

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

NO UNIVERSITARIA

~RETO INNOVADOR Y PROYECTIVO~

María del Carmen Rodríguez

Madrid, 2010

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

NO UNIVERSITARIA

~RETO INNOVADOR Y PROYECTIVO~

Autora: María del Carmen Rodríguez
Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación (Rep. Argentina)
Licenciada en Pedagogía (España)

Director: Dr. Domingo J. Gallego Gil

Madrid, 2010

“Tenemos que soñar, porque eso es anticipar mundos posibles para preparar a nuestros alumnos a resolver los problemas de la sociedad del futuro.”

Tomás Sánchez Iniesta (2004)

*A José: andamiaje de mi carrera profesional y académica y mi
Compañero en la Vida.*

Juntos para siempre...

Agradecimientos

Sería imperdonable no dedicar unas líneas a aquellos cuya intervención y ayuda han posibilitado la realización de la investigación y presentación de este informe.

En primer lugar queremos corresponder de algún modo al Dr. Domingo Gallego de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, quien desde nuestros primeros pasos por los estudios de Doctorado supo con paciencia acompañarnos –acercando la distancia- orientando y sugiriendo los mejores caminos a seguir. Finalmente, como director de Tesis, leyó una y otra vez sus páginas haciendo recomendaciones oportunas.

Una mención particular merece la profesora y amiga Graciela Noemí Estévez, ex directora del Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”, sin cuyo cariño, confianza, comprensión y asesoramiento supervisor no hubiera sido posible implementar experiencias novedosas en la formación de futuros maestros; enriqueciéndonos personal y profesionalmente.

Reconocemos también la amabilidad de la profesora Lidia Galarraga de Albergucci, coordinadora del Programa Nacional “Aprender enseñando” del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, única persona que a través de correo electrónico nos proporcionó información para la cumplimentación del reporte de investigación.

El trabajo nos llevó también a ganar amigos, es el caso de la Dra. Mireya Vivas a quien agradecemos la deferencia del tiempo dedicado a la minuciosa revisión del escrito y su cálida retroalimentación.

Un lugar afectuoso y especial está reservado al Dr. José Salvador Gullermo, subsecretario Penal de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires y ex regente de la Escuela de Policía “Juan Vucetich”, quien más allá de oficiar de informante clave en lo que a legislación educativa y organización de la mencionada institución educativa se refiere, ha colaborado también en la lectura y corrección de nuestro informe y el recurso multimedia que acompaña a la investigación con aportaciones y sugerencias para su mejora y adecuación. A él, que lo sabe, todo mi amor y este mi homenaje que nunca sospechamos iba a ser póstumo...

Por último y de corazón, a los amigos (Ana María Revelant, María Laura Álvarez Revelant, Patricia Repetto, Sara Cobeñas, Alicia Renom, Norma Jácome, M. Eugenia Saulnier, Gustavo Gulino, Horacio Luciano, Fernando Caniedra y Catalina Alonso) y a mis primos Norma Rodríguez, Pablo Carracedo, Rosalía Tello, Rosalía Carracedo Tello, Pablo Carracedo Tello, Alberto Caniedra, Teresa Blázquez, M. Isabel Pampín, José Pampin, José Aldao, M. Jesús Aldao y Alberto Moreira, que en el momento más duro de mi vida estuvieron -sin pretender nada a cambio- para alentarme a no bajar los brazos y recordarme con ternura el proyecto a concluir.

Índice General

Dedicatoria	IX
Agradecimientos	XI
Índice General	XIII
Índice de Cuadros	XXIII
Índice de Figuras	XXV
Índice de Mapas	XXVII
Índice de Tablas	XXIX
Índice de Abreviaturas y Siglas	XXXIII

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema	5
2. Objetivos de la investigación	7
2.1. Objetivos generales	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. Interrogantes de la investigación	8
4. Justificación del trabajo	10
5. Metodología de la investigación	13
6. Contexto general de la investigación	17
7. Algunas limitaciones halladas	22

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Intervención pedagógica estratégica en el nuevo siglo

INTRODUCCIÓN	33
1.1. Crisis y transformación educativa	34
1.2. Nuevo perfil docente, nuevo rol del enseñante	37
1.3. La intervención	42
1.4. Acerca de las estrategias de aprendizaje	45
1.5. La planificación estratégica de la intervención	48
SÍNTESIS	53

CAPÍTULO II

Estilos y estrategias en la facilitación del aprendizaje

INTRODUCCIÓN	57
2.1. Inteligencia y aprendizaje en la historia y el contexto actual	58

2.1.1. La teoría de las inteligencias múltiples	59
2.1.2. La teoría triárquica de la inteligencia	62
2.1.3. La teoría de la inteligencia emocional	63
2.1.4. Coincidencias teóricas	66
2.2. Capacidades y estilos de aprendizaje	66
2.2.1. Clasificación de instrumentos para evaluar estilos de aprendizaje	68
2.2.2. Caracterización de los inventarios elegidos para el trabajo de campo	71
2.2.2.1. Cuestionario CHAEA	71
2.2.2.2. Cuestionario LIFO	73
2.3. Estilos de aprendizaje y mejora de la enseñanza	75
2.4. Algunas investigaciones empíricas recientes	79
2.4.1. Los estilos de aprendizaje y el ingreso a la Educación Superior	79
2.4.2. Otras motivaciones en el estudio de los estilos de aprendizaje	88
SÍNTESIS	99

CAPÍTULO III

Innovación y proyección en educación

INTRODUCCIÓN	103
3.1. Una mirada al vocablo “innovación”	103
3.2. Resistencias al cambio	106
3.3. La innovación en Educación Superior no universitaria	108
3.3.1. La intervención estratégica como práctica docente innovadora	111
3.3.2. Las TIC como recursos de innovación en Educación Superior no universitaria	114
3.4. La investigación educativa como contribución a la innovación	116
3.4.1. El proceso innovador y su evaluación	119
3.4.2. Actualización de la construcción teórica	123
3.5. Proyectividad de la innovación educativa	125
SÍNTESIS	126

CAPÍTULO IV

Innovaciones y desafíos didácticos

INTRODUCCIÓN	129
4.1. La tecnología en el debate didáctico	130
4.2. Posibilidades que brindan las TIC como recursos potenciadores del aprendizaje .	133
4.2.1. Simplemente TIC... ..	133
4.2.2. La tecnología educativa	134
4.2.3. TIC, capacidades y estilos personales de aprender	136
4.3. Redefinición de estrategias para la enseñanza en el Nivel Superior no universitario	138
4.3.1. TIC y Educación Superior no universitaria	138
4.3.2. Renovar el tratamiento curricular: contenidos y actores	140
4.3.3. Renovar el tratamiento curricular: apropiar la tecnología	143
SÍNTESIS	144

CAPÍTULO V

Formación superior: profesionalización

INTRODUCCIÓN	149
5.1. Sustento teórico de la formación profesional en nuestro siglo	150
5.2. El potencial destinatario de la formación profesional hoy	155
5.2.1. La heterogeneidad determinada por la edad	156
5.2.2. La heterogeneidad determinada por la procedencia geográfica	159
5.2.3. La diversidad cultural	160
5.2.4. La diversidad socioeconómica	161
5.2.5. Preparación desigual y políticas de ingreso	162
5.3. Condicionantes en la elección de carreras	164
5.3.1. El factor económico en la opción	165
5.3.2. La Educación universitaria versus la no universitaria	167
5.3.3. Gestión estatal versus gestión privada de la enseñanza	170
5.3.4. Vocación y expectación frente a la opción	172
SÍNTESIS	174

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN

CAPÍTULO VI

Informe geopolítico actual

INTRODUCCIÓN	179
6.1. La República Argentina	179
6.1.1. Administración y financiación educativa	181
6.1.2. La Educación Superior no universitaria	183
6.1.2.1. Plan de estudio y titulación	185
6.1.2.2. Evaluación de la calidad educativa	185
6.2. La Provincia de Buenos Aires	186
6.2.1. Administración y financiación educativa	188
6.2.2. La Educación Superior no universitaria	190
6.2.2.1. Plan de estudio y titulación	191
6.2.2.2. Evaluación de la calidad educativa	191
SÍNTESIS	192

CAPÍTULO VII

Organización del sistema educativo

INTRODUCCIÓN	197
7.1. Antecedentes históricos	198
7.2. Educación en la Provincia de Buenos Aires y <i>ley 1420</i>	199
7.3. Escuela Media o Secundaria	201
7.3.1. Formación de maestros para Nivel Primario	206
7.3.2. Formación de oficiales de Policía	206
7.4. Educación Superior	211

7.4.1. Educación Superior no universitaria	211
7.4.1.1. Formación de maestros para Nivel Primario	213
7.4.1.2. Formación de oficiales de Policía	216
7.4.2. Educación Superior universitaria y formación docente	219
7.4.3. Educación Superior universitaria y formación policial	220
7.5. Incumbencias profesionales de los títulos docentes hoy	222
7.6. Reflexiones: de la <i>ley 1420</i> a la <i>Ley Federal de Educación</i>	223
7.7. Transformación educativa: implementación y resultados	226
SÍNTESIS	233

