jueces independientes conformado por cuatro docentes de diferentes disciplinas que clasificaron y juzgaron la adecuación de las categorías establecidas para cada variable en función de la revisión teórica y del objetivo del cuestionario. Para ello en el año 2005 se administró la versión final del instrumento a 51 profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El cuestionario que fue evaluado aquí consta sólo de 10 ítems, por esta razón, debido al escaso número de ítems, el coeficiente obtenido se consideró aceptable y el instrumento utilizado, fiable.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las concepciones indagadas y el detalle los dilemas que se presentaron:

**Tabla1. Concepciones indagadas y dilemas**

Concepciones indagadas	Número de dilema		
¿qué es aprender?	<b>Dilema 1:</b> Definición de aprendizaje	<b>Dilema 2:</b> Función (relevancia) de las ideas previas en el aprendizaje	
¿qué se aprende?	<b>Dilema 3</b> Contenidos de aprendizaje	<b>Dilema 4</b> Objetivos del aprendizaje	
¿cómo se aprende? (recursos y estrategias)	<b>Dilema 5</b> Estrategias de intervención docente: (frente a una tarea)	<b>Dilema 6</b> Estrategias de intervención docente: (respecto de la presentación de la información)	<b>Dilema 7</b> Recursos materiales
¿qué y cómo se evalúa lo aprendido?	<b>Dilema 8</b> Qué se debe evaluar	<b>Dilema 9</b> Cómo se debe evaluar	<b>Dilema 10</b> Condiciones en las que se debe realizar una evaluación

Además de aplicar el cuestionario, se llevó adelante una entrevista semi-estructurada, a 11 profesores, de distintas disciplinas, destinadas a indagar las dimensiones que se encuentran

descriptas en la Tabla 2<sup>15</sup>. Se decidió complementar con un instrumento cualitativo porque por la naturaleza situada de las teorías implícitas, su carácter pragmático y procedimental y su activación automática se requieren relevar la experiencia de los profesores -con otras técnicas-

**Tabla 2. Dimensiones de análisis e indicadores que se tomaron para el diseño de la entrevista**

Dimensiones de análisis para abordar	Indicadores
1-Perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar la formación de base de los profesores</li> <li>-Conocer si poseen título habilitante</li> <li>- Identificar la antigüedad en la profesión docente</li> <li>- Identificar la antigüedad en la escuela PNES</li> </ul>
2- Impacto de ese proceso de cambio curricular y didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Caracterizar las instituciones que implementan la PNES</li> <li>-Describir el impacto en el trabajo docente generado a partir de la implementación la PNES</li> <li>-Describir los procesos de capacitación y formación que requiere la implementación de una política de innovación</li> </ul>
3- El aprendizaje por proyectos. Enfoque didáctico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Describir el grado a de apropiación de la estrategia didáctica</li> <li>-Describir y analizar las situaciones de aprendizaje que desarrollan</li> <li>-Identificar los diferentes sentidos que se le otorga al aprendizaje por proyectos</li> <li>-Describir los cambios y continuidades que implica la enseñanza por proyectos</li> </ul>
4- La interdisciplinariedad en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar logros y obstáculos de la enseñanza interdisciplinar</li> <li>-Analizar los sentidos que circulan en relación a la enseñanza interdisciplinar o la integración de contenidos</li> <li>-Analizar los diferentes redefiniciones y re-significaciones en torno a la interdisciplinar</li> <li>-Describir y analizar como seleccionan y jerarquizan los contenidos</li> <li>-Indicar los logros en los aprendizajes de los estudiantes</li> </ul>
5- El Trabajo entre pares docentes. Vínculos pedagógicos entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar los beneficios u obstáculos del trabajo colaborativo</li> <li>- Identificar los sentidos que circulan en torno al trabajo en equipo y los vínculos pedagógicos</li> </ul>

### 3.2.2 Procedimiento de acción

En primer lugar, es importante aclarar que inicialmente estaba previsto que el trabajo de campo se realice de manera presencial, tanto para la aplicación del cuestionario de dilemas como para la realización de las entrevistas. Sin embargo, debido al contexto de pandemia mundial y a las restricciones de circulación impuestas por los decretos nacionales por Covid-19, el trabajo de campo se realizó a través de herramientas tecnológicas y de manera virtual. La planificación del trabajo de campo de esta investigación se organizó en dos fases que se llevaron adelante en el segundo semestre del año 2020. Como medio de contacto se utilizó el

<sup>15</sup> (Ver ANEXO II).

correo electrónico, el WhatsApp, y diferentes herramientas de Google.

**Tabla 3. Acciones realizadas en cada fase**

Fase	Objetivo	Acciones desarrolladas
1° fase (julio-agosto)	Administrar el cuestionario de dilemas	Distribución del cuestionario de dilema, a través de contactos iniciales.
2° Fase (septiembre-octubre):	Administrar las entrevistas	Realización de las entrevistas a los profesores por medio de la herramienta Google Meet.

El tiempo de duración de las entrevistas fue entre 45 minutos y 1 hora como máximo y se solicitó autorización para grabarlas<sup>16</sup>. En todos los casos se garantizó la preservación de la identidad de los participantes, asegurando que la información recolectada sólo se utilizará con fines académicos y formativos. A tal fin, durante las entrevistas que fueron grabadas se les pidió a los mismos que expliciten oralmente su consentimiento voluntario.

---

<sup>16</sup> En el Anexo III se encuentran las desgrabaciones de las entrevistas realizadas. Y un link de acceso a las respuestas del cuestionario de dilemas

## **CAPITULO 4**

---

### **RESULTADOS**

## **RESULTADOS**

---

### **4.1 Sistematización de los resultados**

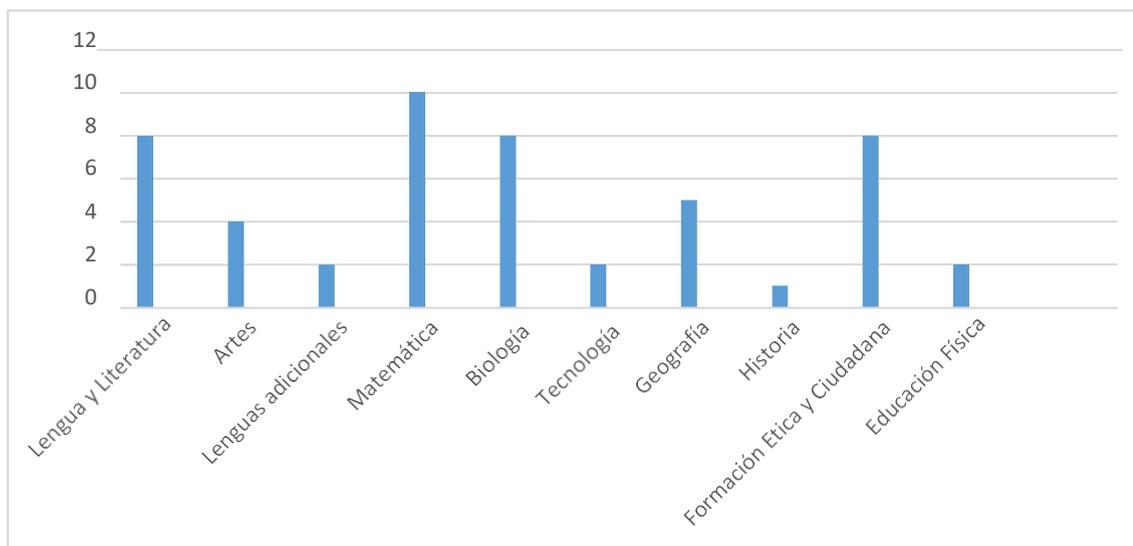
En este apartado se presenta la sistematización de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Para organizar la presentación de los datos y facilitar su lectura se ha establecido tres momentos. En primer lugar, se presenta una caracterización general de la muestra que se obtuvo en la fase 1 cuando se aplicó el cuestionario de dilemas. En segundo lugar, se presentan los resultados del cuestionario de dilemas. Y, por último, se presentan los resultados de las entrevistas, y los datos obtenidos en la segunda fase de la investigación.

#### *4.1.1 Caracterización general de la muestra*

En relación a la fase 1, la muestra total estuvo conformada por 50 profesores de escuelas secundaria. Del total de la muestra el 72% son mujeres y el 26% hombres. El 2% no dio a conocer su género. La edad promedio de los participantes es de 43 años. El mínimo alrededor de los 30 años y el máximo sobre los 50 años. Respecto a la formación pedagógica, el 82% de los profesores tiene título habilitante y el 18% formación técnica-profesional.

A continuación, en el esquema 1 se presenta la cantidad de profesores por espacio curricular que conformaron la muestra total, donde se puede observar que hay representación de todas las asignaturas correspondientes a 1ero y 2do año de la escuela secundaria PNES.

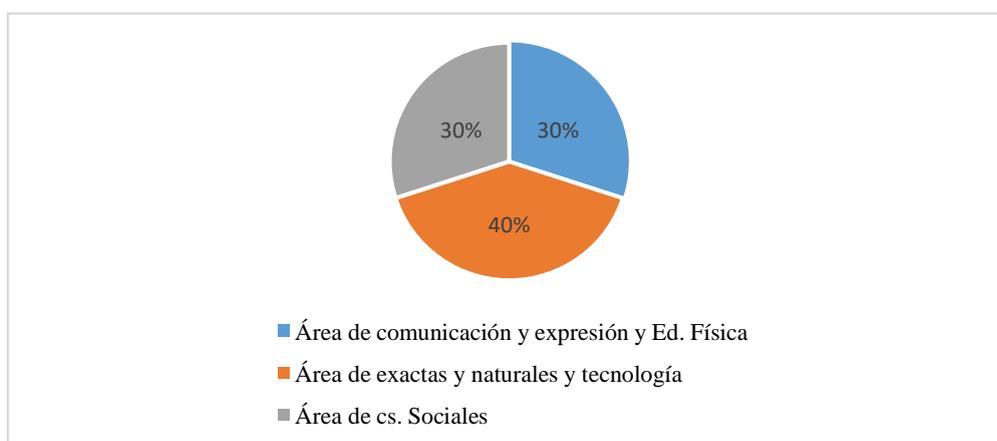
### Esquema1. Profesores por espacio curricular



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

El esquema 2 permite observar el porcentaje de profesores por áreas que completaron el cuestionario de dilemas. Lo que se evidencia es que en la muestra conformada obtuvo representación de todas las áreas que integran el nuevo espacio areal propuesto por la PNES para 1ero y 2do año del ciclo básico.

### Esquema 2. Profesores por área



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

En la indagación respecto al perfil docente, se propuso también reconocer la antigüedad docente de los profesores y la pertenencia institucional en la escuela que implementa la PNES.

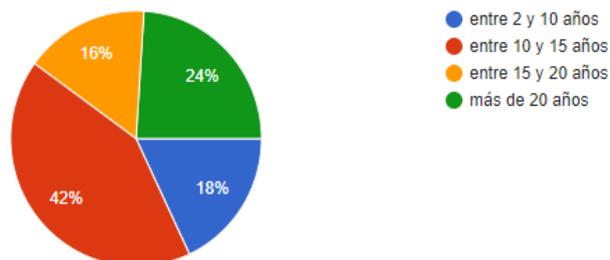
El esquema 3 muestra que el 42 % de los participantes tienen entre 10 y 15 años de antigüedad

en la docencia y el esquema 4 muestra que el 56 % de los participantes tienen más de 20 años de antigüedad en la escuela en la que actualmente implementan la PNES.

### Esquema 3. Antigüedad en la docencia

¿Qué antigüedad tiene en la docencia?

50 respuestas

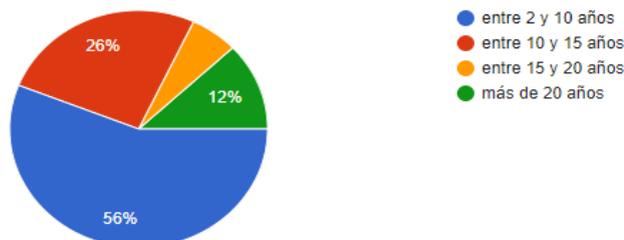


Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

### Esquema 4. Antigüedad en la escuela

¿Qué antigüedad tiene en esta escuela?

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas

#### 4.1.2 Sistematización de los resultados del cuestionario de dilemas

Los resultados obtenidos permiten identificar que teoría implícita eligió cada uno de los profesores.<sup>17</sup> Esta matriz alcanza una descripción y decodificación de las teorías de dominio en los distintos aspectos en que indaga la variable para la posterior clasificación (Vilanova, García y Señorino, 2007).

El dato obtenido muestra que ningún profesor eligió todas las respuestas diseñadas a partir

<sup>17</sup> La matriz para decodificar las respuestas se encuentra en el ANEXO IV

de una concepción determinada. Se podría inferir que cuando se analizan las concepciones de un mismo sujeto en diferentes contextos y escenarios se activan diferentes representaciones. No obstante, a pesar de las diferencias que se señalan, los datos muestran que las opciones más elegidas son las que presentan decisiones más acordes con las teorías interpretativas y constructivas respecto a la directa que no fue elegida por ningún profesor.

De la muestra total se establecieron dos grupos. Un grupo que mayoritariamente dilemas correspondientes a la teoría denominada constructiva y otro grupo minoritario que eligió dilemas correspondientes a las teorías denominadas interpretativa según la terminología empleada por Martín (2012). En la tabla 4 se puede observar como es esa distribución. Las opciones más elegidas fueron las constructivistas.

**Tabla 4. Distribución de los sujetos según las teorías elegidas<sup>18</sup>**

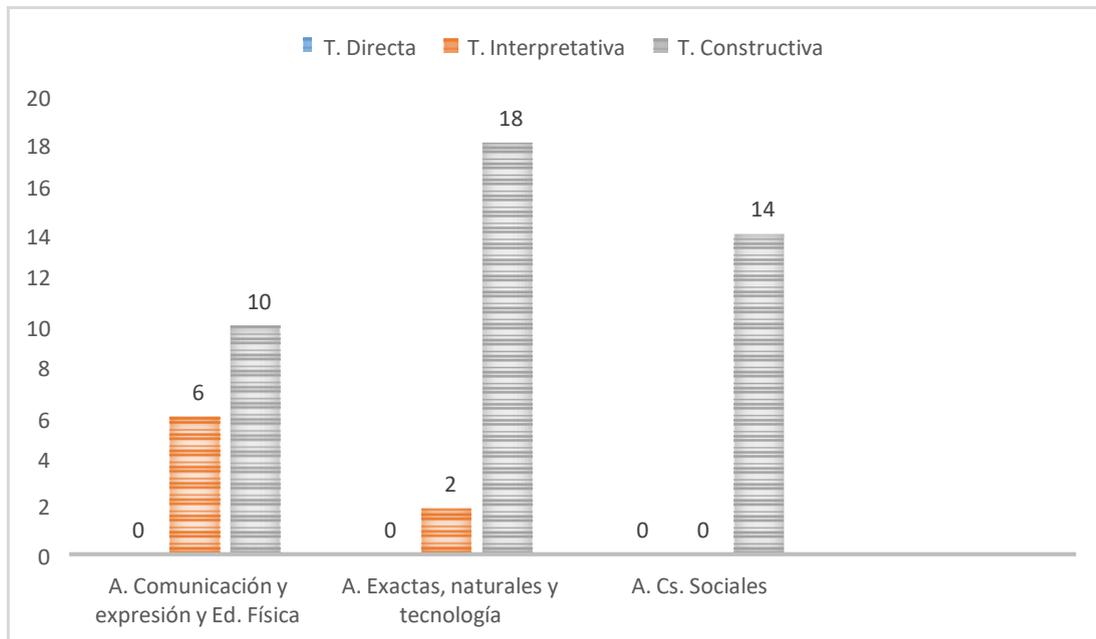
Muestra	T1	T2	T3
50	0	10	<b>40</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

Si bien los dilemas que forman parte del cuestionario presentan situaciones válidas para cualquier asignatura o área de conocimiento, el esquema 5 muestra diferencias entre los profesores pertenecientes al área de exactas y naturales con respecto al resto de los profesores de las otras áreas. La mayoría de los participantes pertenecen al área de exactas y naturales y eligieron la teoría constructiva.

<sup>18</sup> T1 corresponde a la teoría directa, T2 a la teoría interpretativa y T3 a la teoría constructiva

### Esquema 5. Profesores por áreas y teorías seleccionadas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

Las opciones que eligieron los profesores no son homogéneas ni responden a un mismo patrón en todas las situaciones. Como se mencionó anteriormente, las concepciones del aprendizaje expresadas por los profesores en esta investigación responden siempre a más de una de las teorías implícitas. A continuación, se detallan esas respuestas.

Respecto a los dos primeros dilemas que indagan acerca de ¿qué es aprender? las respuestas elegidas se corresponden tanto con la teoría constructiva, como con la teoría interpretativa. El esquema 6 muestra que en el dilema 1, el 94% de los profesores eligió la respuesta que señala que “aprender es representar el objeto necesariamente transformándolo, recreándolo”, y se corresponde con la teoría constructiva.

## Esquema 6. Respuestas en el dilema 1

1. Con respecto al aprendizaje, algunos profesores opinan que:

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

Por su parte, el esquema 7 evidencia que en el dilema 2, el 88% respondió que las ideas previas de los estudiantes son tomadas en cuenta para tener una idea más clara de lo que se les debe enseñar y poder mostrarles la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia que son correctas, esta opción corresponde a la teoría interpretativa.

## Esquema 7. Respuestas en el dilema 2

2. Con respecto a las ideas previas de los estudiantes, las principales opiniones fueron:

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

Respecto a los dilemas que indagan ¿qué se aprende? el esquema 8 muestra que el dilema 3 averigua acerca de la extensión de los programas y de los contenidos a enseñar en las asignaturas. El 80% de los profesores optó por la opción que señala la importancia de

seleccionar los contenidos más adecuados para que los estudiantes razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.

### Esquema 8. Respuestas en el dilema 3

3-Acerca de la extensión de los programas y de los contenidos a enseñar en las asignaturas, algunos profesores piensan que se debe:

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

El esquema 9 muestra los resultados del dilema 4, que se relaciona con los objetivos de la asignatura. Allí el 74% seleccionó la opción que indica la importancia de proporcionar información y desarrollar capacidades que permitan utilizar la misma. Ambas respuestas se asocian a la teoría interpretativa.

### Esquema 9. Respuestas en el dilema 4

4. En cuanto a los objetivos principales de una asignatura el docente debe:

50 respuestas



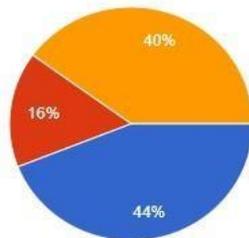
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

El conjunto de respuestas alrededor de la pregunta ¿cómo se aprende? en el dilema 5, representado en el esquema 10, muestra que el 44% coincide en que hay que enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como mediador.

## Esquema 10. Respuestas en el dilema 5

5. Para que los estudiantes aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, lo mejor es:

50 respuestas



- a) Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.
- b) Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.
- c) Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.

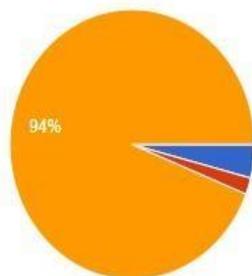
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas

Y respecto al dilema 6, representado en el esquema 11 el 94% respondió que el profesor debe favorecer situaciones en las que el estudiante desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.

## Esquema 11. Respuestas en el dilema 6

6-La función del profesor fundamentalmente es:

50 respuestas



- a) Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.
- b) Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.
- c) Favorecer situaciones en las que el estudiante desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.

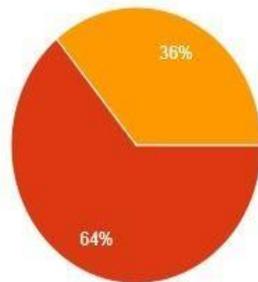
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

En el dilema 7, representado en el esquema 12, indaga el tipo de recursos bibliográficos que utilizan los estudiantes, el 64 % optó por la respuesta que recomienda utilizar diferentes fuentes de información. Todas las opciones corresponden a la teoría interpretativa.

## Esquema 12. Respuestas en el dilema 7

7. En cuanto a los libros de texto que usan los estudiantes, lo mejor es:

50 respuestas



- a) Que todos usen el mismo texto, para asegurarnos de que todos los estudiantes aprendan lo mismo.
- b) Que cada estudiante cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc., para poder contrastar...
- c) Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de...

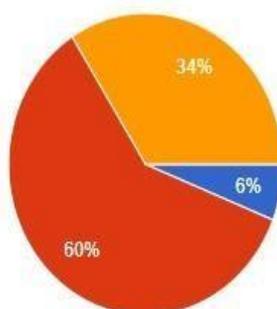
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

Por último, el cuestionario de dilemas indaga acerca de ¿cómo y qué se evalúa? Para indagar sobre ellos, hay 3 dilemas con sus respectivas opciones. El dilema 8, representado en el esquema 13 investiga acerca de las preguntas que se deben hacer para evaluar, el 60% responde que las mismas deben ser preguntas concretas y claras que permitan al estudiante llegar por distintos caminos a la respuesta esperada. Esta respuesta se corresponde con la teoría constructiva.

## Esquema 13. Respuestas en el dilema 8

8. Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar:

50 respuestas



- a) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, como para que los estudiantes no se dispersen en las respuestas.
- b) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al estudiante o llegar a la misma respuesta por distintos caminos.
- c) Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada estudiante pueda organizar su p...

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas

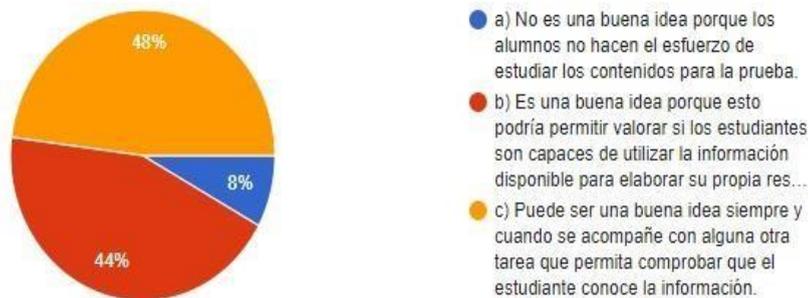
El dilema 9, que se muestra en el esquema 14, recupera ventajas e inconvenientes respecto a ofrecer evaluaciones permitiéndole a los estudiantes que tengan los materiales de estudio. El

48% responde que es una buena idea, si esa estrategia se combina con otra que permita medir la información incorporada, respuesta que se corresponde con la teoría interpretativa.

### Esquema 14. Respuestas en el dilema 9

9. Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer propuestas de evaluación ( por ej. una prueba escrita) permitiendo que los estudiantes tengan el material de estudio delante:

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas

Finalmente, el dilema 10, representado en el esquema 15, que pregunta sobre qué se evalúa, el 58% consideró que es importante plantear situaciones problemáticas nuevas y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto. En este caso también se corresponden con la teoría interpretativa.

### Esquema 15. Respuestas en el dilema 10

10. Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del cuestionario de dilemas.

Respecto a la distribución de los sujetos de la totalidad de la muestra en relación con dimensiones tales como la formación pedagógica, la antigüedad docente y la antigüedad en la escuela que implementa la PNES, se reconocen distintas particularidades.

En relación a la formación habilitante (Tabla 5) 33 profesores de la muestra total seleccionaron dilemas correspondientes a la teoría constructivista.

**Tabla 5. Formación habilitante y teorías seleccionadas**

<b>Formación habilitante</b>	<b>N</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<i>Formación Pedagógica</i>	<i>41</i>	<i>0</i>	<i>08</i>	<i>33</i>
Formación técnica y/o profesional	09	0	0	09
	50	0	08	42

Dato extraído del cuestionario dilemas

De estos profesores, 21 cuentan con una antigüedad entre 10 y 15 años en la docencia y en la escuela que implementa la PNES seleccionaron dilemas correspondientes a las teorías constructivistas (Tablas 6 y 7)

**Tabla 6. Antigüedad en la docencia y teorías seleccionadas**

<b>Antigüedad docente</b>	<b>N</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
2 a 10	0	02	07	0
<i>10 a 15</i>	<i>21</i>	<i>0</i>	<i>03</i>	<i>18</i>
15 a 20	18	0	0	18
20 o más	12	0	03	09

Dato extraído del cuestionario dilemas

**Tabla 7. Antigüedad en la escuela que implementa la PNES y teorías seleccionadas**

<b>Pertenencia institucional</b>	<b>N</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
2 a 10	09	0	0	09
<i>10 a 15</i>	<i>21</i>	<i>0</i>	<i>03</i>	<i>18</i>
15 a 20	08	0	0	08
20 o más	12	0	03	09

Dato extraído del cuestionario dilemas

### *4.1.3 Sistematización del análisis de las entrevistas*

A continuación, se comparten los datos extraídos de las entrevistas realizadas. Las mismas abordaron cinco dimensiones. Las dos primeras se refieren al perfil docente y al impacto que generó en ellos el proceso de cambio curricular y didáctico; empezando por la caracterización de las escuelas, para luego describir las resonancias y explicitar los procesos de capacitación o formación específica que se dieron. La tercera dimensión se refiere al aprendizaje por proyectos, con la intención de describir y analizar los sentidos que circulan y las resonancias sobre los aprendizajes. La cuarta dimensión, abordó la interdisciplina en la enseñanza y en el aprendizaje se analizan los sentidos, redefiniciones y re-significaciones en torno a la misma. Para luego identificar logros y obstáculos de la enseñanza integrando contenidos. Finalmente, la última dimensión de análisis es el trabajo entre pares docentes y los vínculos pedagógicos entre ellos, tratando de identificar beneficios u obstáculos del trabajo colaborativo.

La segunda fase implicó un trabajo cualitativo y se realizaron entrevistas a once (11) profesores de la muestra total. Ese grupo se constituyó por un 80% de mujeres y el 20% de hombres. Solo un profesor no tiene título docente; pero sí habilitante. El promedio de antigüedad en la docencia es de 15 años. Los profesores que fueron entrevistados, actualmente, trabajan en las áreas del ciclo básico de la PNES. La mayoría son profesores con un promedio de 10 años en la escuela que implementa la PNES y algunos expresan tener una fuerte filiación con la institución en la que trabajan.

Con el propósito de indagar las dos primeras dimensiones -perfil docente y el impacto que generó en ellos el proceso de cambio curricular y didáctico - se consultó a los profesores acerca de las características que tienen las instituciones en las que están actualmente trabajando e implementando la PNES. Además, se buscó conocer cómo transitan ese proceso en relación a sus prácticas y en relación a la formación didáctica-pedagógica que se requiere para llevar adelante el trabajo por áreas, además del trabajo por espacios curriculares disciplinares.

Cuando caracterizan a la escuela en la que trabajan, los profesores refieren a que son escuelas pequeñas con una comunidad de estudiantes y de padres con alta pertenencia institucional y con equipos directivos que acompañan el cambio que propone la PNES. Todas han sido equipadas tecnológicamente y cuentan con un nuevo rol denominado “facilitador tecnológico” que es quien colabora en el proceso de planificación y de utilización de las Tics. Algunos significantes recurrentes a lo largo de todas las entrevistas acerca del impacto que generó la implementación de la PNES fueron la utilización de términos como difícil, complejo, conflictivo, caótico. Los profesores relataron que cuando se comenzó con la implementación tuvieron dificultades por la falta de claridad e información respecto a lo que se esperaba del trabajo areal o intearal, éste fue un condicionamiento del trabajo ante la ausencia de documentos oficiales que dieran un ordenamiento a la tarea. Esto en, algunas escuelas, trajo conflictos y demandas a las autoridades responsables, pero con el tiempo estos conflictos se fueron atenuando y actualmente se encuentran en tarea. Sin embargo, identifican a otro grupo de profesores que son más resistentes al cambio, concretamente se refieren a que hay profesores que tienen temor a lo nuevo, a lo desconocido o simplemente presentan dificultades para incorporar otras formas de trabajo y no siempre están dispuestos a cambiar aquello que vienen haciendo hace mucho tiempo. Todos manifiestan que fueron internalizando los cambios mientras ocurrían. Si bien hubo algunos trabajos previos de sensibilización, no alcanzó para formarse y capacitarse y anticipar los movimientos que se estaban proponiendo. Asimismo, expresaron en las entrevistas que el escenario cambia según el tiempo de implementación de la política. Los profesores que trabajan en escuelas que llevan más de un año con la PNES, reconocen que hay más apropiación de los sentidos que persigue la política educativa, no así las escuelas que este año están transitando el cambio.

Respecto a la conformación de los espacios areales según los profesores esto significó una modificación en la organización institucional. En cada escuela se incorporaron tres espacios

areales obligatorios en el ciclo básico que implicó utilizar horas disciplinares. En todos los casos esa modificación es recibida como “perdida de horas” afectando el desarrollo del programa de la asignatura, del espacio disciplinar.

También señalan que el cambio impactó en el salón de clases, porque en simultáneo intervienen pedagógicamente, en el aula, más de dos profesores de distintas asignaturas alrededor de una propuesta didáctica compartida. Si bien planifican colaborativamente no tienen resuelto como desenvolverse en la hora de clase compartida.

Asimismo, señalan como determinante para llevar adelante el proceso, factores institucionales y materiales. Respecto a los institucionales indican la importancia de la organización de los espacios de planificación por año y división, pero reconocen la complejidad de la composición horaria. Los profesores de las escuelas secundarias son designados por hora cátedra y hay muy pocos casos por cargo, por lo tanto, resulta muy complejo acomodar los horarios y hacer coincidir a todos los profesores de un área, de un curso y de una misma división. Según los profesores, esas modificaciones afectaron las cargas horarias y aspectos vinculados al puesto de trabajo<sup>14</sup>. La mayoría señala que esos espacios de trabajo semanales entre todos los profesores de un área, resulta una muy buena experiencia porque les permite el intercambio entre ellos. En este sentido, valoran y reconocen que son espacios formativos, escuchar al colega, compartir sus propuestas, etc son para la mayoría instancias de aprendizaje. Respecto a las condiciones materiales, los aspectos más criticados en todos los casos son la falta de espacio adecuado. En la mayoría de estas escuelas los edificios son pequeños, con pocos espacios de usos múltiples y, por lo tanto, las actividades las realizan, casi siempre en el aula y con bajas posibilidades de circulación y movimiento. También en algunas escuelas

---

<sup>14</sup> La Ley 2.905 que creó el “Régimen de Profesor por cargo” prevé que las designaciones de los docentes de Nivel Medio sean por cargos de 12, 18, 24, 30 ó 36 hs., terminando con los nombramientos por horas cátedra sueltas.

la falta de conectividad es un obstáculo para el desarrollo de las actividades planificadas.

Solo dos profesoras, expresaron abiertamente no estar de acuerdo con los lineamientos políticos y pedagógicos de la PNEs. El resto de los entrevistados reconocieron necesario implementar cambios en la enseñanza y en la organización de la escuela secundaria.

Además de preguntar cómo transitaron ese proceso, se incluyó una pregunta acerca de la formación didáctica pedagógica de los docentes para afrontar el cambio que propone la PNEs respecto a la integración de conocimientos disciplinares en espacios de trabajo por áreas. Se les consultó si habían recibido capacitaciones y todos afirmaron que sí. Esto estuvo a cargo de la Escuela de Maestros<sup>15</sup> sin precisar detalle de las mismas. Las capacitaciones más mencionadas fueron las que se refieren al uso de la plataforma “mi escuela”<sup>16</sup>. En muchos casos se menciona que la utilización de la misma era parte del engranaje de la PNEs porque allí se empezaba con la carga de las planificaciones disciplinares y areales que luego les permitía calificar a los estudiantes, tarea que resultó compleja y difícil de acuerdo a lo expresado por los entrevistados.

Respecto a la formación didáctica pedagógica para afrontar los cambios que propone la PNEs, la mayoría de los entrevistados expresa no estar formados, ni tener las herramientas necesarias para abordar el trabajo de integración disciplinar. Si bien lo abordan como un desafío y expresan entusiasmo en la propuesta, consideran no estar preparados y lo que logra sostenerlos en la tarea es el trabajo en equipo y el apoyo entre colegas. En este sentido mencionan que ensayan diferentes propuestas, que le hacen lugar al error, que se realizan

---

<sup>15</sup> La Escuela de Maestros es un espacio público de formación permanente para docentes, que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fue fundada en 1984 brinda a maestros y profesores la posibilidad de actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias y ofrece en sus diferentes modalidades de capacitación.

<sup>16</sup> La plataforma “Mi escuela” <https://miescuela.bue.edu.ar/> Sistema integral educativo creado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, destinado a directivos, docentes, estudiantes y familias, que se centra en la gestión administrativa y académica de las escuelas.

retroalimentaciones y resuelven entre ellos los desafíos que impone el trabajo por áreas. Solo dos profesores refieren a que utilizan como soporte los materiales didácticos que contiene el repositorio de la plataforma “mi escuela”.

La tercera dimensión se refiere al aprendizaje por proyectos, con la intención de describir y analizar los sentidos que circulan en torno a esa herramienta didáctica y el grado de apropiación de la misma. Se consultó sobre los cambios y las continuidades que se sostienen en términos pedagógicas didácticas con la implementación de la PNES.

Respecto a los cambios, todos los profesores responden que la PNES propone otra forma de enseñar. En todas las entrevistas relatan que en el espacio areal trabajan por proyectos, que pueden ser bimestrales, cuatrimestrales o anuales. Cada área dispone de 2 horas semanales para tal fin, allí planifican las actividades y estrategias de enseñanza, revisan semana a semana lo realizado y acuerdan las formas de evaluación. Por un lado, todo ese proceso es altamente valorado, ya que consideran que genera nuevos aprendizajes porque comparten entre ellos experiencias y saberes disciplinares y didácticos que mejora la práctica en el aula, no sólo en el espacio areal sino también en la enseñanza de la disciplina. Por otro lado, advierten que implica un volumen de tareas que excede las 2 horas de planificación semanal considerando que algunos trabajan en varios cursos y escuelas.