CAPÍTULO VIII

Las instituciones caso

INTRODUCCIÓN	239
8.1. Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	239
8.1.1. Ubicación pedagógica y geográfica	239
8.1.2. Trayectoria histórica	241
8.1.3. Proyecto Educativo Institucional	243
8.1.4. Infraestructura y equipamiento	244
8.1.5. Cuerpo docente	244
8.1.6. Personal no docente	247
8.1.7. Caracterización del alumno que ingresa	248
8.2. Escuela de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ”	249
8.2.1. Ubicación pedagógica y geográfica	249
8.2.2. Predio institucional y sus instalaciones	250
8.2.3. Infraestructura y equipamiento	251
8.2.4. Etapas en la organización pedagógico-institucional	256
8.2.5. Cuerpo docente y de instructores	257
8.2.5.1. Docentes del turno mañana con desempeño en el aula de clase	261
8.2.5.2. Docente bibliotecario	262
8.2.5.3. Docentes de actividades complementarias	262
8.2.5.4. Docentes de Educación Física	263
8.2.5.5. Personal de gabinete psicopedagógico	263
8.2.5.6. Instructores	264
8.2.6. Personal no docente	265
8.2.7. Caracterización del alumno que ingresa	266
SÍNTESIS	268

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

CAPÍTULO IX

Aproximación diagnóstica

INTRODUCCIÓN	275
9.1. Líneas metodológicas del estudio empírico	276
9.2. Selección de los sujetos participantes del taller	281
9.3. Procedimiento para la recolección de datos durante la etapa diagnóstica	282
9.3.1. Descubrimiento de factores que provocan desarticulación entre niveles de	

enseñanza	283
9.3.2. Determinación de los destinatarios del proyecto educativo	287
9.4. Elaboración de instrumentos y validación	288
SÍNTESIS	303

CAPÍTULO X

Acerca de la propuesta de intervención estratégica

INTRODUCCIÓN	307
10.1. Idea y formulación del proyecto	307
10.1.1. Fundamentación	308
10.1.2. Impacto esperado	311
10.1.3. Plan de acción en los encuentros del taller	312
10.1.3.1. Contenidos	312
10.1.3.2. Estrategias didácticas	313
10.1.3.3. Recursos	315
10.1.3.4. Evaluación	316
10.1.3.5. Tiempos de ejecución	316
10.1.4. Calendarización	316
10.2. Implementación del proyecto	319
10.2.1. Metodología del taller	319
10.2.1.1. Rol del tutor	321
10.2.2. Procedimientos para la recolección de datos sobre los destinatarios del taller	323
10.2.3. Etapa de concienciación de los destinatarios	326
10.2.4. Implicación del profesorado	327
10.2.5. Obstáculos en la implementación del proyecto	328
SÍNTESIS	332

CAPÍTULO XI

Acerca del recurso didáctico multimedia

INTRODUCCIÓN	337
11.1. ¿Qué es “Ef@”?	337
11.2. Consistencia de la aplicación informática	339
11.3. Fundamentación de diseño y contenido	342
11.4. El proyecto Ef@	347
11.5. Descripción de hardware y software necesarios	355
11.6. Algunas limitaciones halladas	355
SÍNTESIS	356

CAPÍTULO XII

Etapas de evaluación y retroalimentación de la intervención pedagógica

INTRODUCCIÓN	361
12.1. Enfoque de la tarea evaluativa	362
12.1.1. Procedimiento para la recolección de datos	363
12.1.2. Caminos sin transitar	366

12.2. Elaboración de instrumentos y validación	367
12.3. Retroalimentación y visión proyectiva	373
SÍNTESIS	374

RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN DE CAMPO

CAPÍTULO XIII

Factores de desarticulación entre niveles de enseñanza

INTRODUCCIÓN	381
13.1. Acopio de evidencias	382
13.1.1. Artículos periodísticos	382
13.1.2. Legislación educativa y documentos oficiales	397
13.1.3. Diseños Curriculares	401
13.1.3.1. Formación docente	401
13.1.3.2. Formación policial	415
13.1.4. Documentos históricos institucionales	423
13.1.4.1. Formación docente	423
13.1.4.2. Formación policial	429
13.1.5. Relatos testimoniales de informantes clave	430
13.1.5.1. Testimonios recogidos de la prensa escrita	430
13.1.5.2. Testimonios recogidos de la comunidad laboral	442
13.1.6. Observación de clase y planificaciones didácticas en el Nivel Polimodal	447
13.1.7. Entrevistas ocasionales a profesores de Nivel Polimodal	454
13.2. Análisis de la información recopilada en la etapa	460
13.2.1. Cuestiones subyacentes	460
13.2.2. Triangulación de datos	465
SÍNTESIS	472

CAPÍTULO XIV

Determinación de los destinatarios para el proyecto educativo

INTRODUCCIÓN	477
14.1. Estudio de documentos institucionales	478
14.1.1. Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	478
14.1.1.1. Evolución de cohortes	478
14.1.1.2. Encuentros de trabajo	480
14.1.2. Escuela de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ”	481
14.1.2.1. Evolución de cohortes	481
14.1.2.2. Encuentros de trabajo	484
14.2. Datos socioacadémicos	485
14.2.1. Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	487
14.2.1.1. Información académica	487
14.2.1.2. Información sociocultural	492
14.2.2. Escuela de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ”	499
14.2.2.1. Información académica	499
14.2.2.2. Información sociocultural	507
14.3. Perfil emocional	517

14.4. Datos de la evaluación diagnóstica	521
14.4.1. Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	522
14.4.2. Escuela de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ”	527
14.4.3. Análisis cualitativo	531
14.5. Triangulación de datos	533
SÍNTESIS	537

CAPÍTULO XV

Fase de implementación del proyecto

INTRODUCCIÓN	541
15.1. Autoanálisis del estilo personal de aprendizaje	542
15.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados	542
15.1.2. Análisis cualitativo de la información	544
15.1.3. Implicaciones en el estilo de enseñar	546
15.2. Los sujetos destinatarios del taller	546
15.2.1. Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	547
15.2.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados	547
15.2.1.2. Análisis cualitativo de la información	553
15.2.1.3. Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica	555
15.2.1.4. Seguimiento académico del estudiantado implicado	558
15.2.2. Escuela de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ”	559
15.2.2.1. Resultados de la evaluación diagnóstica de la población muestra	560
15.2.2.2. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados	564
15.2.2.3. Análisis cualitativo de la información	576
15.2.2.4. Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica	577
15.2.2.5. Seguimiento académico del estudiantado implicado	580
15.3. Consideraciones generales	582
15.4. Triangulación de datos	585
SÍNTESIS	588

CAPÍTULO XVI

Fases de valoración y enriquecimiento del tratamiento innovador

INTRODUCCIÓN	593
16.1. Análisis interpretativo de la información recopilada en la etapa	594
16.1.1. Las autoevaluaciones del discente	594
16.1.2. Valoración de la intervención del tutor realizada por los estudiantes	597
16.1.3. Valoración del entorno <i>Ef@</i> realizada por sus usuarios	600
16.1.4. Valoración de la implementación del proyecto educativo realizada por el profesorado e instructores implicados	603
16.1.5. Implicación de factores externos en el éxito del impacto deseado	603
16.1.6. Otras fuentes para la valoración de lo ocurrido	605
16.2. Triangulación de datos de la etapa de evaluación	605
16.3. Reformulación y ajustes ejecutados	607
SÍNTESIS	610

CONCLUSIONES

1. Conclusiones	617
2. Visión prospectiva y recomendaciones	628
3. Reflexiones para finalizar	630
... <i>para un pequeño desierto de cristal</i>	632

BIBLIOGRAFÍA

1. Textos legales	637
2. Otros textos	641

WEBGRAFÍA

1. Textos legales	663
2. Otras publicaciones	667
3. Sitios WEB	693

ANEXOS

1. Glosario	699
2. Representaciones gráficas	707
2.1. Niveles de concreción del currículum	707
2.2. Organigrama del Ministerio de Seguridad (Parte pertinente)	708
2.3. Organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación	709
2.4. Organización del sistema educativo a partir de la <i>Ley Federal de Educación</i>	710
2.5. Comparación de la estructura del sistema educativo antes y después de la <i>Ley Federal</i>	711
2.6. El Instituto Superior " <i>Fray Mamerto Esquiú</i> "	712
2.7. La Escuela de Policía " <i>Juan Vucetich</i> "	713
2.8. Campos de los CBC para la Formación Docente de Grado	715
2.9. Estructura curricular jurisdiccional de la Formación Docente de Grado	716
2.10. Estructura curricular del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB ..	717
2.11. Correlatividades del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB	720
2.12. Distribución de profesores en los Espacios Curriculares	722
2.13. Cronograma horario semanal	723
2.14. Plan de estudios de la Escuela de Policía " <i>Juan Vucetich</i> " (período 1992-97) ..	724
2.15. Diseño Curricular de la Escuela de Policía " <i>Juan Vucetich</i> " (período 1997-00)	731
2.15.1. Estructura a): alumnos que ingresaron en marzo de 1997 egresando en octubre de 1998	734
2.15.2. Estructura b): alumnos que ingresaron en mayo de 1998 egresando en agosto de 1999	735
2.15.3. Estructura c): alumnos que ingresaron en noviembre de 1998 egresando en diciembre de 1999 junto a los provenientes del Liceo Policial que se incorporaron directamente al segundo curso en marzo de 1999	738
2.15.4. Estructura d): alumnos que ingresaron en noviembre de 1998 egresando en junio de 2000	740
2.16. Plan de estudios de la Escuela de Policía " <i>Juan Vucetich</i> " (período 2001-04) ..	743
2.17. Plan de estudios de la Escuela de Policía " <i>Juan Vucetich</i> " (ciclo lectivo 2005)	744
3. Biografías	745

4. Protocolos	763
4.1. Entrevista ocasional a profesor de Nivel Polimodal	763
4.2. Formulario de datos socioacadémicos y emocionales	765
4.3. Evaluación diagnóstica para el Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	768
4.4. Evaluación diagnóstica para la Escuela “ <i>Juan Vucetich</i> ”	773
4.5. Cuestionario para validación de protocolos 4.3. y 4.4.	778
4.6. Modelo de planilla de seguimiento académico del estudiante	782
4.7. Autoevaluación del estudiante sobre su mejora en el proceso de aprender a aprender	784
4.8. Autoinforme del estudiante sobre su mejora	786
4.9. Cuestionario final para los destinatarios del taller	789
4.10. Cuestionario para docentes e instructores	791
5. Apuntes testimoniales	793
5.1. Problemas de infraestructura en escuelas del Conurbano Bonaerense	793
5.2. Prueba final integradora de Educación Polimodal	795
5.3. Prueba de ingreso a la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP	797
5.4. Prueba de conocimientos generales en la Facultad de Derecho de la UNLP	799
5.5. Testimonios recogidos de la prensa escrita	800
5.6. Testimonios recogidos en la comunidad laboral	808
5.7. Registro de los encuentros de trabajo	839

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Comparación de las estructuras de los sistemas educativos español y argentino	19
Cuadro 2: Organización del Nivel de Educación Superior (<i>Ley de Educación Superior N° 24.521</i>)	20
Cuadro 3: Orientaciones básicas del test LIFO con sus indicadores de fuerza	74
Cuadro 4: Titulación habilitante para el ejercicio docente en los distintos niveles del sistema educativo	222
Cuadro 5: Plan previo o diseño de investigación	277
Cuadro 6: Niveles de comprensión lectora	294
Cuadro 7: Competencias cognitivas requeridas por las consignas de evaluación diagnóstica	297
Cuadro 8: Aproximación a las respuestas correctas de la evaluación diagnóstica	298
Cuadro 9: Categorización y puntuación de las respuestas de la evaluación diagnóstica	299
Cuadro 10: Identificación de objetos para la transformación curricular (<i>res. 5132/00, DGCyE</i>)	418

Índice de Figuras

Fig. 1: Espiral de actividades en la investigación-acción	15
Fig. 2: Esquema general del informe de investigación	27
Fig. 3: Interrelación en las dimensiones de la innovación	126
Fig. 4: Desarrollo de las carreras de magisterio y policial en el sistema educativo argentino y provincial	235
Fig. 5: Líneas metodológicas del estudio empírico	275
Fig. 6: Procedimiento en la recolección de datos en la etapa diagnóstica	303
Fig. 7: Calendarización de actividades en las diferentes etapas de ejecución de la propuesta didáctica	317
Fig. 8: ¿Qué es “Ef@”?	338
Fig. 9: Mapa de recorrido por la carpeta de facilitación del aprendizaje	343
Fig. 10: Muestra de una página de actividades del recurso Ef@	346
Fig. 11: Evolución de cohortes en formación docente	479
Fig. 12: Evolución de cohortes masculinas en formación policial	483
Fig. 13: Evolución de cohortes femeninas en formación policial	484
Fig. 14: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación docente	487
Fig. 15: Gestión educativa elegida en el Nivel Medio por quienes ingresan a formación docente	488
Fig. 16: Régimen de egreso de Nivel Medio de los que ingresan a formación docente	488
Fig. 17: Zona de la que provienen quienes ingresan a formación docente	489
Fig. 18: Antigüedad de egreso del Nivel Medio de quienes ingresan a formación docente	489
Fig. 19: Situación de inscriptos en otras carreras entre quienes ingresan a formación docente	490
Fig. 20: Situación de edad de los que ingresan a formación docente	492
Fig. 21: Cantidad de quienes ingresan a formación docente que tiene hijos	493
Fig. 22: Proporción en las edades de los hijos de los que ingresan a formación docente	493
Fig. 23: Desempeño laboral de quienes ingresan a formación docente	495
Fig. 24: Desempeño laboral de progenitores de los que ingresan a formación docente	496
Fig. 25: Nivel educativo alcanzado por progenitores de quienes ingresan a formación docente	499
Fig. 26: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación policial	501
Fig. 27: Gestión educativa elegida en el Nivel Medio por quienes ingresan a formación policial	501
Fig. 28: Régimen de egreso de Nivel Medio de los que ingresan a formación policial	502
Fig. 29: Zona de la que provienen quienes ingresan a formación policial	502
Fig. 30: Antigüedad de egreso del Nivel Medio de quienes ingresan a formación policial	503
Fig. 31: Situación de inscriptos en otras carreras entre quienes ingresan a formación policial	504
Fig. 32: Situación de edad de los que ingresan a formación policial	507

Fig. 33: Cantidad de quienes ingresan a formación policial que tiene hijos	508
Fig. 34: Proporción en las edades de los hijos de los que ingresan a formación policial	509
Fig. 35: Desempeño laboral de quienes ingresan a formación policial	511
Fig. 36: Desempeño laboral de progenitores de los que ingresan a formación policial	512
Fig. 37: Relación en desempeño laboral entre generaciones en formación policial	515
Fig. 38: Nivel educativo alcanzado por progenitores de quienes ingresan a formación policial	516
Fig. 39: Resultados de la evaluación diagnóstica de quienes ingresan a formación docente	524
Fig. 40: Resultados de la evaluación diagnóstica de quienes ingresan a formación policial	528
Fig. 41: Perfil de fuerzas en condiciones productivas (estilo de aprender en situación normal)	543
Fig. 42: Perfil de fuerzas en exceso (estilo de aprender en situación de defensa o tensión)	543
Fig. 43: Gráfica del perfil de aprendizaje en el test CHAEA	544
Fig. 44: Total frecuencias de preferencias de test LIFO en formación docente	549
Fig. 45: Distribución de preferencias del test CHAEA en formación docente	552
Fig. 46: Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica en formación docente	556
Fig. 47: Resultados de evaluación diagnóstica de beneficiarios del taller en formación policial	562
Fig. 48: Total masculino de frecuencias de preferencias de test LIFO en formación policial	566
Fig. 49: Total femenino de frecuencias de preferencias de test LIFO en formación policial	568
Fig. 50: Distribución de preferencias del test CHAEA en formación policial masculina	572
Fig. 51: Distribución de preferencias del test CHAEA en formación policial femenina	575
Fig. 52: Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica en formación policial	578
Fig. 53: Evaluación del grado de satisfacción de los destinatarios del taller	600

Índice de Mapas

Mapa 1: Ubicación geográfica del país y la Provincia de Buenos Aires	180
Mapa 2: Conurbano Bonaerense	181
Mapa 3: Provincia de Buenos Aires	187
Mapa 4: Regionalización educativa de la Provincia de Buenos Aires	189
Mapa 5: Partido de La Plata	240
Mapa 6: Regionalización educativa del Conurbano Bonaerense	241

Índice de Tablas

Pertencientes a otras investigaciones empíricas presentadas en el Marco teórico

Tabla A: Resultados del que denominamos Estudio 2 de Figueroa y otros	81
Tabla B: Resultados del que denominamos Estudio 6 de Grau y otros	90
Tabla C: Resultados del que denominamos Estudio 8 de Chayña	95
Tabla D: Resultados del que denominamos Estudio 10 de Gallego y Martínez	99

Correspondientes a nuestro trabajo de investigación

Tablas 1: Cuerpo docente del Instituto Superior “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”	245
Tabla 1.1.: Profesores que además del título específico habilitante para su cargo en el Nivel Sup. cuentan con el de maestro	245
Tabla 1.2.: Titulación habilitante para el cargo docente en el Nivel Sup. no universitario	245
Tabla 1.3.: Titulación emprendida como especialización	246
Tabla 1.4.: Otras acreditaciones	246
Tablas 2: Personal de la Escuela de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ”	259
Tabla 2.1.: Caracterización general del cuerpo docente	259
Tabla 2.2.: Situación de revista del cuerpo docente	259
Tabla 2.3.: Titulación de Nivel Medio	260
Tabla 2.4.: Titulación de Nivel Superior no universitario	260
Tabla 2.5.: Titulación de Nivel Superior universitario	261
Tabla 2.6.: Caracterización de los docentes del turno mañana	261
Tabla 2.7.: Caracterización de los docentes de actividades complementarias	262
Tabla 2.8.: Caracterización de los docentes de Educación Física	263
Tabla 2.9.: Caracterización del personal de gabinete psicopedagógico	264
Tabla 3: Datos académicos y profesionales de los redactores de la evaluación diagnóstica	291
Tabla 4: Muestra poblacional participante en la validación de la evaluación diagnóstica	300
Tabla 5: Datos académicos y profesionales de los expertos que validaron la evaluación diagnóstica	302
Tabla 6: Referencias del equipo de expertos que validó el protocolo 4.9.	371
Tabla 7: Repercusión de las temáticas en el debate periodístico	383
Tabla 8: Análisis de la problemática universitaria	390
Tabla 9: Propuestas para la mejora de articulación entre los Niveles Medio o Polimodal y Superior	393
Tabla 10: Temáticas abordadas en la normativa básica	398
Tabla 11: Evolución de cohortes en formación docente.....	479
Tabla 12: Evolución de cohortes masculinas en formación policial	482