Los temas o tópicos propuestos en los proyectos surgen como iniciativa de los profesores, siendo ellos quienes proponen los temas y luego lo conversan con los estudiantes. Si bien las temáticas no surgen del colectivo estudiantil, los proyectos suponen procesos de participación activa y reflexiva por parte de los estudiantes. Estos contemplan distintas etapas, búsqueda de información, investigación, resolución de problemas, elaboración de un producto, utilización de herramientas tecnológicas, etc. La intención es favorecer el desarrollo de habilidades o procedimientos otorgándole sentido a los saberes disciplinares con los que cuentan los estudiantes. Expresan, además, intenciones respecto a esa metodología planteando que esperan

que los estudiantes se manejen de forma autónoma (señalan diferencias entre 1er año y 2do), que sean capaces de tomar decisiones, que puedan “aplicar” los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas o bien poner en práctica conceptos teóricos que ya traen.

También en las entrevistas refieren a que trabajan con los saberes previos. En el espacio areal no se transmiten conocimientos disciplinares, pero si lo hacen en el espacio curricular. En este sentido se refieren al trabajo en el espacio areal como un trabajo integrador que implica poner en práctica esos saberes disciplinares previos, recuperar y/ o compensar lo que no aprendieron en la asignatura.

La mayoría señala que esta metodología mejora la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo, ya que aprenden a hacer exposiciones y presentaciones orales, a realizar búsquedas de información de fuentes confiables, mejoran la apropiación de conocimientos o conceptos disciplinares. Asimismo, aprenden a discutir ideas, tomar decisiones, acordar formas de trabajo. Sin embargo, frente a la pregunta concreta respecto a si aprenden, las respuestas son diversas. Un grupo de profesores sostiene con firmeza que, si aprenden pero que lo hacen de otro modo, es decir, aprenden habilidades y herramientas. Otro grupo de profesores responden dubitativamente poniendo en tela de juicio el tipo de aprendizajes logrados. Estos consideran que no están aprendiendo demasiado, sin embargo, señalan que hay que esperar y que el tiempo dirá como fueron esos aprendizajes.

Algunos advierten la complejidad en términos didácticos y argumentan que no es “cualquier proyecto” que es una propuesta que implica una secuencia didáctica, que implica poner en juego saberes de ese campo específico y de condiciones institucionales que no siempre están garantizadas (tiempos y espacios, o recambio y movilidad de profesores por las condiciones propias del puesto de trabajo, licencias, dificultades para cubrir cargos, entre otras)

Acercas de la incorporación de la interdisciplinariedad en la enseñanza y los sentidos, redefiniciones y re-significaciones que circulan, en las entrevistas los profesores señalan que

poner en dialogo las disciplinas no es una tarea sencilla ya que la integración de contenidos no les resulta fácil. Si bien todos dicen trabajar con la modalidad de aprendizaje por proyectos, la lógica disciplinar tensiona fuertemente la organización de los proyectos y las descripciones sobre la selección de contenidos y la forma en que esos contenidos aportan al proyecto dan cuenta de esa complejidad.

Vuelve a interponerse el factor tiempo al plantear que éste no es suficiente y que los tiempos institucionales no están. También muchos señalan que aún hay resistencias por parte de los colegas a trabajar de otro modo, ya sea por desconocimiento o falta de flexibilidad para aceptar los cambios. Sin embargo, aseguran que es una perspectiva que puede favorecer que los aprendizajes integren contenidos y señalan que los estudiantes les otorgan otro sentido a ciertos contenidos. Si bien todos acuerdan en la necesidad de integrar y de salir del encapsulamiento disciplinar para afrontar los problemas de conocimiento complejos dinámicos, no han encontrado aún la forma de realizarlo. Por último, sostienen que no todos los contenidos se pueden integrar dado que la composición por áreas no significa que se puedan integrar contenidos por núcleos temáticos, por ejemplo.

Finalmente, la última dimensión de análisis es el trabajo entre pares docentes y los vínculos pedagógicos entre ellos, tratando de identificar beneficios y obstáculos en el trabajo colaborativo.

En todos los casos es muy valorado el trabajo en equipo, el trabajo con el colega, el compartir el espacio en el aula y planificar colaborativamente. Los profesores entrevistados señalan que son espacios que les permite reflexionar sobre su práctica y son altamente formativos. Sin embargo, reconocen en esa práctica, dificultades y complejidades que refieren a razones ideológicas, políticas, de personalidad, de formación y de experiencia docente. En las entrevistas cuentan que esas diferencias se atenúan cuando hay afinidad entre colegas o cuando hay vínculos personales previos.

Para todos, la instancia de planificar, es decir, del encuentro semanal es un momento cargado de significantes que se vinculan con las emociones que despierta el trabajo colaborativo, el trabajo en grupo (placer, displacer, desafíos, compromiso) y con la tarea de enseñar desde un posicionamiento político y pedagógico que implica responsabilidad ante la articulación de contenidos disciplinares en el marco de las necesidades de aprendizaje.

# **CAPITULO 5**

---

## **ANÁLISIS Y DISCUSIONES**

## ANÁLISIS Y DISCUSIONES

---

Tomando como punto de partida el marco teórico expuesto en la primera parte de este documento, se presentan a continuación discusiones en clave analítica en relación al trabajo de campo realizado. Para ello se recuperarán los objetivos específicos formulados para esta tesis.

### *5.1 Las teorías implícitas acerca del aprendizaje. Análisis de los distintos marcos representacionales.*

El primer objetivo se centraba en identificar las teorías implícitas acerca del aprendizaje de los profesores que implementan la PNEs a través del cuestionario de dilemas. De la muestra total (N= 50) se destacan en primer lugar respuestas correspondientes a la teoría constructiva y, en segundo lugar, a la teoría interpretativa. Respecto a la teoría directa, ésta no fue elegida por ningún profesor. No obstante, el análisis cuantitativo muestra que ningún docente seleccionó todos los dilemas de la misma teoría. Hubo frecuencia de respuestas altas en algunos de ellos, pero en ningún caso se reconocen sujetos “puros” en sus concepciones sino profesores que utilizan distintos marcos representacionales para justificar las decisiones que toman cotidianamente.

Los resultados hallados se corresponden con las investigaciones de Pozo (*et al.*, 2006) en todos los niveles educativos. Todas ellas señalan que cuando se analizan las concepciones de un mismo profesor en diferentes contextos y frente a diferentes escenarios de aprendizaje, se activan distintas representaciones. En este sentido, los resultados hallados en estudios como el desarrollado por Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez (2006) evidencian que un mismo sujeto puede activar diferentes teorías de acuerdo al contexto donde se desenvuelve y al tipo de demanda que le sea propuesta.

En el caso de este estudio, pareciera que frente al escenario de cambio curricular y didáctico que pone la centralidad en los aprendizajes de los estudiantes, se advierte que posiblemente se activaron en un mismo sujeto diferentes representaciones que dan cuenta de fluctuaciones entre

la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Por una parte, la ausencia de una clara diferenciación se explicaría considerando que en el plano discursivo se enuncian ciertos sentidos y cuando se pretende llevar éstos al plano práctico, a las prácticas de enseñanza para explicar los procesos de aprendizaje, muchos profesores “acomodan” el discurso constructivista a su propia teoría interpretativa (Pozo *et al.*, 2006). Por otra parte, la alternancia entre los dilemas correspondientes a la teoría constructivista e interpretativa se podría deber a que esta última se presenta como una evolución de la teoría directa como puente hacia la constructiva. Esto daría cuenta de la posible existencia de pasajes cognitivos (Pozo *et al.*, 2006), entendidos como cambios conceptuales que se producen cuando el sujeto se desprende de representaciones directas que alojan supuestos provenientes del conductismo y se apropia de otros. Se podría inferir entonces que, en este escenario de cambio que los profesores participan y experimentan a partir de la PNES, se esté dando esa transición o pasaje que colabora en abandonar representaciones de la teoría directa, asociados muchos casos a la propia trayectoria escolar, e ir en camino hacia la apropiación de representaciones pertenecientes a la teoría constructiva. Algunas voces recuperan en algún sentido esa transición:

*“Cuando hice el secundario ya era conductista. Era escuchar y repetir los ejercicios, pero cuando yo estudié fue mejorando, fue cambiando”* (E2. Matemática)

*“Y me parece que se siguen sosteniendo las actividades o los contenidos que yo estudiaba cuando tenía no se hace 40 años, siento que sigue siendo muy enciclopedista”* (E3. Biología).

Lo expuesto hasta aquí, pareciera abrir una interrogante ¿el escenario de cambio curricular podría estar propiciando el surgimiento de preguntas explícitas que interrogan ese saber epistémico que se requiere para el cambio que propone la PNES? Por otro lado, se advierten diferencias entre el “saber hacer” y el “saber decir” ya que, desde el punto de vista cognitivo, se ponen en juego sistemas diferentes en ciertas condiciones dissociables (Pozo, *et al.*, 2008). Al respecto los profesores refieren:

*“Siento que no tenemos, y no sé si hoy los chicos lo pueden decir, herramientas para articular, o sea tener una mirada amplia para poder dar algunos temas en forma interdisciplinaria (E4. Biología).*

*“No, no. No me parece que sea el cambio de contenidos. No, no, me parece que sobre el aprendizaje y la forma de enseñar. Los contenidos son siempre los mismos” (E2. Matemática).*

Como ya se mencionó, la mayoría de los dilemas seleccionados por los profesores participantes del cuestionario se correspondieron con la teoría constructiva. Fundamentalmente cuando se indagó ¿qué es aprender? y ¿cómo y qué se evalúa? las representaciones que se activaron en esas respuestas remiten a una transformación del objeto de conocimiento por parte del sujeto y, consecuentemente, en la forma de evaluar ofreciendo diversas estrategias y alternativas de acción que tenían en cuenta no solo el resultado sino también el proceso. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, en algunos profesores persiste la preocupación por la aprobación del bimestre o de la materia o del proyecto e incluso otros refieren a que en este nuevo formato de enseñanza no se aprende “demasiado” ya que los aprendizajes son de “otro modo” aludiendo a que se aprenden “habilidades” y no contenidos disciplinares.

En el marco de quienes se reconocen en los dilemas de esta teoría en análisis, se advierte un pequeño grupo de profesores que señala que los estudiantes “sí, aprenden”, sin dar precisiones de cuáles son esos procesos cognitivos que ponen en juego, centrándose en un “saber hacer” (Perrenoud, 2018, Pozo, *et al.*, 2008). Respecto a las evaluaciones, los profesores se centran en los criterios a cumplir como trabajar en clase, presentar los trabajos y participar, más que a los objetivos de aprendizajes a alcanzar. Expresiones como las siguientes: *“La presentación del trabajo es la evaluación, la presentación del producto final”* (E2. Matemática) se distancian o alejan del salto epistemológico que impone la teoría constructiva en relación a las otras dos teorías. En este sentido, pareciera que persisten en la práctica profesores que sostienen supuestos de otras teorías, tal como señala Pozo (*et al.*, 2006) ya que los profesores suelen tener

sus propias teorías sobre lo que es aprender, aunque a veces no saben que las tienen ni en qué consisten. Desde el punto de vista epistemológico, estas argumentaciones se asocian a entender al aprendizaje desde una postura realista ingenua poniendo el foco en los resultados a través de expresiones que aparecen en las entrevistas tales como “aprenden poco”, “aprenden distinto”, “demandan acompañamiento”, “quieren que les expliques todo”.

En los dilemas que indagan ¿qué se aprende? la mayoría de las concepciones que se activaron corresponden a la teoría interpretativa. Dentro de ese conjunto las respuestas más sobresalientes que presentaron los profesores se vinculan con los contenidos a enseñar. Aquí los dilemas señalan que se deben seleccionar los contenidos más adecuados para que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje permitiéndoles asignarles significado, sin embargo, en las entrevistas realizadas, algunos profesores expresan que en las propuestas areales “no se enseñan contenidos” (refiriéndose a los contenidos de los espacios curriculares), se “utilizan” los contenidos ya aprendidos o los que están aprendiendo en el espacio disciplinar.

*“Les estamos enseñando lo que en inglés se llaman destrezas blandas. Les estamos enseñando- bien aplicado- a investigar, el trabajo en equipo a colaborar entre ellos, creo que eso deja y echa por tierra toda la cuestión de la escuela competitiva de la escuela secundaria”* (E1. Inglés).

Al respecto, la mención reiterada a los conocimientos y saberes daría cuenta de una concepción de enseñanza que presupone que el sujeto dispone de algunos conocimientos disciplinares previos y que, a partir de la intervención del docente en el aula con explicaciones y exposiciones sistemáticas, el estudiante podrá organizar y reestructurar esa información que ya poseía incompleta y mal jerarquizada en un nuevo conocimiento (Astolfi, 1997). Esto entra en diálogo con las investigaciones de Pozo (et al., 2006) donde se señala que pueden coexistir en la misma persona distintas teorías o concepciones y en este caso simplemente “la teoría interpretativa sería solo un perfeccionamiento o ajuste de la teoría realista, pero sin un

abandono de sus supuestos epistemológicos, ontológicos y/o conceptuales (...) y demuestran tener concepciones tradicionales del aprendizaje” (p. 285).

Como ya se anticipó en el marco del análisis de este primer objetivo, se reconoce en los resultados hallados que ningún profesor optó por un conjunto de dilemas pertenecientes a la teoría directa si bien se seleccionaron algunos de manera aislada. Siguiendo lo dicho anteriormente se advierte que se activaron representaciones más cercanas a la teoría directa y mayor frecuencia de respuestas relacionadas con esa teoría cuando se indagó ¿cómo se aprende? En este sentido pareciera que lo que opera es un modelo de enseñanza que se relaciona a una concepción tradicional del aprendizaje a la hora de seleccionar los dilemas y el modelo de la transmisión (Astolfi, 1997). Allí la representación que se activa es aquella que sugiere que para que los estudiantes aprendan se debe explicarles con claridad y plantearles situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado. El énfasis está puesto en la repetición y en la práctica para incorporar conocimientos, es decir, suponen una correspondencia directa entre las condiciones de aprendizaje y los resultados esperados (Pozo *et al.*, 2006). Sin embargo, en las entrevistas, se encontró mayor diversidad de respuestas cuando refieren a las propuestas que favorecen los aprendizajes. Allí mencionan que al enseñar introducen el tema con explicaciones simples y mapas conceptuales y luego rápidamente pasan al trabajo en grupos. Las actividades consisten en la búsqueda de información a fin de poner en común puntos de vista y discutir e intercambiar alrededor de un tema. Para ello los profesores especifican que trabajan con imágenes, producen materiales y llevan adelante proyectos. Estos son ejemplos que como analizadores permiten sostener lo que señala Pozo (*et al.*, 2008) respecto al modo en que las teorías cambian en la medida que se participa de situaciones de aprendizaje y enseñanza.

Para profundizar y complejizar el análisis de este objetivo respecto a las concepciones halladas y conocer el contexto institucional donde se implementaban los cambios, se incluyó preguntas que indagaban acerca de la formación pedagógica, el área de trabajo disciplinar, la

antigüedad en la docencia, la experiencia en escenarios de cambio pedagógico y/o curricular, a fin de analizar si éstas explican las teorías que de forma implícita presentan los profesores.

En los resultados ya expuestos se destaca que la mayoría de los profesores tiene formación pedagógica y más de la mitad optó por dilemas correspondientes a la teoría constructiva. Respecto al resto, aquellos que tienen formación técnica y/o profesional también optaron por dilemas correspondientes a la misma y en menor medida se acercaron a dilemas correspondientes a la teoría interpretativa. No se observa diferencia entre los que tienen o no formación pedagógica y parecería no influir esto en la construcción de concepciones sobre el aprendizaje. Esto se podría explicar considerando que las teorías implícitas son "... teorías pedagógicas personales basadas en experiencias sociales y culturales" (Marrero, 1993, p. 229). Como su origen se encuentra en el entorno cultural trasciende a la formación inicial y supone que su elaboración se desarrolla en contacto con otros articulando aquí con el planteo de Rodrigo (1993) quien concibe a la experiencia como episodios personales de contacto con una pauta sociocultural definida por una práctica y un formato de interacción social.

En lo que refiere a la antigüedad en la docencia, en esta investigación la mayoría de los profesores tienen una antigüedad en la profesión, mayor a quince años y eligieron representaciones correspondientes con la teoría constructivista. Se podría inferir que la participación en escenarios reales se configura como un elemento clave para la elaboración de las teorías implícitas que luego son procesadas cognitivamente (Castorina, Barreiro, Toscano, 2005), ya que, si bien son elaboraciones personales, aunque no puramente individuales se encuentran influenciadas por las experiencias socioculturales. Si bien hay investigaciones que abordan la incidencia de esta variable (Gómez & Guerra, 2012, Vilanova, García y Señorino, 2007.) sugieren realizar estudios longitudinales que permitan hacer un seguimiento para afirmar si a mayor antigüedad se modifican las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Hasta aquí se halló que profesores con menos experiencia docente poseen mayor predominio de enfoques constructivistas por sobre los profesores con más antigüedad. En este

sentido se observa un efecto positivo que se extendería hasta los diez primeros años de experiencia profesional, lo que podría favorecer, en este nuevo escenario de cambio, que se incorporen las propuestas planteadas por la PNES.

Por último, es posible que las representaciones que se activaron en el cuestionario de dilemas se vinculan con representaciones que provienen de los diferentes dominios disciplinares ya que las teorías implícitas no son las mismas entre el grupo de profesores y cambian de acuerdo a la formación disciplinar. En esta investigación, los profesores pertenecientes al área de exactas y naturales son los que más eligieron dilemas que se relacionan con la teoría constructiva, lo que hace presuponer que hay cierta influencia del dominio de formación en las concepciones. Algunas investigaciones de Pozo (2009) señalan que una misma persona mantiene posiciones epistemológicas diferentes para diferentes dominios de conocimiento. En este sentido, si bien no se encontraron investigaciones recientes se asume que podría existir relación entre las teorías implícitas y los dominios o los vínculos entre las concepciones de aprendizaje y la formación disciplinar que amerita mayor profundización en su indagación.

## *5.2. La profundización y complejización en la comprensión de las teorías implícitas en la PNES.*

En el segundo objetivo de análisis se buscó describir los modos de trabajo pedagógico, didáctico y curricular que desarrollan los profesores para enseñar en el marco de la PNES, fundamentalmente los vinculados con el aprendizaje por proyectos, el trabajo con otros y la interdisciplina. Cabe señalar que estos tres ejes de trabajo han sido seleccionados considerando que los mismos se enuncian como nodales en los documentos de la jurisdicción<sup>19</sup> para materializar

---

<sup>19</sup> Resoluciones N° 4145/SSGEC/2012 y N° 321/ME/2015. Tal como se mencionó previamente, la PNES propone una modificación en la estructura curricular de las escuelas secundarias e incorpora de tres espacios de enseñanza integrada por áreas, obligatorios, donde se trabaja con la estrategia de aprendizaje por proyecto.

la propuesta de cambio hacia nuevos formatos de los procesos de aprendizaje y enseñanza considerando que se busca incentivar la creatividad y el desarrollo investigativo, el pensamiento crítico y la formación en valores como prioridades de aprendizaje (PNES, 2018). En este marco, la indagación acerca de cómo los docentes diseñan y llevan adelante sus propuestas de enseñanza nos acercan a reconocer los vínculos que establecieron con las propuestas en la PNES a partir de las voces de los docentes y en articulación con los estudios realizados por Pozo (*et al.*, 2008).

### *5.2.1 El aprendizaje por proyectos “otro modo de aprender”*

El aprendizaje por proyectos como intencionalidad se traduce en la revisión de las estrategias de enseñanza que implica, según los profesores participantes, centrarse en los intereses del estudiante convocando a un compromiso en un saber hacer propio de las metodologías activas (Ortiz, 2004; Perrenoud, 2004; Anijovich, 2009; Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011). Sin embargo, se encontraron tensiones acerca de las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje que se organizaron en torno a tres preguntas. En primer lugar, frente a la pregunta cómo aprenden a partir del trabajo por proyectos se reconocieron relaciones con las trayectorias escolares de los profesores como así también con la formación docente inicial y continua. En segundo lugar, frente a la pregunta sobre qué aprenden a partir de los proyectos se encontraron tensiones acerca del lugar que ocupa el conocimiento escolar y las exigencias sobre el aprendizaje a partir cambio curricular. En tercer y último lugar, frente a la pregunta sobre para qué aprenden a través de proyectos se evidencian discusiones que interpelan la complejidad de los aprendizajes y la pregunta sobre la finalidad de los mismos a partir de cuestionar el sentido formativo que caracteriza a las propuestas de enseñanza.

En la indagación respecto a la pregunta sobre cómo aprenden se reconoce, a partir de las entrevistas realizadas, que el aprendizaje por proyectos es de “otro modo”. En este sentido, los profesores remiten a un “antes” y un “después” en sus prácticas a partir del cambio curricular y de esta estrategia, ya que la forma de aprender que se promueve demanda cambios en la

planificación de distintos componentes didácticos en sus propuestas de enseñanza. Al analizar estos cambios se habilitan profundas discusiones didácticas, tal como lo evidencia una de las profesoras cuando expresa

*“Lo que cambió fue la forma de enseñar (...) depende del manejo que el docente tenga del diseño de estrategias”* (E11. Artes Visuales).

Cabe señalar que no se abordarán específicamente en este trabajo aspectos didácticos porque éstos exceden a lo planteado en los objetivos del mismo; pero sí se generan interrogantes sobre la enseñanza que se lleva a delante a través del trabajo por proyectos y los alcances en relación a los aprendizajes en este contexto, que esperamos abordar en posteriores investigaciones.

Se hallaron diferencias en las formas de comprender y conceptualizar los aprendizajes en términos de aproximación o distancia que mantienen los profesores con las teorías del aprendizaje con las que se formaron, tanto en la formación docente inicial como continua. Al preguntar qué implica trabajar por proyectos los profesores dicen:

*Aprenden de otra forma. Antes era todo conductista. Antes era escuchar y repetir los ejercicios.”* (E1. Matemática)

*“Tradicionalmente tenías que estudiar del libro, de la carpeta y reproducir”* (E9. Formación Ética y Ciudadana).

Estas citas parecerían dar cuenta de cambios que están vinculados con las teorías de aprendizaje que circulan en la formación docente, modelos centrados en prácticas que se desprenden de las teorías psicológicas conductistas y constructivistas que han tenido impacto en los sistemas educativos y de forma directa en las prácticas y modelos de enseñanza (Astolfi, 1997).

Para algunos profesores, el aprendizaje por proyectos se presenta como resultado de ciertas condiciones o requisitos previos que deben estar dados de antemano para aprender.

Al respecto una de las profesoras plantea que

*“A veces no hay compromiso por parte de los chicos. Como saben que no es una materia específica en sí, como lengua y literatura, a veces los chicos no tienen ese mismo compromiso, esa misma responsabilidad”* (E.6 Biología).

En varias oportunidades se deslizan preocupaciones depositadas en un estudiante poco autónomo, pasivo y desinteresado que conlleva a pensar que la enseñanza a partir de proyectos está orientada al logro de resultados observables omitiendo así toda alusión al proceso de aprendizaje y a las condiciones que se deben favorecer para que este tenga lugar.

En la indagación respecto a la pregunta sobre qué aprenden a partir de los proyectos se reconoce un desencuentro o desajuste entre las expectativas sobre lo que se espera alcanzar en términos de aprendizaje y las exigencias que se plantean. Al respecto una de las profesoras expresa *“Aprenden mucho menos de lo que nosotras deseáramos”* (E7. Lengua), subyaciendo el mencionado desajuste que se pone de manifiesto cuando las expectativas se centran en una concepción de enseñanza basada en la transmisión de información (pautas y pasos a seguir) y una concepción del aprendizaje que entiende a éste como un mero incremento de conocimientos. Es posible que este desajuste interpele la práctica docente, que hace de los saberes y de la transmisión un modo de organización de la enseñanza (Terigi, 2008) desarmando toda relación epistémica del profesor con su saber disciplinar. Un efecto de esto puede ser la percepción de la pérdida de autoridad que parecería ponerse en juego en esta nueva organización cuando se refieren a que se aprende “menos” poniendo en jaque el saber disciplinar del docente. Esto remite a una práctica de la enseñanza de la transmisión (Astolfí, 1997) que se vincula con una concepción tradicional de aprendizaje. En este sentido, la sospecha de que cada vez se aprende menos a través de los proyectos, también, ¿se podría vincular con las formas de concebir el conocimiento escolar? Esa forma que remite a verdades ciertamente legitimadas, anudadas a tradiciones curriculares que prescriben que es aquello que se debe enseñar (Rockwell, *et al*, 1995).

*“Todos tenemos que saber todos, o se presta a confusión o por lo menos se deberían dividir, que sean unas semanas alternadas, aunque le den continuidad a ese proyecto para que no genera tanta confusión en el alumno porque cuatro docentes, uno solo es un problema; imagínate cuatro. También se desvirtúa el rol de autoridad (...)”, (E.6 Biología)*

Asimismo, se reconocen otras tensiones que habilitan la formulación de preguntas acerca del aprendizaje por proyectos: ¿posibilita promover otros aprendizajes transversales y genéricos en la formación de la escuela secundaria vinculadas a la comunicación, la resolución de conflictos, la construcción de acuerdos e incluso el uso de tecnología? ¿es posible a partir de estos fortalecer la grupalidad y la construcción de lo común a partir de potenciar lazos de colaboración? Al respecto, se advierten dos posiciones diferenciadas entre los profesores. Por un lado, se encuentran posiciones que concibe al aprendizaje como un proceso de apropiación de conocimientos académicos en detrimento de cualquier otra forma de conocimiento y, por otro lado, se reconocen saberes dirigidos a formar en competencias y/o habilidades que trascienden el aprendizaje enciclopédico. Respecto de esta segunda posición, los profesores plantean

*“Yo creo que aprenden y también hay otras cosas que veo, el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, tema de compañerismo, solidaridad (E10. Geografía).*

En algunos casos, se podría advertir otra tensión respecto a la enseñanza a partir de proyectos, que pone en evidencia las decisiones didácticas que fragmentan el aprendizaje disociando las habilidades de los contenidos. Algunas referencias a ello se presentan de la siguiente manera:

*“De repente (...) te maneja una herramienta digital” (E5. Matemática)*

*“Para mí es otra forma de aprender, no me preocupa tanto que tengan menos contenidos, sí que adquieran ciertas habilidades que después les va a servir” (E1. Inglés).*

Finalmente, la indagación respecto a la pregunta acerca del para qué de los aprendizajes remite a pensar ¿el trabajo por proyecto se convirtió en un fin en sí mismo?, ¿este consiste

solamente en realizar actividades? y ¿el aprendizaje resultaría sinónimo de un saber hacer? Estas preguntas retoman los sentidos que circulan en torno al aprendizaje por proyectos en la PNES, esto pondría de manifiesto una posible falsa productividad que reduce el aprendizaje a un “saber hacer” no atendiendo a las condiciones o procesos que lo producen. Esto lleva a tener en cuenta el resultado o el producto a partir de una secuencia de tareas más pragmáticas que de corte epistémica. En este sentido, pareciera que la propuesta de enseñanza de la PNES se centraría en alcanzar el éxito de los aprendizajes en términos de productos acabados por sobre la búsqueda de la comprensión en cada uno de los dominios disciplinares. La experiencia de una de las profesoras da cuenta de ello cuando expresa

*“A veces se tienen que integrar cosas que los chicos ya vieron porque no se puede dar clases en ese momento. No se puede enseñar el contenido. Se trata de ver cómo integrar los contenidos que ya saben, se trabaja con contenidos previos”* (E2 Matemática).

En función de ello cabe preguntarse ¿es el aprendizaje por proyectos una forma de integrar contenidos ya sabidos? ¿o una estrategia didáctica que a partir de problemas multifacéticos promueve aprendizajes integrados? ¿colabora en la construcción conjunta de conocimientos? ¿o solo busca resultados en relación a los aprendizajes? tal como lo plantea Astolfí (1997) cuando se refiere a la pedagogía del éxito.

Finalmente, y en función de lo expuesto, surge la pregunta por el sentido formativo del aprendizaje por proyecto. El proyecto se presenta centralmente como una actividad, que si bien puede promover una posición activa frente al aprendizaje también puede ser un dispositivo vacío de sentido. ¿Se genera un efecto no deseado? El riesgo que se observa es la cristalización del formato en relación al aprendizaje.

*“Es un espacio que es libre y que te permite que, desde un problema de la vida cotidiana, súper cotidiana o una pregunta de lo cotidiano, se pueda abordar desde diferentes disciplinas sin tener que dar el contenido de la disciplina.”* (E5 Matemática).

La cita justamente aporta ideas para pensar y volver a la pregunta acerca del tipo de

aprendizaje que promueve esta estrategia didáctica que pareciera, desencuadra curricularmente ya que a muchos profesores les resulta difícil delimitar con precisión cuál es el objeto de la enseñanza en ese otro formato y qué contenidos se proponen enseñar.

### *5.2.2 Interacciones curriculares débiles. Aprendizaje disciplinar fragmentado.*

La interdisciplinariedad como segundo pilar que propone la PNES implica revisar la organización curricular existentes y avanzar hacia la definición de áreas de conocimiento a partir de temáticas, ejes o problemas comunes. Para componer el trabajo areal, de acuerdo a lo definido en la propuesta PNES, se ofrecen espacios para que los profesores planifiquen conjuntamente habilitando un proceso para establecer acuerdos vinculados con contenidos nodales de cada espacio curricular y favorecer aprendizajes que integren contenidos y los estudiantes mejoren la comprensión disciplinar. Según las entrevistas realizadas esto encierra algunas complejidades y se encontraron en el trabajo de campo distintas formas de resolver esa articulación del mismo modo que se encontraron resistencias y vacancias.

*“Los profesores plantearon algunas dificultades, lamentablemente a veces no lograban acuerdos, porque también les debe pasar cómo a nosotros que cuando falta uno, en el caso de ellos es más complejo porque suele haber entre tres o cuatro profesores, suele haber una confusión porque no hay cómo un hilo conductor, de decir haber vamos a tratar todos de mantener este proyecto, pero todos vamos a coincidir. (E.6 Biología)*

Respecto a las formas que fue tomando la articulación, y de acuerdo a lo expresado por los profesores, a veces la secuenciación es lineal (primero los contenidos de una disciplina y luego otra) o alternativa (se ordenan los temas por semana/mes, rotando los profesores y los temas a enseñar). Subyace de esto la continuidad de una organización curricular disciplinar adentro del formato areal.

*“Pensábamos la problemática, que cuestiones disciplinares tocaban esa problemática desde geo, historia y FEC, esa problemática como, qué cuestiones conceptuales involucra cada asignatura e intentábamos armar”* (E4. Formación ética y ciudadana)

*“Todo lo que hicimos en este primer año fue interdisciplinar. Sumamos (...) FEC, geografía y desde historia, ¿eso es interdisciplinar?”* (E10. Formación Ética y Ciudadana).

Volviendo a esta última pregunta de la profesora, si bien la misma es una pregunta retórica, al mismo tiempo se funda en razones epistemológicas. Se reconoce en la articulación disciplinar la necesidad de un trabajo que permita revisar la identidad disciplinar, y sin abandonar ese saber, hacerle lugar a la interdisciplinariedad (Cullen 1997, Pineau, 1992), problema que se podría identificar como una vacancia en la implementación de la PNEs.

Según los profesores, el trabajo areal implica propuestas que plantean un aprendizaje deductivo (de lo general a lo particular) para abordar una posible comprensión interdisciplinar.

*“Tratamos de que lo areal pueda responder a cualquier disciplina. Tratamos de que cualquiera pueda dar esta clase, vamos de la totalidad y en un segundo paso a desmenuzar el objeto, que entiendan que se puede mirar desde distintas partes, que el objeto de conocimiento se construye”* (E6 Biología).

El riesgo en lo expresado por el profesor se reconoce en la existencia de un posible desdibujamiento disciplinar. En estas propuestas de integración interdisciplinar son muy importantes los dominios específicos y cierto grado de experticia en una disciplina en vistas a promover aprendizajes que superen la atomización y la fragmentación. (Croce, 2018). De lo contrario lo que ocurre son aprendizajes fragmentados en base a interacciones curriculares débiles que se limitan a vincular, relacionar, asociar, articular, integra ya que *“El proyecto areal es un momento de aprendizaje donde nada está bien ni nada está mal”* (E. 5 Matemática).

Asimismo, se reconocen resistencias a este tipo de trabajo que remiten a la posibilidad de construir y dar lugar a discusiones epistémicas centradas en el aprendizaje. Estas resistencias se observan también a la hora de revisar marcos conceptuales y marcos referenciales

visibilizando las dificultades en los diferentes niveles de integración curricular (Camilloni, 2010).

*“También tuvimos gente que no estaba de acuerdo con el tema (...) difícil encontrar cómo hacer la conexión con la curricula de primer año. Lo resolvimos como pudimos, lo arreglamos como pudimos (E9. Formación Ética y Ciudadana)*

*“Es difícil, en términos de la formación también (...). Porque hay formaciones muy distintas, visiones muy distintas. No todos miramos de la misma forma, hay diferencias, políticas, sociales e ideológicas (E4. Formación Ética y Ciudadana).*

Por último, avanzar hacia nuevas formas de construir conocimiento en el marco del trabajo por áreas e incorporar la interdisciplina fue una vacancia encontrada en las voces de los docentes. Frente a la pregunta acerca de cómo se produce ese pasaje de la enseñanza disciplinar a la enseñanza por área, la mayoría alude a integraciones de contenidos por ejes temáticos o temas transversales en función sus intereses y experiencias, pero no necesariamente responden a razones epistemológicas (Cullen, 1997). En este sentido se reconoce la necesidad de profundizar en ello analizando además cómo se produce ese pasaje del aprendizaje disciplinar al aprendizaje integrado interdisciplinar en las propuestas de los profesores y cómo repercute esto en la práctica de acuerdo a las experiencias de los estudiantes.