Tabla 13: Evolución de cohortes femeninas en formación policial	483
Tabla 14: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación docente.....	487
Tabla 15: Datos sobre tipo de establecimientos educativos de Nivel Medio de quienes ingresan a formación docente	488
Tabla 16: Datos sobre antigüedad de egreso del Nivel Medio en formación docente ..	489
Tabla 17: Datos sobre inscripción en otras carreras de Nivel Superior de quienes ingresan a formación docente	490
Tabla 18: Datos sobre edad y sexo en formación docente	492
Tabla 19: Datos sobre paternidad en formación docente	493
Tabla 20: Datos sobre actividad laboral en formación docente	495
Tabla 21: Datos sobre actividad laboral de progenitores de quienes ingresan a formación docente	496
Tabla 22: Datos sobre nivel académico de progenitores de quienes ingresan en formación docente	498
Tabla 23: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación policial	500
Tabla 24: Datos sobre tipo de establecimientos educativos de Nivel Medio de quienes ingresan a formación policial	501
Tabla 25: Datos sobre antigüedad de egreso del Nivel Medio en formación policial ..	503
Tabla 26: Datos sobre inscripción en otras carreras de Nivel Superior de quienes ingresan a formación policial	504
Tabla 27: Datos sobre edad y sexo en formación policial	507
Tabla 28: Datos sobre paternidad en formación policial	508
Tabla 29: Datos sobre actividad laboral en formación policial	510
Tabla 30: Datos sobre actividad laboral de progenitores de quienes ingresan a formación policial	512
Tabla 31: Relación de carrera elegida con actividad laboral de progenitores en formación policial	514
Tabla 32: Datos sobre nivel académico de progenitores de quienes ingresan en formación policial	516
Tabla 33: Resultado de la evaluación diagnóstica 2003 en formación docente	522
Tabla 34: Resultado de la evaluación diagnóstica 2004 en formación docente	523
Tabla 35: Resultado de la evaluación diagnóstica 2005 en formación docente	523
Tabla 36: Resultado de la evaluación diagnóstica 2003 en formación policial	527
Tabla 37: Resultado de la evaluación diagnóstica 2004 en formación policial	527
Tabla 38: Resultado de la evaluación diagnóstica 2005 en formación policial	528
Tabla 39: Puntuaciones del tutor en los tests de estilo de aprendizaje	542
Tabla 40: Autoanálisis cuantitativo de los tests	542
Tabla 41: Destinatarios del taller en formación docente	547
Tabla 42: Frecuencias en resultados del test LIFO en formación docente	548
Tabla 43: Frecuencias en resultados del test CHAEA en formación docente	549
Tabla 44: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2003 en formación docente	555
Tabla 45: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2004 en formación docente	555
Tabla 46: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2005 en formación docente	555
Tabla 47: Destinatarios del taller en formación policial	560
Tabla 48: Resultado de evaluación diagnóstica de cadetes admitidos en el taller 2003	561
Tabla 49: Resultado de evaluación diagnóstica de cadetes admitidos en el taller 2004	561
Tabla 50: Resultado de evaluación diagnóstica de cadetes admitidos en el taller 2005	561

Tabla 51: Frecuencias masculinas en resultados del test LIFO en formación policial .	564
Tabla 52: Frecuencias femeninas en resultados del test LIFO en formación policial ..	567
Tabla 53: Frecuencias masculinas en resultados del test CHAEA en formación policial	568
Tabla 54: Frecuencias femeninas en resultados del test CHAEA en formación policial	573
Tabla 55: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2003 en formación policial	577
Tabla 56: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2004 en formación policial	578
Tabla 57: Cotejo devolución Protocolo 4.7. en primera administración anual	594
Tabla 58: Cotejo devolución Protocolo 4.7. en segunda administración anual	595
Tabla 59: Cotejo devolución Protocolo 4.7. en tercera administración anual	595
Tabla 60: Cotejo de administración del Protocolo 4.8.	596
Tabla 61: Cotejo devolución Protocolo 4.9.	597
Tabla 62: Evaluación del grado de satisfacción de los destinatarios del taller	600
Tabla 63: Evaluación del entorno <i>Ef@</i> realizada por los usuarios	601
Tabla 64: Cotejo devolución Protocolo 4.10.	602

Índice de Abreviaturas y Siglas

art.	artículo
arts.	artículos
BOD	Bachillerato con Orientación Docente
Bs. As.	Buenos Aires
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CBC de la UBA	Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
CGCyE	Consejo General de Cultura y Educación
CGEyC	Consejo General de Educación y Cultura
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
Colab.	Colaborador/a
Comp.	Compilador/a/es
concs.	concordantes
Const. Prov.	Constitución Provincial
CoNEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Coord.	Coordinador/a/es
Cs.	Ciencias
D.	Director/a
dec.	decreto
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación
DGEyC	Dirección General de Escuelas y Cultura
DIPREGEP	Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada
EGB	Educación General Básica
ELE	Español como lengua extranjera
Ens.	Enseñanza
EPB	Educación Primaria Básica
ESB	Educación Secundaria Básica
Esc.	Escuela
Esp. Práct. Doc.	Espacio de la Práctica Docente
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Form. doc. no univ.	Formación docente no universitaria
Form. policial	Formación policial
Form. doc. univ.	Formación docente universitaria
Hist.	Historia
Inst.	Instituto
ISFD	Instituto Superior de Formación Docente
Lic.	Licenciado/a
Maestro/a N. Nac.	Maestro/a Normal Nacional
Maestro/a N. Sup.	Maestro/a Normal Superior
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Nac.	Nacional

NAP	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios
Obs.	Observador/a
PEI	Proyecto Educativo Institucional
Persp.	Perspectiva
PCI	Proyecto Curricular Institucional
Pcia.	Provincia
Pers.	Personal
PISA (en inglés)	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE
Prof.	Profesor/a
prom.	promulgación
Rep. gráf.	Representaciones gráficas
res.	resolución
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
Sup.	Superior
SUTEBA	Sindicato Unificado de Trabajadores de Educ. de la Pcia. de Bs. As.
UBA	Universidad de Buenos Aires
UCA	Universidad Católica Argentina
UEP	Unidad Evaluadora Provincial
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
UNL	Universidad Nacional del Litoral
UNLZ	Universidad Nacional de Lomas de Zamora
UNSL	Universidad Nacional de San Luis
UNTreF	Universidad Nacional de Tres de Febrero
VD.	Vicedirector/a

CONTENIDO:

1. Planteamiento del problema
2. Objetivos de la investigación
 - 2.1. Objetivos generales
 - 2.2. Objetivos específicos
4. Interrogantes de la investigación
4. Justificación del trabajo
5. Metodología de la investigación
6. Contexto general de la investigación
7. Algunas limitaciones halladas

1. Planteamiento del problema

Cuando nace el sistema educativo argentino, se denomina “Educación Común” y se organiza en 1884 sobre el modelo europeo, estableciendo la educación obligatoria, gratuita y laica. Aproximándose el siglo XXI, resulta evidente la necesidad de actualización, principalmente teniendo en cuenta la ola de aceleradísimos cambios que se manifiestan en la vida de la denominada sociedad del conocimiento y la información.

La sanción de la *Ley Federal de Educación 24.195* en 1994, reestructura normativamente un sistema decadente que iba formulando ajustes para sanear lógicas demandas de la población en el paso de la modernidad a la posmodernidad y su superación.

La escuela tradicional vigente durante la creación del estado nacional, pretendió alfabetizar, formar al ciudadano y a la clase dirigente. La preparación del profesorado se realizaba en el Nivel de Educación Media o Secundario (Anexo Rep. gráf. 2.5.) y el Nivel de Educación Superior era sinónimo de universitario. Luego, la escuela renovada permitió paulatinamente el ingreso de la clase media al Nivel de Educación Superior dividido, para ese entonces y sólo en la práctica, en universitario y no universitario (Anexo Glosario); este último destinado fundamentalmente, al menos en principio, a la formación de maestros y profesores. Por último, la llamada transformación educativa de finales del siglo XX contempla la educación formal y la no formal atendiendo a las renovadas necesidades surgidas tanto de la preparación como de la capacitación y actualización laboral permanentes.