### **5.2.3. Tres posturas frente al trabajo colaborativo. Del aprendizaje como un asunto individual al aprendizaje como asunto institucional**

A partir de las entrevistas realizadas se identificaron tres posturas frente al trabajo colaborativo entre docentes que se entiende impactan en las propuestas llevadas adelante y en la concepción de aprendizaje también. Se reconoce una primera postura, que asocia el trabajo colaborativo a distribuir tareas, tiempos y espacios en la búsqueda de reducir esfuerzos y alivianar el trabajo en base a aspectos subjetivos. En esta postura la acción del profesor se focaliza en transmitir contenidos disciplinares (así lo expresan los docentes en las entrevistas)

más que darle los medios a los estudiantes para que encuentren el contenido para estructurar sus propias experiencias de aprendizaje (Fenstermacher, 1998).

*“Cuando hay mucha confianza ya sabemos qué habilidad tiene cada uno entonces nos repartimos la tarea como para que cada uno asuma el rol en el que es más fuerte.”* (E11. Artes Visuales).

*“El turno tarde tomó por un lado y nosotros tomamos por el otro (...) tuvo que ver con las personalidades (...) muy subjetivo, ¿no?”* (E9. Formación Ética y Ciudadana).

*“El profesor que toma la posta de decir la consigna (...) otro escribe en el pizarrón, siempre suele ser por sus características personales el que siempre va para adelante”* (E.7 Lengua).

Esta postura conserva rasgos de prácticas tradicionales donde se comparte el espacio físico pero la intervención pedagógica sigue atomizada, y subyace una concepción de aprendizaje que presupone cierta naturalización del desarrollo cognitivo.

*“Les dijimos que sino realizan las actividades areales desde comunicación y expresión en cada materia se van a llevar un “pedacito”* (E1 Inglés).

Estas interpretaciones suelen ser el resultado del aplicacionismo de las teorías psicológicas del desarrollo (Castorina, 2016, Baquero, 2001) al campo educativo, fundamentalmente aquellas que promueven la naturalización del niño, al dotarlo de rasgos y capacidades intrínsecos, al mismo tiempo que se presupone un único desarrollo de sus conocimientos y se esperan niveles uniformes.

*“Sí, pero les cuesta entender, les cuesta porque ellos siempre están esperando que les enseñes. Que les digas todo, a ellos les cuesta arrancar solos, hay que ir guiando, guiando”*

(E.2Matemática)

Una segunda postura representa a profesores que asumen el desafío de hacer de la colaboración un trabajo integrado donde se reconstruyen miradas sobre los procesos de aprendizaje que demandan reflexionar y reorientar las propias prácticas de enseñanza.

*“Es un cambio en la forma de enseñar. Aprender a trabajar y a enseñar con profesores de otras disciplinas. Manejar los tiempos de cada uno”.* (E8. Artes visuales).

*“Cambíe a la hora de encarar una clase, (...), aprender con el otro, el tener un momento para compartir una planificación”.* (E5. Matemática)

*“Se transformó el trabajo en equipo en un trabajo colaborativo, y eso también está bueno porque en cierto modo te puede dar herramientas para la disciplina”.* (E5. Matemática)

*“Por un lado, estaba buenísimo porque en esa materia (proyecto) o sea trabajar con compañeras y compañeros afines está bueno. Eso fue un cambio positivo por dialogar sobre los contenidos”* (E4. Formación Ética y Ciudadana).

En este escenario, con algunos matices, es posible observar que comienzan a tejerse redes con la intención de compartir conocimientos y experiencias donde el trabajo colectivo se convierte en un pilar fundamental en esta organización haciendo que este tome estado público y, por lo tanto, mayor visibilidad. De esta manera el aprendizaje pasa a ser un asunto institucional, desplazando la mirada individualista y reduccionista de prácticas hacia una concepción de aprendizaje contextualizado y situado (Ortiz, 2004; Perrenoud, 2004; Díaz, 2006; Pozo, *et al.*, 2006 Anijovich, 2009; Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011).

Finalmente, subyace de las entrevistas una tercera postura en la que persisten las resistencias a esta forma de trabajo:

*“Es difícil acordar sobre la mirada que uno tiene sobre cómo es el aprendizaje. Entonces uno se puede encontrar con alguien que tiene una mirada totalmente diferente, pero vos tenés que trabajar con él”* (E11. Artes visuales).

En estos desacuerdos lo que se podría presentar es una forma de colegialidad obligada (Hargreaves, 1992) donde la colaboración provoca efectos que pueden fijar o cristalizar miradas acerca del aprendizaje, de los sujetos y sus procesos cognitivos, generando aprendizajes tensionados o forzados o aún peor culpabilizando a los sujetos por sus errores. Teniendo en cuenta que esto resulta contrario a lo planteado en los lineamientos de la PNES,

que pone el foco en el proceso y los cambios en el aprendizaje a partir de una intervención pedagógica que promueve la integración de saberes, debe ser siempre tensionado y objeto de trabajo.

### *5.3. Algunos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales acerca de los aprendizajes en la escuela secundaria*

Considerando los dos objetivos ya analizados, aquí se propone abordar el último reconociendo la relación entre las teorías implícitas en el aprendizaje y los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de los profesores que subyacen de esas teorías en el marco de la implementación de la PNES. Hasta aquí se han presentado las respuestas del cuestionario de dilemas que se correspondieron en su mayoría a representaciones constructivistas (Pozo *et al.*, 2006), tal como se precisó anteriormente, y las respuestas de los profesores con diferentes matices respecto a qué es aprender, qué se aprende y cómo se aprende en esta nueva organización curricular. De acuerdo a las investigaciones realizadas por Pozo (*et al.*, 2006) esas teorías cambian en la medida que los sujetos participan en situaciones de aprendizaje y enseñanza. En el trabajo de campo realizado (y fundamentalmente en las entrevistas) se encontraron supuestos que podrían corresponderse también a las teorías directa e interpretativa. Dice el autor, que esas teorías se construyen por procesos de aprendizaje implícito y de carácter asociativo como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje y también por las demandas de las tareas o de las actividades que se realizan.

En este objetivo el propósito es identificar algunos de los supuestos que se ponen en juego en las prácticas de estos profesores que se encuentran implementando un cambio curricular poniendo el acento en el seguimiento de los aprendizajes. Las teorías implícitas se fundamentan en supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales, un esquema de análisis que pretenda ser coherente con este marco teórico debería desentrañar cómo dichos supuestos subyacen a la acción pedagógica de los profesores que implementan la PNES.

Para analizar los supuestos epistemológicos sobre el aprendizaje que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza en la PNEs, se tendrá en cuenta cómo se describe la relación del sujeto y el objeto de conocimiento en esta propuesta curricular. Esto demanda integrar conocimientos articulando esos supuestos en relación con las tres teorías analizadas en el primer objetivo de este trabajo.

En el trabajo de campo no se encontró una fuerte tendencia que conciba la relación entre el conocimiento y el sujeto como la búsqueda de una reproducción fiel del objeto por la simple exposición al contenido. En este sentido los profesores se alejan de pensar el aprendizaje en correspondencia con la teoría directa. Pareciera que el nuevo escenario curricular marca otras “nuevas” fronteras en relación a los contenidos desdibujando el límite disciplinar. En ese mismo movimiento también parecieran desdibujarse los contenidos que se enseñan organizándose los mismos a partir de criterios diversos como contenidos procedimentales, interdisciplinarios, transversales, entre otros. Por ende, la gestión de ese conocimiento no es un proceso de transmisión directa de un saber que proviene de una disciplina sino un diálogo con un saber incierto (Pozo, *et al.*, 2006) que habilita que el aprendizaje también se presente incierto, al decir de una de las profesoras, “...aprenden, pero de otro modo” (E9. Formación Ética y Ciudadana)

Teniendo en cuenta esto, es posible reconocer una posición relativista que supone que aprender es acumular conocimientos disyuntos que se aproximen a la realidad sin juzgar total ni parcialmente la verdad o la falsedad de esa realidad, generando así cercanía con los principios de la teoría interpretativa. En este sentido, se hallaron referencias al trabajo por proyectos en las siguientes citas:

“La PNEs fue rescatar los contenidos troncales” (E9. Formación Ética y Ciudadana)

“No queremos dejar de lado los contenidos para nada” (E7. Lengua).

*“Nos sacaron horas a las materias disciplinares (...) contenido de ESI, o sea, eso se lo da en la disciplinar y entonces seguís sacando contenido disciplinar de geografía y de todas las materias”* (E10 Geografía).

*“Yo di simulación de compras, porcentaje, proporción, muchos temas, muchos contenidos, pero mirados de otra manera, de otra forma. Bueno es que aprenden de otra forma.”* (E2. Matemática).

Todas estas afirmaciones cobran un sentido particular en la escuela secundaria que fue tradicionalmente organizada por disciplinas. (Camilloni, 2010 Dussel, 1994, Terigi, 2008) En esa misma organización, el aprendizaje consistió en reproducir y acumular conocimientos enciclopedistas. En este supuesto, los problemas del conocimiento aparecen mal definidos y por ello no hay aprendizajes buenos ni malos.

*“Una de las estrategias que a nosotros nos ha resultado es que durante el proyecto areal es un momento de aprendizaje donde nada está bien ni nada está mal”* (E5. Matemática).

Bajo este supuesto todo conocimiento vale por igual y más bien puede ser juzgado por el contexto de uso.

*“Tratamos de buscar que salgan bien las actividades que podamos aplicar los contenidos”* (E2. Matemática)

*“No me preocupa tanto que tengan menos contenidos, sí que adquieran ciertas habilidades que después les van a servir”* (E1. Inglés) y cualquier aprendizaje es igualmente legítimo (Pozo, Perez y Eccheverría, 2009)

*“Los chicos se enganchan, porque es más divertido y relajado el trabajo. No creo que entiendan muy bien de que se trata”* (E. 11 Artes Visuales).

Por último, también coexisten supuestos que de quienes entienden que el conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural y, por tanto, admite diferentes perspectivas y niveles de análisis en vinculación con la teoría constructiva. Tal es así que una

de las profesoras plantea, cuando habla del trabajo en la Areal, *“Porque ellos vienen con conocimiento, y lo que hacemos nosotros es simplemente ordenar su conocimiento”* (E6. Biología).

A lo largo de todas las entrevistas se hallaron argumentos que se acercan a posiciones constructivistas. El diálogo entre conocimientos transversales que integran saberes disciplinares es recurrente entre los profesores, ya que se intenta demostrar respecto a la posición constructivista una evolución de las dos anteriores donde se utilizan argumentos más elaborados y complejos. Las investigaciones de Pozo (2009) señalan que esta no es una posición fija sino una meta a alcanzar que debiera dialogar críticamente con la incertidumbre que genera la pluralidad de conocimientos, teniendo en cuenta que una misma persona mantiene posiciones epistemológicas diferentes para diferentes dominios de conocimiento.

Respecto a los supuestos ontológicos, se intenta identificar cómo se interpreta que se produce el aprendizaje. En este sentido se plantea si es simplemente adquirir conocimientos y lograr resultados u objetos o se trata de cambiar procesos implicados en ese aprendizaje (Pozo, *et al.*, 2008).

De las entrevistas subyace que hay profesores que entienden que el aprendizaje se presenta como un estado o suceso aislado no integrado en un marco temporal que lo precede y organiza estableciendo así relaciones con la teoría directa.

*“Yo tengo chicos muy chiquitos también”* (E2 Matemática).

En ocasiones los profesores describen a los sujetos del aprendizaje, centrado en un sujeto sustantivo cuasi natural que cuando no aprende según los ritmos o modos esperados es natural sospechar de su naturaleza (Baquero, 2002). Poniendo el foco en los resultados del aprendizaje y no tanto en el proceso, supuesto que se construye tal vez por la propia idiosincrasia y lógica de trabajo de la escuela secundaria que presupone un trabajo autónomo por parte del estudiante y sus aprendizajes dependen de él.

*“La presentación del trabajo es la evaluación, la presentación del producto final”* (E2. Matemática)

*“Yo no voy a aprobar la materia porque tiene aprobado el proyecto”* (E4. Formación Ética y Ciudadana)

*“Sí lo aprendió en la areal ya está. No te lo voy a volver a tomar en lo disciplinar”* (E.2 Matemática).

Asimismo, se presupone que el aprendizaje ocurre en una relación automática que se establece entre las condiciones y los resultados.

*“Hacemos algún trabajo integrador, como los trabajos que hacemos habitualmente y ellos después tienen que contar, presentar el tema”* (E. 2 Matemática).

También están quienes asumen que el aprendizaje es un proceso que ocurre a través del tiempo y que exige una posición activa del estudiante en relación con lo propuesto con la teoría interpretativa. En diálogo con los planteos de Baquero (2002) la clave no radica en la oposición a la idea de un alumno pasivo sino en la manera de concebir ese carácter activo. Aquí la noción de acción misma, de actividad, si se quiere de "construcción", del propio desarrollo del sujeto adquiere relevancia, tal como se evidencia en la siguiente cita cuando se le pregunta acerca del aprendizaje en la PNES

*“Levantarse temprano, esto de tener un hábito quizás más ordenado, también te ordena en otros aspectos de tu vida”* (E1. Inglés).

Este supuesto sostiene la idea de que aprender no es algo fácil, ni inmediato y se requiere tiempo y las condiciones que lo producen son muy necesarias para explicarlos. El núcleo explicativo reside en la intervención de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas. (Pozo, *et al.*, 2006)

*“Hacemos evaluaciones no solamente que yo las corrija si no que las terminamos de hacer y las intercambiamos para que otros corrijan y vean errores”* (E3. Biología)

*“Los aprendizajes serían más potentes si pudieran retomarlos en el espacio disciplinar y no los podemos retomar ni integrar”* (E7. Lengua y literatura).

En último lugar, se reconoce otro grupo de profesores que se acerca a supuestos ontológicos que entienden que aprender es un sistema dinámico autorregulado que relaciona condiciones, procesos y resultados en consonancia con lo que sostiene la teoría constructivista.

*“Yo veo que hay chicos y las chicas se dan cuenta de los errores que cometieron”* (E3. Biología)

*“A mí me enseñó que hay que trabajar, en primero con cuestiones más chicas, porque tienen otros tiempos y yo siempre voy como a lo más general a lo más grande”* (E4. Formación Ética y Ciudadana)

*“Pero en general siempre terminamos viendo el proceso porque a veces hasta puede ser que no llegues a algo completamente terminado entonces te interesa más el proceso”* (E11. Artes visuales).

Sin embargo, en sus investigaciones Pozo (*et al.*, 2006) señala que no resulta sencillo encontrar indicadores claros de una postura constructivista del aprendizaje. Esto podría deberse a que los procesos constructivos ameritarían un análisis más sutil o bien centrado en el plano intrapsicológico e interactivo mismo que, de acuerdo a Baquero (2002), sean del tipo “sujeto-objeto” o social o de ambos tipos.

Finalmente, los supuestos conceptuales permiten reconocer la dificultad que implica indagar las decisiones que toma un profesor cuando organiza sus propuestas de enseñanza. Esto se debe a que la forma en que se organizan mentalmente resultados, procesos y condiciones de aprendizaje, tal como señalan Pozo *et al* (2006), e involucra la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría, desde las simples estructuras asociativas, basadas en relaciones causales lineales, hasta las complejas estructuras sistémicas basadas en la interacción entre sus componentes. En este sentido, en las entrevistas no se puede constatar

con cierto grado de claridad cuáles son los componentes conceptuales que se ponen en juego para comprender lo que subyace a sus prácticas.

Se observó en el trabajo de campo, y tal cual ya fue analizado en los supuestos epistemológico y ontológico, que en algunos casos los profesores establecen una relación lineal y directa entre ciertas condiciones del sujeto que aprende y los resultados de su aprendizaje que se espera que alcance; propio de la teoría directa.

*“Los chicos de esta escuela no tienen grandes inquietudes”* (E1. Inglés)

Este testimonio remite a pensar en la voluntad, la motivación y la responsabilidad como requisitos para aprender y lograr buenos resultados.

*“A la mañana veo que qué hay más participación, ves que hay un nivel de aprendizaje mayor (...) más participación”* (E3. Biología)

Se percibe cierta naturalización del “aprendizaje”; es decir pasa a ser una categoría natural (Pozo, 2008) con la complejidad de encontrar rasgos comunes que lo identifique.

*“¿Nos preguntábamos, si tiene aprobado proyecto también tiene aprobada la materia?”* (E4.FEC)

Se asocia en muchos casos el aprendizaje a la aprobación y acreditación. Esto podría deberse a que un componente que se impone desde este supuesto son los resultados del aprendizaje.

También se encontraron quienes consideran que el estudiante aprendió por la influencia de una serie de factores que actúan como eslabones de una cadena causal, lineal y unidireccional sobre dichos resultados en vinculación con la teoría interpretativa, a partir de sostener que la eficacia del aprendizaje depende de algunos factores.

*“Cuando vamos evaluando y les vamos preguntando (...) que tuviste en cuenta”* (E3, Biología)

*“Era una actividad lingüística, lo que nos interesaba era ver el proceso que hacían”* (E1. Inglés). En este supuesto las condiciones actúan sobre las acciones y procesos. Así se ve expresado:

*“Hay chicos que saben muchísimo de tecnología, y a veces tienen propuesta, ese es el primer punto de partida que nosotros tenemos ¿qué les interesa a ellos? ¿qué les gusta?” (E5 Matemática)*

Se advierten así relaciones que presuponen resultados en el aprendizaje y esto produce nuevos estados de conocimiento.

Finalmente, interpretar el proceso pedagógico desde la interacción entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas en los que está inscripto (teoría constructiva) no fue sencillo de hallar en el campo. Al resaltar el carácter activo del estudiante y poner el acento en sus aprendizajes se pueden hacer desde distintos supuestos epistemológicos u ontológicos y esto puede generar confusiones con la teoría interpretativa. En este sentido, las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscripto definen el marco de interpretación del aprendizaje y es muy difícil acceder a ese marco conceptual. A continuación, se presentan algunas conclusiones a las que se arribó en la siguiente investigación.

## **CAPITULO 6**

---

### **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

---

### 6.1 Algunas reflexiones finales

La investigación presentada ha demostrado que es posible acceder en cierto modo a las teorías implícitas que los profesores mantienen respecto al aprendizaje a través del cuestionario de dilemas y de las entrevistas realizadas.

A partir de las discusiones planteadas tanto en el análisis cuantitativo como cualitativo se encontró que las representaciones de los profesores de escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no son homogéneas y las concepciones que se encontraron en este trabajo responden a más de una de las teorías implícitas y por ello, tal como lo señaló (Pozo, et al., 2006) pareciera que hay un “pluralismo representacional” en las respuestas seleccionadas. Este pluralismo se puede deber a que cada profesor construye modelos mentales no sólo en vínculo con las teorías implícitas subyacentes sino también por las demandas de tareas o actividades en un escenario real. Asimismo, se observó en el estudio que a estas concepciones que poseen los profesores respecto de los procesos, las condiciones y los resultados como teorías implícitas subyacen supuestos conceptuales, ontológicos y epistemológicos y fundamentan las acciones de éstos como un cuerpo teórico configurado, que, en algunos casos, sostienen cierta coherencia y en otros, no.

Por un lado, y teniendo en cuenta la descripción del proceso de implementación de la PNES, ese proceso implicó cambios que se relacionan tanto con la organización curricular y el trabajo docente por áreas y por disciplinas como con las designaciones de cargos y horas cátedras modificando así el puesto de trabajo y las condiciones laborales de los profesores. Todo esto impactó directamente en la organización de la enseñanza porque parecería iniciar el proceso de desarmar una larga tradición de la escuela secundaria respecto a la organización institucional, curricular y didáctica. En este marco se observaron resistencias e insistencias por sostener, con distintos matices, la organización disciplinar en los espacios areales.

En vinculación, se advirtió que persiste la enseñanza por disciplina, que se organiza en torno a estructuras conceptuales, y que va de la mano de la especialización del docente insistiendo con el encapsulamiento disciplinar. Esto demuestra que el pasaje a la interdisciplina en los espacios areales no es un proceso que ocurre automáticamente. Las transformaciones que buscaron incorporar traccionan necesariamente el tipo de trabajo que realizan los profesores y demandan redefiniciones que son muy complejas (Feldman, 2012; Camillioni, 2010) que ameritan construir conocimiento para intervenir y acompañar esa puesta en marcha.

En este proceso se reconocen distintas formas de trabajo areal (por temas, por ejes transversales o por la integración de disciplinas). Enseñar contenidos que no “pertenecen” a una disciplina en particular; y que ese sea el objeto que organice la enseñanza se presenta como un eslabón en la búsqueda de aprendizajes que integren la diversidad de saberes y experiencias de los estudiantes. Cabe considerar que esto requiere de espacios de discusión, de reflexión y de capacitación que orienten el desarrollo de esas propuestas didácticas integradas. Si bien el qué enseñar ha sido históricamente objeto de discusión en las escuelas, habitualmente esas discusiones se dieron en el marco de las disciplinas y en este caso en particular, en el marco de la enseñanza por áreas, son más que necesarias teniendo en cuenta que en la escuela secundaria, por la heterogeneidad en la formación y en los marcos teóricos de referencia, se configuran perfiles docentes que se asocian a áreas de conocimiento específicas.

Cabe señalar que se ha observado a lo largo del trabajo indicadores que dan cuenta de un cambio y del interés de instituir otras “nuevas” prácticas de enseñanza, aún persisten tensiones vinculadas a la manera de concebir y conceptualizar el aprendizaje. Maneras que se vinculan con las diferencias en las concepciones de los profesores acerca de cómo se aprende, por los diferentes enfoques teóricos que convergen en la escuela secundaria provenientes tanto de la formación docente inicial como continua, como por las tradiciones del nivel, que suponen a un sujeto que debe reunir ciertas condiciones para aprender y por los desencuentros o desajustes en las expectativas de los profesores respecto a los aprendizajes esperados,

vinculado con el qué se aprende.

Para hacerle lugar a un aprendizaje que integre conocimiento, se debe producir un salto cualitativo. Sería conveniente poner en revisión el sentido formativo de los proyectos porque el riesgo que se identificó es la tendencia a la cristalización del formato, persiguiendo una falsa productividad y el éxito de los aprendizajes. Entrar en diálogo con saberes y conocimientos que provienen de distintas disciplinas e interactuar y establecer relaciones e interacciones diversas y complejas resulta de suma importancia. Se advirtió que esas interacciones a las que se las denominó como “débiles” generan aprendizajes “fragmentados”, en contraposición a lo propuesto en los lineamientos pedagógicos de la PNES. Asimismo, se encontraron vacancias respecto a cómo se produce el pasaje del aprendizaje disciplinar al aprendizaje interdisciplinar o integrado. Del mismo modo se reconoce, en las voces de los profesores, avances que buscan formas de integración de contenidos para promover aprendizajes que superen la atomización y la fragmentación de los mismos. Si bien nunca se puede estar seguro de que los aprendizajes se estén produciendo (Perrenoud, 2018), sí se pueden identificar señales e indicadores a partir del seguimiento. En ese sentido, en el marco del trabajo areal, el aprendizaje comienza a ser asumido como un asunto institucional promoviendo un cambio en la mirada, fundamentalmente en aquella que supone que el aprendizaje es un proceso puramente individual.

Señalan algunos autores (Pozo *et al.*, 2006) que para incorporar cambios en la escuela secundaria se requiere, entre otras cosas, transformar las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. En tal sentido, las redefiniciones y resignificaciones del saber configuran una pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas y que también se relaciona con las diferentes teorías implícitas que asumen los profesores.

Por último, y teniendo en cuenta que el proceso de implementación se encuentra en desarrollo, la descripción y el análisis realizado en esta investigación puede realizar aportes que permitirán comprender la complejidad que se presenta en este proceso de cambio.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

---

- Almandoz M. R.** (2000) *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Alliaud, A.** (2014). *Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta*. *Historia y Memoria de la Educación 1* (2014): SSN: 1234-3453, 319-349.
- Anijovich, R** (2009) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Astolfi, J.P.** (1997) *Aprender en la escuela*. Dolmen. Santiago de Chile
- Araujo, S.** (2018). *Didáctica y Curriculum*. Revisita a algunos textos de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 0(14.2), 147-167.
- Baquero. R., Camilloni, A., Carretero, M, Castorina; J, Lenzi, A, Litwin, E.** (2008). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R.** (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. En: *Revista Perfiles Educativos*, XXIV (98), 57-75. ISSN: 0185-2698.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. Briscioli, B. y Sburlatti, S.** (2009): *Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. En: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4.
- Baquero, R., Terigi, F, Toscano, A Briscioli, B Sburlatti, S** (2012). *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos*. En: *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, 22 (),77-112. ISSN: 1515-9485.

**Baquero, R.** (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Revista: Cuadernos de pedagogía, 4(9), pp 71-85.

**Baquero, R, Diker, G. y Frigerio, G.** (comps). (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

**Birgin A.** (1993) *Panorama de la Educación Básica en la Argentina*. FLACSO/ARGENTINA, Serie Documentos e Informes de Investigación N\* 154, Argentina, 1993.

**Braslavsky C.** (org). (2001) *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*". IIPE/UNESCO/SANTILLANA, Argentina.

**Castorina, J. A., Barreiro, A., Toscano, A. G.** (2005). *Las Representaciones Sociales y las Teorías Implícitas: Una comparación crítica*. Educação & Realidade, 30(1),201-222. [fecha de Consulta 26 de febrero de 2021]. ISSN: 0100-3143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227040012>

**Castorina, J.A** (2016) *La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico*. Revista: Propuesta Educativa. FLACSO. Año. 25, No.

**Cols, E.** (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción*. Rosario: Homo Sapiens.

**Camilloni, A, Cols, E, Basabe, L, Feeney,S.** (2007). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós.

**Camilloni, A.** (2010). *La Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Disciplinas o áreas?* Revista de Educación, Número, pp.55-76. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/index](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/index)

**Croce, A.** (2018). *La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP). Sistematización del proceso colectivo de construcción*. Jornadas Intersectorial de debate. Enseñanza y

aprendizaje basado en proyectos (pág. 40). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación La Voz.

**Consejo Federal de Educación (2009b)** *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria en Resolución CFE N° 84/09*. Buenos Aires: Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09- anexo01.pdf>

**Consejo Federal de Educación (2009b)** *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria en Resolución CFE N° 93/09*. Buenos Aires: Argentina. Disponible en:

<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09- anexo01.pdf>

**Dejorus, C.** (2015). *“El sufrimiento en el trabajo”*. Buenos Aires: Topia.

**Díaz Barriga Arceo, F.** (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Interamericana editores.

**DiNIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa** (2015) *“La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel”*. Buenos Aires: Serie la Educación en Debate. Ministerio de Educación de la Nación. /

**DiNIECE.: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa** (2014) *La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria 100 obligatoria*. Buenos Aires Serie Informes de Investigación, N° 9. Ministerio de Educación de la Nación. [1-146]

**DIEE: Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa** (2019) *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación Recuperado de

<https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>. Ultima consulta 12/05/2021

**DIEE: Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa** (2017) Ministerio de Educación, Anuario estadístico. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>. Ultima consulta 12/05/2021

**Dussel I. (1994)** *El curriculum de la escuela media Argentina*. MEyC., Dirección Nacional de Cooperación Internacional, Argentina,

**Chevaller, Yves (1995)** *La transposición didáctica*, 3era edición, 4ta reimp. Buenos Aires, 2013 200 p.

**Edwards, V. (1995)**. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de la cultura económica.

**Feldman, D. (2012)**. *La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria*. En: C. Romero (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Primera reimpression, Buenos Aires: Novedades Educativas.

**Fenstermacher, G. (1989)**. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: C. Wittrock (1989). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

**Gómez, V. y Guerra, P. (2012)**. *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje:*

*¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* En: Revista Estudios pedagógicos, 38(1), pp. 25-43.

**Gorostiaga, J.; Acedo, C. y Senén, S. (2004)**. *¿Equidad y calidad en el tercer ciclo de la educación general básica?* El caso de la provincia de Buenos Aires. En: *REICE*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 2, núm.1, 24 p.  
[ Links <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3322>]

**Heagreaves, A. (2018)** *Profesorado, cultura y posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* edición especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter Editores.

- Heagreaves, A.** (1992). *El tiempo y el espacio del profesor*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista L.P.** (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hirschberg, S.** (2015). La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel. En: (DiNIECE). *Dirección Nacional de Información de la calidad educativa. Área de Investigación y Evaluación de Programas*. Subsecretaría de planeamiento educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Serie la Educación en Debate.
- Iglesias, A.** (2018). *Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA*. Ponencia presentada en: IV Encuentro hacia una pedagogía Emancipatoria en nuestra América. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación/Floreal Gorini, Buenos Aires. Recuperado de: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/iglesias.pdf> [30.09. 2019].
- Orfelio, L. y Montero, I.**, (2003). *Métodos de investigación: en psicología y educación* /3aed. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206** (2006) | *Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina*, 28.  
Link [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_n\\_26206\\_06\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_n_26206_06_0.pdf) [Última consulta: 19/06/2021]
- Marrero, J.** (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En: M. J. Rodrigo & A. Rodríguez Pérez. *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Martín, E., Mateos, M., Pérez Echeverría, P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Martínez, P. y Villalón, R.** (2004). *Las concepciones del profesorado: formación y cambio*

conceptual. En: *Reunión Internacional Mente y cultura: Cambios representacionales en el Aprendizaje*. Centro Regional Universitario Bariloche, Argentina. LINK

**Ministerio de Educación.** (2017). *Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> [Última consulta: 19/06/2021]

**Ministerio de Educación.** (2018a). *La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/la-organizacion-institucional-en-la-secundaria-del-futuro> [Última consulta: 19/06/2021]

**Montes de Oca R., N. & Machado Ramírez, E.** (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. En: *Revista Humanidades Médicas*, 11(3), pp. 475-488.

**Moyano, J. E.** (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *Revista mexicana de investigación educativa* 403-424.

**Morelli, S.** (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenido NIC*. Santa Fe: Homo Sapiens.

**Perrenaud, P.** (2000.). *Aprender en la escuela a través de proyectos*. En: *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321.

**Pini, M.** (2013) *La educación secundaria: ¿modelo en re-construcción?* 1er edición Aique grupo editor, 256 p.

**Pineau P.** (1992). *Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el problema*. En *Revista Argentina de la Educación*, X, Argentina.

**Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz** (Eds.)(2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Pozo y C. Monereo** (Coords.), (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I.** (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rockwell, E.** (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de la cultura económica.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J.** (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N.** (Ed.). (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. Madrid: Santillana.
- Resolución N.º 321/2015**, *Diseño curricular, Ciudad Autónoma de Buenos Aires*  
[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res\\_megc\\_321\\_15.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_megc_321_15.pdf) [Última consulta: 19/06/2021]
- Resoluciones N.º 4145/SSGEC/2012** y **N.º 321/ME/2015**  
[https://www.et9huergo.edu.ar/docs/Res\\_4145\\_-\\_12\\_CB.pdf](https://www.et9huergo.edu.ar/docs/Res_4145_-_12_CB.pdf) [Última consulta: 19/06/2021]
- Resolución N.º 653/2018**, *Plan Personal de Aprendizaje (PPA)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [http://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck\\_PE-RES-MEGC-MEGC-653-18-5324.pdf](http://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PE-RES-MEGC-MEGC-653-18-5324.pdf) [Última consulta: 19/06/2021]
- Resolución N.º 655/2018**. *Criterios para la conformación del trabajo colaborativo, interdisciplinar, la planificación interdisciplinaria, seguimiento y evaluación continua, Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.  
<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/402243> [Última consulta: 19/06/2021]
- Shavelson, R. J. y Stern, P.** (1993). *Investigación sobre el pensamiento pedagógico*. Madrid: Akal.

- Southwell, M.** (2011) *La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.* En: TIRAMONTI, G. (dir.). Variaciones sobre la forma escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Speziale, T.** (2018). *La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES)* En: Revista de la Carrera de Sociología, 8(8). pp. 5-258
- Sisti, P. M.** (2020). *¿" Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria?* En: Revista Otra Economía, 13(23), pp. 67-86.
- Steiman, J** (2017) *Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico*– Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV Número 26, V2 (2017), pp 115- 153
- Terigi, F.** (2013). *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué* En: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana
- Terigi, F.** (2008). *Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles.* En: Propuesta Educativa-Flacso, VOL.1 NU29 pp. 63-71.
- Vilanova, S. L., García, M.B., y Señorino, O.** (2007). *Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación.* En: Revista electrónica de investigación educativa, 9(2), pp. 1-21. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412007000200006&lng=es&tlng=http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/E L005678.pdf](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200006&lng=es&tlng=http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/E L005678.pdf)

**Ziegler, S., y Nobile, M.** (2014). *Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19 Numero 63, pp. 1091-1115.

## **ANEXOS**

---

## ANEXO I

### Cuestionario de dilemas se las teorías implícitas sobre el aprendizaje

#### Datos personales

**Sexo:**

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo:

**Edad:**

.....

**Podría indicar cuál es su título de base**

.....

**¿Qué antigüedad tiene en la docencia?**

Entre 2 y 10 años

Entre 10 y 15 años

Entre 15 y 20 años

Más de 20 años

**¿Qué antigüedad tiene en esta escuela que implementa la PNES?**

Entre 2 y 10 años

Entre 10 y 15 años

Entre 15 y 20 años

Más de 20 años

**¿Qué asignatura enseña en esta escuela que implementa la profundización de la PNES?**

.....

**A continuación, se va a encontrar con una serie de situaciones. Le pido que lea atentamente cada uno de ellas y marque la opción que representa mejor su opinión.**

**1. Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:**

a) Aprender es obtener la copia del objeto, aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.

b) Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende.

c) Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo.

**2. Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:**

a) Son importantes fundamentalmente para el estudiante, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje.

b) No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.

c) Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al estudiante la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia, que son las correctas.