A una época de esplendor y respeto por la tarea docente fortalecida por la posterior etapa con planes de estudio de preparación profesional superior, le siguen -en las pasadas décadas durante el nuevo proceso de democratización nacional- el deterioro cada vez más marcado de los salarios de sus trabajadores; las permanentes luchas sindicales por reivindicaciones y la consecuente disminución de los días de clase; el desgano por el cumplimiento del deber; las prácticas obsoletas y marginadas de los avances tecnológicos que alcanzan a la sociedad en su conjunto; el desinterés y la escasa oferta gratuita de perfeccionamiento;

políticas que facilitan y priorizan el ingreso, la retención y permanencia de la matrícula frente al vaciamiento de contenidos escolares en desmedro de la calidad de la enseñanza y la descalificante visión de los padres del alumnado que se traduce rápidamente en desprestigio por la función docente. Simultáneamente, van ocupando espacio en la docencia de los Niveles Secundario y de Educación Superior -en especial en las carreras de formación técnica de más reciente creación- los egresados de esos mismos niveles de estudios sin preparación pedagógico-didáctica. Por último, la crisis socioeconómica se agrava alcanzándose índices notablemente elevados de desempleo y las carreras de Nivel de Educación Superior no universitario se convierten en salidas laborales seguras, rápidas, suficientemente estables y permanentes atrayendo con frecuencia a adultos que habían abandonado la escolarización -en muchos casos sólo de nivel básico- y constituyendo, en este sentido y al menos ilusoriamente, un ascenso en su clase social.

Una sencilla mirada superficial basta para palpar el problema motivo de nuestra indagación y que dejamos así expresado: *“Cada ciclo lectivo se evidencian mayores dificultades de aprendizaje y escaso desarrollo de habilidades para el estudio entre quienes ingresan a las carreras de Nivel de Educación Superior no universitario. Ello incide negativamente en el rendimiento académico, con obvias implicaciones en el período de prácticas de ensayo profesional, y en un importante incremento del índice de compensación, deserción y repitencia con relación a la matrícula inicial.”*

La idea de investigación que aquí presentamos nace a fines de 2001 cuando los equipos docentes a los que pertenecemos coinciden por vez primera en manifestar la misma y preocupante problemática y, el tiempo transcurrido desde la denominada “transformación educativa” hace posible al menos una primera evaluación sobre su puesta en marcha. Sobre la base de buenos resultados obtenidos en similares indagaciones y proyectos articulados desarrollados en los Períodos de Docencia e Investigación de nuestros estudios de Doctorado, durante el siguiente ciclo lectivo nos ocupamos de recabar información que pudiese arrojar cifras comparativas de matrícula escolar, proyectar una metodología innovadora y presentarla a las autoridades de los centros educativos para su aprobación. Finalmente, la tarea de campo cubrió tres años de trabajo en el aula, estudio de resultados de aplicación y evaluación permanente para imprimirle ajustes y mejoras.

2. Objetivos de la investigación

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- ✓ Determinar los factores que provocan desarticulación entre los Niveles de Educación Media o Polimodal (Anexo Glosario) y Superior.
- ✓ Analizar políticas y proyectos educativos orientados a superar los fracasos estudiantiles en el ingreso al Nivel de Educación Superior.
- ✓ Intervenir estratégicamente diseñando una propuesta pedagógica que, innovando en el uso de las TIC como mediatizadoras del proceso didáctico en la formación de grado no universitario, optimice los estilos personales de aprendizaje del alumnado.
- ✓ Examinar logros, alcance y proyección del proyecto implementado, dinamizando experiencias creativas y novedosas que favorezcan la facilitación de aprendizajes en virtud de las diversidades que cada entorno y el progreso tecnológico vayan determinando.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar políticas de Estado (a nivel nacional y jurisdiccional) que causan deterioro en el rendimiento académico de los egresados de Nivel de Educación Media o Polimodal.
- ✓ Reconocer patrones institucionales y atributos peculiares de los actores sociales que caracterizan la dinámica y cultura de las escuelas de Nivel de Educación Media o Polimodal.
- ✓ Indagar acciones desarrolladas a nivel nacional y en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires para subsanar las consecuencias de la desarticulación entre los Niveles de Educación Media o Polimodal y Superior no universitario.
- ✓ Sustentar el desafío de innovar en la formación superior no universitaria con una práctica pedagógica de atención estratégica a la diversidad basada en actuales concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, la inteligencia, las emociones y las posibilidades educativas de las TIC.

- ✓ Diagnosticar los estilos personales de aprendizaje de los destinatarios del proyecto educativo, concienciarlos acerca de sus implicaciones en el rendimiento académico y enfrentar el reto de implicarlos en la propuesta de innovación.
- ✓ Trazar planes de acción personalizados para mejorar las capacidades y estilos individuales de aprender, facilitando las habilidades de selección de estrategias apropiadas a la resolución de problemáticas cotidianas.
- ✓ Evaluar el proceso cíclico del proyecto educativo en ejecución para retroalimentarlo y optimizarlo.
- ✓ Sugerir líneas de acción y ajustes apropiados para la proyección de la propuesta de intervención pedagógica a otras probables implementaciones.

3. Interrogantes de la investigación

La investigación parte de un elevado número de cuestiones que nos hemos ido formulando durante nuestra tarea docente. Coincidimos con los autores que afirman que un buen planteamiento de interrogantes es el primer paso para encontrar la solución. Por eso nos preguntamos:

- ✓ ¿La Educación Media o Polimodal ha perdido de vista sus objetivos fundamentales de preparación para el mundo laboral y la consecución de los estudios superiores?
- ✓ ¿Es posible marcar un punto de inflexión a partir del cual ese nivel educativo ha entrado en crisis evidenciada por el bajo rendimiento académico de sus egresados?
- ✓ ¿Existen políticas de Estado que generan el deterioro de la educación?
- ✓ ¿Qué actitudes y comportamientos de los miembros de las comunidades educativas profundizan los procesos de desestructuración del sistema educativo?
- ✓ ¿Cuál es el grado de preocupación y responsabilidad de los diferentes actores sociales por la crisis de la educación?
- ✓ ¿Qué trabajos de investigación científica se llevaron a cabo para indagar sobre la problemática y fundamentar propuestas para subsanarla?

- ✓ ¿Qué políticas de planeamiento educativo se han puesto en marcha para intentar dar solución a la desarticulación entre los Niveles de Educación Media o Polimodal y Superior no universitario, a nivel nacional y en el ámbito provincial bonaerense?
- ✓ ¿Qué competencias debe incorporar el estudiante para transitar satisfactoriamente por las instituciones educativas que hemos seleccionado para desarrollar nuestra investigación?
- ✓ ¿Qué indagaciones científicas pueden fundamentar un reto innovador en la formación superior de grado no universitario en nuestro entorno?
- ✓ ¿Es viable desarrollar y aplicar en los centros estudiados una intervención pedagógica para mejorar estilos individuales de aprendizaje de sus estudiantes con una propuesta metodológica que incorpore las TIC como recurso?
- ✓ ¿Qué datos podrían colaborar para diagnosticar la situación del estudiante y elaborar un plan personalizado para facilitar sus experiencias educativas y alcanzar el perfil de egresado deseado?
- ✓ ¿Qué técnicas e instrumentos de diagnóstico serán adecuados para detectar a los estudiantes que prioritariamente necesitan ayuda pedagógica para afrontar el desafío del ingreso a las carreras de formación policial y docente en los ámbitos en que se desarrolla nuestra tarea de indagación?
- ✓ ¿Qué dificultades y limitaciones aparecen?
- ✓ ¿Qué estrategias de enseñanza y recursos pueden implementarse en las instituciones consideradas caso?
- ✓ ¿Qué características de la formación del profesorado y la cultura institucional de los centros elegidos, favorecen o perturban el desarrollo del proceso didáctico?
- ✓ ¿Cuál es la repercusión que puede lograr nuestro proyecto educativo entre los destinatarios directos de la propuesta y el equipo docente de las instituciones implicadas?
- ✓ ¿Existen limitaciones para la pretensión de difundir los resultados del estudio y mejorar las prácticas del profesorado de Nivel de Educación Superior no universitario?

✓ ¿Qué adaptaciones y mejoras pueden sugerirse para nuevas implementaciones de la propuesta?

✓ ¿Qué futuros desarrollos de investigación pueden surgir a partir de la profundización en el tema?

4. Justificación del trabajo

La investigación científica que como Tesis Doctoral presentamos, pretende ocuparse de una problemática inédita en nuestro entorno, y superando el nivel descriptivo de la realidad, busca descubrir e interpretar -al menos en parte- los factores que provocan el fenómeno, qué condiciones contribuyen a aumentar las probabilidades de reiteración, por qué ocurren, de dónde proceden; con la intencionalidad de proponer una alternativa para paliarlo.

Una de las cuestiones que motivó el estudio fue el observar reiterativamente que lejos de diferenciarse dentro del Nivel de Educación Superior las modalidades existentes (universitario y no universitario), tema sobre el que volveremos y ampliaremos oportunamente, se asimila de forma automática que ese nivel educativo es el universitario. A ello se suma que casi resultan escasos los tratados sobre el acontecer en la Educación Superior no universitaria y nos animamos a decir inexistentes los planteos sobre la articulación vertical con el nivel de educación anterior -que obligatoriamente sus estudiantes deben haber superado-.

Apostamos a que trabajar con una muestra reducida y familiar nos aportaría abundante cantidad de datos ponderables. Sabemos que en los estudios de índole social resulta muy difícil establecer generalizaciones; sin embargo, es posible que ciertos enunciados y estrategias de intervención pedagógica apoyados en una exploración sistemática con encuadre teórico resulten transferibles a otros casos similares.