**3. En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:**

a) Seleccionar los contenidos más adecuados para que los estudiantes razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.

b) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el estudiante avance en la carrera.

c) Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los estudiantes razonen y comprendan lo más posible.

**4. En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:**

- a) Procurar que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.
- b) Procurar que los estudiantes adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.
- c) Procurar que los estudiantes razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.

**5. Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, lo mejor es:**

- a) Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.
- b) Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.
- c) Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.

**6. Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:**

- a) Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.
- b) Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.
- c) Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.

**7. En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es:**

- a) Que todos usen el mismo texto, para asegurarnos de que todos los estudiantes aprendan lo mismo.
- b) Que cada estudiante cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas.
- c) Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista.

**8. Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar:**

- a) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los estudiantes no se dispersen en las respuestas.
- b) Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, pero a su vez permitirle al estudiante llegar a la misma respuesta por distintos caminos.
- c) Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada estudiante pueda organizar su propia respuesta

**9. Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante:**

- a) No es una buena idea porque los estudiantes no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.
- b) Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los estudiantes son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta.
- c) Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el estudiante conoce la información.

**10. Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:**

- a) Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.

- d) Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.
- e) Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.

**11. Cuáles son las tres características principales que Usted considera que poseen los buenos estudiantes en su asignatura**

.....

**En el siguiente link se encuentran las respuestas al cuestionario de dilemas**

**[https://docs.google.com/spreadsheets/d/10yDP\\_SP-1fuOz\\_OE2f0JcQqb\\_1e9wfbh/edit#gid=1071368377](https://docs.google.com/spreadsheets/d/10yDP_SP-1fuOz_OE2f0JcQqb_1e9wfbh/edit#gid=1071368377)**

## **ANEXO II**

### **Entrevista:**

Encuadre inicial: presentación personal, presentación de los objetivos de la investigación, presentación del tema central e indagación que va a organizar la entrevista. Pedir autorización para grabar y asegurarse de informar que se cuidará la confidencialidad de los datos ya que su uso será exclusivamente académico.

1. ¿Cuál es su título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?
2. ¿Cuál es tu antigüedad en la profesión docente?
3. ¿Qué materia enseñas hoy? ¿En qué escuelas?
4. ¿Qué características tienen las instituciones en las que trabajas?, ¿cómo transitan los docentes como vos el proceso de la PNES en relación a sus prácticas y la formación que tienen o reciben?
5. Teniendo en cuenta tu trayectoria docente, ¿qué cambios y continuidades reconoces en tu tarea pedagógica y didáctica a partir de la PNES?
6. La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?
7. Pensando en tu día a día ¿cómo organizas la enseñanza y la evaluación en de tus materias?
8. También la PNES refiere a la enseñanza a partir de proyectos, ¿en qué medida pudiste organizar propuestas usando esta estrategia didáctica?
9. La PNES asimismo plantea un trabajo entre docentes más articulado e integrado, ¿en qué medida pudiste trabajar con tus pares?, ¿qué acuerdos y/o propuestas lograron o no hacer para llevar adelante el trabajo de enseñar?
10. Considerando todo lo que venimos hablando y en función de tu experiencia ¿en qué medida crees que con la PNES implicó cambiar los contenidos o cambiar la forma de enseñar?
11. Hasta acá me compartiste tu experiencia con la PNES como docente, ahora ¿qué crees que les pasó a los estudiantes con esta propuesta?, ¿cómo repercutió en sus aprendizajes?

### ANEXO III

#### DESCRIPCIÓN DE LAS TEORÍAS DE DOMINIO EN LOS DISTINTOS ASPECTOS EN QUE INDAGARÁ LA VARIABLE

	<u>T. DIRECTA</u>	T. INTERPRETATIVA	T. CONSTRUCTIVA
<b>QUÉ ES APRENDER</b>			
<i>Qué es aprender</i>  Dilema nº1	Aprender es obtener la copia automática y fiel de un objeto.	Aprender es obtener la copia de un objeto trabajosamente y algo distorsionada debido a limitaciones del procesamiento.	Aprender es representar el objeto necesariamente transformándolo, recreándolo.
<i>Función de la evaluación de las ideas previas (alternativas)</i>	No es muy importante.  Para evitar que interfieran en el aprendizaje.	Para tener una idea más clara de lo que se les debe enseñar.	Para promover que el estudiante reflexione sobre sus propias ideas.  Para contrastar sus ideas con los modelos científicos y

Dilema nº2	Para cambiarlas por las ideas científicas que son las correctas.	Para poder mostrarle la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia que son las correctas.	reflexionar sobre los contextos en los que pueden ser utilizados cada de ellos.
<b>QUÉ SE APRENDE</b>			
<i>Contenidos</i>  Dilema nº3	Que el estudiante incorpore todos los contenidos del programa	Que el estudiante incorpore la mayor cantidad posible de información pero que también desarrolle ciertas capacidades cognitivas requeridas para comprender la materia	Que el estudiante desarrolle las capacidades cognitivas que se requieren para comprender la materia aunque implique trabajar sólo algunos temas del programa.
<i>Objetivos de la materia</i>  Dilema nº4	Proporcionar información	Proporcionar información y desarrollar capacidades que permitan utilizar la información.	Desarrollar capacidades que permitan utilizar la información que siempre está disponible.
<b>CÓMO SE APRENDE (Recursos y estrategias)</b>			

<b>Estrategias de intervención docente</b>	<i>Estrategias del profesor en la resolución de problemas</i> Dilema nº5	Resolver un problema tipo y dar muchos más parecidos para que lo ejerciten.	Explicar en qué consiste el problema y establecer las relaciones con la teoría dada en clase	Plantear nuevas preguntas que ayuden a comprender el problema.
	<i>Función del profesor</i> Dilema nº6	- Presentar de forma precisa y coherente toda la información, establecida y aceptada en la disciplina.	- Presentar de forma precisa y coherente la información que ya está establecida y aceptada pero mostrando que en algunos temas aún hay distintos puntos de vista.	- Presentar los distintos puntos de vista sobre un tema y promover actividades para que los alumnos comparen y argumenten en función de uno de ellos.
	<i>Forma de uso de los libros de texto</i> Dilema nº7	- Un solo texto con abundante información.	- Diferentes textos pero seguido de un análisis que establezca la versión correcta.	- Diferentes fuentes de información.

## **CÓMO Y QUÉ SE EVALÚA**

<p><i>Cómo se evalúa</i></p> <p>Dilema nº 8</p>	<p>- Con preguntas cerradas, que no den lugar a dudas. Poniendo el énfasis en el resultado.</p>	<p>- Con preguntas cerradas que no den lugar a dudas pero poniendo el énfasis en el procedimiento.</p>	<p>- Con preguntas abiertas, que puedan ser contestadas con diferentes grados de profundidad.</p>
<p><i>Cómo se evalúa</i></p> <p>Dilema nº 9</p>	<p>- A libro cerrado.</p>	<p>- Combinando: a libro abierto pero acompañada de otra tarea en donde se puedan medir la información incorporada</p>	<p>- A libro abierto.</p>

<p><i>Qué se evalúa</i></p> <p>Dilema nº10</p>	<p>Información, datos, y procedimientos técnicos específicos</p>	<p>Conceptos específicos y procedimientos específicos</p>	<p>Principios (entendidos como contenidos conceptuales generales) y capacidades o competencias o estrategias más generales (entendidas como contenidos procedimentales de mayor nivel de generalidad)</p>
--	--	---	---

## ANEXO IV

### ENTREVISTA 1.

#### Profesora de Inglés

**C- ¿Cuál es tu título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?**

M- Soy profesora superior de inglés recibida en el Joaquín v González.

**C- ¿Cuál es tu antigüedad en la profesión docente?**

M- Yo tengo varios años en servicio, en empresas, en total 20 años

**C- ¿Qué materia enseñas hoy? ¿En qué escuelas?**

M- Enseño inglés en el comercial XX, hace 8 años

**C- ¿Qué características tienen las instituciones en las que trabajas?, ¿Cómo transitan los docentes como vos el proceso de la PNES en relación con sus prácticas y la formación que tienen o reciben?**

M- Yo me veía venir una implementación de este estilo porque en algunos normales ya se estaba implementando la pareja pedagógica. Entonces iba a pasar en algún momento, así de integración de materias. Es una tendencia en muchos países del mundo y acá ciudad de Buenos Aires suele hacerse eco de esas políticas, ¿no? Aparte por una cuestión filosófica si quieres. Estamos tan fragmentados en nuestras vidas que no está mal, a los chicos de primero, segundo y tercero mostrarles que las materias se vinculan entre sí, que no son compartimentos, cajas que no se conectan. Me sorprendió porque fue de una semana a la otra, pero no fue una cosa que me traumara demasiado, tampoco lo viví como una pérdida de trabajo. Pero bueno fue otra forma de trabajar y ante esa situación en las reuniones puse una actitud de mucha escucha y antes de querer imponer mi agenda escuchaba para ver que podía meter yo también, lo mío. Pero sí no podía meter nada de inglés tampoco sentía que me estaban robando un poco de mi cancha. Entonces yo lo sentí así. Después estuvo la cuestión organizativa. Eso fue un párrafo aparte, pero bueno fue un periodo de adaptación de conocernos con los colegas y ver con quien uno se vincula más cercanamente.

Este no es un colegio grande. Es de dos turnos y nos conocemos bastante. Yo estoy en el turno mañana y conozco a los profes de la tarde. Los cursos no son grandes, justamente con la PNES pasaron a ser cursos más chicos, de 20 alumnos y se cuida mucho para que la población sea como de ahí, del barrio. No más de 10 cuadras a la redonda. Muchos chicos llegan caminando. Tienen padres con dificultades, pero, se puede trabajar y bueno a mí me gusta mucho trabajar con chicos de este colegio, porque siento que aprecian mucho lo que hago, los chicos valoran mucho que les enseñen hasta lo más básico, con dedicación. Tiene su pequeño laboratorio de idioma, su salón de música, de plástica, de tecnología.

### **C-Teniendo en cuenta tu trayectoria docente, ¿Qué cambios y continuidades reconoces en tu tarea pedagógica y didáctica a partir de la PNES?**

M- Ya no es tan importante seguir al pie de la letra el libro, si bien yo cubro los contenidos, sino llevo no me quema la cabeza, no llevo. En cuestión de continuidad está bueno que de las otras disciplinas se pueden capitalizar en la disciplina de uno. Sí en música están viendo instrumentos musicales conmigo ven la pronunciación, la división de los instrumentos en inglés, en arte podemos llegar a leer una bibliografía. Hicimos autorretratos y en la clase de inglés buscamos biografías de pintores, entonces por ahí sí hay ciertas cuestiones del libro, que no se cubren. No sé. Eso va a haber que plantearse el año que viene, el libro de inglés, pero bueno. Pero por ahí hay cosas del libro que no se cubren, pero se cubren de otro lado, viste.

El año pasado cuando estábamos viendo el verbo “tener” yo les llevé un poster para que vean que mascotas tenían en EEUU, cuantos tenían perros, cuantos tenían gatos, cuantos tenían pescados, hicimos un poster similar, pero con las mascotas en Argentina, y para eso buscamos información, hicimos el poster y se re-prendieron los chicos. Modificamos la actividad desde otro lugar y trabajaron igual. Para mí cambió un poco la forma de enseñar, se trata, se va viendo porque viste hay profes más flexibles y otros menos flexibles. Yo trato de escuchar a los chicos, no sé si lo que necesitan porque es muy difícil saber qué es lo que necesitan, pero trato de escuchar, sí veo que una actividad no tiene impacto voy buscando otras.

Lo negativo es que quedaron los horarios de los profesores, así como un poco de rompecabezas, viste 40 min acá, 1hs 20 allá. Había una intención, yo me acuerdo de que cuando leí los fundamentos de la PNES, una especie de así: un día, sociales, otro día comunicación, otro día exactas y bueno eso no se pudo lograr. Viste y a veces sin querer se confunden, ¿vos de que sos? la de inglés, la de biología. A veces se arman problemas, por ej. no había reemplazo para francés y los chicos quedaban conmigo y ahí había un gris, ellos me cuestionaban porque me quedaba yo con ellos, tuvimos que intervenir unos cuantos en esa situación y aclarar que sí, que yo era la profesora.

### **C- La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿Qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?**

M- Mira, recién pasaron dos años, tienen que pasar más años para saber si, es beneficiosa, hay un intento de algo, bueno o malo. Pero hay muchos desafíos. Es un intento de algo en función de tratar de beneficiar a los estudiantes. Después se pueden hacer varias críticas a cómo se implementó, etc. Pero yo esperaré un par de años más para decir, no sirvió de nada o fue súper positivo. Se intenta algo, la escuela secundaria a diferencia de la primaria yo sé qué hacía muchos años que se merecía una reforma de base. La primaria es más plástica en eso, se ha permitido esta cuestión de planificar por proyectos y no los sorprende a ellos, ya lo vienen haciendo. Para mí hay que esperar más, con todos los desafíos que hemos tenido, se intentó algo, no se puede decir que no se hizo nada. Yo creo que se pueden sacar cosas buenas, es muy positivo escuchar a los colegas, lo que esperan, lo que les gustaría hacer, no todos abordan la profundización de esa forma, tampoco dicen que es reforma. También quizá se podría haber hecho. Esto empezó en el 2018. Se podría haber hecho, se podría haber empezado con un área y en el 2019 avanzamos con dos áreas, viste. Pero yo creo, sabes que es lo que se logró que está buenísimo. Se logró que los chicos falten menos, bajó mucho la tasa de inasistencia por los diversos proyectos. Se generó un sentimiento de compañerismo entre

ellos que creemos que va a disminuir las chances de bullying entre ellos, porque para el profesor el bullying es casi imperceptible. Ya en el 2018 están promoviendo mucho más chicos, la tasa de repitencia también había bajado un poco y venían al colegio. Más el turno mañana que no se levantan, la verdad que esos logros fueron efectos secundarios, no sabían que iban a pasar y son menos importantes que la cuestión contenido o disciplinar.

**C- También la PNES refiere a la enseñanza a partir de proyectos, ¿En qué medida pudiste organizar propuestas usando esta estrategia didáctica?**

M- Capacitaciones hubo desde agosto, a partir del momento que se implementó esto, empezamos a tener una capacitación por mes, más llegando a fin de año más seguido todavía. Empezando el 2018, más seguido, a veces se complicaba porque se superponían las capacitaciones con otras actividades. Entonces el que no sabía nada, nada de integrar hubo algunas capacitaciones y para el área idioma aparte agregaron la capacitación a una plataforma. Una plataforma de inglés, porque hubo capacitaciones de integración de materias, capacitaciones para el uso de la plataforma” Mi escuela”. Que ese sí que fue un obstáculo grande porque nadie sabía usarla, entonces las capacitaciones eran para eso. Pero en la capacitación decían una cosa y al otro día nos sentábamos en la computadora y la plataforma no funcionaba. Eso era una desesperación porque por otro lado tenías a la conducción que quería las notas para ayer y entonces te mandaban a la capacitación y lo que enseñaban ahí no servía con lo que efectivamente pasaba con la plataforma. Después nos enteramos, que viste en desarrollo de sistema hay una etapa que es implementación y estaban haciendo implementaciones con los profesores, en simultáneo, Por eso iban a saltar errores, pero bueno. Mayo del 2018 fue duro. No sabíamos cómo hacer, ahí fue muy importante el apoyo entre colegas. Al principio la utilización de la plataforma, al comienzo fue un obstáculo, después le agarramos la mano a tal punto que después mandaban gente de otros colegios para que nosotros le explicáramos. Al principio fue un poco desprolijo el tema de la plataforma y fue un obstáculo que se sumó a los cambios que estábamos haciendo.

**C- Pensando en tu día a día, ¿Cómo organizas la enseñanza y la evaluación en tus materias?**

M- Nosotros nos reunimos todas las semanas y ahí vemos qué hacer. El primer proyecto que hicimos tratamos desde las distintas áreas, tratar de hacer algo en relación al cuidado y tratar de evitar el bullying, en relación al cuidado del cuerpo, también relacionado con ESI, como es mi cuerpo, ¿quién soy, etc?

**-C ¿Y cómo se pusieron de acuerdo?**

M- Alguien trajo la idea y los demás dijimos, hay que bueno y pensamos, podemos ir metiendo esto por acá y esto por allá y después se iba pautando lo que se iba a hacer en la clase, se va a hacer esto y esto. Íbamos haciendo distintas actividades eh, en lo que era cuidado de uno mismo. Desde idioma enseñábamos las preguntas básicas, también incluimos autorretratos, las partes del cuerpo, por ahí empezábamos con una presentación y después incluíamos algo lúdico o les decíamos que era algo lúdico, pero en realidad era hacer una actividad y en realidad era una sopa de letras, algo sumamente lúdico, pero era una actividad lingüística, lo que nos interesaba era ver el proceso que hacían. Después había un trabajo práctico que tenían que entregar y esa era la evaluación desde la entrega en tiempo y forma del trabajo práctico y después entre todos juntos consensuamos la nota. La evaluación siempre se hace con actividades, es decir, todas las actividades eran evaluadas,

trabajos prácticos o distintas actividades que uno las va articulando con otras tareas y cuestiones presenciales. La evaluación es más completa, integral.

Y también la plataforma te llevaba a plantear una hipótesis y después según las actividades o las estrategias que elijas iba a tener un resultado a esa pregunta/hipótesis. Ese era el punto de partida, porque si pones cuatro áreas juntas a trabajar y no haces eso, es lo mismo que nada, la idea es integrar los contenidos y ver que se puede hacer todos juntos.

**C- La PNES asimismo plantea un trabajo entre docentes más articulado e integrado, ¿En qué medida pudiste trabajar con tus pares?, ¿qué acuerdos y/o propuestas lograron o no hacer para llevar adelante el trabajo de enseñar?**

M- Fue muy importante la asistencia a las reuniones, después hay distintas personalidades, eso más tiene que ver con la psicología del profesor, que de cómo es ese profesor. Pero bueno. Hay gente que quiere imponer y otra que no. Los dos coordinadores eran un poco los capitanes de esa reunión. En las reuniones por ej, tenemos reunión de planificación de primero, ahí estamos todos los de inglés, francés, etc entonces son reuniones de más de 20 personas y ellos coordinan. Al principio, también ellos manejaban lo de las distintas aptitudes, mucha charla, consenso, nada. A veces se nota una diferencia entre lo que se acordó y lo que después pasa en el aula y vos estás adentro del aula y ahí no le podés decir al colega, che esto no es lo que arreglamos, entonces tenes que esperar la reunión y ahí decirle esto no es lo que arreglamos. A veces pasa, que planificamos algo y se cambió el rumbo y entonces todos nos tuvimos que adaptar a ese nuevo rumbo estando dentro del aula, uno trata de llegar al aula preparado.

**C- Considerando todo lo que venimos hablando y en función de tu experiencia ¿En qué medida crees que con la PNES implicó cambiar los contenidos o cambiar la forma de enseñar?**

M- Vinieron por las propuestas de enseñanza y más adelante pueden venir por los contenidos. En principio es eso, nadie se metió con los contenidos hasta ahora. Empieza un poco por las estrategias, por el método, para después ver el tema de contenidos, no sé en qué va a quedar todo esto después de la pandemia, esto va a traer consecuencias.

**C. Hasta acá me compartiste tu experiencia con la PNES como docente, ahora ¿Qué crees que les pasó a los estudiantes con esta propuesta?, ¿cómo repercutió en sus aprendizajes?**

M- Los chicos de esta escuela no tienen grandes inquietudes. Sí, les decimos estás en el espacio areal, en el 2018 no lo aclaramos bien, ahora sí. En la carpeta les hicimos hacer una carátula porque ésta es una materia más, la areal de comunicación y expresión y tienen que hacer las actividades, etc. Porque en el 2018 algunos chicos decían: “yo no hago las actividades. Total, esto no me lo llevo”. Entonces en el 2019 les dijimos que sino realizan las actividades areales desde comunicación y expresión en cada materia se van a llevar un “pedacito”, es verdad, no se la llevaban; entonces los pibes nos corrían por ahí. Entonces después vimos la forma y les explicamos que tenían que tener carpeta con carátula y ahí tenían que guardar los trabajos prácticos, las consignas y les dijimos que iban a llevar cómo un diario de trabajo, sino se van a llevar eso. Sino hiciste nada, te vas a llevar un poquito de inglés, un poquito de lengua, etc. Entonces hacían los trabajos. Después aparece otra cuestión que es el PIA y los chicos se quejaban y nos decían que

ellos no sabían qué iba a ver PIA y ahora se oficializó, pero siempre tuvimos un período de repaso, pero no lo llamábamos así.

### **C- ¿Cómo repercutió en sus aprendizajes?**

M- No... bueno, sí uno quiere puede haber cosas positivas. Yo creo que la integración a los chicos les demuestra que las áreas no están tan desvinculadas entre sí, viste la cuestión interdisciplinaria también. Y bueno. Después que ya te comenté quedó por resolver el asunto de poder organizar bien los horarios. Ahora los invitamos a investigar juntos, o sea es más colaborativo con los chicos, para mi les estamos enseñando lo que en inglés se llaman destrezas blandas. Les estamos enseñando- bien aplicado- a investigar, el trabajo en equipo a colaborar entre ellos, creo que eso deja y echa por tierra toda la cuestión de la escuela competitiva, la escuela secundaria a la que fui yo era muy competitiva, que el cuadro de honor y después la vida es otra cosa. Para mi es otra forma de aprender, no me preocupa tanto que tengan menos contenidos, sí que adquieran ciertas habilidades que después les van a servir. El tema es que también los padres tienen que entender que es otra la forma y no es que están paveando los pibes y que no están haciendo nada. A fin del año pasado un chico había terminado un proyecto que le había salido hermoso y le mandó una foto a la hermana y le dijo que se había sacado un diez y la hermana le contestó: “Avísame cuando estés estudiando posta” ...pobre chico, trabajó un montón y sí en la propia familia, al chico le quedaba sensación “estoy perdiendo el tiempo”. Entonces hay que hacer varios cambios de chips.

saludos finales

## **ENTREVISTA 2**

### **Profesora de Matemática**

#### **C- ¿Cuál es su título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?**

A-Mi título es EGB3 y polimodal profesora Rural. Bastante largo EGB y polimodal. Hacíamos las prácticas en primaria y secundaria

#### **C- ¿Qué te habilita, qué materias?**

A- Yo siempre enseñé matemática, pero me habilita física, materias de laboratorio. Pero siempre me dediqué a matemática.

#### **C- ¿Cuántos años hace que estás en la docencia?**

A-12 a 13 años.

#### **C- ¿Y en la escuela que implementa PNES?**

A- 6/ 7 años desde el 2013. 7 años.

#### **C- ¿Cómo es la escuela donde trabajas? ¿Cómo la caracterizas qué tipo de escuela es?**

A- Cambió mucho la escuela. Al cambiar de director cambio, es otra escuela. Es una escuela chiquita. Nosotros arrancamos en el mismo año que la directora anterior. Fue totalmente diferente y bueno con ella empezamos. Es una escuela linda, chiquita somos pocos profesores de matemáticas. Dos profesores ahora somos 3. Pero lo que es secundaria del futuro que digamos las materias del área somos solamente dos profesoras: matemática y biología. Yo tengo tres primeros en la escuela, dos primeros de la mañana y un primero a la tarde. Y mi compañera tiene en el primero de la tarde y después yo tengo dos segundos y ella tiene los otros dos segundos que son los dos años fuertes digamos de Secundaria del futuro.

#### **C- ¿Y cómo fue cuando se implementó la profundización de la PNES? ¿Cómo impactó en la escuela? ¿Los profesores estaban preparados, formados para implementar la PNES?**

A-Y los profes no estaban de acuerdo, hicieron notas para que no se hiciera. Al principio se oponían. Aparte en nuestro colegio como no tiene espacio, hubo problemas con lo edificio y bueno hubo dificultades con los profesores que no querían esto. ¡Eh! pero bueno nosotros no entendíamos lo que teníamos que hacer al principio, cuando la aplicaron. Y ahora la verdad que está bueno, ahora es otra mirada, está bueno, pero no sabíamos cómo hacer para para integrar las materias o sea no sabíamos lo que se pedía en realidad. Hicimos un par de veces capacitaciones, fuimos a Escuela de Maestros un par de veces y un par de veces vinieron al colegio. ¿Bueno como todos lo nuevo no?, es difícil. Para arrancar, pero bueno con la práctica fuimos entendiendo y eso fue lo que me mejoró todo, la práctica, el día a día.

**C- ¿En función de tu trayectoria para vos que cambio y que continuidades se sostienen en términos de pedagógicos didácticos con la implementación de la PNES?**

A-Y a mí me parece que se cambió la forma de enseñar. Este año pudimos no enseñar el tema en la materia, pero hemos trabajado con temas que los chicos sabían sin tener que decirles que era matemática, que era biología. Yo di simulación de compras, porcentaje, proporción, muchos temas, muchos contenidos, pero mirados de otra manera, de otra forma. Bueno es que aprenden de otra forma. Antes era todo conductista viste que como era antes, mucho antes, yo bueno, yo soy del constructivismo. Yo arranqué cuando ya estaba el constructivismo, primero cuando yo estudié, cuando hice el secundario, yo tengo 43 años, cuando hice el secundario ya era conductista. Era escuchar y repetir los ejercicios, pero cuando yo estudié fue mejorando, fue cambiando. Pero con esto veo que es diferente a cuando yo empecé a trabajar. Ahora hay otro enfoque del aprendizaje. Es lo que yo rescato, es lo bueno de esto. Cambió la forma de enseñar, igualmente algunas cosas a los chicos les cuesta, esperan del adulto que les enseñe y a veces es la insistencia que por ahí ellos necesitan que les diga cómo, todavía no se fue esa cosa de: cómo lo hago. A veces hay contenidos que, bueno que lamentablemente son de una manera y que no se puede construir, pero no, pero de todos se le busca la vuelta me parece la manera de que ellos se den cuenta que existe así determinada forma y que no hay una única forma no.

**C- ¿La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿Qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?**

A- No es nada fácil, en nuestro caso como tenemos buena relación, tratamos de buscar que salgan bien las actividades que podamos aplicar los contenidos, es difícil integrar los contenidos, pero llegamos siempre a un acuerdo. Se hacen cosas buenas. Sí, sí como te decía, creo que este año con esta modalidad tuvimos que pensar más, bueno fue diferente a años anteriores. Nosotros en el aula estamos solamente matemática y biología y tecnología está, pero trabaja desde su hora. No está en el aula, planifica con nosotras, pero lo hace desde su aula. Pero este año cuando pidieron los proyectos areales interdisciplinarios, tecnología empezó a hacer los trabajos con nosotros. Fue muy difícil integrar tecnología por los contenidos que tienen.

**C- ¿Y cómo es el día a día en términos de enseñanza? ¿cómo deciden, este cómo va a ser el tema, qué tipo de proyectos, cómo van a integrar contenidos, cómo resuelven en el día a día todo lo que tiene que ver con la enseñanza siempre en el espacio del área en el trabajo areal?**

A-Y nosotros tenemos reuniones todos los días lunes y ahí bueno y ahí trabajamos y vemos, discutimos bastante, para ver bueno cada una sabe lo del contenido que tiene que dar para el año, ¿no? Porque a veces, se tienen que integrar cosas que los chicos ya vieron, porque no se puede dar clases en ese momento. No se puede enseñar el contenido, es afianzar contenidos que los chicos ya traen o sea que nada se habla y se va buscando. Se trata de ver cómo integrar los contenidos que ya saben, se trabaja con contenidos previos.

**C- ¿O sea que quiere decir que vos recuperas de lo disciplinar lo que vas a trabajar?**

A- Sí, se recuperan y se trata de integrar los contenidos que ellos saben, se trabajan con contenidos previos, nosotros recuperamos contenidos, son contenidos previos. Viste que matemáticas, lo bueno de matemáticas que se ajusta a cualquier materia, se ajusta a casi todos los temas. Lo más complicado a veces es tecnología, biología. Claro nosotras nos ajustamos a todo.

**C-Y la evaluación en el marco del proyecto. ¿Cómo evalúan? ¿De la misma manera que la disciplinar?**

A-Nosotras en el disciplinar de matemáticas evaluamos. En el área hacemos algún trabajo donde tenían que contar, hacer puestas en común. En forma grupal, siempre en forma grupal, primero se reúnen al azar y después armamos nosotros los grupos. Cuando termina el proyecto, hacen informes o si vemos que vienen bien dejamos que ellos elijan. Hacemos algún trabajo integrador, como los trabajos que hacemos habitualmente y ellos después tienen que contar, presentar el tema.

**C- ¿Qué estrategias utilizan?**

A-Trabajamos en grupo, siempre con la pantalla digital con videos.

**¿C-Los chicos por ahí tiene una participación más activa?**

A-Sí, sí es diferente porque nosotros por ejemplo cada grupo tenía que designar su rol que ellos tenían destinado. Diferentes roles, entonces de alguna manera todos tienen que hacer algo, no es como el típico grupo viste que unos hacen y los demás copian, porque pasa eso. No en cambio en este caso, cada uno tenía asignado un rol, que lo designan ellos el locutor, el que hablaba, el que tenía que decirlo, tenían diferentes roles y no queda otra que trabajar todos.

**C-Y después bueno la evaluación...**

A-La presentación del trabajo es la evaluación, la presentación del producto final.

**C- ¿Se pudieran apropiarse de esa estrategia de enseñanza?**

A-Desde mi cabeza matemática para mí está bueno. Sí, yo he logrado cosas que por ahí como te digo, ven el contenido de otra forma hasta que a veces ni cuenta se dan lo que están haciendo. Bueno, matemáticas es más visible que no se dan cuenta que nosotros nunca le diferenciamos de esta materia u otra materia. Siempre, por ejemplo, cuando eso que nosotros le mandamos una serie de actividades y corregimos, nosotras nos repartimos porque no tienen diferentes materias nos repartimos las devoluciones de una sola persona. Y los chicos pregunta. Matemática es muy visible, pero por ahí otras materias no son tan visibles.

**C- ¿Cómo estrategia didáctica, la enseñanza por proyectos cómo te resultó?**

A-Ayuda, ayuda porque es otra mirada diferente. La verdad que lo difícil es armarlo, es difícil pensarlo. Es difícil y lleva tiempo, pero no imposible, lleva tiempo como todo lleva tiempo. Y sí tuvimos muchas equivocaciones, muchas dificultades también muchas equivocaciones igualmente con esas equivocaciones aprendimos.

**¿C- Pero lo difícil, ¿Además que lleva tiempo donde veían la dificultad? ¿Qué era lo difícil de planificar por proyectos?**

A-En un comienzo que no entendíamos nada de qué se trataba, era difícil eso viste que nadie nos decía concretamente lo que era secundaria el futuro, lo que quería que se haga, pero después de haber entendido, el primer año fue difícil, pero después ya viste, ahora ya tenemos digamos el enfoque de lo que hay que hacer.

**C-Si me tuvieras que explicar a mi ¿Qué es la secundaria del futuro?**

A- Yo entiendo que digamos como una aplicación de cada asignatura, no, pero cómo una intensificación lo veo yo. Como como una recuperación de lo que el chico no aprendió por ahí. Como está aplicada, como que se la mostramos de otra forma al chico, por ahí no aprendió y con esto sí. Que es lo que nos pasa a veces, por ahí vos decís como no lo hizo y después ahora lo hace. Por ahí porque está de otra forma, porque es totalmente diferente a la disciplinar. Por ahí el mismo

contenido, pero bueno aplicado de otro lugar. Como trabajos integradores en realidad. Aparte no tiene esa separación de matemáticas, biología, tecnología, es un trabajo que por ahí tiene que ir contestando o haciendo y no se da cuenta y está aplicando las tres materias.

**C-El trabajo integrado implica trabajar con otros, trabajar entre pares con otros colegas.** A- Un trabajo colaborativo, en mi caso, bien excelente. Si tenes afinidad con la persona es mejor, nosotras no teníamos afinidad, nos conocíamos como a todos los profesores, no teníamos el vínculo; se fue dando. Esto no es un trabajo de sentarse y armar un trabajo práctico, es más complicado, hay que amar planificaciones, hay cosas que salen bien, cosas que están mal, hay que reformular de nuevo, no es solo sentarse a hacer solo un trabajito, lleva mucho tiempo, mucho pensar, mucho desacuerdo, nosotros tuvimos muchos desacuerdos para poder llegar al acuerdo, a veces la pelea Dentro de todo a mí me gusta. Para mí también está bien, fuimos logrando esos acuerdos, pero creo que porque tuvimos esa afinidad.

**C- ¿Lo que la PNEs propone, a su entender tiene que ver con el cambio de contenido con el cambio sobre las propuestas de enseñanza donde ves que hay más cambios?**

A- No, no. No me parece que sea el cambio de contenidos. No me parece que sobre el aprendizaje y la forma de enseñar. Los contenidos son siempre los mismos, por ahí viste se los va cambiando, se los va cambiando de año a año o por ahí se los va enseñando de otra forma.

**C-Respecto a los estudiantes crees que ellos logran entender esta dinámica nueva de trabajo, ¿sS apropian de esa forma de trabajar?**

A- Sí, pero les cuesta entender, les cuesta porque ellos siempre están esperando que les enseñes. Que les digas todo, a ellos les cuesta arrancar solos, hay que ir guiando, guiando, El areal no es agarrar y explicar. La matemática también cambió mucho, la disciplina cambió, tampoco estoy dos horas explicando. También en la disciplinar les cuesta, les das algo disparador y ellos no quieren, quieren que se los expliques. No todos, ¿no?, mucho intentan, pero cuesta todavía eso. Sí lo aprendió en la areal ya está. No te lo voy a volver a tomar en lo disciplinar. Entonces nosotros lo que hacemos desde matemática juntamos los contenidos, los que rescatamos de la areal y lo que nosotros tenemos de las disciplinas, que son, no todos, pero la mayoría. No entregó un trabajo areal, pero entrego todos los del disciplinar, pero yo rescato también los contenidos míos y de ambas materias. No es que sos profesora de una y no de la otra. Sí, sí cuesta, les cuesta más a los adultos, y los adultos les transmiten a los chicos, me da la sensación. Yo tengo chicos muy chiquitos también.

**C- ¿Cómo impacta el trabajo areal en los aprendizajes?**

A- Para mí bien, siempre y cuando como este armado del trabajo. Sí está armado con esa intención, qué es lo que nosotros tratamos de hacer siempre, a mí me parece bien, a mí me gusta. En el caso del que ya lo sabe, intensifica y el que no los sabe por ahí con la areal puede lograr lo que no logró en la disciplinar, en cuanto a contenido, ¿no? Costó entender. Hay muchas resistencias todavía. Yo hice mi secundaria así. Yo hice en un colegio que era piloto y yo ya tenía Ciencias Sociales- historia geografía y cívica en una sola materia -Lo que si la enseñanza era conductista- tradicional.Exactas yo tenía matemáticas físicas y una cosa que se llamaba taller, el taller de no sé qué. Yo tenía áreas de comunicación, tenía Lengua y Literatura. Era claro, un proyecto piloto y después yofui a la universidad y ahí tradicional, cuando hice mis prácticas, ya se trabajaba por problemas, eramás constructivista, no tanto como ahora, pero ya venía con esa modalidad. Había cambiado mucho y tuve una muy buena profesora de práctica. Pero cuesta porque antes era la tiza y nada más...era repetir ejercicios.

- Saludos finales

**ENTREVISTA 3**

## **Profesora de Biología**

**C- Contame un poco: ¿De qué materia sos profesora, ¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

G- Yo estudie, hace muchísimos años, en el Instituto de Formación docente en Bernal, es público. Ahí me recibí de profesora de Ciencias Naturales y ejercí durante un tiempo, ejercía y tenía siempre otros trabajos. Así lo hice durante un tiempo. Después dejé la docencia y me dediqué a mí otro trabajo como secretaria, y después bueno que tuve un hijo y todo, y volví a tomarlo a los 45 años de vuelta porque es lo que me gusta y lo pude hacer. Entonces, empecé ahí y empecé a estudiar en el Joaquín para ser especialista en ESI.

**C- ¿Una diplomatura?**

G- Hice un post- título en Educación Sexual Integral y bueno ahí empecé como profesora de biología en este colegio, con muchas horas. Después dejé algunas horas y me dediqué más a educación sexual y ahora estoy como profesora de biología y como referente en el grupo de ESI.

**C- ¿Qué antigüedad tiene en la docencia y cuando te recibiste?**

G- Yo me recibí a los 25, deje mucho tiempo y retome a los 46. Debo tener 17 años más o menos.

**C- ¿Y en la escuela donde estás actualmente, cuántos años hace que estás?**

G- 12 años

**C- ¿Cómo es la escuela donde trabajas? ¿Qué características tiene esta escuela que está implementando la PNES?**

G- La escuela es pequeña, tiene una población de chicos y chicas que vienen la mayoría, entre 60-70% de los chicos vienen del bajo flores con muchos problemas económicos. Es una escuela pequeña, este año cambiaron los directivos y eso produjo un cambio en el colegio. Pasamos de tener biología hasta quinto año, hasta los primeros tres años. Y yo estoy en los primeros, en los tres primeros.

**C- ¿Cómo transitaron en tu escuela este cambio de la PNES? ¿Cómo fue ese cambio de la profundización de la nueva escuela secundaria?**

G- A mí a nivel personal, mucho no me afectó, porque yo siempre estoy hasta tercer año, y eso hace, digamos esos grandes cambios, más que los contenidos en la parte donde se especializaron, dónde estaba la orientación. Así que lo que pasó y donde nosotros tuvimos que hacer ajustes fue en los contenidos porque reducir 5 años de biología en 3, fue un problema porque es muy difícil tanto contenido en tampoco tiempo. Si bien aumento en la cantidad de horas de biología en una hora en los primeros y en los segundos, que pasó de tener tres a tener cuatro. Yo pienso que no tenemos tiempo con la cantidad de contenido que hay que abarcar, de hecho, fue imposible. Recién el año pasado llegamos a unificar criterios como para decir bueno vamos acordando. Yo en lo personal siento que no se pueden adecuar todo lo que piden, muy ambicioso.

**C- ¿Y los profesores y vos que están en el espacio areal recibieron algunas capacitaciones para la implementación de la PNES?**

G- Lo único que recibimos y obligatorio fue de Escuela de Maestros, hubo capacitaciones, para mi gusto muy pobre. Y después no hubo otra cosa, más que por ahí los talleres que se hacen. De todas maneras, me parece que no son suficientes porque son cambios muy importantes que se dan, no solamente con respecto a los contenidos, sino también a una nueva forma, que creo que se necesita tiempo. Teniendo esto como proceso yo creo que se necesita tiempo y no creo que estés ajustado a las condiciones actuales, sobre todo en el colegio con dificultades y tantos problemas.

**C- Si, vos nombraste los cambios. Teniendo en cuenta tu trayectoria y tu formación, ¿Qué cambios y qué continuidad reconoce en esta nueva en esta implementación?**

G-Y me parece que se siguen sosteniendo las actividades o los contenidos que yo estudiaba cuando tenía no se hace 40 años, siento que sigue siendo muy enciclopedista. Siento que no tenemos, por lo menos mi edad y no sé si hoy los chicos lo pueden decir, herramientas para articular, o sea tener una mirada amplia para poder dar algunos temas en forma interdisciplinaria. Siento que no están dados los elementos para poder llevarlo a cabo, que tenemos que ajustar contenidos, que por eso me dio anacrónicos o por lo menos difícil de dar en tan poco tiempo, pero también la falta de herramientas. Yo creo que el tema de las capacitaciones, no solamente dar cursos, sino que sea una práctica de eso

**C- ¿Y qué herramientas decís vos? ¿Cuáles son esas herramientas?**

G- Creo que son recursos didácticos. Por ejemplo, lo tecnológico. Ahora con toda esta virtualidad no nos ha quedado otra y en poco tiempo hemos tratado de hacer, algunos con buenos resultados y otros no tanto. Hoy, por ejemplo, tengo inconveniente con con el meet que no puedo terminar de cerrarlo, pero quiero decir, no se nos han dado eso en forma paralela como para que uno tenga las herramientas mínimas. Yo creo que lo que tiene que ver con lo pedagógico, uno tiene recursos. Ahora lo que es tecnológico, con los tiempos que requiere eso, porque no solamente doy un curso, capacito y ya. Sí se está imponiendo un cambio importante, pero yo creo que eso, para poder implementar, se necesita un tiempo de asentamiento y de ajustes.

**¿C- Esos serían los cambios, ¿Y las continuidades? ¿Vos decías bueno por ahí los contenidos que siguen siendo los mismos, muy enciclopedistas, y algunos cambios que vos veas en esta implementación?**

G- Yo creo que, desde mi materia, los cambios que se van produciendo son los cambios que cada docente va haciendo, son cambios que tienen que ver más con la urgencia de poder resolver un problema, que de ser un camino a seguir ahí no veo tantos cambios, o no de forma sistematizada.

**C- ¿Vos no identificas tantos cambios?**

G- No, no.

**C- ¿Este es el primer año que implementan o el segundo en esta escuela?**

G- Eso lo empezamos el año pasado.

**¿C- ¿En relación al tema, vos nombraste recién algo de la interdisciplinariedad, se planteó el trabajo en forma interdisciplinaria en la PNES, reconoces que hay algunos logros, algunos cambios?**

G- Sí, claro. La verdad que yo no lo veo, veo como intento, como de sentarnos que vamos a hacer esto. Pero yo creo que eso también tiene que ver con que no nos habilitan esos espacios, o sea para eso uno necesita tiempos y yo creo que esos tiempos no se dan. Son institucionales y duran una hora y capaz que en esa hora estás discutiendo un punto. Me parece que eso tampoco es algo que depende solamente de las personas, yo creo que tiene que haber un marco también. Eso no lo veo, no hay un marco donde te digan bueno dentro de esto se puede trabajar esto, no te digo una bajada, pero sí algo.

**C- El trabajo por áreas supone un trabajo integrado, la PNES propone la interdisciplina, el trabajo areal, ¿Vos identificas ahí algunos logros en términos de la enseñanza, observas cambios? El obstáculo que me decís es un poco el tiempo, que no hay un tiempo institucional que permita abordar ese trabajo....**

G- Espacio para abordar nos dan, el tema que eso se tiene que consolidar. Me parece que lo que está faltando no es eso sino un espacio de consolidación, de prueba y error, de esto salió bien y ver cómo seguimos. Te digo porque esto lo vemos con ESI por ejemplo. No está siendo fácil. Los cambios me parece que como que hay una idea de qué bueno va a ser así entonces a partir de este año llevamos un año y bien. Yo creo que es un proceso de tiempos y puestas a prueba y de ver errores, creo que eso es lo que no se consigue. En lo personal, creo que, si hay una intención, pero no sé si con todo lo que necesiten para comprobar si esa es la forma.

**C- En relación a las propuestas de enseñanza y sobre todo en lo interdisciplinar, porque bueno dicen que se promueve este aprendizaje más integrado. ¿Ahí eso vos todavía no lo estas como pudiendo observar?**

G- Es que se hace con muchas dificultades, o sea te digo hay reuniones, pero no veo yo que haya gente, incluso en otras áreas, en la mía te puedo asegurar que no, y en otras áreas yo veo que son como intentos, que como nos sentamos a hacer esto. Pero no se está pudiendo llevar a cabo, digamos en forma concreta.

**C- Contame cómo es el día a día, ¿Cómo es un día cuando ustedes están en la escuela planificando el área? ¿Cómo es ese trabajo?**

G- Ese trabajo generalmente nos reunimos por área, los martes y también en el taller de educadores. Entonces ahí hay un espacio que se destina para esto. En esos espacios lo que hacemos nosotros generalmente es pensar los proyectos y las actividades digamos. Es algo que viene de arriba, buscando respuestas de qué hacemos con esto. Como algo que debiera venir de abajo y que somos nosotros, pero con pocas herramientas para encontrar el cómo llegar a esos objetivos, que sería en este caso, por ejemplo, vincular dos o tres materias. Lo charlamos, si lo hablamos, pero después de eso es muy difícil la implementación. Los espacios son y los tenemos, pero queda como en cómo hacer el plano y no levantar la casa.

**¿C- Y cómo planifican la enseñanza por área? ¿Vos en qué área estás? ¿Trabajas con varios profes en el aula?**

G- Y cuando trabajamos en el área, planificamos y empezamos a pensar, suponte entre las distintas asignaturas cómo abordar algún tema, no sé, fotosíntesis, que se puede ver desde distintos lugares. Lo difícil es después bueno cómo hacemos esto, porque no tenemos los tiempos, los huecos, no consiguen los horarios y que se yo, quedo en vamos a hacer esto. Es difícil sentarse a organizar, el tiempo no alcanza y muchas veces improvisamos.

**¿C- Y en la evaluación está planteando algún tipo de evaluación colegiada? ¿Algún tipo de evaluación que no sea tan individual?**

G- No, No porque tampoco estamos haciendo en la cotidianeidad eso. No sabría cómo evaluar cuando andamos todos atrás de evaluar tu materia, los tiempos que corren, los chicos que se hace difícil un trabajo. En mi área te diría con el 99,9% de certeza que no. Pero creo que cuando discutimos o hablamos en estas reuniones nos encontramos casi todos con los mismos obstáculos.

**¿C- La PNES vos la entendes como que es un cambio solamente de contenidos o también hay un cambio en la enseñanza? Esto de lo que propone la nueva escuela secundaria**

G- sí yo creo que, con respecto a los contenidos, como digo, salvo algunos qué cambio el orden como por ejemplo de poner en primer año la reproducción sexual y asexual, sistema genital y algún otro cambio que se ha dicho, para mí eso fue muy poco. Yo creo que la intención es a que haya un cambio en el enfoque y la perspectiva de que vos das la materia. No sé si tenemos que este tiempo que vos decís que se necesitan para hacer esos cambios y también es un cambio en la forma de enseñar, pero no sabemos cómo hacerlo, o al menos en mi escuela pasa eso. No es igual, hay más apertura, hay más participación de los chicos, que estamos más expuestos con el bagaje que traen los chicos, que a veces uno da por sentado situaciones con eso de estar primer año acá y bueno así. Cuestiones de evaluar al grupo, es algo que se instaló hace tiempo ya, se le da más importancia a eso. Que no sean reglas estrictas, que tenga un protagonismo del alumno, un ida y vuelta que antes el alumno no tenía. Yo creo que, en ese sentido, yo también necesito ver las cosas distintas, creo que sí es necesario cambiar un poco la mirada y eso también. Creo que en ese sentido sí hubo cambio. Ahora lo que no sé es si es que tiene que ver solamente con la implementación de la PNES.

**¿C- Y vos crees, como docente, que los chicos, los estudiantes, ¿Están aprendiendo en la PNES?**

G- Yo creo que es muy heterogéneo. Creo que hay cursos en donde eso sí se da y eso se ve. También me voy dando cuenta, y esto de la virtualidad lo hace más visible, la importancia del resto de los no docentes donde participan, intervienen, activa en la participación de los chicos y las chicas. Yo creo que es muy importante eso de que el colegio haya cambiado. No sé si corresponde al tema de la PNES, pero sí como propuesta social, el lugar que tiene el colegio hoy para chicos y chicas, el tema este del lugar que encuentran los chicos en la escuela. No sé si por la PNES, repito, entiendo que es un lugar donde los chicos sienten un espacio. Yo veo que los chicos incluso vienen a contra turno para hacer algún otro tipo de actividades. Sí eso veo que hay una mayor participación de los chicos en general.

**C- Y en términos de aprendizaje, ¿Cómo lo ves? ¿Están aprendiendo con todos estos cambios?**

G- Yo ahí tengo mis dudas. En algunos cursos si, se ve que esta nueva forma es interpretada, captada y sí. Pero no es algo que yo te diga. Es muy irregular, hay cursos donde eso se da y la escuela particularmente, los turnos de mañana y tarde, lo pasa por alto. Se ve como dos colegios: a la mañana tenes unas características distintas a las de la tarde. A la mañana veo que qué hay más participación, ves que hay un nivel de aprendizaje mayor, creo que se ve en todos los colegios. Y por la tarde por ahí eso no es tan así. A la mañana hay más inquietudes, más participación.

**C- ¿Pero vos a que se lo atribuí a esto del horario y del turno? ¿Es algo recurrente?**

G- Yo creo que el tema de esto de levantarse temprano, esto de tener un hábito quizás más ordenado, también te ordena en otros aspectos de tu vida. Entonces yo creo que los chicos que van a la mañana, suena horrible la palabra disciplinamiento, pero me parece que por ahí se necesita para tener un orden. Me da la sensación de que eso influye. Se acuestan más temprano, en general. Tienen un tiempo en la tarde que por ahí los del turno tarde, al no tenerlo, los desordena. A la mañana hay una mejor respuesta en varios aspectos.

**C- ¿Y cómo son, las estrategias de enseñanza que uds diseñan? ¿De qué tipo? Contame: ¿Cómo es la forma de trabajar? El día a día.**

G- Yo lo que trato es, primero me parece que es muy importante que los chicos tengan un vínculo de confianza, que los chicos se animen. En primer año entiendo que se encuentran en un cambio muy grande con respecto a los compañeros. Trabajamos mucho generando espacios para hablar. Después, el tema de interpretación de textos, de ver imágenes, o llevar revistas, empezar a ver las cosas desde otro lugar, discutir en torno a los problemas que nos proponemos en el proyecto, usamos mucho las imágenes. También usamos vídeos, traemos libros que tengan muchas imágenes y mucho de pensar, de hablar con ellos, intercambiar. Hacemos evaluaciones no solamente que yo las corrija si no que las terminamos de hacer y las intercambiamos para que otros corrijan y vean errores. Yo veo que hay chicos y las chicas se dan cuenta de los errores que cometieron, se dan cuenta de uy porque puse esto. Actividades compartidas donde ellos puedan hablar e intercambiar lo que piensan es enriquecedor, todo siempre en grupo. En las charlas entre ellos aprenden, habilitar espacios donde hablemos. Trabajamos, vemos conocimientos, tratan de hablar, pero queno tengan miedo a equivocarse, que participen. En algunos grupos te da más resultados que en otros. En la mañana eso lo hacemos, mucha actividad grupal.

**C- ¿Y, usan recursos tecnológicos? ¿La escuela tiene?**

G- La escuela tiene, pero yo tengo mis limitaciones, por suerte mis compañeros del área si manejan bien los recursos. Y Santiago, el facilitador a veces esta para hacer actividades con nosotros... pero bueno, necesitamos tiempo para hacer todo eso.

saludos finales

## **ENTREVISTA 4**

**Profesora de Formación Ética y Ciudadana**

**C- ¿Cuál es tu título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?**

F- Lic y profesora en Ciencias Políticas. Estudié en la UBA

**¿Cuál es tu antigüedad en la profesión docente?**

F- Hace 7 años que empecé a trabajar cómo docente.

**C- ¿Qué materia enseñas hoy? ¿En qué escuelas?**

F- FEC, Formación Ética y Ciudadana e historia estoy en primero, tercero y quinto. Estoy solo en esta escuela.

**C. ¿Qué características tienen las instituciones en las que trabajas? ¿Cómo transitan los docentes como vos el proceso de la PNES en relación a sus prácticas y la formación que tienen o reciben?**

F- Es una escuela chica, donde la gente tiene mucha filiación con el proyecto porque fueron estudiantes de esa escuela, es decir, son muchos ex alumnos. La implementación en su etapa inicial fue catastrófica. Fue caótica, sin información, imagínate, fuimos las primeras en implementar. Fuimos como, perdón por la manera horrible, fuimos “conejillos de india” de alguna manera, horrible, colonizante la idea de lo que acabo de decir, pero fuimos el laboratorio, aparte el laboratorio perfecto porque al ser una escuela chica era mucho más fácil. Nosotros lo que decíamos y nosotras dialogamos con varios, ¿se puede implementar la secundaria del futuro? Pero que sí, sí claro en esta escuela, que tiene estas características y éstos y éstas profes. Entonces vos después decís, ¿la pueden implementar en otras escuelas? ¡y sí, sí!! se implementó en esta. Nosotras y nosotros dimos lucha no visible a los medios en contra de la implementación de la PNES. Armamos reuniones, en las que participó y también en el caso de la región, también; estuvo acompañándonos los que pudimos y las que pudimos y la que lo veíamos cómo problemática su instalación. Se lo planteamos a las supervisoras que han venido a la escuela varias veces. Les planteamos, por un lado, que no nos parecía que se planteará una secundaria del futuro una profundización de la PNES, sin decirnos cómo iba a ser, porque “lo íbamos a ir haciendo”. Por un lado, no había ni planificación ni preparación solamente docentes, sino tampoco desde la propia supervisión. Desde el propio Gobierno de la Ciudad no había lineamientos de cómo implementar. Entonces esa era una de nuestras quejas o reclamos y el otro eran las horas. ¿Por qué? nos decían. Bueno vos tenés que tener tantas horas, porque por tu cargo vas a estar con este profesor y con este otro. Vinieron un montón de veces a la escuela a organizar. Yo de hecho le dije a la supervisora, que no me parecía que aparte que esas horas no iban a pertenecerme, sino que eran de la institución y me dijo que me fuera queja con el sindicato. Si vos no podías tomar las horas tenías que renunciara tu cargo, esa era una de las cosas que nos han dicho. No escritas, cosa que no sucedía, pero era un modo de presión de alguna manera. Entonces hicimos muchos enroques o sea en ese sentido, quien era en su momento la directora, que obviamente estaba de acuerdo con la implementación de la PNES, ella intentó por todos los medios, que podemos articular las horas de sociales. Que, desde la gestión, desde la dirección, hubo intentos permanentes de que pudiésemos pensar las horas. Digo, la asesora pedagógica que se volvió loca y otra profesora también que la ayudaba para poder encastrar los horarios. Eso fue y con la característica que te cuento de que la mayoría tenía un montón de horas en esa escuela. Entonces no es que tampoco no era un problema para los que teníamos y las que teníamos más horas y para los que venían menos, congeniar todo eso ha sido bastante difícil. Aparte en primer año, te ofrecían diría mi madre “el oro y el Moro”. Tenes 4 horas,

tenes todo esto la planificación, hacían todo lo posible para que aceptáramos. Era obvio que después del segundo año empezaron a usar horas que ya teníamos en primero. Eso un poco en términos de horas. Las profesoras y los profes teníamos que congeniar. Depende con quién te tocaba. Si vos tenías afinidad con el profe, con la profe ideológica, política, bien. También de esto que a mí no me parece mal, a mí me parece que es interesante esto de pensar con sus especificidades las disciplinas, poder pensar la cuestión integral. Soy politóloga y veo las cosas así, no las puedo ver de otra manera; además. De hecho mis compañeras me decían, pensalo vos al proyecto, sí porque tiene que ver con mi formación. Claro esto tiene que ver con lo otro, eso lo charlamos entre los profes y las profes que teníamos que ya teníamos nuestras horas de planificación para pensar el proyecto y ahí pasaba eso, que dependía del grupo de profes que vos tenías para poder armar el proyecto en primer año. Tratamos que sea en espejo. Así como las planificaciones mañana y tarde siempre intentamos y digo intentamos, porque desde la coordinación de sociales, también era mi objetivo que cada una pudiese hacer su especificidad, pero que pudiéramos pensar juntos los de dos turnos y a veces, muchas veces se compartían los profes en las materias entonces es más es fácil para poder llevar lo de un turno o al otro.

**C.- ¿Cuáles son los cambios y qué continuidades encontras en esta implementación? ¿Qué cosas cambiaron o no, según tu perspectiva y por ahí hay otras cosas que continúan igual o que son difíciles de cambiar desde tu experiencia?**

F- Dos cosas re importantes. Una, que la materia proyecto terminó siendo, o al menos así se empezó a asumir, porque por esto de cómo se empezó a implementar que tenían sus materias disciplinarias y proyecto. Por un lado, estaba buenísimo porque en esa materia (proyecto) o sea trabajar con compañeras y compañeros afines está bueno. Eso fue un cambio positivo por dialogar sobre los contenidos y sobre qué cuestiones íbamos a hacer hincapié. Después lo difícil era vamos ponerlo en estos términos, aunque no sea del todo correcto, la traducción en términos disciplinares. O sea, que podés trabajar, es decir, eso que se trabaja en el proyecto en la disciplina, entonces digamos un cambio es que fue una materia más, en lugar de poder articular, ahí cómo que veo una dificultad en la implementación del proyecto. Y después como positivo, es que realmente genera una mirada integral de las Ciencias Sociales.

**¿C- Y en cuanto a la tarea pedagógica a la tarea didáctica esta profundización trajo algunos cambios? ¿Para vos, desde tu perspectiva?**

F- Sí a mí que me parece que mostrarnos como los modos en lo que él los otros profes y las otras profes tenían de llevar adelante la tarea áulica. No sé, yo siento que a mí me enseñó en términos de qué cosas de las otras profes re servían, porque aparte a mi primer año me cuesta un montón, me cuesta escolarizar, me gusta más en quinto, ahí podés hacer la crítica, reflexionar. Por eso me enseñó un montón en términos de qué cosas pueden funcionar específicamente en términos, por ejemplo, de trabajos, de propuestas en el aula, que como circular la palabra. De trabajar con cuestiones más por ahí más chicas. Sí, a mí me enseñó que hay que trabajar, en primero con cuestiones más chicas, porque tienen otros tiempos y yo siempre voy como a lo más general a lo más grande. Pero en primer año, siempre es mejor empezar al revés y eso lo aprendí trabajando con mi compañera.

**C-Habías hablado hace un ratito sobre el tema de la integración de contenidos, de integración disciplinar. Viste que la profundización de la PNEs propone, plantea el trabajo**

**de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?**

F- En términos del área nos obligó a revisar los objetivos, nos obligó, de hecho, incorporamos como propuesta del área y nos propusimos trabajar en algunas reuniones por conceptos, para que los conceptos, si hablamos de clases sociales, no hablamos de estratos. Cuestiones que después venían difíciles en primer año. Empezar como a poner en diálogo a las disciplinas, que me parece que sí es súper interesante y fue positivo y nos obligó a hacerlo. Saber lo que daba el otro profe, porque yo como coordinadora del área lo sé y me doy cuenta que da geografía, historia y FEC. En primer año todo el tiempo están entrecruzando los contenidos y las propuestas de algún modo u otro. Obligó a poner en diálogo problemáticas, obvio en términos positivos y por el otro lado obstáculos en términos de que hay una formación de las personas que damos clase, que no es en todos igual. Venimos de diferentes formaciones. Y venimos de diferentes momentos, tanto de instituciones como de momentos históricos de la formación de esas instituciones, de esos planes de estudio, de lo que fuera. Después lo quieres llevar a la práctica y bueno ahí hay un poco de negociación o de ceder en muchos casos con otros profes

**C- Y pensando en el día a día, ¿Del tema en cómo organizan la enseñanza? ¿Cómo organizan la enseñanza y la evaluación en tus materias?**

F- Por un lado, nosotras planificamos, ya teníamos en el caso del área de Ciencias sociales, a diferencia por ejemplo de comunicación. Comunicación hacia un proyecto por cuatrimestre y nosotras obviamente Ciencias Sociales qué es lo que hace, un proyecto anual. Queríamos ver todo así, global, y lo que hacíamos era, pensamos ese proyecto entre algunas profes que nos íbamos cruzando en algunos horarios porque todavía no teníamos las horas. Entonces el momento que nos íbamos cruzando y cuando ya estaba lo íbamos viendo con la asesora pedagógica y después nos juntábamos, porque todavía no teníamos los horarios y ahí planificamos actividades para llevar al aula, con propuestas de trabajo sobre esa actividad. Eso es lo que hicimos. Pensábamos la problemática, que cuestiones disciplinares tocaban esa problemática desde geo, historia y FEC, esa problemática como, qué cuestiones conceptuales involucra cada asignatura e intentábamos armar por ej. a partir de un vídeo disparador. A partir de las lecturas de textos, preguntas para dialogar con los chicos y en general mucho, también escritos, cuestionarios en la primera parte del año, hacíamos de a dos los trabajos y en la segunda parte los trabajos los hacían esos mismos dos, o esas mismas dos, con otro grupo de a dos, entonces armamos grupos de cuatro. Y en la segunda, en general lo que armamos, eh, fue también más de exposición de ellos y ellas. Primero hicimos más de indagación, de búsqueda, usamos las compus cómo se podía, según la conexión, cómo se podía. Mucho pendrive, mucho de traer cosas, hicimos por ejemplo cuadros comparativos, de búsqueda en el aula o sea siempre intentamos hacer que las actividades tuviesen mucho de hacer en el aula. De hecho, muchas veces, por ahí después venía, creo que el horario en el que estábamos juntas, después del recreo, otra materia con una de las compañeras del área y terminábamos o continuábamos después con ella. EL trabajo es de las tres disciplinas y con algo más investigativo el principio más exploratorio, y todo para resolver adentro aula y ya en la segunda parte hicimos actividades más de disparador de diálogo y de trabajo de a grupos de a cuatro.

**C- También la PNES refiere a la enseñanza a partir de proyectos, ¿En qué medida pudiste organizar propuestas usando esta estrategia didáctica?**

F- Es difícil, en términos de la formación también. Pienso que no sé si nos logramos apropiarnos de todo del proyecto. Por qué hay formaciones muy distintas, visiones muy distintas, de hecho, visiones muy distintas de la realidad. No todos miramos de la misma forma, hay diferencias, políticas, sociales e ideológicas con toda esa impronta. Entonces no sé hasta qué lugar pudimos apropiarnos, eh lo digo desde mi corta carrera. Ceder en esto que te decía, negociar. Entonces, por ahí, después adentro de tu materia, después volvías a trabajar ese concepto o esa idea desde tu propia impronta o desde tu propia disciplina. Entonces no sé hasta qué punto termina siendo, eh yo siento que es muy difícil apropiarse de la idea proyecto.

**C- ¿Dónde ves la dificultad, desde tu experiencia?**

F- El de acuerdo entre los entre docentes y digo y vuelvo a decirte, nos llevamos bárbaro, con todos y todas de diez. Pero es muy difícil porque su modalidad de evaluación y su modalidad, por ahí de un montón de cosas no tienen que ver con las maneras en que yo las llevo adelante al menos cómo yo las entiendo.

**¿C- Y cómo se ponían de acuerdo? ¿Cómo evaluaban?**

F- Nosotros charlamos, mucha charla, alguna llevaba una propuesta o escribe algo y lo conversamos, así nos ponemos un poco de acuerdo. Eh respecto a qué preguntas hacer, si estaba conteniendo lo que la profe quería ver desde su disciplina, etc. Eh ahí muchas veces llevamos adelante las preguntas y muchas veces nos juntamos a corregir o si tenemos dudas. Sirven mucho los espacios de planificación y las correcciones.

**¿C- Qué tipo de evaluaciones hacen?**

F- Siempre trabajos, informes, producciones escritas, y sí tienen, por ejemplo, insuficiente o inicial, en general hacemos oral después, por ejemplo, mientras que la profe está en alguna materia, sacamos a dos, o mientras que algunas seguían con el proyecto lo sacamos y les íbamos preguntando individualmente, dependiendo y en el caso de la segunda parte de las producciones escritas y exposiciones de los chicos, por ejemplo, de los cuatros. Y ahí evaluamos a los cuatro. Tenemos, planillas y planillas. Y después de tu proyecto incorporarlo en tu materia, acordarte que tenes que incorporar el proyecto. Y eso es, vos tenés las notas conceptuales, esas también eran parte de tu calificación disciplinar, vos la incorporas cómo parte, si bien obviamente también quedaba como si fuese una nota aparte, o también la debías incorporar en tu nota. También en la disciplina les va bien porque bueno tienen vínculo. Por otra parte, en general los estudiantes hay quienes se enganchan enseguida. A quienes les cuesta un poco más, pero fue un lío al principio, lo charlamos con los profes como acordamos y en la disciplina se evaluará nuevamente si no cumplieron con las evaluaciones. Yo no voy a aprobar la materia porque tiene aprobado el proyecto. ¿Nos preguntábamos, si tiene aprobado proyecto también tiene aprobada la materia? Todas estas preguntas que no iban surgiendo en la práctica que no estaban definidas, se lo pasamos a la asesora pedagógica, ella lo charlaba con la supervisión y nos daba la devolución de qué hacer.

**¿C- ¿La profundización de la NES, es un cambio en los contenidos o en la forma de enseñar?  
¿Qué es lo que para vos se impone como cambio?**

F- Cambiaron las dos cosas, de hecho, las planificaciones que se tenían articular con el diseño curricular. Por ej, yo puedo hablar de la perspectiva de Derechos Humanos se puede hablar de la

problemática de Derechos Humanos y pensar no sé... hablar sobre algún caso de violación de Derechos Humanos en América Latina. Como que se llama qué pasó en Perú que se hicieron las ligaduras de trompas como ejemplo en Formación Ética. Las ligaduras de trompas sin consultarles a los pacientes y eso fue después denunciados cómo una violación a los derechos humanos. Puedo como profe ver eso en la planificación de los derechos humanos y la problemática y abordarlo desde o puedo agarrar la constitución y leer los derechos humanos. O sea, la problemática son los derechos humanos, pero como profe, por eso digo adentro del aula porque también participo y el enfoque es distinto, después es de puertas para adentro. Porque aparte también puedo escribir algo en el libro y una determinada manera que lo doy y después ...

### **C. ¿Cómo proponían el proyecto?**

F- Nosotras pensamos el proyecto de primer año, lo pensamos nosotras, lo hablamos también con la asesora pedagógica que tenía que ver con la transformación del medio ambiente y con el ser humano, ese el tema entonces lo abordamos de los distintos enfoques.

### **C- Por último, ¿La última pregunta piensas que los estudiantes o las estudiantes pudieron apropiarse del trabajo por proyectos?**

F- No lo sé. No tengo una camada que haya pasado por lo que sería la secundaria del futuro digamos. Que haya terminado. Algunos y algunas sí se apropiaron del proyecto y otros más perdidos y perdidas. Mira que nosotras los organizamos, hagan una carátula para proyecto. Siempre que empezamos la clase estamos en proyecto. En no sé si no lo disfrutaron, porque después teniéndolos en la materia, con otras dinámicas y otras respuestas; que por ahí también al tener tres profesores primer año es medio inhibitoria. No sé hace cuánto lo disfrutaron, al menos no pude ver yo, por ahí, si al final cuando se hacían las exposiciones y algunos y algunas ya estaban más cómodos. Y ya entendieron creo que a fin de año cuando ya entendieron, pudieron cerrar y pudieron entender y pudieron apropiarse del proyecto, no sé si disfrutarlo y otros y otras siempre estuvieron en que no entendían esto, sí era una materia más y no la integración como la PNES proponía.

También les cambiaron cuatrimestre. Concepto por nota, promedio que no es promedio entonces era muy confuso y fue muy confuso el primer año porque no había cosas definidas en términos institucionales, no de la escuela, sino del gobierno. Entonces es muy difícil poder transmitir, cómo nos pasó a todos, si vos no tenes las cosas claras, o al menos tenes un horizonte, no le podés decir a los pibes, no sé, voy a averiguar. Este fue el año que más repitencia de primer año hubo. Fue el año que más pibas y pibes repitieron de primer año en la escuela. Paso, después de algunos análisis, por un lado, porque era nuevo con esto del desconocimiento de que era nuevo no nos pudimos acostumbrar y por el otro lado de que no que en la implementación no funcionó, no funciona porque funciona como una materia más, una carga en lugar de para los profes y las profes y para los chicos y chicas, para todos y para los padres también porque tampoco entendían nada. Cada reunión había que explicarles cómo era.

saludos finales

## **ENTREVISTA 5**

## **Profesora de Matemática**

### **¿C-Dónde estudiaste? ¿Cuántos años hace que ejerces la docencia?**

G- Estudié en el profesorado Sagrado Corazón, acá en Almagro, y trabajo desde hace más o menos 12 años. Y una de las primeras escuelas donde empecé a trabajar es el comercial XX.