Como dicen Alonso y Gallego (2004) en la conferencia *Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica*:

La Teoría de los Estilos de Aprendizaje no ha llegado a calar a fondo en campos tan importantes como la Educación Especial y el aprendizaje a través de tecnología. Queda aún camino por recorrer. Se han realizado algunas investigaciones pero hace falta profundizar aún más en estas áreas. También faltan más investigaciones que relacionen la Inteligencia Emocional de la que nos hablaba Goleman (1998) y la Teoría de los Estilos de Aprendizaje. Aunque Silver, Strong y Perini (2000) ya han comenzado a integrar la Teoría de los Estilos de Aprendizaje y la teoría de las

Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) falta también un mayor número de trabajos en este campo. Ya se han iniciado de investigación trabajos en éstas áreas. (p. 2)

En este sentido, nuestra tarea intenta ser una primera aproximación y pequeña aportación en esa indagación que se debería desencadenar.

Asociada nuestra preocupación por la desarticulación entre los Niveles de Educación Media o Polimodal y Superior y la falta de estudios sobre esta problemática, encontramos que escriben Kisilevsky y Veleda (2002):

Tampoco hay estudios que midan qué efecto (social, educativo y económico) produciría la puesta en práctica de políticas de mejoramiento de la retención en los primeros años del Nivel de Educación Superior. Para algunos el problema está siendo “naturalizado”, de forma tal que resulta “lógico” que los estudiantes empiecen a desaparecer de las aulas hacia comienzos del cuatrimestre y se establezca su número en los meses subsiguientes. Si bien no es posible generalizar este fenómeno a todos los casos, a partir del relato de los actores, tanto en las investigaciones cuanto en la bibliografía consultada no aparece como prioridad, desde el Nivel de Educación Superior, gestionar políticas destinadas a aumentar la retención en el primer año de los estudios superiores. (p. 77)

En este sentido, nuestra propuesta didáctica introduce como novedades en la formación superior no universitaria de contexto, el trazado de planes de atención diversificada en función de las potencialidades de cada estudiante, el aprendizaje centrado en tácticas para resolver problemas y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para dinamizar el proceso didáctico. Sus ideas y cualidades distintivas lo convierten en un verdadero desafío que enfrenta al fenómeno educativo con mirada panorámica en perspectiva hacia el auténtico incremento de la eficacia para adquirir competencias haciendo exitoso el uso de capacidades.

Aspiramos, además y proyectivamente, a promover futuros estudios sobre la posibilidad de apertura de la Educación Superior no universitaria a las modalidades de semipresencialidad y educación a distancia, actualmente inexistentes en nuestro contexto jurisdiccional, en los planes de estudio de su formación académica de grado.

Un propósito inmediato es concienciar a alumnos y profesores de que resulta posible enriquecer la relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje obteniendo productos positivos a partir de un conocimiento pleno de sus estilos de aprender, de la posibilidad de adaptarlos y mejorarlos, y de incorporar pertinentemente las tecnologías de la información y la comu-

nicación como facilitadoras del proceso didáctico.

En particular, favorecer las experiencias de los profesores del nivel en el diseño y elaboración de sus propios recursos didácticos multimediales, que hoy la consulta bibliográfica y la participación en congresos y jornadas de interés educativo nos permiten afirmar que son nulas –al menos en nuestra jurisdicción–.

Además, pretendemos que la tarea derive en que el discente comprenda que en este período de su formación superior (etapa de grado) debe aprender no sólo conceptos sino, y nos atrevemos a decir fundamentalmente, estrategias y procedimientos aplicables a resolver exitosamente situaciones cotidianas de su hacer profesional.

Otra intención de la investigación y su divulgación es que los docentes descubran la necesidad de generar espacios de debate sobre los Diseños Curriculares (Anexo Glosario) que jurisdiccionalmente se les imponen, haciéndose cargo de que su labor implica comprometerse en la discusión de su contenido y la posibilidad de apropiarlo a su contexto, impulsando innovadoras propuestas metodológicas partiendo de la reflexión sobre la práctica.

Estamos convencidos por experiencias con trabajos previos que estimular esas inquietudes en quienes nos rodean, repercute favorable y multiplicativamente.

Buscamos ser germen de nuevos emprendimientos que amplíen horizontes tanto en desempeños laborales de nuestros egresados del Nivel de Educación Superior no universitario como en la indagación y replanteamiento en tomas de decisiones de los docentes al planificar sus clases.

Mediatamente creemos que difundir los resultados y conclusiones de esta investigación ayudaría a revalidar por un lado, la política de nuestro sistema educativo y por otro, los objetivos, funciones, estructura, organización, proyección y prestigio social de las instituciones pertenecientes al Nivel de Educación Superior no universitario y de sus egresados.

Así pues, recabar y consultar literatura científica actualizada, describir la situación con mirada retrospectiva, acopiar información de campo y analizar los datos; hizo posible iluminar y contextualizar la realidad diagnosticándola y proponiendo una alternativa de acción.

De allí que hablemos de *intervención pedagógica estratégica*, con la pretensión de entender a la enseñanza como un tomar parte y mediar en el proceso didáctico de modo planificado y fundamentado científicamente, seleccionando los recursos que aseguren la decisión óptima para cada circunstancia.

La propuesta se convierte en *reto* en tanto intento vehemente por conseguir empeñosamente un objetivo muy difícil de alcanzar desde la perspectiva de trabajo unipersonal. Apostamos a un curriculum que aprecie la aplicación de la ciencia a la práctica. En todos sus niveles de concreción, esperamos se sostenga en las actuales teorizaciones sobre intelecto, emoción y sus implicaciones en los estilos de aprender y enseñar, constituyendo un verdadero proyecto de tecnología educativa.

Por último, confiamos en provocar un efecto *innovador y proyectivo* cuando al introducir novedades de corte conceptual, procedimental y actitudinal, se propague multiplicativamente el accionar de nuestro emprendimiento en otros, como estímulo y desafío.

5. Metodología de la investigación

A partir de la problemática detectada entre quienes ingresan al Nivel de Educación Superior no universitario de nuestro ámbito laboral y de la revisión literaria sobre el tema, decidimos que el diseño de nuestra investigación debía adherir al paradigma cualitativo centrado en el método longitudinal del estudio de casos y en esa línea a la investigación-acción.

Estudiar nuestra comunidad educativa apunta al objetivo preciso de conocer, desarrollar y promocionar las potencialidades de ese grupo caso tomándolo como tipo e intentando la superación de la problemática.

Sin dejar de lado algunos datos cuantitativos, nuestro trabajo procura presentar una evaluación profunda de diversos aspectos que componen el fenómeno desde una perspectiva sistémica e interpretativa, intentando encontrar soluciones aceptables y válidas.

En esta línea de superación de la famosa polémica epistemológica acerca de la dicotomía de paradigmas, seguimos a Cook y Reichardt (1997) cuando explican que un paradigma no se halla ligado inherentemente a una serie de métodos por lo que, el investigador no está obligado a adherir de forma ciega a uno u otro modelo, sino que puede elegir por una mezcla de atributos de ambos. Al seleccionar el método, la misma importancia tienen las propiedades de un paradigma que las características del entorno de la investigación. En el

campo de los fenómenos educativos, resulta más sencilla la defensa de una postura ecléctica siempre que se mantengan claramente definidos los objetivos de la tarea y se intente cubrir de la manera más eficaz las necesidades de la misma.

Directamente, Eisenhart y Howe (1992 citados en Pérez, G., 2004, p. 216), resuelven la disyuntiva epistemológica sin inclinarse por ninguna perspectiva, opinando que el debate deviene innecesario dado que muchos investigadores no se preocupan por esas controversias y toman como base la lógica de la aplicación práctica. Ellos plantean como principios metodológicos: la formulación de interrogantes de investigación fundados en la realidad experiencial para seleccionar los métodos que mejor se ajusten a la situación, la aplicación sistemática de técnicas específicas de recopilación y procesamiento de información, la fundamentación del trabajo en saberes básicos creíbles y la garantía sobre las conclusiones alcanzadas abordando críticamente los hallazgos provenientes de enfoques metodológicos alternativos.

Sintéticamente, las ventajas potenciales del empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos, son entre otras, el atender adecuadamente y en las condiciones más exigentes a la diversidad de propósitos de nuestra investigación.

Vale decir, partimos de situaciones consideradas representativas para estudiarlas a fondo intentando descubrir una estructura organizativa y dinámica que identifique la esencia y la complejidad de relaciones. Captamos lo más significativo porque tomamos la indagación *en casos*, de modo que cada componente enlace su información con el todo, al tiempo que la red de relaciones entre las partes establezca los caracteres diferenciales y/o similares de otros casos.

La particularidad descriptiva y heurística que orienta nuestra investigación nos permite jugar con la multiplicidad de procedimientos, técnicas e instrumentos para la recogida de datos y la intervención abierta desde la posición de investigadores etnógrafos.