### **C ¿Qué título tenes?**

G- Soy profesora de matemática y astronomía, ese es mi título. Y empecé con tercer año, con cinco horas en tercer año, y bueno después con el tiempo, tomé suplencias con muchos cursos, después titularicé y fui tomando más horas. Hasta que después esas horas se convirtieron en cargos.

### **C- Contame ¿Cómo es para vos la escuela, esta escuela que implementa la PNES? ¿Y, cómo fue ese proceso?, ¿Cómo vivió la escuela ese proceso de la implementación de la misma? ¿Los profes para vos tenían información o si recibieron algún tipo de formación, como fuese ese primer momento?**

G- Es una escuela particular, es muy pequeña, si la comparo con otras instituciones estas, es como un caso muy particular, recibe muchos chicos del barrio y es muy chiquita. El edificio es pequeño, entonces esto hace que la cantidad de alumnos por curso y las divisiones sean muy poquitas. Entonces es una característica muy importante tener en cuenta de esta escuela, no es un monstruo cómo pueden ser otras escuelas. Como todo proceso, como todo cambio, genera un poco de temor. Yo, en mi caso particular, a mí no me generó tanto cambio porque yo hacía poco que había empezado a trabajar, hacía ciertamente poco tiempo que yo ejercía. Cuando empecé, sentí que no me habían preparado que no tenía herramientas y cuando empecé a trabajar sentí que no me había preparado. En particular cuando hay profes que son más grandes, a veces tienen un poco más de temor a lo nuevo. En mi caso te vuelvo a decir, yo hacía muy poco tiempo que había empezado a trabajar y bueno tenía un buen grupo de trabajo y yo creo que favoreció muchísimo y bueno del diálogo y el acompañamiento del otro con lo que permitió que en cierto modo se más llevadero todo eso. Generó muchos cambios, porque me parece que, no sé si tanto en contenido, me parece que fue más el cambio en el desarrollo de las actividades, de cómo dar una clase. Y bueno después con la dinámica está del proyecto areal, que, para mí al principio, me pareció me descolocó un poco, porque era como algo muy nuevo, cómo que no le encontrábamos el formato, hicimos un proyecto que a la larga nos interesó mucho y que obtuvimos una buena respuesta. Y al año siguiente ya era como algo que era nuestro y el a lo largo del tiempo ya le incorporamos nuevas cosas, Para mí fue algo muy significativo, porque de repente trabajamos de las disciplinas, sin la necesidad de estar en la disciplina exactamente. No sé, eso me pareció como algo muy positivo

### **C- ¿Vos pensas que los profes estaban preparados, tenían formación necesaria para poder adecuarse a esto? ¿Recibieron ustedes capacitaciones?**

G- Sí, nosotros recibimos capacitaciones, lo que pasa que docentes que tienen muy poca carga horaria y hace muchísimo tiempo que están trabajando y con el mismo formato y vuelvo a decirte cuando haces una rutina todos los años, todos los años algo, uno ya se prepara y se arma y de repente que te cambien absolutamente todo; genera rechazo. ¿yo creo que todo eso se genera por el miedo no? y más cuando uno es más grande, como que genera esto me puede salir mal, puedo fallar, eh. Pero, sí, las capacitaciones las recibimos, pero te vuelvo a decir la predisposición es una

de las primeras cosas que te va a ayudar a poder apropiarte de los cambios y después, bueno qué más allá de las capacitaciones que pueden tener un grupo, un equipo de trabajo que te pueden ayudar, guiarte que no te haga sentir solo. Esas son como las cosas que pasan más allá de una capacitación y todo lo demás porque yo me acuerdo, es más ya casi ni me acuerdo cuáles fueron las primeras capacitaciones. Pero sí que me acuerdo de los miedos que teníamos. El proyecto areal es enfocar tres materias en un solo proyecto y ahora lo miro, miro hacia atrás y recuerdo todo eso y digo era una pavada. Pero bueno, mucho favoreció el equipo de trabajo y la predisposición. Costó convencer a algunos, que al día de hoy no están convencidos, pero en algunas cosas fueron muy favorable.

**¿C- Los cambios en relación a esto qué? ¿Hay cambios en relación a tu tarea pedagógica a lo didáctico que qué tipo de cambios reconoces y algunas otras cosas que continúan, que no cambiaron?**

G- Todo lo que es pedagógico- didáctico realmente a mí siempre me interesó. Cambió a la hora de encarar una clase. De repente poder estar con mis compañeras, aprender con el otro, el tener un momento para compartir una planificación y esas cosas me parece que si fuera un cambio que fueron agregando cosas muy positivas. Sabes de repente ahora el trabajo no es que yo llego a casa o pensar una planificación sola; sino que la planificación es conjunta con mi equipo de trabajo. Las actividades, se nos van ocurriendo cosas mucho más copada, te pones un poco en el lugar del otro y también es como que descentraliza todo, no queda siempre de un solo lado. Cuando nosotros trabajamos en el proyecto areal por ejemplo ya dejó de ser la profe de matemática y soy la profe y (también es como demostrarles a los chicos que tal vez a veces yo de matemáticas sé, pero también tengo que saber cosas de biología) me parece que lo más, lo más productivo todo esto fue el tema del trabajo en equipo, el poder sentir que el otro te aporta, que te puede decir los errores que puedes llegar a tener. Porque obviamente realmente cuando uno se equivoca uno no tiene la posibilidad de verse a sí mismo, pero de repente cuando está el otro te puedo decir, no, pero mira que hablaste mucho, hablaste muy rápido: lo que dije no se entendió muy bien. Entonces esas cosas enriquecen a lo diario. Una persona al lado tuyo que te va acompañando y te permite tener una mirada enfocada a la disciplina, al contenido en otro sentido, a la interacción entre los chicos, al cuidado de los recursos tecnológicos. Ese fue otro gran desafío, el uso de los recursos tecnológicos, algo que yo no manejaba y de repente que un compañero te pueda dar una mano, eso está buenísimo. Y sí uno tenía miedo cada uno tenía la receta para poder salir adelante. Si algo nos salía, por ej. en la hora de clase y vos tenías planificado hacer alguna cosa con internet y ese día se cayó internet, bueno ¿y ahora qué hacemos? entonces de esa dinámica estaba muy bueno al tener un compañero ahí y pensábamos cómo trabajar eso.

**¿C- ¿Qué cosas no cambiaron a pesar de que se implementa la profundización de la PNES?**

G- No sé sí al 100% todo, pero los contenidos, sí mucho no cambiaron. La propuesta era de romper una estructura desde lo pedagógico y lo didáctico y no tanto de lo disciplinar.

**C- El trabajo por áreas plantea una forma de trabajo interdisciplinario una forma de trabajo integrando contenidos, ¿sí? ¿Allí reconoces algunos obstáculos, algunos logros con esas formas de trabajo?**

G- Yo creo que uno de los mayores obstáculos es la negación de algún compañero o el que no quiere salir de una estructura muy básica por ser así decirlo. Los beneficios, han tenido un montón de beneficios. Esto que los chicos puedan ver que una cosa desde la matemática y frente a la pregunta y estos para qué sirve, para qué sirve un contenido matemático y que pueden desarrollar las actividades de biología con un contenido matemático. Que puedan hacer estadística o puedan obtener información de los recursos tecnológicos o de cosas que aprenden en tecnología.

**C- ¿Se logra vos decís la incorporación de la interdisciplina?**

G- Depende de los contenidos que se trabajan. A lo largo del año hemos hecho muchos proyectos y hemos tratado de hacer siempre cosas que a los chicos les resulten favorables y positivas. Hay otras áreas que no han logrado eso y que todavía están en esa búsqueda. Pero vuelvo a decirte que para mí el foco está en la negación y el temor a los cambios. Si vos te pones un poquito a pensar la riqueza y todo lo que te da, las cosas salen con una naturalidad increíble. Beneficios ha tenido un montón, un obstáculo creo es el tema de los recursos tecnológicos y con la negación de no querer modificar algunas cuestiones personales ¿no?

**C- ¿Cómo organizaron ustedes la enseñanza y la evaluación con qué estrategia, qué recursos, qué actividades?**

G- Nosotros contamos con los areales, a mí me resulta muy difícil hablar de matemáticas. Tener que hablar de mi equipo de trabajo creo que todo eso lo utilizamos de cierto modo, por eso digo que ha sido la finalidad de los logros no esto del compañerismo. Tenemos las horas de reunión que compartimos con los otros profes desde el área y bueno y ahí hacemos el foco en las necesidades de cada uno de los grupos. Obviamente que cada grupo tiene, que, si bien los proyectos pueden llegar a ser los mismos que siempre vemos las necesidades, los obstáculos que puedan tener los chicos para lograr el aprendizaje. Hay por ejemplo siempre ha sucedido lo mismo que desde que estoy trabajando. El turno mañana trabaja de una manera, los chicos del turno tarde de otra manera diferente. Siempre de acuerdo a los cursos hemos tratado digamos ir adaptando contenidos y de trabajo de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

**C- ¿Cuáles son las actividades que ustedes planifican, las estrategias, ¿Cómo piensan la evaluación en el marco del trabajo por proyectos?**

G- La evaluación siempre termina siendo como un proceso. Si nosotros nos ponemos a evaluar o intentar evaluar, desde el día uno, es como muy complejo, hay que remar hasta que los chicos le van encontrando ese gustito a lo que hacemos. Una de las estrategias que a nosotros nos ha resultado es que durante el proyecto areal es un momento de aprendizaje donde nada está bien, ni nada está mal. Es un aprendizaje continuo, es un aprendizaje para nosotras también. La otra estrategia es darle lugar, hay chicos que saben muchísimo de tecnología, y a veces tienen propuesta, ese es el primer punto de partida que nosotros tenemos ¿qué les interesa a ellos? ¿qué les gusta? Abrimos ese abanico, ya después seguimos indagando sobre las cosas que a ellos les gusta. Entonces así es más fácil como llevarlos a al proyecto que les interesa y después como te decía el tema de los recursos tecnológicos. Ellos a veces ellos saben tanto, a veces son ellos los que nos ayudan a nosotros y a veces también les damos ese lugar, decir cuando ellos son los que van a ayudar a los compañeros a aprender. Romper con esa estructura de la clase típica de que el

docente bien explica, entonces yo creo que ha sido una de las mayores estrategias que nosotros hemos implementado o que hemos sostenido a lo largo de estos años claro.

**C- ¿Y la evaluación como es en el proyecto?**

G- Es a lo largo del año, nosotros hacemos como una actividad que es tipo como la actividad clave troncal por así decirlo, y después vamos viendo cómo van evolucionando los chicos. De repente un chico que no sé en matemáticas o biología o educación tecnológica o cualquiera sea la materia que trabajemos, no te hace nada y de repente estamos en el proyecto areal y no se te hace gráfico con el geogebra o te maneja, no sé una herramienta digital para aplicar estadística y vos decís ¡wow! Y ahí está el aprendizaje. Porque entonces nosotros vemos como el proceso de los chicos. A fin de año ya cuando hablamos, porque al principio tratamos de hablar con un lenguaje básico para ir enganchándolos, y a medida que avanzamos con el proyecto y vamos profundizando empezamos a hablar con los términos, ya que hacen más al contenido del proyecto. Y no me sirve que en una prueba el chico resuelva un ejercicio. Porque en lo cotidiano el chico supo entender y explicar los contenidos en el momento que lo necesitaba y supo encontrarlo cómo recurso para resolver. Para mí eso es lo más importante.

**C- ¿Como estrategia didáctica vos mencionas que en el espacio areal se trabaja por proyecto sí? ¿Y cómo te resulta esa estrategia? ¿Cuáles son para vos los logros, los obstáculos?**

G- Logros hay muchos. Tiene que ver con la predisposición de los chicos y a veces me parece que uno de los mayores logros fue sacar al chico, no sé cómo decírtelo, creo que lo que rompió con todo esto es sacarlo al chico de que estamos viendo matemática. Entonces no es que entramos a la clase de matemáticas. Nosotros tratamos de que eso se desestructure y entonces lo tratamos de hacer. En la disciplina no es lo mismo. Y eso creo que tiene que ver con una concepción también de lo que son las materias. Decimos tengo matemática y es matemática. No hay con que darle. Y de repente la exigencia de matemática o yo trato de salir del rol de la profe de matemáticas, si bien, soy la mismo trato como meterme en otro, cómo en un disfraz. Lamentablemente en matemática puedo aplicar un montón de cosas. Pero hay chicos que nada y como el contenido de la areal va desde otra perspectiva, quizá el chico no se da cuenta que está haciendo matemática y no pone ninguna negación y el chico sigue. Yo en matemática arranco con el tema y la presentación del contenido y por más que busque las mil dinámicas o estrategias vamos con el contenido y ya. En cambio, en el areal vamos por un problema súper abierto o indagamos de otra manera. Buscamos dar otra vuelta y al tener la interacción de otros profes, te das cuenta que la dinámica es otra y eso te cambia muchísimo. Generalmente nosotros nos propusimos estos años el tema que los chicos aprendan a investigar, que aprendan a seleccionar, que busquen en internet, porque para ellos esa es su dinámica de lo cotidiano, ¿no? Buscar todas las soluciones en internet. Después hacemos puestas en común y debatimos sobre esas cosas que van saliendo a lo largo del año y de a poco así los vamos llevando ver qué cosas están bien, y cuáles son las cosas correctas y lo que está bien. De hecho, sólo van haciendo como esa selección y ahí empezamos y ahí sin que ellos se den cuenta nosotros terminamos de redondear. Una cosa que me pareció más significativa que tuvo todo esto es que hacen matemáticas y no se dan cuenta que están haciendo matemáticas y eso hizo que cambien mucho la actitud hacia la disciplina.

**C- ¿Y cómo es trabajar con otros, hay que establecer acuerdos, por dónde empiezan? ¿Quién trae la propuesta, qué tipo de proyectos? ¿Cómo organizan el trabajo?**

G- Somos dos profes de matemáticas, dos profes de biología y dos profes de educación tecnológica. En total somos 6 docentes. Cada una tomó un rol y con el tiempo nos fuimos organizando y cada una tiene un rol, no es fácil, no es fácil ponerse de acuerdo. A veces cuesta insistir e insistir hasta que bueno sale y de repente lo bueno que tenemos es que una nunca se queda con una idea de lo que debatimos, lo hablamos un montón de veces y después van saliendo las cosas. Pero eso es por la confianza y poder depositar en el otro la libertad de tomar decisiones. Nos ha resultado muy productivo el trabajo en equipo. A veces cuesta y cuesta mucho, porque nos cansamos y porque no nos permitimos equivocarnos, pero insistimos y va más allá de la hora de reunión, seguimos por teléfonos, etc.

**C- ¿Cómo estás enseñando ahora en el área, en el espacio areal?**

G- Yo creo que enseño aprendiendo, es cómo que yo me pongo en el lugar del otro y aprendo con ellos. Es cómo salgo de esa estructura, es cómo que trato de salir del rol del profe, que lo sabe todo, me permito aprender con ellos de las cosas que ellos me cuentan, cómo que hay veces que me gusta y me pongo en ese rol, trato de demostrarles que hay cosas que yo no sé y me dejo sorprender. Hay chicos que no se permiten darle una oportunidad al docente que enseña matemáticas y nada y de repente con algunos mediante este proceso trato como ir cambiando esta concepción y que vayan permitiéndome a mi ayudarlos desde la disciplina y a veces lo logro y a veces no. Pero el espacio areal te da otra mirada, otro enfoque que te permite actuar, otro enfoque que te permite el paso de una manera no sé cómo que te permite entrar de otra manera.

**¿C- Y en relación a los chicos? ¿Crees que han entendido esta nueva forma de trabajo?  
¿Esto de que hay más de 2 profesores?**

G- Yo creo, que los que están en 3er año lo van entendiendo. Los de primer año es muy difíciles, como que todavía no se termina de entender y no se termina de definir y yo creo que para los primeros años o sea cuando se desarrolló todo esto, era también como nuevo para nosotros, entonces para nosotros y tampoco era muy fácil y entonces al pasar el tiempo, nosotros fuimos, buscándole cómo el sentido y el objetivo en sí. Una vez que quedó claro para nosotros, creo que empezamos a transmitir lo de otra manera ¿no? Pero los chiquitos de primer año no creo que lo entiendan con todo lo que implica esto. Después con el correr de los años, ya le van a encontrando un poco el sentido.

**C-Sí le tuviese que contar a alguien que no sabe qué es el espacio areal, ¿Cómo lo definís?**

G- Es un espacio que está pensado para qué un trabajo, un contenido que se puede abordar desde diferentes disciplinas, sin tener que decir que estás hablando de la disciplina. Es un espacio que es libre y que te permite que, desde un problema de la vida cotidiana, súper cotidiana o una pregunta de lo cotidiano, se pueda abordar desde diferentes disciplinas sin tener que dar el contenido de la disciplina.

**C- ¿Y la organización y lo institucional ayudan?**

G- Depende mucho de la libertad que te pueda dar un equipo directivo para que uno pueda realizar esta tarea y que den la libertad de poder trabajar. Por qué no es una estructura, no hay como un lineamiento esto se hace así o se hace así, nada. Esa libertad es a la que nosotros nos da para después movernos en el trabajo y para después ir desarrollando las estrategias. Nosotros somos

muy poquitos y eso me parece que hace que fácilmente nos pongamos de acuerdo. Y cómo estamos mucho tiempo en la escuela es fácil.

Saludos finales

## **ENTREVISTA 6**

### **Profesor de Biología**

**C- ¿Cuál es tu título? ¿Dónde estudiaste? ¿Cuántos años hace que ejercer la docencia?**

J- Mi título de base, yo soy maestro de primer grado. Después hice un post título de adulto y actualmente estoy haciendo una licenciatura, que ya estoy a punto de finalizar.

**C- ¿Dónde estudiaste?**

J- Estudie en Moreno. Viví unos años ahí y bueno por cuestiones laborales me fui mudando por una cuestión de cercanía al trabajo

**C- ¿Cuál es tu antigüedad en la docencia?**

J- Y ya 13 años van a ser este mes

**C- ¿Y en la escuela donde trabajas actualmente donde se está implementando la PNES que antigüedad tenes?**

J- Siete años

**c- ¿Y en esa escuela cuál es la asignatura que das?**

J- Biología

**c- Contame un poco acerca de esa escuela en la que vos estás trabajando, vamos a hablar de esa que está profundizando la PNES, ¿cómo es institucionalmente? ¿Y cómo impacto la PNES cuando empezaron a trabajar con ella institucionalmente? ¿Los profesores tenían formación para esos cambios que propone la profundización? ¿Cómo fue ese proceso de implementación?**

J- En principio como que hubo cierta resistencia porque era como salir de la zona de confort, y como que uno se acostumbra a una rutina de trabajo y algo nuevo desestabiliza un poco. Pero nos fuimos acostumbrando con el tiempo y nos llevó su tiempo poder adaptarnos. Pero ahora se propone otra cosa y como que ya no se está la NES, sino que ahora pasó a ser de un plan de NES paso a “secundaria del futuro”, o sea, no se terminó de ejecutar ese plan de lo que correspondería de 1ero a 5to año. Solamente se pudo ejecutar la NES de 2, 3 años nada más.

**c- ¿Y la profundización de la NES, que sería la secundaria del futuro ¿Cómo impactó eso en la escuela?**

J- Por un lado, estaba muy bueno por todos los recursos que ofrece que se está implementando en la escuela y que, a diferencia de otras escuelas, como que estamos muy bien equipadas. Los profes sienten que este acompañamiento de recursos y de espacios que hay en la escuela son muy bien

utilizados. Los espacios, dentro de todo a mí me gusto porque me facilitó. Por otro lado, repensar un poco la práctica y salir del afiche y del pizarrón. Ahora implementar otra propuesta, me parece fantástica, y ayuda en nuestra hacer cotidiano. Desde el punto de vista de los recursos, tenemos pantallas digitales, donde facilita muchísimo, la pantalla interactiva donde los chicos también intervienen. Después, por otro lado, el tema del espacio digital también. Lo que se hace es equipar a la escuela con netbooks para todos los chicos, y la verdad que está muy bueno. En cuestión de recursos para el docente está muy bueno, facilita y ayuda mucho. La verdad que yo me siento conforme con esta nueva propuesta de recursos que ofrecen de la secundaria del futuro.

**C- ¿Y vos crees que los profesores tienen formación para poder implementar esta política? ¿Estaban preparados para esto o hubo que hacer algún trabajo de capacitación?**

J- Si, como toda propuesta nueva nos tuvimos que capacitar y preparar frente a algo que se estaba implementando que también se desconocía. El uso de la plataforma y que quizá tenía errores que se van subsanando con en el tiempo. El tema de las notas. Nos piden, porque si no calificamos a todos no pueden imprimir las clasificaciones, entonces ahí radica el error desde la plataforma.

**C- Teniendo en cuenta tu trayectoria, ¿Qué cambios didácticos, pedagógicos, reconoces con esto de la implementación? ¿Y qué te parece que continúa, qué sigue igual, qué no cambio? porque la implementación propone algunos cambios, pero también, para vos, ¿Habrà cosas que siguen igual, como lo ves?**

J- Lo que veo que hay errores con respecto a esto. No sucede tanto en el área de exactas y naturales, pero si en el área de comunicación donde tenes varios profesores en el curso y eso genera mucha confusión en el alumno. A veces, a la hora de poder establecer un tema en especial, es muy confuso porque son muchos docentes lo que están dentro del aula. En el caso de exactas y naturales somos dos profesores nada más donde planificamos juntos un proyecto, en el cual le propone al grupo algo y ellos lo van trabajando de manera grupal o individual, de acuerdo a la actividad o propuesta que se vaya presentando.

**C- Eso genera conflictos. ¿Y qué cambios identificas vos? Hablábamos de la enseñanza, vos nombraste el tema de la tecnología que facilitan a armar las propuestas, eso por ahí es un cambio, ¿no?**

J- Si, por otro lado, también que nos trae la falencia es el tema de preparar a los alumnos que tengan un espacio en el cual se los capacite y se los espera, porque hay chicos que no tienen las herramientas necesarias y en cuestión de recursos, el único momento que tienen es cuando van a la escuela y si tienen que revisar algún trabajo. Pero no todos tienen esa misma posibilidad, hay chicos que tienen y otros no y ahí mismo se genera una brecha en cuestión de recursos.

**c- ¿Cuándo trabajan en el área, ustedes trabajan en conjunto, colaborativamente con otro, ¿no?**

J- Si, en este caso, semanalmente tenemos una reunión. O sea, depende el curso también, tenemos dos horas semanales en el cual, con el otro profe el de matemáticas, estoy dentro del curso y después tenemos nuestro propio espacio curricular.

**C- Claro, en el areal estas con otro profesor y en el curricular estas en forma individual. y en el espacio areal lo que se propone es algo que tiene que ver con la interdisciplina, con ese**

**trabajo integrado, ustedes lo están pudiendo lograr ¿o hay obstáculos para ese tipo de trabajo?**

J- En el caso de exactas y naturales presentamos un tema que tiene que ver con la alimentación y se pudo articular con matemática en un contenido como en el caso de funciones, un cuadro de doble entrada, en donde los chicos tenían que, por ejemplo, que averiguar el índice de masa corporal, donde se realizan operaciones matemáticas. Fue muy bueno porque también influye el compromiso de parte del docente y me ha tocado un compañero muy bueno donde pudimos articular muy bien. Pero a veces, la falencia que suele suceder es cuando el otro docente por razones de salud falta y como que no se puede llegar a cubrir ese bache porque, si bien es articulado, pero el tema es que cada uno da su contenido relacionado al proyecto.

También veo otro problema que surge ahí frente a esos proyectos, que a veces no hay compromiso por parte de los chicos, como saben que no es una materia específica en sí, como lengua y literatura, a veces los chicos no tienen ese mismo compromiso, esa misma responsabilidad. Entonces como que tenes que estar caminando en el aula, fijarte que el chico esté revisando la actividad. A veces la situación se escapa porque no todos tienen el mismo compromiso y cada tanto lo enganchas a algún chico revisando el Facebook, que eso es alguna de las desventajas. Para mí tiene que ser responsabilidad de cada uno, si yo le digo al alumno que busque información sobre eso, vamos a ir revisando que de repente a los diez minutos me doy vuelta y voy a ver que estás haciendo y de repente estás haciendo otra cosa diferente. Yo pienso que eso también corre más por parte del alumno, más allá de que el docente esté encima y trate de ver que esté realizando la actividad.

**C- ¿Y cómo es el día a día en esto de la PNES? ¿Cómo organizan la enseñanza, la evaluación? pensando en el espacio areal. ¿Cómo piensas la enseñanza? ¿Qué tipo de estrategias? ¿Cómo están evaluando?**

J- En ese caso lo que decidimos con el profe fue tratar de que los chicos tengan un poco más de compromiso y tratar de considerar la nota conceptual. Si estás trabajando, estas realizando la actividad en el espacio areal, si estás trabajando te va a beneficiar. Vas a tener una nota conceptual para biología o para matemática. Nosotros lo que hicimos fue generar una planilla alternativa donde vamos anotando si el chico participa, o no participa. Entonces a la hora de cerrar la calificación, le decimos bueno en biología te falta, pero participaste del espacio areal, trajiste información, opinaste. Entonces de esa forma, como que, desde mi lado, no tengo tanto problema porque lograba ese compromiso por parte de cada uno.

**C- ¿Y las propuestas de enseñanzas como son? ¿Cómo organizaban el trabajo?**

J- En el caso que me tocaba dar mi área me apoyo en una profesora que es muy conocida, se llama Melina Furman, y trato de reflejar lo que ella plantea con respecto a lo que es la didáctica de la biología. Y lo que hago desde su conocimiento, porque ellos vienen con conocimiento, y lo que hacemos nosotros es simplemente ordenar su conocimiento, a través de la pregunta, de la cotidianidad. Trato de no tirarles el tema muy de golpe sino ya les tiraste la sorpresa y no tiene sentido. A través de la pregunta, la ida y la vuelta, más o menos ir guiando lo que ellos después vayan sacando sus conclusiones a que tema estamos trabajando.

**C- ¿Y las evaluaciones?**

J- Presentamos varios tipos de evaluación. La evaluación más que nada es una manera procesal porque es todo un proceso durante todo el cuatrimestre y ese proyecto lo dividimos en dos etapas. En la primera etapa que es un proceso más de investigación, donde los chicos van buscando fuentes, van trayendo información a través del aporte que ellos traen desde su casa. Cada uno viene con otro tipo, con una historia cultural diferente a la nuestra pero que ayuda mucho porque hay mucha participación de parte de los chicos. Entonces la primera parte se trató de elaborar unas preguntas que fueron divididas por grupos en el cual después ellos tenían que ir a intercambiar esas preguntas con el resto de los grupos. Entonces si tira una pregunta y el grupo usaba esa info, el otro grupo busca otra pregunta para después poder lograr una interacción entre los compañeros

**C- ¿Y esas producciones se evalúan?**

J- Sí, porque lo que hacemos justamente como te había dicho anteriormente, tenemos una planilla alternativa que tiene que ver con la nota conceptual en donde bueno voy pasando mesa por mesa y voy chequeando que los chicos estén trabajando. La computadora se pueda compartir entre dos alumnos. Y que vayan cambiando el uso de este recurso entre los alumnos. En la segunda etapa es la concreción. Como en una primera parte tiene que ver con una cuestión investigativa, en la segunda se trabaja con algo más concreto en donde la propuesta es hacer un juego lúdico que tenía que ver con el tema de la nutrición, como veníamos trabajando el tema de investigar alimentos, en la segunda instancia se trata de armar un juego similar al juego de la oca, pero relacionado con la alimentación. y al haber actividades como matemática y demás relacionados con la alimentación.

**C- La estrategia didáctica del espacio areal el trabajo por proyectos. ¿Vos qué pensás de la estrategia?**

J- En nuestro caso, cuando pensamos un proyecto tratamos de vincularlos con los contenidos, justamente con los contenidos que estamos dictando. Porque a la hora de dar el contenido puro, tengan más facilidad para poder comprender ese tema. Trato de articular las dos cosas para que no quede muy desvinculado ni del espacio de matemática, ni del espacio de biología. En el caso de matemática lo que se trabajó fue por ej. en el diseño del tablero, las dimensiones cuadriláteras, cuerpos a la hora de hacer el tema de las fichas de qué manera hacerlas. La verdad que fue, me gusta porque fue una producción muy buena de parte de los pibes. A fin de años se hizo una feria de ciencias en la escuela y se hizo justamente una muestra de los trabajos y la verdad que nos sorprendió y nos gustó mucho- y más que nada porque yo soy un profe bastante intenso, soy muy exigente con los chicos. Pero siempre en favor de ellos para que aprendan.

**C- Hasta acá me compartiste tu experiencia con la PNES como docente, ahora ¿Qué crees que les pasó a los estudiantes con esta propuesta? ¿Cómo repercutió en sus aprendizajes? ¿Aprenden?**

J- Por un lado, sí, pero por otro lado no. Cada uno viene con una particularidad a la hora de enseñar, porque una cosa es el docente solo enseñando desde su área y otra cosa es compartir el espacio con otros profes que tienen otra alternativa, otra propuesta distinta, no significa que sea ni mala ni buena, sino diferente.

Ellos entienden que saben que en un día y un horario determinado tienen las dos áreas y saben que estamos trabajando en función de un proyecto las dos áreas.

Desde mi punto de ver, trato de que los chicos traten de colaborar entre ellos, porque pienso que en un proyecto se trata de focalizar y hacer énfasis en ese punto, ¿no? Que interactúen entre ellos, que sean colaborativos entre ellos y por otro lado se logra un aprendizaje distinto, se aprende distinto también, porque en esa interacción que están entre ellos y les das una propuesta, una actividad se comunican entre ellos, dialogan, debaten, hay acuerdos y desacuerdos, eh... por un lado para mi está bueno porque es una forma de aprender y de asimilar contenidos también.

**C. La PNES asimismo plantea un trabajo entre docentes más articulado e integrado, ¿En qué medida pudiste trabajar con tus pares?, ¿Qué acuerdos y/o propuestas lograron llevar adelante?**

J- Los profesores plantearon algunas dificultades, lamentablemente a veces no lograban acuerdos, porque también les debe pasar cómo a nosotros que cuando falta uno, en el caso de ellos es más complejo porque suele haber entre tres o cuatro profesores, suele haber una confusión porque no hay cómo un hilo conductor, de decir haber vamos a tratar todos de mantener este proyecto, pero todos vamos a coincidir. Todos tenemos que saber todos, o se presta a confusión o por lo menos se deberían dividir, que sean unas semanas alternadas, aunque le den continuidad a ese proyecto para que no genera tanta confusión en el alumno porque cuatro docentes, uno solo es un problema; imagínate cuatro. También se desvirtúa el rol de autoridad, sí hay cuatro a quien le pido permiso para ir al baño. En ese caso no estoy tan de acuerdo.

**C. Considerando todo lo que venimos hablando y en función de tu experiencia ¿En qué medida crees que con la PNES implicó cambiar los contenidos o cambiar la forma de enseñar?**

J- Yo lo que no estoy de acuerdo a la hora de la planificación que ya esté estipulado y vos tenes que limitarte a dar eso. Me parece que no, que cada docente le pone su impronta y me parece que es la persona idónea que debe hacer una priorización de contenidos. Lamentablemente eso no se puede modificar porque eso ya está establecido y se maneja por una plataforma y lo que haces vos es seleccionar y listo. Y para mí no es así yo quiero poder seleccionar el contenido porque me parece adecuado que son para justamente para este año y yo los elijo porque el año que viene yo le doy continuidad a lo que ya se trabajó el año anterior. Yo tengo primero, segundo y tercer año en la escuela entonces trato de mantener una relación de contenidos de primero a segundo y de segundo a tercero que eso la plataforma no te lo permite. Siempre hablando se puede ver esos contenidos que están rígidamente ahí puestos. Y respecto a las formas de enseñar, me parece que no cambió, algunas cosas sí por una cuestión de que nos vamos capacitando, nos vamos preparando y quizá te muestran una propuesta distinta que posiblemente uno no está acostumbrado. Por ej. cuando arrancó la escuela que no era PNES y después nos empezaron a equipar a la escuela con recursos ahí lo vi un poco más potable porque se pudo trabajar más lo experimental con los chicos. Ahora hay laboratorio, hay espacio digital, pizarra digital, y eso también modifica nuestras propuestas a la hora de enseñar. Yo siempre tengo un haz, siempre tengo el papel afiche, me salvó el afiche. Algo que no veo positivo, es que antes teníamos nuestro espacio para poder corregir, en las horas de los TP, yo tenía cuatro horas para corregir o trataba de hacer algo, por ej. yo les daba apoyo en biología a los chicos, en contraturno y al sacarme esas horas extra-clases ya no tengo posibilidad de dar esas clases de apoyo a los chicos, eso es negativo.

Sí hay algo que tiene la escuela es sentido de pertenencia y los chicos se pasan más tiempo en la escuela y yo también la siento cómo mía, yo la fundé y la siento como parte mía y acá los padres están muy encima, se involucran mucho los padres en esta escuela.

saludos finales

## **ENTREVISTA 7**

### **Profesora de Lengua**

**C- ¿Cuál es su título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?**

M- Profesora en letras de la UBA

**C- ¿Qué materia enseñas?**

M- Lengua y Literatura en primer año

**C- ¿Cuántos años hace que estás en la docencia?**

M- Más de 10 años

**C- ¿Y en la escuela que implementa PNES?**

M- Hace 6 años me dedico de lleno a la docencia en esta escuela, es en la única escuela en la que trabajo.

**C- ¿Cómo es la escuela donde trabajas? ¿Cómo la caracterizas qué tipo de escuela es?**

M- Y esta escuela hace tres años implementa la PNES. Participó del espacio de planificación areal que está compuesto por Lengua y Literatura lengua adicional, inglés y después artes visuales en otros cursos tiene el teatro, por ejemplo. Y en teoría educación física también en esta escuela está dentro del área de expresión. Pero ellos planifican con nosotros y trabajan en su propio espacio. Por el tema de que no están en la escuela.

**C- ¿Y cómo fue cuando se implementó la profundización de la PNES? ¿Cómo impactó en la escuela? ¿Los profesores estaban preparados, formados para implementar la PNES?**

M- Fue muy difícil porque hubo que modificar todo al menos en esa escuela porque digamos en otras escuelas no se armó de la misma manera porque hubo que modificar todo. Tenemos dos horas para planificar y de trabajo conjunto nuestro enfrente al curso, eso fue muy difícil organizar. Nosotros cuatro coincidimos en una hora de 2 horas. Yo tengo 5 horas cátedras disciplinares de Lengua y Literatura mientras que qué artes visuales y música, ellos tenían 4 horas y ahora tienen una hora menos. Nos reunimos todas las semanas para planificar todas las semanas y usamos, implementamos obviamente instrumentos virtuales. Por ej tenemos un mail areal. También tenemos un drive y todas las semanas estamos reajustando esta planificación. Sí la planificación en el primer año, que la escuela o mejor dicho la conducción de aquel momento quiso era que hubiera un único proyecto por áreas y anual. Eso luego cambió e hicimos proyectos cuatrimestrales.

**C- ¿La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?**

M- En primer año empezamos con la exploración, que nos parece que es fundamental en primer año, que es la cuestión de la identidad. Es fundamental en los primeros años de la secundaria y de la heterogeneidad que tienen los chicos de primer año. Entonces nosotros queremos fomentar esa identidad del grupo, indagamos que es lo que les gusta. Cuando planificamos pensamos a partir de un tema, más que un contenido. Un tema de interés para los chicos y para nosotros también. Por ejemplo, el de la identidad. Tratamos que lo areal pueda responder a cualquier disciplina. Tratamos de que cualquiera pueda dar esta clase, vamos de la totalidad y en un segundo paso a desmenuzar el objeto, que entiendan que se puede mirar desde distintas partes, que el objeto de conocimiento se construye. Nosotros vamos más por las destrezas y las habilidades, esa es la grandiscusión no queremos dejar de lado los contenidos para nada, o sea, pero es el puente que nos conecta y bueno queremos aprovecharlo de lo areal a lo disciplinar. A los chicos para desarrollar las actividades areales, a ellos les lleva mucho tiempo, entonces una simultaneidad en el dictado de contenidos. Por ejemplo, sí justo en el areal estamos viendo, escribiendo un texto sobre el retrato, necesito que, en lengua, sería lo ideal, estar viendo normativa, puntuación. Pero eso no pasa. No puedo calibrar, yo quiero aprovecharme de lo areal en lo disciplinar, no al revés. Se integran disciplinas, pero cuesta con los contenidos. Integramos contenido ESI, por ej. Integramos contenidos y trabajamos con los disciplinares, pero no van a la par. Trabajamos más destrezas y habilidades. Vamos más por los objetivos, por los objetivos de aprendizaje que por los contenidos

**C- ¿En función de tu trayectoria vos que crees que cambio y que continuidades se sostienen en términos de pedagógicas didácticas con la implementación de la PNES?**

M- En el primer año tuvimos encuentros con distintos asistentes técnicos. Incluso que venían esas personas, no me acuerdo sería como las que hacen el diseño curricular de Lengua y Literatura del Ministerio, venían y también nos dieron materiales e hicimos cursos, tuvimos que hacer capacitación, eso el primer año. Estaban mezclados los ámbitos, los didácticos con lo que tiene que ver con las Tics. Una cosa son los contenidos y la integración de contenidos. Ese es un problema didáctico integrar contenidos con profesores con inestabilidad en sus cargos por el sistema docentes. Esa asignación de cargos es un factor relevante. Cuando empezamos yo estuve haciendo sola el proyecto, estuve tres meses a cargo del proyecto, porque era la única persona que estaba a cargo. Yo misma había tomado contenido de otras disciplinas. La inestabilidad del cuerpo docente del espacio hace que a veces los proyectos no sean sencillos de llevar adelante. Esa inestabilidad docente hace que los profesores cambien, estén con licencia, viene uno, viene otro, la otra falta, es muy difícil. Nosotros somos los mismos ya nos conocemos, es un factor que no se puede dejar de lado. Nos acercaron planificaciones o modelos de proyectos integrados que integraban distintas disciplinas, pero eso no es nuevo. Y nos preguntábamos, cuál sería la innovación, entonces no se entendía. Leímos bibliografía de hace 30 años, entonces no se entendía la innovación y había mucho malestar docente.

**C- ¿Y cómo es el día a día en términos de enseñanza? ¿Cómo deciden el tema, qué tipo de proyectos, cómo van a integrar contenidos, cómo resuelven en el día a día y todo lo que tiene que ver con la enseñanza siempre en el espacio del área en el trabajo areal?**

M- Primero hay que tener en cuenta el hacinamiento que hay en nuestra escuela. Es muy pequeña, no podemos estar sentados. En el aula que estoy yo por suerte podemos circular, los chicos están divididos por grupos, se trabaja grupalmente. Las actividades que planteamos son grupales, e incluimos un momento individual, tratamos de que cada actividad tenga un momento individual. Hay chicos, cómo se trabaja mucho en grupo en todos los espacios areales, no quieren trabajar todo el día en grupo, no quieren trabajar todo el tiempo en grupo, no saben cómo resolver los desacuerdos. Para bajar la tensión, no evaluamos todo, les dejamos eso como una manera de que la tensión de los conflictos grupales drene por ahí. Somos cuatro profesores y vamos circulando por los grupos, y dejándolos, pero circulando, estando disponible para ellos. En general la consigna que les damos además de decirle se las mandamos por mail, tienen acceso a una carpeta de drive, se las mandamos para que la tengan siempre presente y lo que sí sucede en nuestro espacio areal, el profesor que toma la posta de decir la consigna, por ahí hay otro que a lo mejor escribe en el pizarrón, siempre suele ser por sus características personales el que siempre va para adelante. Hay profesores en mi espacio que están casi siempre callado. Igual no quiere decir que no participe, participa más en la planificación u orientando a los alumnos. Tratamos de que todos participen, que todos hablemos, haciendo aportes. Tenemos acuerdos, por formaciones distintas. Hay profesores con poca experiencia y en el espacio areal tratamos de mostrarles a los chicos cómo se puede discutir en ese momento de trabajo entre los profesores. A veces hacemos marcha, contramarcha. Cuando volvemos a la reunión de planificación revisamos todo esto. Porque hay diferencias disciplinas, de formación, de experiencia, el tema del tiempo es complejo, es difícil pensar los tiempos. Hacemos siempre muchísimas actividades más de las que logramos concretar, no importa si bien o mal. Entonces tratamos de ser menos ambiciosos y decidimos profundidad.

**C- Por último, ¿La última pregunta pensás que los estudiantes o las estudiantes pudieron apropiarse del trabajo por proyectos?**

M- Aprenden mucho menos de lo que nosotras deseáramos, resuelven las actividades, pero, es más, ni siquiera disfrutan de ese espacio. La mayoría dice que no aprendieron, nosotras siempre queremos recibir retroalimentaciones. El aprendizaje lo vamos a ver en unos años. Porque esto no es un trabajito en grupo, es una actividad que tiene una secuencia, discuten e intercambian entre ellos. Los aprendizajes serían más potentes si pudieran retomarlos en el espacio disciplinar y no los podemos retomar ni integrar. Para mí tendría que haber un ida y vuelta y no lo estamos logrando todavía. Por eso siento que aprenden muy poquito. Cuesta implementar lo del trabajo grupal. Se dispersan bastante, a veces no preparan los materiales. Además de las buenas ideas, lo material es muy importante. Se necesitan materiales, en un aula donde están hacinados y no se pueden mover, están todo el día sentados de la misma forma. En el espacio areal o en el espacio disciplinar, sí hacen tareas individuales o grupales siempre están sentados así. Están bastante agobiados por las condiciones de hacinamiento.

saludos finales

**ENTREVISTA 8.**

**Profesor de Arte (música)**

**C- Contame, ¿Cuál es tu título?**

M- Mi título es músico profesional con especialidad en piano. No tengo un título docente, sino una tecnicatura, pero bueno, la verdad es que tiene un puntaje bajo, pero me habilita.

**C- ¿Y dónde estudiaste?**

M- Estudie en la EMBA, escuela de música de bs as. Es un privado que ya tiene 30 años

**C- ¿No hiciste ninguna capacitación docente? ¿Solo la tecnicatura?**

M- Solo la tecnicatura, teníamos materias de pedagogías. Pero la verdad es que no hice, me interesaría, pero, inclusive para sumar puntaje, mucho no me informe. Porque yo también trabajo, tengo muchos alumnos particulares. Es mi segundo sustento con el colegio, entonces mucho no me preocupo. Pero si es algo pendiente que me interesa

**C- ¿Y cuál es tu antigüedad en la docencia? Desde que estás ejerciendo, ¿Cuántos años hace?**

M- Estuve haciendo suplencia hace mucho, pero en el colegio privados

**C- ¿Cuántos años más o menos?**

M- Y 15 o 20 año, pero ya trabajar o sea en el colegio en este el comercial estoy trabajando desde el 2013, así sin parar

**C- ¿Qué materia das en esta escuela?**

M- Soy profesor de arte, de música

**C- ¿Y en cuántas escuelas más estás trabajando actualmente?**

M- Es la única, el comercial

**C- ¿Desde tu perspectiva, qué característica tiene la institución donde trabajas? ¿Qué tipo de escuela es si la tuvieras que definir?**

M- La veo como una escuela que está bien como conceptuada a nivel de CABA. Si la veo como que esta, como las primeras que implementaron las PNES. Fuimos como una experiencia piloto y lo veo que está bien, digo por la matrícula, está bien conceptuada como en el barrio. Veo bastante trabajo por parte de todos, de la conducción, secretaria, es todo bastante organizado, bastante claro en algunos aspectos. La verdad que estoy conforme

**C- ¿Cómo fue ese proceso cuando empezaron a implementar la PNES en relación a las prácticas y a la formación que ustedes tenían y recibieron, ¿Cómo fue todo eso cuando empezó esto de la profundización? ¿Cómo se vivió en la escuela, estaban preparados? ¿Tuvieron capacitación?**

M- Si hubo capacitación. Fue un poquito bastante, desorganizado. No sabíamos a veces que rumbo tomar o de quien tomar los conceptos tales. Venía como bastante información de muchos lados. Me acuerdo de Sergio que estuvo bastante presente. Si digamos que fue una experiencia nueva para todos, desde el areal. Digamos yo como tengo segundo años solamente, ya la implementaron en primero, después en segundo. Entonces cuando agarré el segundo ya había algunas cosas un poco más claras. Entonces por ese lado a mí me pareció interesante. Me pareció muy interesante sobre el tema del hecho del areal, el trabajar con otros profesores, yo no lo había hecho nunca. Reuniones areales, organizar este tipo de cosas. Lo vi bastante bien a mí me pareció bastante positivo. Sobre todo, la cuestión areal, las reuniones y estar los cuatro profesores en frente de los chicos. También para los chicos me pareció una experiencia muy buena. Lamentablemente, este año hubiese sido el segundo, pero bueno dentro de toda esta situación quedó trunco digamos. Pero el año pasado que yo trabaje, 2019, el primer año, lo vi bastante positivo o sea como más encaminado con respecto al 2018 que fue donde se implementó en la escuela, a nivel organizativo de reuniones, de contenidos, de planes de trabajo, como ya tuvo una continuidad

**C- ¿Y vos sentís que ustedes tienen formación para todos esos cambios que se estaba proponiendo? ¿Tuvieron acompañamiento, capacitaciones?**

M- Sí, me parece que sí. Hubo capacitación, la verdad que sí. Eso dependía de cada docente. Había oportunidades de informarse y capacitarse. Y yo lo tomé como algo, sí lo vi que nosotros estábamos bastante preparados, lo vi. Sobre todo, porque yo estaba con dos profes que ya venían

del año pasado entonces eso ayudó bastante. Por mi caso, ya venía con dos profesores que ya estaba trabajando en el areal entonces como que ya había un camino largo de cómo trabajar, de qué trabajar, sí. Por eso te digo, el año pasado fue todo más organizado. Si los vi como que estábamos capacitados. De nuestra experiencia como docente nos pareció que sí, algo que como que venía de continuidad o un proceso que ya venía de un año, relativamente nuevo, por eso te digo, ya tenía como un camino de alguna forma.

**C- Desde tu trayectoria, viste que la PNES como que viene a imponer algunos cambios. ¿Qué cosa continuaron y qué no se pudieron cambiar?**

M- Sí, o sea las cosas que continúan a nivel disciplinar de mi materia eso no cambia, no. Lo que sí bueno es que yo tengo menos horas, de repente. Si tal vez por ese lado, que yo tengo menos horas con los chicos, yo mis horas de música. Entonces eso me limita a mí también a la forma de que yo trabajo, a mis contenidos, a los contenidos y la planificación disciplinar

**C- ¿Eso sería un cambio? ¿El cambio sería la disminución en la carga horaria?**

M- Si, en el disciplinar sí. Ese sería para mí el cambio más importante. Pero como te digo en compensación, trabajar con otros tres profesores. Me parece que suma, sí. Es como acostumbrarse a esa balanza, que ya te digo que la tuve solamente un año. Y si este año hubiese sido un año normal y presencial hubiese sido más y estrías más entrenado en lo que era lo que yo tenía que aplicar más en mi disciplina que la tendría que hacer un poco más compacta. En ese caso bueno tengo que el año que viene si seguimos en presencialidad, no sé, ahí es realmente que te das cuenta que funciona y que no en la planificación que tengo durante el año y tenía antes de la PNES. Básicamente, el cambio mayor la disminución de la carga horario de la disciplinar

**C- ¿Y algo que decís bueno a pesar de que se implementó esta política sigue igual, continúan, no se pudo cambiar, aunque se intentó, pero sigue?**

M- A mí me parece que sigue igual, y si, digamos muchas siguen igual de lo que yo vengo diciendo a nivel disciplinar, porque el resto es completamente nuevo en el trabajo areal. Lo que vengo haciendo a nivel disciplinar no cambia, si cambia porque tengo que reducir contenido

**C- Bueno ¿El cambio mayor es lo areal?**

M- Sí, sí. Qué te repito es un cambio positivo para mí. Para mi es una experiencia que suma, estar en contacto con otros docentes, tener reuniones areales, diferentes puntos de vista, nosotros ya tenemos un plan de trabajo. Eso está bien, sé que ahora están implementando y que la PNES en tercer y cuarto año ya no tiene reuniones areales. Eso fue este año que a partir de que se empiece a implementar en tercer y cuarto año ya no tiene reuniones areales. Pero bueno me parece que es bueno porque es la única forma que hay de planificar y de ver qué.

**C- Ya que traes el tema de la planificación, ¿Viste que el trabajo en la PNES plantea un trabajo interdisciplinario por áreas?**

M- Me parece que sí se pueden articular contenidos. También depende de los chicos en que se enganchan más. Eso se va tomando a medida que se va probando me parece. Pero si, a nivel grupal de profesores me parece que sí se pueden articular contenidos. Pero ya te digo, uno lo va viendo sobre la marcha. Por eso te digo, el 2019 para mí fue el primer año entonces como que veíamos que funcionaba y que no. Entonces iba cambiando de acuerdo a los chicos. Entonces sobre la marcha uno va viendo. Pero me parece que sí se puede articular interdisciplinariamente, sí. Por eso te digo, a pesar de ser una experiencia nueva, inclusive hasta los chicos, ya cuando ven cuatro profesores bueno a ver que me trae, con que vienen. Inclusive esta bueno porque los conozco, en mi caso de expresión, yo conozco a los chicos de visuales. Entonces llego a conocer a todo el curso, no solamente a los de música, eso también es positivo. Y me parece que sí, interdisciplinariamente, estar en contacto con los profesores de lengua y de lengua adicional, ellos

tienen más carga horaria que nosotros entonces mira este chico tal cosa, entonces eso también suma. Entonces eso está bueno

**c-¿Cómo organizar la enseñanza, el trabajo areal y la evaluación?**

M- En la plataforma digamos que lo que se usa se cargan diferente los trabajos disciplinares y el areal, son dos notas diferentes. El trabajo areal depende de lo que el chico trabaje en clase.

**C- ¿Cómo son las estrategias en el areal, hacen un proyecto?**

M- Sí, nosotros teníamos un proyecto de inmigración con el resto de los profesores. Y si, en base a ese proyecto aplicamos francés, lengua, visuales y música. Era todo lo que engloba la inmigración argentina y en relación a nivel mundial. Ahora también mandamos actividades con esta temática y en el momento que teníamos presencial sí era la cuestión de cómo calificar, tal vez no le tomamos un trabajo final, si lo que venía trabajando era con la entrega del trabajo, lo que se trabaja en el aula del día a día.

**C- ¿Qué tipo de actividad les proponen en areal? ¿Cómo es una actividad?**

M- Nosotros tal vez es como que nos organizábamos tenemos los viernes, como que bueno este viernes voy yo, como para no juntarnos los cuatro. Ponele el viernes yo daba música inmigratoria, características de Europa y yo este hacía dos viernes yo después hacemos dos viernes el trabajo con la profesora de visuales.

**c- ¿Y qué tipo de actividades?**

M- En mi caso por ejemplo yo les mostraba eso, música, característica de los países y migratorios que vinieron a Argentina. La música característica de los países más importantes de Italia, España o Alemania, todos los países de Latinoamérica, para que los chicos conozcan, Venezuela. Inclusive hasta de África que vienen ahora. Música que digamos las características de esas regiones de su país y que los chicos conozcan y que ellos mismos busquen.

**C- ¿Hacia música en el aula?**

M- Habíamos pensado para este año tal vez experimentar un poco de eso. Pero básicamente les mostraba audios o videos, yo le mostraba que había una pantalla digital fue en segundo y los chicos lo veían y estaba bien. Por visuales, hicimos una maqueta en el año pasado, representando la inmigración. No sé, los chicos de repente hacen una maqueta de un barco, está muy interesante. Le damos cosas y materiales para que los chicos durante tres o cuatro, clases solamente hagan eso. Las otras tres clases hacemos un trabajo de lengua, también inclusive como a la profesora habla portugués y yo también, hicimos un diálogo en portugués en base a un texto. Se les daba textos también, cuestionarios si conocían algún inmigrante. También analizamos notas de los diarios, notas periodísticas. Etc.

**C- ¿Y en ese proyecto como era el cierre?**

M- Sí, o sea cada idea, cada proyecto de esos, terminó con un trabajo final. La primera una maqueta completa, que los chicos sepan hacer un informe sobre músicas. Características de esto, que los chicos entreguen los cuestionarios que se le mandó. El trabajo así ya completo y entregado de acuerdo a ver si lo hacemos grupal o individual.

**C- ¿Y eso después era evaluado?**

M- Y con eso evaluamos, exactamente.

**C- ¿Y a la hora de armar ese proyecto, definir objetivos, contenidos, eso como lo hacían? ¿en el espacio de la planificación areal?**

M- Sí, en la reunión que teníamos los martes

**C- ¿Se ponían de acuerdo? ¿Cómo era eso?**

M- sí la verdad que era bastante, si los profes estaban bastante de acuerdo. Éramos bastante flexibles, cada uno aportaba su idea. La profe de francés, Claudia, y la de lengua ya venían

trabajando en el primero entonces nosotros como que medio nos encaminaban a nosotros que estamos empezando el año pasado. No sé, cómo que medio un poco nosotros seguíamos a ella, y estábamos de acuerdo, sí. Ella ya sabía cómo funcionaban y aparte que ya conocían a los chicos de primer año, visitamos el segundo, entonces ya medio que ya tenían una idea en la cabeza.

**C- Claro, ¿y eso facilita un poco?**

M- Facilitaba muchas cosas. Ya venía trabajando en la PNES el año 2018 y con esos mismos chicos.

**C- ¿Cómo es ese trabajo?**

M- Al principio, no hubo tanto, de acuerdo. Yo escuchaba. En el 2018 varios de los que trabajan conmigo en el departamento, que trabajan en primer año, que ellos serán la experiencia piloto, yo escuchaba que si había cortocircuitos. Había algún problema de qué hacemos, qué no hacemos, esto que trabajamos. El año pasado también había cosas como que no están de acuerdo. Lo veo más como que le quitan horas a la disciplina.

Desde mi punto de vista tal vez sí. por ejemplo, Claudia y como que había tal vez habían implementado en el 2018 que fue el primer año de la PNES, como un proyecto demasiado ambicioso para lo que no sé y nos daban charlas que no generaran tantas expectativas, quizá algo más simple. Todo era como nuevo. Pero algo normal

**C- ¿Y cuáles fueron esos acuerdos?**

M-. En base a ellos no podemos de acuerdo que esto funciona y vamos por ese lado. Ver cómo los chicos responden, básicamente esto entonces ahí hay que acordar o acordar. Me parece que la respuesta de eso, la respuesta de los chicos en el momento del día a día. Y sí, a mí me parece, como te vengo diciendo, hay profesores que están hace mucho tiempo en el trabajo de la docencia y no veían a esto como algo positivo. A mí me parece que es la respuesta de los chicos en el día a día en el aula.

**C- ¿Quiénes están en el área, que materias?**

M- Música, artes visuales, francés y lengua

**C- En relación a esto que venimos hablando y toda tu experiencia como profesor de música, de estas materias del área, ¿vos qué crees que la PNES impuso cambios? ¿Implicó un cambio de contenido, un cambio en la forma de enseñar?**

M- Es un cambio en la forma de enseñar. Como uno aprender a trabajar y a enseñar con profesores de otras disciplinas. Como manejar los tiempos de cada uno, qué cosas aprende uno viendo a otro profesor dando clase. Eso me parece que es interesante, cómo trabajar con este chico también eso suma. Yo lo veía por ese lado y también de conocer más a los chicos en el caso nuestro. Nosotros conocemos solamente la mitad del curso, se puede conocer a todos digamos. Los chicos se enganchan. Porque escribir es re difícil, escribir. Ahora cuando te dice expresa, mover el cuerpo, tararea una canción y busca otra formase enganchan. Son materias que los chicos se enganchan. Ponían videos de música y hay cosas que no conocían y cómo se quedaban asombrados, si esta buena la retroalimentación con los chicos. En general fue buena.

**C- ¿El tema de la enseñanza cambió? ¿Qué es lo que ves en el espacio de areal? antes como enseñaban y cómo enseñar ahora en ese espacio?**

M- Fue completamente nuevo. ¿Yo antes como enseñaba lo disciplinar? ¿y en que se modificó? Al ver a otros profes como trabajan y esas cosas que me interesan del trabajo ese profe que lo rescato y las implementó yo en mi disciplina. Mirar cómo trabaja el otro, eso funcionó, como lo trata ese chico.

**C- ¿Tenes algún ejemplo que te acuerdes, sino no importa. ¿Alguna situación que te acuerdes?**

M- Hay más producción de los pibes. Totalmente, no es no paramos a hablar, 20 minutos. Es completamente práctico, la actividad y se explica no sé lo máximo 10 minutos. Si muchas veces le puse muchas cosas de música de determinado lugar. También hicieron los chicos como una un librito y tenía que hacer como encuadernar, un trabajo bien práctico como de manualidades. Tenía un cuaderno y hacer como una historia me acuerdo de algo de inmigración que me olvide. Pero volviendo a rescatar. Una profesora, me gustó cómo dialogaba la profe de francés con una chica como algo personal, cómo se relacionaba con el alumno y cómo dialogaba. Una chica que tenía el problema de que no entendía, ella fue y de alguna forma se acercó y bueno y cómo te parece, la forma en que la profe de francés se acercó, yo se lo rescato. Te digo ese caso puntual de cómo ella empezó a hablar con la alumna que tenía problemas, una chica que de repente trabaja poco, como después la cosa fue funcionando. La profe de francés que tal vez tenía más afinidad o más confianza que nosotros y como ella fue personalmente a la mesa. Yo eso lo veía como interesante, como algo de dedicación y paciencia puntual a cada chico.

**C- ¿Cómo se ponen de acuerdo con las actividades?**

M- Si en las reuniones areales. Cada uno proponía. Por ejemplo, ya teníamos la idea esa de inmigración. Entonces cada profe cuando le tocaba poner cosas de nuestra disciplina ya habíamos mostrado ideas. Hicimos también como un mapa interactivo me acuerdo que hicimos eso por la pantalla digital. Los chicos tenían que poner cuáles son los países migrantes hacia ese país, estuvo bastante interesante. Y ahí estábamos como asociando todo

**¿C- Y ese proyecto lo pensaban ustedes o tomaban ideas de los pibes?**

M- Lo pensamos nosotros, no tanto de lo de los pibes. Ese del mapa interactivo fue porque la profesora de francés ya venía trabajando en la disciplina y dijimos de asociarlo, porque los chicos se enganchan con las cosas interactivas. Entonces decidimos juntarlo con el trabajo inmigratorio que estamos haciendo. Entonces cómo que usábamos cosas que funcionaban en la disciplinar, me acuerdo que era el asesor tecnológico, Mario, nos había dado una mano y nos tiró la idea de usar ese mapa, entonces la profesora lo uso en la disciplina y también en el areal.

**C- La última ¿desde tu rol como profesor y en relación a los estudiantes, vos pensás que ellos entienden esta propuesta de trabajo por área? ¿Y vos consideras que en este espacio aprenden?**

M- A mi parece que los chicos si aprenden. En primer año es completamente nuevo, tiene los cuatro profes enfrente. Tal vez en la primaria no lo ven. Pero a medida que van a segundo año ya van entendiendo como es el tipo equipo de trabajo; y sobre todo porque los profes ya lo tienen claro. Y sí, me parece que los chicos aprenden sí. Me parece bastante interesante porque tiene como una visión de las 4 disciplinas en base a un proyecto único digamos, entonces sí me parece que los chicos aprendan y que los chicos se van a adaptando. Por eso te digo, en primer año es como todo nuevo, pero a medida que van pasando los meses ya es como algo natural, sobre todo cuando vean a los profes como más organizados, saliendo del proyecto que funciona, con una base mucho más sólida. Me parece que sí aprenden y de a poco van entendiendo esa dinámica del aula. Tener cuatro diferentes disciplinas en frente. Me parece bastante positivo, como te vengo diciendo, que los chicos vean en una misma hora de clase que tengan a cuatro profesores en frente y que vean en base a un proyecto único que abarque todas esas disciplinas. Saludos finales.

**ENTREVISTA 9.**

**Profesora de Formación Ética y Ciudadana**

**C- ¿Cuál es tu título y dónde estudiaste?**

N- En historia y geografía. Estudié en Consudec

**C- ¿Hace cuántos años hace que te recibiste?**

N- Me recibí en 1985. Hace muchos años, Saca la cuenta

**C- ¿Cuánto hace que trabajas en el comercial?**

N- Desde el 1980, cuando me recibí empecé como administrativa y después profesora. Yo fui a esa escuela, soy ex- alumna.

**C.- ¿Cuándo implementaron la PNES recibieron capacitaciones?**

N- Si en el 2017 tuvimos todo el año con capacitaciones. En el ministerio tuvimos capacitaciones todo el año en la sede del Ministerio de la Ciudad. Yo soy profesora de FEC e historia y geografía

**C- ¿Cómo es la escuela donde vos trabajabas, qué características tiene?**

N- Bueno, yo tengo un cariño muy especial con la escuela, primero que fue mi a secundaria, fueron los mejores momentos de mi vida, creo. Cuando el profesorado también. Pero la secundaria fue maravillosa, fue un tiempo una etapa maravillosa. Después empecé a trabajar prácticamente después de recibirme de perito Mercantil y bueno era mi segundo hogar y obviamente pasar con un montón de colegas, que hicimos un vínculo hermoso. Yo voy a cumplir casi 38 años, me estoy por jubilar, ya presenté los papeles, fueron casi 36 años de aporte en esa escuela.

**C- ¿Y cómo transitaron ese proceso de la PNES cuando se incorporó a la escuela?**

N- Nosotros fuimos los primeros, pioneros. En el 2017 fue muy difícil porque había mucha división, había grieta. Hay a quienes no quería y la rectora de ese momento. (Yo era coordinadora en ese momento, también de sociales de obviamente) estábamos re felices porque sabíamos que en la educación había que dar un vuelco, porque en general, había profesores que obviamente ya tenían prácticas innovadoras ya participábamos de proyectos. Nosotros veníamos participando, ya antes en proyectos, pero no cómo era la PNES en sí. Muchos estábamos de acuerdo y otros, no. Bueno a los fines del 2017 empezamos a preparar nuestro proyecto, cuando no era obligatorio nos dimos cuenta que no había necesidad, pero nos pusimos a pensar en el proyecto. Eso digamos de todo lo anterior, después hubo mucho trabajo, muy colaborativo en algunas áreas, en otras tareas estuvimos un poco más solos, pero, bueno se lograron cosas. Fue algo muy lindo lo de la implementación, todo novedoso.

Tuvimos a los formadores de parte del Gobierno o digamos del Ministerio donde nos explicaban lo de la PNES, bueno de todo. Pero lo que personalmente más, digamos, nos ayudó fue Andrés el facilitador digital. El trabajo con Andrés fue espectacular para muchos de nosotros la clave de poder entender que es trabajar por proyectos fue el facilitador. La capacitación que tuvimos con él, porque él no sólo nos capacitaba en el uso de la tecnología, si no nos aportaba muchísimo en cada una de las reuniones areales. Para mí fue fundamental, además los colegas, maravillosos. Tuvimos problemas obviamente, en el área de sociales, tuvimos unos cuantos problemas. Bueno primero el problema fue el tema del proyecto areal, que lo habíamos pensado en realidad, y después sobre todo una docente del área y se sumaron otros, como que no le gustaba, no estaban de acuerdo.

Los capacitadores de la ciudad tampoco mucho nos apoyaron con ese tema. Nos decían que tomáramos un tema, algo más ambiental, más relacionado con no sé, con problemas, más político. Y dentro de nuestro propio departamento también tuvimos gente que no estaban de acuerdo con el tema porque decían que era muy difícil encontrar cómo hacer la conexión con la curricula de primer año. Con FEC era mucho más fácil, con historia y geografía fue más difícil. Lo resolvimos cómo pudimos, lo arreglamos como pudimos, nos íbamos dando contra la pared y cuando veíamos que algo no nos salía le buscábamos la vuelta. El turno tarde tomó por un lado y nosotros tomamos por el otro. Por qué eso tuvo que ver con las personalidades ósea muy subjetivo, ¿no? Con el docente los docentes que estaban a cargo. A la tarde fue más fuerte la parte geográfica entonces hicieron un trabajo de geolocalización mucho más geográfico, y de historia no abarcaron prácticamente nada porque aparte hubo renunciadas de profesores por otros cargos y demás. Y de la parte nuestra también se tomó buena parte de que puedan entender toda la tecnología que utilizamos para poder abordar que es un derecho, que ellos sepan quienes tienen derechos, etc. Hicimos poster. primero una capacitación digital impresionante, porque yo ni siquiera sabía bien qué era lo seguro o no seguro para buscar en internet, utilizamos ya te digo muchísimas capacitaciones digitales. Bueno hicimos toda la parte de derechos. Los chicos tuvieron que hacer poster, saber que es un póster, para que era el objetivo que tiene un poster la concientización, etcétera. Todo FEC, después seguimos con la parte geográfica en el caso de mi grupo, o sea mi grupo de la mañana, si tomamos la vulneración de los derechos de los chicos en qué está relacionado con los problemas ambientales en la Argentina. Entonces ahí abordamos el uso de los mapas conceptuales con todo lo que implica hacer el mapa conceptual y nosotros hicimos toda la capacitación.

**C.- La implementación de la PNES produjo cambios ¿qué cambios crees que se pudieron dar y qué otras cosas continuaron a pesar de que se estaba implementando esta política y qué sé qué cosas siguieron?**

N- El proyecto areal sirvió porque los chicos aprendieron a trabajar de forma colaborativa. Algo importante para mí fue que siempre partían de lo tangible de lo real y lo que tenían. Siempre les proponemos empezar de lo real del día a día. Remontarnos a los orígenes de eso, para que la parte de historia, que siempre estuvo floja les resultará más atractivo y entendieran. Te decía bueno el trabajo colaborativo, el manejo de la tecnología, todo eso es un gran logro. Incorporaron aprendizajes, pudimos evaluar esos aprendizajes, en base a los errores, pero se hicieron producciones muy lindas, pudimos elaborar evaluaciones en el período PIA acordes al proyecto areal. Pero, en el disciplinar había cómo una confusión y decían que lo areal no era necesario abordarlo en la disciplinar o podía insertarse. Justamente nos daba la oportunidad que al tener dos horas por semana la disciplina tuviera como aliviada de algunos contenidos y poder llegar mejor con los núcleos troncales, A mí por ejemplo en mi caso personal me ayudó muchísimo, porque todo lo que aprendíamos en el areal yo en FEC lo implemento y me sirve para la disciplinar. Todos estos fueron cambios, también incorporamos rúbricas.

**C- ¿Y qué cosas, aunque se implementó la PNES continuaron?**

N- La exposición oral sigue igual, eso nunca cambió. Pero yo nunca más tomé lecciones orales comunes y corriente en primer año, ¿no? En FEC en las evaluaciones escritas en casi todos los casos fueron con estudios de casos digamos, la mayoría. O bueno, que tenían que traer un recorte periodístico y hacer un análisis del recorte periodístico en base a lo que yo les preguntaba. Creo

que esos son cambios. Yo sé que hubo gente que en la disciplinar seguía dando como. A mí en FEC me sirvió lo que vimos en el areal.