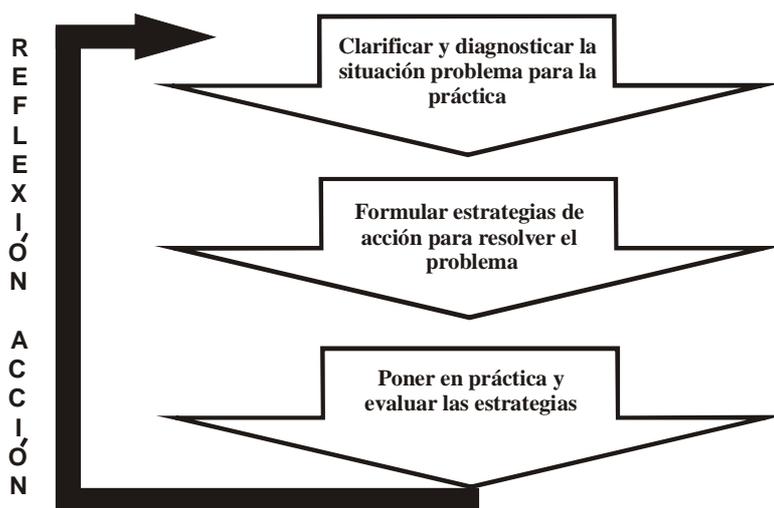
Limitaciones de tiempo, presupuesto y posibilidad de llevar a cabo el trabajo en equipo; influyeron también en la selección de este enfoque metodológico.

De la flexibilidad y apertura del enfoque etnográfico (de orientación naturalista y fenomenológica) aprovechamos la ventaja de tener en cuenta y profundizar en aquellas manifestaciones que se iban presentando a medida que avanzábamos en la tarea.

Además, la etnografía tiene condiciones favorables para zanjar la posible fisura entre investigación educativa y práctica docente. Así, como protagonistas de la situación estudiada hemos tratado de dejar de lado preconceptos, para introducirnos en el campo con una visión renovada y poner en marcha una alternativa para la cuestión problema basándonos principalmente en la acción. El examen sistémico de la realidad concreta constituyó para nosotros –educadores- la toma de conciencia y la necesidad de actuar frente a las exigencias escolares de las que formamos parte.

Kurt Lewin, el creador en 1946 del enfoque de investigación-acción estableció para ella una espiral de actividades que se nos ocurre representar:

Fig. 1: Espiral de actividades en la investigación-acción



Algunos inconvenientes que suelen imputarse a la metodología seleccionada creemos haberlos podido salvar. Por ejemplo:

- ✓ Como investigadores implicados en la problemática que se estudia hemos tratado de ser lo más objetivos posible, hemos analizado nuestra forma de proceder como enseñantes y consideramos que nada mejor para un educador que reflexionar sobre su propio hacer cotidiano para imprimir los mejores ajustes a la tarea, pudiendo además justificarlos.
- ✓ En cuanto a conservar la confidencialidad de los datos, ello no fue estrictamente necesario (excepto en lo que hace a la identificación de las personas) ya que nuestra investiga-

ción está inscripta, en los proyectos educativos institucionales de cada establecimiento en que trabajamos.

- ✓ La selección de la muestra colaboró con el intento de descubrir la naturaleza o esencia (en definitiva, lo universal) de lo observado.
- ✓ La multiplicidad de procedimientos aplicados para recoger datos facilitó una visión más completa del fenómeno. Pretendimos, en la medida de nuestras posibilidades, precisión y sistematización durante el proceso de obtención de información. Hicimos el intento de que los registros descriptivos de seguimiento resultasen consistentes respecto a los rasgos relevantes, completándolos con otras opiniones.
- ✓ Finalmente, como el enfoque de nuestro trabajo es cuanti-cualitativo, pues aborda complementariamente ambos paradigmas, la triangulación de datos recopilados de diversas perspectivas resuelve en gran parte -como explica Pérez (1994, p. 71)- el problema de la confiabilidad y validez de los instrumentos usados. En este sentido, varios autores coinciden en aseverar que la validez y el carácter probatorio en este tipo de trabajos depende de la autenticidad, rigurosidad y responsabilidad del investigador y no, de frecuencias y representatividad frente a promedios estadísticos. Examinar información cruzada y establecer comparaciones permitió reunir evidencias, desentrañar relaciones y visualizar interconexiones con un abordaje sistémico, minimizando el sesgo existente en cada uno de ellos.

Concretamente, nos preocupa el tema de la desarticulación entre el Nivel de Educación Media/Polimodal y el Nivel de Educación Superior no universitario. En primer lugar, porque cada vez son más notables las dificultades de aprendizaje y sus implicaciones entre los destinatarios de la formación profesional en la Provincia de Buenos Aires y el resto del país y en segundo lugar, porque no hallamos estudios sobre la cuestión ni políticas educativas tendientes a subsanarla. Por ello, el objetivo principal que nos moviliza es el de descubrir qué factores están dando lugar al fenómeno y qué alternativas estratégicas podrían planificarse para intentar perfeccionar la práctica docente en función de aquellas demandas sociales.

Por las limitaciones descritas, entendimos que la mejor forma de participar era desde la de nuestro hacer cotidiano docente. Indagar en casos conocidos y cercanos, utilizando todos

los instrumentos al alcance (recogida de datos a través de observación, entrevistas, informantes claves, lectura de documentos, etc.) completó el encuadre teórico en que basamos nuestra investigación. Finalmente, el diseño, presentación, aplicación y evaluación de nuestra propuesta innovadora (consistente básicamente en el desarrollo de un recurso multimedia facilitador del aprendizaje adaptado a las necesidades detectadas y utilizado con nuestros estudiantes) significó no sólo un reto didáctico en las situaciones escolares reales de nuestro entorno, sino también un regenerador de ideas acerca de la práctica pedagógica.

No pretendimos en ningún momento realizar generalizaciones ni teorizar. Elegimos el enfoque idiográfico: simplemente seleccionar un objeto de estudio suficientemente representativo (nos referimos a que sea expresivo del tipo genérico), describir lo más ampliamente posible la situación problema identificada, analizar críticamente tanto la cuestión en sí como en su relación con el entorno y buscar, adoptar, ejecutar y evaluar en acción concreta una alternativa de solución viable.

En el debate epistemológico más cercano a nuestros días, podríamos decir que la postura adoptada se acerca a lo que De Miguel (1988 citado en Pérez, G., 2004, p. 202), denomina “paradigma para el cambio” porque más allá de orientarse a la comprensión de un problema, se pretende prioritariamente introducir modificaciones en la práctica educativa con vistas a su mejora. Si bien para la filosofía de la ciencia es prematuro considerarlo un nuevo paradigma, lo cierto es que podemos hablar de un enfoque diferenciado que hace hincapié en los objetivos del estudio más que en la temática o la metodología elegida. Su finalidad última es la transformación de la realidad educativa a partir de la toma de decisiones y la formulación de recomendaciones de cara a la acción dentro de un contexto específico de actuación. El papel del investigador se concibe desde la perspectiva participativa e integrado en el grupo y el diseño de trabajo como propuesta consensuada por los miembros de la comunidad. La validez viene de la mano de la implicación de los actores en la medida en que los cambios se van incorporando en el quehacer del grupo, encajando a la par en la investigación evaluativa –valoración de las determinaciones tomadas y de su eficacia-.

6. Contexto general de la investigación

Nuestro trabajo de Tesis Doctoral ha intentado desde sus inicios, develar un problema latente en las aulas de formación de grado de la República Argentina, y más precisamente de la jurisdicción bonaerense (Anexo Glosario).

Como veremos al describir detalladamente la situación y contexto de la investigación, el sistema educativo argentino nace y se desarrolla en torno a necesidades coyunturales que le van dando forma pero sin una normativa legal unificada que lo encuadre y sustente. Si bien existían antecedentes (en especial en lo que hace a la formación del profesorado para la Enseñanza Secundaria), es por el año 1970 al terciarizarse los estudios de magisterio –que pasan a dictarse en institutos superiores de formación docente totalmente independientes de las universidades- que se diferencia claramente ***la modalidad no universitaria del Nivel de Educación Superior***. Más adelante, necesidades sociales de capacitación en diversas áreas hacen surgir otras carreras terciarias (hoy denominadas de formación técnica).

Recién con la redacción de la *Ley Federal de Educación* en 1994 queda específicamente formulado que la etapa profesional de grado no universitario del Nivel de Educación Superior se cumplirá en institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica articulados con la universidad.

Nos parece esclarecedor para el lector de este trabajo mostrar gráficamente la ubicación del Nivel de Educación Superior no universitario en la estructura del sistema educativo argentino, al tiempo que la comparamos con la organización española establecida a partir de la *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación* (LOCE: 2002) -que no llegó a implementarse-, como así también con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE: 1990) que en nuestro período de estudio es la que se mantuvo vigente.