**C- La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿Qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?**

N - Todo lo que hicimos en este primer año fue interdisciplinar sumamos desde el tema derechos del niño desde diferentes disciplinas desde FEC, geografía y desde historia, ¿eso es interdisciplinar, ¿no? ahora a ver si te estoy entendiendo. Abordamos los derechos de los niños desde distintos puntos de vista. Eso fue muy beneficioso porque si vos antes tenías que enseñar los Derechos del Niño, de los niños por ahí desde formación ética lo veía solamente desde esa perspectiva, por eso era difícil a lo mejor que abordará cómo abordamos la contaminación. Abordamos la vulnerabilidad de los derechos, vimos todo lo que es la contaminación del riachuelo, toda la parte geográfica, capaz no se me hubiera ocurrido en formación ética, sí que nos sirvió. Por la parte en historia fue un poco más difícil, fue difícil integrar los contenidos. A nosotros se nos ocurrían cosas, pero había profesores que no aceptaban y resolvimos que la profesora de historia, ponele todo el año hasta el último bimestre creo que fue su historia en el aula lo disciplinaria en el areal en el último bimestre se abordó la parte histórica. La educación en Esparta y Atenas y comparar a los niños de Esparta y Atenas, por ej. Abordamos en los cuatro bimestres así. Primer y segundo bimestre, FEC, mitad del segundo geografía y último bimestre de historia. Siempre había un conector con lo anterior

**C- ¿En función a tu experiencia en qué medida crees que la PNES implicó cambiar los contenidos o implicó cambiar la forma de enseñar?**

N- La PNES fue rescatar los contenidos troncales, me parece. Reducir en el buen sentido. La forma de enseñar, seguro, claro que significó un cambio la PNES, nosotros ya veníamos implementando estrategias distintas. Pero bueno no dentro de lo que es un proyecto areal en el área disciplinar. No éramos muchos, pero sí habíamos empezado a trabajar. O en proyectos que venían de afuera, pero es más o menos como que ya teníamos ciertas prácticas para trabajar en algún proyecto. Para mí la PNES significó distintas formas de enseñar, sí totalmente. No sé si lo logramos realmente bien, pero sí es otra forma de enseñar y con contenidos troncales, eso también.

**C- ¿Vos pensás que los estudiantes comprenden esas propuestas, esa nueva propuesta de trabajo areal?**

N- Los de primer año, la verdad que cuesta. Los de la tarde sé que tuvieron más problemas. Yo creo que todo depende de la claridad o de la continuidad de los grupos de docentes que hace una propuesta desde principios de año y la va reforzando a esa propuesta a lo largo del año, va trabajando en ella y va trabajando con los chicos. No es fácil. Pasa, si uno no está atento, lo en cualquier grupo, a ver quién trabajó, quien no trabajó, por ejemplo. No te olvides que es todo por mesa, todo en grupo. Nosotros tratamos durante todo el año de evaluar al grupo cómo trabajaba, haciendo foco en ver quién trabajaba, quien no trabajaba, como trabajaban, escucharlos, seguirlos y si alguien viene flojo- porque nos damos cuenta- bueno entonces remarcárselo, darle otra vuelta de tuerca y digamos, algo extra y en lo que era el trabajo cotidiano, semanal y después cuándo lo evaluás se hace de forma integral, no una partecita. Tratamos que la evaluación sea integral. A

algunos chicos les costó. Pero en el areal no es muy alto el porcentaje de desaprobados, hay quienes sí tuvieron que ir a diciembre porque, buenos no habían cumplido con las propuestas de trabajo.

**C- ¿Y cómo repercutió en los aprendizajes esas nuevas propuestas de enseñanza? ¿Cómo fueron los aprendizajes desde tu perspectiva y tu experiencia?**

N- Yo pienso que es como en todos, los que tienen ganas aprenden algo, Yo creo que aprenden y sobretodo aprenden a manejarse con la tecnología, están aprendiendo, primer año, empezaba a aprender, a buscar, cómo buscar, o sea, en eso se hizo hincapié todo el año y la verdad que, cuando nos vamos evaluando y les vamos preguntando, a ver de dónde sacaste esto, de dónde sacaste la foto, que tuviste en cuenta. Esto, aquello, bueno algunos saben más que yo. También cambió por ejemplo el tema de la exposición, eso nunca más. La exposición como ya te dije, cortita con pautas claras, algo motivador. Pero nunca más la exposición, ni siquiera en la disciplinar, al menos en mi caso. La exposición ya no. Salvo que sea necesario, una explicación, obviamente un cuadro conceptual en el pizarrón para introducirlos y demás; pero siempre una introducción. No cómo antes. Saludos finales

## **ENTREVISTA 10**

**Profesora de Geografía**

**C. ¿Cuál es su título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?**

R. Soy profesora de geografía, estude en un instituto en Quilmes

**C. ¿Cuál es tu antigüedad en la profesión docente?**

R- Me recibí hace 2 años

**C. ¿Qué materia enseñas hoy? ¿En qué escuelas?**

R- Enseño geografía en la Media XX.

**C. ¿Qué características tienen las instituciones en las que trabajas? ¿Cómo transitan los docentes como vos el proceso de la PNEs en relación a sus prácticas y la formación que tienen o reciben?**

R-Es una escuela hermosa, tiene un edificio nuevo y todos somos muy unidos en esta escuela. El edificio nuevo tiene sala de computación, sala de video, de arte, las aulas están equipadas. La dirección de la escuela se lleva muy bien con los profesores. La verdad que estoy contenta de estar en esta escuela. El primer problema fue la organización y las horas extra clase que se utilizaban para poder hacer proyectos, para planificar, poder corregir y todo eso desapareció con la secundaria del futuro. Si recibimos capacitaciones y fue en la escuela de maestro, también venían a nuestra escuela a capacitarnos tres chicos. Sí, sí, aunque muy amable. Nos explicaban paso por paso. La secundaria del futuro cambia todo, no solamente la forma de trabajar o sea ya no se planifica más formato papel, todo va en la plataforma “mi escuela” o sea nos capacitaban con respecto a esto. Y también porque hay que evaluar todas las semanas y por bimestre, el primer bimestre nota valorativa y después recién puedes poner la nota numérica. Lo mismo en el tercer y

cuarto bimestre, (sí le pusiste insuficiente tenes que poner porqué le pusiste insuficiente. Yo no estoy muy de acuerdo con eso, que hiciste vos, que le diste vos para recuperar. No es obligatorio, pero sale el casillerito para cerrar y después, diciembre, y el PIA que les tenes que tomar exámenes a los chicos y cargar todo al sistema. Eso a mí por lo menos, me parece cómo interesante porque la plataforma aparte de ser más rápida para planificar, tiene todos los contenidos del diseño curricular. Si vos quieres enseñar otra cosa tenes que agregarlo, eso te pone un límite. Para mí está bueno, que lo veo interesante yo. También trae una especie de bibliografía para todos los años y todas las materias, videos bibliografía, podés utilizar esas herramientas que te da, hay juegos que podés utilizar en el aula y eso está muy interesante.

**C-. Teniendo en cuenta tu trayectoria docente, ¿qué cambios y continuidades reconoces en tu tarea pedagógica y didáctica a partir de la PNES?**

R- Los cambios, lo que te conté. Es más trabajo el tema de la plataforma. La familia lleva más control y a nosotros nos da más trabajo, cargas uno por uno y si tenes 35 alumnos y siete cursos, es un montón. También otro cambio, es poder articular las materias disciplinares y armar algo en conjunto, algo colaborativo y salen cosas muy buenas. También lo que yo noté es que nos sacaron horas a las materias disciplinares, ej. geografía tenía tres horas y ahora tienes dos horas. Eso también para la disciplina quizás es poco y a eso súmale que cada trimestre mínimo tenemos que dar cuatro horas de contenido de ESI o sea, eso se lo da en la disciplinar y entonces seguís sacando contenido disciplinar de geografía y de todas las materias, eso también yo lo vi mal. Te sacaron la extra clase y a otros les agregaron y les fue mal, a mí me favoreció. Pero bueno. Lo bueno que el tema de la planificación es más rápido, más accesible, vos vas tildas, y vas cargando y se terminó. Eso es más rápido, pero se complica porque hay que agregar una nota valorativa cada dos meses, seis veces por curso por los 30 pibes. Con la areal es lo mismo para calificar, nos tenemos que poner de acuerdo entre todos para el trimestre.

**¿C-bimestre?**

R. Sí. Pero nosotros en la areal para hacerlo más fácil les dijimos en el primer trimestre la nota es para geografía, en el segundo para FEC y en el tercero para historia. Entonces qué hacíamos, el trabajo que vamos a hacer va ayuda para aprobar la areal el primer bimestre y parte del segundo bimestre y ayuda también para geografía. La otra parte ayuda para historia y así sucesivamente.

**.C-La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas. ¿Qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia?**

R- El año pasado hicimos un proyecto sobre la Pachamama, e integramos contenidos de historia, geografía y FEC y les hacíamos hacer cuadros sinópticos, usar la tecnología, los recursos que tenemos en la escuela, el de tecnología vino (facilitador digital) y nos ayudó con la tecnología, la verdad que él les enseñó a armar archivos cuentas, etc. Ellos tenían que trabajar ahí y buscar información, les hicimos hacer juegos con distintos carnavales, el de río, el de la pachamama, eran varios, como diez, no me acuerdo todos los nombres. Íbamos haciendo prendas, hacíamos preguntas con geografía, historias, etc. Después ellos buscaban información y completaron un cuadro en la computadora (vestimenta, comidas típicas, cómo se preparaban, todo eso era el proyecto y dónde se ubicaba geográficamente) siempre integrando contenidos. Esto de integrar áreas yo lo veo bien. Los chicos se adaptan bien y se enganchan mucho. En ese sentido es bueno. Pero también parte de los profesores, a veces tenes a dentro de un aula hasta siete personas y eso a los chicos cómo que los embarulla un poco. En comunicación y expresión por ej. puede haber siete personas dentro de un aula y no sé cómo será eso y como se manejaban ellos, mucha gente dentro del aula.

**C-. Pensando en tu día a día. ¿Cómo organizas la enseñanza y la evaluación en tus materias? ¿Qué otras estrategias utilizan en el espacio areal?**

R- Siempre se trabaja en grupo, cuatro o cinco alumnos. Como mucho, en el otro cuatrimestre trabajamos la toma del Parque y lo trabajamos a través de la tecnología a través del Padlet. Buscar distintas fuentes de información. para que los chicos puedan diferenciar y hagan un resumen. Les mostramos las tres fuentes diferentes que habían. Ellos lo elegían. Como nosotros somos tres profesores para evaluar, recorremos por los grupos, y les explicábamos alguna cosa o si tenían duda de cómo usar algo de la tecnología, de la computadora. Y después nos sentamos los tres y hablamos de cada alumno y así los vamos evaluando, al estar constantemente con ellos, vas viendo cómo va trabajan, a pesar de que siempre están en grupo, puedes conversar y escucharlos individualmente. También les hacemos dar exposiciones orales y ahí vemos cómo se desenvuelve cada chico individualmente. Ellos se organizan para pasar al frente y tiene que explicarles a los otros lo que hicieron y eso es la evaluación final y ahí se veía lo que habían investigado y lo de cada uno. También evaluamos la participación, hay chicos que hicieron videos para presentar. El año pasado muchos alumnos míos desaprobaron mi materia. Había enseñado coordenadas geográficas y no había forma, intenté de mil formas explicarles y no hubo caso y entonces utilicé el areal. También me replantee la práctica un montón de veces, me lo re-planteaba. Me preguntaba cómo podía ser que, de 90 alumnos, 80 desaprobados. Conversé con mis compañeros, les conté que estaba preocupada por ese tema, que me parecía que algo estaba mal y que algo pasaba conmigo, de como yo daba la clase. Les planteé el hecho de que sí me podían dar una mano porque para mí era un problema, no porque tenía que tomarle a 80 pibes en diciembre, sino porque era un tema que ellos no entendían dónde estaba la latitud o la longitud, se confundían los puntos cardinales, algo así y mis compañeros me propusieron utilizar horas de la areal y me dijeron que iban a dar las clase ellos (porque viste que historia y geografía están medio juntitas, van de la mano). Y entonces ellos lo dieron a su manera, hicimos muchas actividades, los hicimos participar y entre los tres tratamos de buscar la forma y de 80 bajamos a 40. Por ejemplo, otro día el profesor de historia necesitaba horas y yo me quedaba con él, lo acompañaba, yo ese día no participo, pero sí acompaño y ayudo a un tema de historia.

**C- También la PNEs refiere a la enseñanza a partir de proyectos, ¿En qué medida pudiste organizar propuestas usando esta estrategia didáctica?**

R- Aunque nosotros tomamos a la areal cómo una materia independiente, son cuatro materias independientes. Nosotros tomamos el proyecto y unimos las tres materias en ese proyecto, no utilizamos la disciplinar. Salvo por el caso que te conté antes, sino, no. Este proyecto sirvió mucho, porque al ser una comunidad de familias bolivianas, paraguayos una comunidad muy variada nosotros queríamos hacerles a los chicos, explicarles a los chicos que cada cultura es rica, ¿entendes? Habíamos pensado por ese lado de tratar de unir, también había problema porque los chicos estaban muy desunidos, ¿entendes? Queríamos hacerles entender que cada cultura está unida. Yo desde geografía trabajé con la ubicación geográfica y en la disciplinar estábamos hablando de continentes y océanos, de países y capitales más importantes (te digo que hay un desconocimiento grandísimo). A mí me sería más fácil agarrar América. Pero hay chicos que no tienen idea de los mapas. Hago un pantallazo, porque hay chicos que no tienen ni idea dónde está Argentina.

**C-Hasta acá me compartiste tu experiencia con la PNEs como docente, ahora ¿Qué crees que les pasó a los estudiantes con esta propuesta?, ¿Cómo repercutió en sus aprendizajes?**

R- En el 2018 cuando empezó la secundaria del futuro o la PNES, los chicos ya habían estado en primer año, no conmigo y ahora en segundo ya venían con ese sistema y ya están acostumbrados. Los de primero, por ahí tienen que acostumbrarse y los que están en tercero ya están acostumbrados. Yo creo que aprenden y también hay otras cosas que veo, el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, tema de compañerismo, solidaridad, yo veo eso en la areal el ponerse de acuerdo, buscar consenso entre ellos. Ellos se tienen que poner de acuerdo, nosotros les tiramos el tema, pero ellos tienen que ponerse de acuerdo. Después la lucha de poderes, eso une y también tenes chicos que te dicen: “no nos ponemos de acuerdo”. Lo disciplinar ahí no lo podés ver, no podés ver quizá sí aprendieron. Pero sí los podés ver en la disciplinar. Yo hice un trabajo de ESI, les propuse hacer una reproducción en serie, entonces los más bravitos y complicados de mis alumnos los puse de jefes y ahí les propuse que yo era la gerenta, ellos los supervisores. Armamos todos, armamos señaladores para regalarles a primer año, entonces tenían que trabajar en serie y les di un determinado horario y a esos que me hacían la vida imposible me decían: “profe, pero no me hacen caso”, ah viste! que feo, ¿no? Es su trabajo. Después se organizaban solos. Para mí ayudó la areal en eso. Con lengua y literatura trabajé en un proyecto que organicé el tema del mapa, yo utilicé mis horas disciplinares con este grupo que era detonante mal. Desde que te tiraban algo hasta que te tiraban sillas y mesas, ¡grupo muy heavy! Todos tenían problemas con ese grupo. ¿sabes qué hice? Un día me senté a tomar mate, y empecé a compartir el mate, cuando me di cuenta los tenía en ronda. Y a partir de allí se engancharon y yo les llevaba bizcochuelos, tortas fritas y ellos desesperados esperando el proyecto areal. El mayor problema somos los adultos. Si vos tenes problema con tu compañero, los chicos se dan cuenta. Si vos no tenes onda con tus compañeros es muy difícil trabajar. Bueno estas cosas pasan en otras áreas. Profes de muchos años, no están dispuestos a ceder, el que no estudia no estudia. Muy rígidos y a veces no es tan así, los chicos pueden tener otras capacidades, pero hay que buscarle la vuelta. Por eso yo me replantee lo de mi práctica, te digo que salí llorando porque no sabía qué hacer, me preguntaba qué estaba haciendo mal y eso otros profesores me decían bueno Marta, ya está te vas a enfermar y por eso un día me senté con el mate y después te digo, lo que han laburado esos pibes no te das una idea.

saludos finales

## **ENTREVISTA 11.**

### **Profesora de Artes Visuales**

#### **1. ¿Cuál es su título/formación de base? ¿Dónde te recibiste?**

S. Soy Profesora Nacional de Pintura y de Grabado

#### **2. ¿Cuál es tu antigüedad en la profesión docente?**

S- Y tengo más de 20 años en la docencia

#### **c-. ¿Qué materia enseñas hoy? ¿En qué escuelas?**

S- Artes visuales

#### **c- ¿Qué características tienen las instituciones en las que trabajas?, ¿Cómo transitan los docentes como vos el proceso de la PNES en relación a sus prácticas y la formación que tienen o reciben?**

S- Es una escuela chica, nos conocemos todos. Los chicos son del barrio y tienen mucha pertenencia con la escuela. Es una linda escuela para trabajar. Cuando se implementó la PNES se

tuvieron que armar los horarios, el horario de las reuniones y cada escuela le buscó la vuelta. Esa reunión areal lograron que se pudiera hacer, pero no entre todos. Otras escuelas lograron tener un horario para todos y arman en base a ese horario. Primero armaron el horario de todos y en base a eso. Entonces cada escuela logró hacerlo de una manera, pero todo limitado por los horarios. Fue difícil.

También pasó que en realidad cada materia le pasó algo diferente. A la lengua directamente le sumaron cuatro de las cinco que ya tenían. A las artísticas teníamos tres, nos quitaron una disciplinar para usar en estas cuatro. O sea, perdimos una disciplinar digamos. En idioma creo que le paso igual, inglés, se quedó con una menos disciplinar entonces yo tuve que reducir un poco los contenidos disciplinarios porque habíamos logrado cuando empezó la NES aumentamos a tres horas y ahora con la profundización es como que una de esas horas o quedo para el trabajo areal. En cada escuela es diferente. En una escuela la reunión areal se armó como una sola para todos los profesores de primero, entonces, en la reunión éramos muchos y tratábamos de acordar. Entonces se podía acordar que todos los primeros hacían lo mismo, por ejemplo. Cada uno con el toque de cada profe, pero teníamos una planificación común. En otra no hay una reunión para todos. Lo primero que se logró hacer es la reunión por cada curso, entonces yo me reúno con mis tres compañeros del área, nada más. Entonces me reunía con ellos y acordamos a ver como líneas de acción según los contenidos de cada materia, como qué proyecto podemos implementar que incluyen los cuatros disciplinas, que una no esté por sobre otra, que sea significativo, y bueno y depende con quien te toque planificar es como lo que logras porque depende eso, digamos, a vos te tocas estar con tal y tal. No es que uno elige bueno yo voy a trabajar tal proyecto y lo tengo pensado con tal persona. Es como yo estoy en un curso con tal de profes, en el otro con tales otros. En el otro colegio éramos los coordinadores lo que nos poníamos más al hombro como bueno vamos a hacer es, que le parece. Pero bueno vemos esto y los alentamos porque teníamos reuniones y los coordinadores éramos los que llevábamos adelante las reuniones. Cada uno aportaba, pero después pensábamos algo para todos. Y acá en esta escuela cada uno digamos le va buscando su impronta por el grupo, porque al no existir la reunión general entonces. Si con el proyecto escuela, pero no es que nos juntamos entre todos los primeros porque ni siquiera tenemos la opción físicamente de hacerlo y recibimos pocas capacitaciones. Al principio y después nunca más.

En los colegios donde yo estaba era pioneros, los pioneros fueron los que vieron que pasaban, pero no es que te consultaban antes sino bueno podemos hacer así, pero no era que te consultaban bueno que opinas. Quizá alguna que otra pregunta, pero sobre algo que ya estaba pensando. Por ejemplo, esto de lo areal a quien se le ocurrió que comunicación va con expresión, por ejemplo, no sé. Porque podría ir comunicación y podría ir expresión. O podría ir expresión con exactas, porque no. A quien se le ocurrió que sea así. No nos preguntaron, ya bajo así. Entonces bueno a mí me parecería más interesante que sea más dinámico en el sentido de que si son materias que solamente son similares porque tienen en común que cosa, porque comunicación y expresión que tienen en común, el que se comunica de forma escrita se expresa, está bien, pero me resultaría más interesante quizá hacerlo con matemática. Termina siendo como algo que bueno estamos en un grupo que parece ser que somos amigos podemos hacer algo juntos. Eso me parece muy estructurado.

**c- La PNES asimismo plantea un trabajo entre docentes más articulado e integrado, ¿En qué medida pudiste trabajar con tus pares?, ¿Qué acuerdos y/o propuestas lograron o no hacer para llevar adelante el trabajo de enseñar?**

S- En cada escuela es un proyecto diferente. En el comercial en general pueden ser otros porque van cambiando todos los profesores. Entonces es difícil poder acordar entre todos cuando ni

siquiera nos juntamos. Es difícil acordar sobre la mirada que uno tiene sobre cómo es el aprendizaje. Entonces uno se puede encontrar con alguien que tiene una mirada totalmente diferente, pero vos tenes que trabajar con él. Entonces depende la experiencia que tenga o el manejo del grupo, que tanto puede trabajar con sus contenidos y con la otra materia. No todo el mundo entiende como es un trabajo por proyecto, no todo el mundo sabe trabajar por proyecto. Entonces a veces hay personas que no entienden como elegimos un tema, entonces me hace acordar, yo trabajaba en la primera hace muchos años. Elegimos el tema la pelota entonces yo dibujo la pelota, el profe de música hace una canción sobre la pelota, y eso no es. Mi experiencia que no fue en esta escuela, fue muy dificultosa el acordar con el compañero actitudes en el aula. Porque estaba en que, por ejemplo, si vos tenes más manejo de grupo, “no no ocúpate vos” y el otro aparecía como un observador de tu clase, esa cuestión que uno dice bueno mira que es un trabajo en equipo. Y después en otras dinámicas de grupo se daba que estaba justo que con otra persona que entendía más lo del trabajo en grupo, entonces todo aportábamos por igual; o en otros grupos que los profesores te decían “vos decime que quieres que haga y yo lo hago lo que vos me digas”, una actitud muy pasiva. Eso en algunos casos se da. A veces tiene que ver también con la autoestima del profe, no sé. Si está en un grupo con profesores con mucha más experiencia y piensa que no puede aportar, a veces se dan esas cuestiones como se dan en los grupos de chiquitos.

**C- ¿La PNES plantea el trabajo de los docentes de forma interdisciplinaria, por áreas ¿Qué logros y obstáculos reconoces en las prácticas de enseñanza de acuerdo a tu experiencia**

S- Un primer logro es respecto a la planificación. Aunque no todos los contenidos se pueden trabajar. Por ejemplo, en nuestro caso, el profesor de francés tiene muchos obstáculos hay muchas cosas que son diferentes, por ejemplo, los chicos desde muy chiquitos tienen determinadas materias como artes visuales, como música, y como lengua, pero francés no conocían nada, no es lo mismo que tener inglés. Entonces hay cosas que con francés empiezan de cero, pero con las otras materias ya tienen saberes previos, entonces a veces cuesta mucho enganchar como bueno que hacemos, nos pasa nosotros. Qué hacemos con francés cuando vos vas a trabajar algo que venís con algo y entonces capas lo único que sabe decir es “oui” y entonces queda muy ahí enganchado como bueno tratemos de encontrar algo, un enganche de dónde. Es muy interesante trabajo interdisciplinar areal, lo que pasa es que se da con una estructura que uno dice me gustaría, no sé, quizá con un mismo grupo de compañero profundizar con diferentes. Y no cada vez que voya un curso, Y eso termina, al que tiene muchos cursos, termina siendo como demasiado y no se puede concretizar o profundizar ese trabajo.

**C. Considerando todo lo que venimos hablando y en función de tu experiencia ¿En qué medida crees que con la PNES implicó cambiar los contenidos o cambiar la forma de enseñar?**

S- Nosotros la planificación la hacemos a través de la plataforma “mi escuela”. Y ahí ya tienes los contenidos del diseño curricular de cada materia. Y como vos tenes que poner que proyecto vas a hacer, que pregunta te vas a hacer, entonces te dan las elecciones y vos selecciones que contenidos del diseño curricular de tu disciplina vas a usar para ese proyecto. Lo que cambió fue la forma de enseñar. Lo que tiene de problemático es que depende del manejo que el docente tenga del diseño, de estrategias, y ahí uno piensa, pero yo ni se me ocurre cómo harías eso. Cambió la enseñanza, por ejemplo, algunas actividades las hago afuera del aula, te permite ser más creativo. Es muy interesante, a mí me resulta muy interesante pero también me limita mucho el hecho de que al trabajar con otro estoy pensando más que el otro no le moleste tal cosa, que como compatibilizo, como hago. Esas cuestiones que bueno.

**C. También la PNES refiere a la enseñanza a partir de proyectos, ¿En qué medida pudiste organizar propuestas usando esta estrategia didáctica?**

S- A mí lo que me pasa es que depende mucho de con quien este trabajo, entonces, de la confianza que tengo con la gente. Me cuesta mucho. Yo, por ejemplo, para mí es muy fácil trabajar con proyectos y compatibilizar, pero cuando a alguien no se le ocurre como o se queda al lado es como que me cuesta trabajar en ese sentido porque a mí se me ocurre como hacerlo y, entonces cuando veo que no podemos entre todos armar algo que sea entre todos, no me gusta. O lo mismo con el criterio de evaluación, cuando vamos a evaluar a veces termina siendo como, por ejemplo, teniendo más en cuenta lo que el chico hace disciplinalmente en lo areal.

En comunicación y expresión se juntaron un montón de materias que tienen dinámicas muy diferentes, entonces cuando queremos pensar el proyecto no es tan obvio, es como bueno a ver qué podemos hacer entre nosotros, porque son cosas de disciplinas tan diferentes, porque puede ser que lengua con francés haya una similitud, pero el conocimiento que el chico tiene de lengua no tiene nada que ver con lo que tiene de francés. Puede ser que, entre música a artes visuales, pero para que haya una relación entre artes visuales y francés tiene que ser que nosotros la busquemos, no es que no exista, pero depende de los conocimientos que tenga el docente.

Por ejemplo, no sé, supongamos que queramos engancharlo por, vamos a ver pintura o la sociedad a través de la pintura y vemos a ver pintores franceses. Pero también tiene que ser que el profe maneje eso. Entonces tiene que ponerse a ver. No son cosas que uno dice a bueno si, manejo todo, entonces hay cosas que uno debe tener como ese conocimiento previo y no necesariamente está en la materia de uno. Tiene que ver lo que uno como persona tiene que saber, o una cosa así, o con a la amplitud de pensamiento de cada uno. Pero en general se termina dando porque si no se puede trabajar. Porque si no haríamos bueno o doy clase un día vos y otro día vos y listo, pero no es así.

**C-. Teniendo en cuenta tu trayectoria docente, ¿Qué cambios y continuidades reconoces en tu tarea pedagógica y didáctica a partir de la PNES?**

S- Yo lo que entiendo es que para poder trabajar así hay que tener una mirada más amplia de cómo se aprende y tener más herramientas y más recursos, cosa que se nota mucho cuando alguien está muy limitado y centrado en su disciplina. Cuando tenes el librito así y te gusta que sea así. Pero hay otros profesores que dicen que no, que eso no es así o no funciona o mira esto no está. Cambió, porque ahora hacemos una planificación areal que la revisan los coordinadores. Tenemos que buscar aquellos contenidos que podemos desarrollar en todas las disciplinas, que puedan hacer aquellas que sean muy diferentes a los que trabajamos, que podamos enriquecer con otra materia. Tiene que ser como bastante amplio y si poder ir ajustando. No es que vamos a hacer eso y sale de esta manera. En general, estamos haciendo un proyecto por cuatrimestre entonces vamos variando, y buscamos contenidos que sean transversales y en general incluimos los de ESI, los trabajamos mucho porque también están dentro de la planificación los contenidos de ESI de cada disciplina. Entonces trabajamos la convivencia, incluir cosas que quizás no las incluías en tu disciplina en particular porque es como más estructurado tal vez.

**C- Pensando en tu día a día ¿Cómo organizas la enseñanza y la evaluación en de tus materias? ¿Qué actividades, recursos, estrategias utilizas?**

S- En general, uno ya va con ideas, yo estuve pensando que quizá podemos tomarlo por acá porque funcionó. Como que uno ya parte de alguna experiencia entonces uno ya sabe, o que quiere reforzar, o que quiere probar. Después cuando uno conoce bien algo, no es lo mismo por ejemplo un primer año que uno no sabe quiénes son, que tal vez segundo que alguien te dice yo los tuve el año pasado.

A veces por un tema físico, hay limitaciones. Pero al mismo tiempo es como trabajar en diferentes espacios de la escuela. Vamos a trabajar tal tema, pero no podemos todos juntos, entonces hacemos dinámicas, que no las haríamos en la materia. Entonces también al ser varios profesores podemos movilizar más al grupo también. Un profe solo con veinte chicos es más complejo.

Cuando hay mucha confianza ya sabemos que habilidad tiene cada uno, entonces nos repartimos la tarea como para que cada uno asuma el rol en el que es más fuerte, en el que está más fuerte. Te puede tocar que estas con un compañero que tiene, hay uno que se pone nervioso cuando un chico no lo entiende, no maneja, entonces como que uno dice bueno a ver que él trabaje con los que se siente más cómodo y uno cuando ve alguna situación bueno apoyarlo. Pasan esas cosas, o el que es más estructurado. Entonces como complementarse un poquito más, cuando uno se conoce va viendo. A mí me facilita trabajar más con la pantalla por esto, entonces bueno o me encargado esto mientras vos haces tal cosa.

Las primeras veces es como que uno va planificado unas clases y después en esa de la semana es como bueno como funciona. Planifico y después tengo la clase y cuando vuelvo a tener la otra reunión antes de la clase yo ajusto. Como que bueno, ver, pensamos algo, vamos a la clase y después tenemos la reunión. A pasado, por ejemplo, la primera semana de clase nos juntamos con los chicos adentro del aula el lunes y la reunión fue un miércoles, entonces nosotros podemos pensar en febrero algo, pero a los chicos los conocimos, entonces es como que ahí vamos viendo en dinámica como es la reunión. Las actividades nos llevan mucho tiempo pensarlas. Pensamos, a veces que los chicos manejan la tecnología de una manera y quizá no es tan así entonces uno cambia, cómo vamos a conseguir los materiales, que materiales vamos a usar, más que nada como vamos a usar el tiempo. El tiempo que le vamos a dar a cada actividad y el rol de cada uno.

El problema es cuando tenes muchos cursos “esta es la tercera areal que tengo en el día y todo diferente”. Es lo que es agotador de esto, la manera en que se arma porque yo soy profesora de primero tercera y el otro es profesor de primero cuarta y es así.

A veces las actividades son como más lúdicas, más abiertas, más amplias. Si como que se da algo bueno, te obliga a hacer algo más creativo, eso sí. Como que te permitís hacer cualquier cosa porque decís bueno en realidad como todo lo que me sirve para el proyecto aporta y bueno. Pero todo siempre va a depender del grupo de personas con las que estas. Porque si es alguien muy estructurado bueno no te podés mover mucho. En general no se da, pero a veces puede pasar no, si yo tengo determinados miedos o me manejo de tal manera y no me animo a hacer entonces le digo a alguien que vos haces, yo miro.

Son más actividades grupales, casi que no existe lo individual en lo areal. La mayoría de las actividades son grupales.

En general usamos muchos más recursos tecnológicos que los que se usan cuando uno está solo en el aula. Quizá porque tiene el apoyo del compañero o porque lo que yo no sé usar sabe mi compañero o bueno alguien sabe usar determinada aplicación que sirve para que hagamos el trabajo. Entonces eso es interesante porque uno se limita siempre a lo que uno puede. Primero nos planteamos que es lo que vamos a ver en ese chico, pero en general siempre terminamos viendo el proceso porque a veces hasta puede ser que no llegues a algo completamente terminado entonces te interesa más el proceso, eso es lo que más das. Que unos piden más la mirada en cómo fue trabajando porque en general son trabajos grupales entonces uno tiene que ir viendo cómo se integra cada alumno en el grupo, la dinámica de grupo.

Usamos una rúbrica que se puede armar, y nosotros la usamos. Pero la verdad como ya viene armada es muy útil. Es como una cosa que decís sí, pero esto no lo puedo aplicar. Entonces uno se va armando como una especie de rubrica, porque también hay que compatibilizar todas las

disciplinas, entonces algo que yo valoro en la mía, no lo valora tanto el otro profesor, pero en realidad no estamos evaluando solo la disciplina, estamos evaluando el desempeño en el proyecto. Entonces ahí juegan cosas como esta cuestión de en mi materia mucho no hizo, pero hay que ver, yo no tengo que ver mi pedacito de mi materia, sino todo el proyecto. Entonces eso a veces cuesta, pero bueno se termina dando porque si no hay manera. En los grupos de alguna manera cuantos más docentes son, más variedad de roles tienen, siempre hay alguno que es mucho más activo.

**C- Hasta acá me compartiste tu experiencia con la PNES como docente, ahora ¿Qué crees que les pasó a los estudiantes con esta propuesta?, ¿Cómo repercutió en sus aprendizajes?** S- Los chicos se enganchan, porque es más divertido y relajado el trabajo. No creo que entiendan muy bien de que se trata, ellos preguntan, ¿qué materia es? Sobre todo, cuando hay que evaluarlos, ahí no entienden. Por ejemplo, a veces pasa vos tenes un chico que yo lo tengo en artes visuales entonces capaz que en el areal no le encontras la vuelta y en lo disciplinar, sí. Eso les cuesta entender. Saludos finales.