Cuadro 1: Comparación de las estructuras de los sistemas educativos español y argentino

ESPAÑA (LOGSE, 1990/...)			ESPAÑA (LOCE, 2002/...)			ARGENTINA (Ley Federal de Educ. 1994/2006)			
Enseñanzas de régimen general		Cursos acad.	Niveles		Etapas	Cursos acad.	Niveles		Cursos acad.
Educación Infantil	1º ciclo (hasta los 3 años de edad)		Educ. Preescolar	(Hasta los 3 años de edad)			Educación Inicial	Jardín Maternal (desde los 45 días hasta los 3 años de edad)	
	2º ciclo			Educación Infantil		Jardín de Infantes			
Educación Primaria	1º ciclo		Enseñanzas Escolares	Educación Primaria			Educación General Básica	1º ciclo de EGB	
	2º ciclo					2º ciclo de EGB			
	3º ciclo					3º ciclo de EGB			
Educación Secundaria	Educación Secundaria Obligatoria	1º ciclo	Educación Secundaria	Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato		Educación Polimodal	(3 años de duración como mín.)	
		2º ciclo							
	Bachillerato								
	Form. Profesional de grado medio			Form. Prof. grado medio					
Educación universitaria	Formación Profesional de grado superior		Enseñanza universitaria	Formación Profesional de grado superior		Educación Superior			
						No universitaria (Docente y Técnica)	Universitaria		
						Educación de Postgrado			
						No universitario (Especializaciones)	Universitaria (Maestrías y Doctorados)		

 Obligatoriedad
 Nivel/Modalidad implicados en esta investigación
 Título requerido para el acceso por vía directa a ...

Es la *Ley de Educación Superior* de 1995 la encargada de regular en todo el territorio de la República Argentina la organización, gobierno, gestión y financiación de las instituciones universitarias y no universitarias que componen ese nivel de enseñanza. La representación que sigue esquematiza su estructura.

Cuadro 2: Organización del Nivel de Educación Superior (*Ley de Educación Superior 24.521*)

E D U C A C I Ó N S U P E R I O R	<i>Instituciones de Educ. Sup. no universitaria</i>	de <i>formación docente</i> (para los Niveles Inicial, EGB, Polimodal y Superior no universitario), <i>humanística, social, técnico profesional o artística.</i>	
	<i>Instituciones de Educ. Sup. universitaria</i>	<i>Universidad</i> (Anexo Glosario)	<i>Facultades</i>
		<i>Colegio universitario</i> (Anexo Glosario)	dicta carreras cortas flexibles y/o a término que faciliten adquisición de competencias profesionales haciendo posible la inserción laboral o la continuación de estudios en universidades con las que se han establecido acuerdos de articulación.
		<i>Instituto universitario</i> (Anexo Glosario)	circunscribe su oferta académica de capacitación científica y profesional a una sola área disciplinaria.

En estas últimas décadas, mucho se ha dicho y escrito sobre la decadencia de nuestro sistema educativo; sin embargo, en lo concerniente a la ***preparación de profesionales*** -en especial aquellos ***formados en instituciones no universitarias***- el tema parecía mantenerse un tanto oculto hasta el advenimiento del nuevo siglo. Poco se vislumbra acerca de una política educativa basada en proyectos claros y directos que apunten a dar cuenta de los factores que intervienen en el fenómeno y a revertir esa crisis. En ese sentido hemos encaminado nuestra tarea.

Con la puesta en vigencia de la *Ley Federal de Educación* y posteriormente, con la de la *Ley de Educación Superior*, se prevé la descentralización de las instituciones educativas. En la Provincia de Buenos Aires se tiende a ampliar gradualmente la autonomía en la gestión de centro dentro de los lineamientos de la política educativa federal y jurisdiccional.

Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario se establecen respetando los Contenidos Básicos Comunes (Anexo Glosario) acordados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina (Anexo Glosario) pero con las adaptaciones que se necesiten para vincularlos a la individualidad de la vida cultural y productiva local.

Los planes de estudio de la única institución formadora de Oficiales de Policía Bonaerense –entendida como formación técnica- responden a resoluciones emanadas del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires (Anexo Glosario) con aprobación de la Dirección General de Cultura y Educación (Anexo Glosario).

Tratándose de realidades particulares, de centros educativos ubicados en localidades vecinas al centro capitalino de la Provincia de Buenos Aires, abarcativos tanto de las dos formas que adquiere la etapa profesional de grado no universitario (formación docente y formación técnica) como de considerable radio de influencia (uno localidades cercanas y el otro, al menos, toda la jurisdicción), en los que desempeñamos cargos docentes relativamente estables durante más de cuatro ciclos lectivos al momento de plantear la problemática; decidimos acotar el estudio a su población pues la evaluamos como suficientemente representativa y factible de aplicarle concretamente la propuesta. En forma paralela, nos aseguramos la permanencia, continuidad, interrelación con los cuerpos docentes, así como apoyo, confianza, libertad de cátedra, interés y colaboración de parte de las autoridades de ambos establecimientos.

La investigación de campo -de carácter unipersonal- se llevó a cabo durante tres ciclos lectivos¹ (2003-2005) y debió suspenderse en función de los cambios producidos en las políticas de gestión de las instituciones implicadas y el consecuente desplazamiento de las funciones docentes hasta entonces desempeñadas.

¹ En nuestra provincia, cada ciclo lectivo en el Nivel de Educación Superior se extiende de marzo a noviembre.

Cada año se comenzó por diagnosticar el perfil de aprendizaje del conjunto de los que ingresaban, individualizando –en el centro de formación policial- los casos que requerían prioritaria atención para formar los grupos de clase. A continuación, se indagaron las necesidades y preferencias en los estilos de aprender y las capacidades intelectuales de cada uno de esos estudiantes; implementando un taller de estrategias destinadas a la adquisición de apropiados hábitos de estudio facilitado por el uso de un recurso didáctico multimedia de nuestra autoría. Para mejorar el seguimiento del alumno, se recogieron datos –a través de los profesores- en cuanta oportunidad se tuvo; aprovechando las ocasiones para tomar contacto con los docentes, divulgar el proyecto, intentar incorporarlos al mismo y conseguir información para la retroalimentación permanente.

7. Algunas limitaciones halladas

Una de las mayores dificultades fue la cancelación de nuestra asignación horaria en el período 2005 surgida de la transformación implementada en la Escuela de Policía y que pudimos remediar, en parte, dejando a una reemplazante que en forma extraoficial, con bastantes barreras y muy buena disposición intentó continuar adelante con el proyecto. Sin embargo, podemos afirmar que indudablemente resultó enriquecedora la experiencia ya que aportó una perspectiva diferente y algunas sugerencias para futuras implementaciones.

Simultáneamente, nos fue vedada la información proveniente de registros histórico institucionales. Cabe como anécdota el sentar que acabábamos de fotocopiar sin autorización los Planes de Estudio del período correspondiente a nuestra investigación, cuando la vicedirectora lo descubre e interroga acerca del uso que haríamos de los mismos; lo que motivó -aunque sin más explicación- un roce, al recordarle que no cometimos delito alguno.

También nos vimos obligados a renunciar forzosamente a algunas ideas de implementación del proyecto, cuando en el instituto de formación docente durante el año 2004 la directora titular enfermó y su cargo fue ocupado por una suplente que, desgraciadamente, demostró escaso interés tanto por el problema como por la propuesta de solución que estábamos ensayando.

Ambas circunstancias lamentablemente restaron posibilidades de entusiasmar a otros docentes con nuestra propuesta y/o de continuar con aquellos que se habían prestado a participar.

Por otro lado, provocó inconvenientes múltiples realizar el acopio bibliográfico. En nuestro medio son pocos y distantes entre sí los centros especializados y los días en que por razones laborales disponemos para visitarlos o en que se los atiende. Además, resulta vergonzoso que por ejemplo, las Bibliotecas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y de la Universidad de Buenos Aires (UBA) -las más importantes y supuestamente prestigiosas del país- carezcan de sitio WEB; o la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNLP), funcione los pocos días que con suerte concurre al lugar su encargada y la de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) tenga recién un portal en construcción; o la consulta en línea del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) haga por lo menos dos años que no funciona; o bien, que como en el caso de nuestra visita a la Biblioteca Nacional de Maestros -dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- (Anexo Glosario), tras consultar su archivo digital por Internet, cuando lo hiciéramos personalmente se nos niegue el préstamo de libros alegando desperfectos en un ordenador (desde hace meses) y se desconozca el paradero de algunos textos pues no hay registro de las consultas que se están realizando en la sala de lectura.

Sumado a ello, el sitio <http://www.unlp.org/prebi> que supuestamente se exhibiera inauguralmente en la ciudad de La Plata (capital de la Provincia de Buenos Aires) en diciembre de 2001 y que permitiría acceder a material bibliográfico de más de sesenta universidades de América y España (2001, 3 de diciembre), a la fecha de redacción de esta presentación conecta permanentemente a una página en blanco.

En cuanto a la solicitud de entrevistas y consultas que hemos procurado telefónicamente, por correo postal o por Internet a los organismos de gobierno, nos fueron sistemáticamente denegados. En la mayor parte de las ocasiones directamente no recibimos respuesta y en otras -tras interrogarnos y pedirnos registro escrito acerca del uso que iría a dársele a los datos- no se nos dio luego contestación alguna. Parece que el derecho a la información de los ciudadanos es otro de los que tan solo forman parte de una “bonita redacción de la Constitución Nacional y los Pactos Internacionales a ella incorporados”; como se lo hemos recordado a quienes nos la negaron.

Por otra parte, si bien hallamos un alto grado de coincidencia en el perfil deseable de egresado, buena proporción de la población docente de los centros implicados adolece de criterios unánimes acerca del enfoque para encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje; suma-

do a que nuestras instituciones tampoco tienen tradición de trabajo en equipo y, la falta de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación -en especial el uso del ordenador- hizo de nuestra tarea una empresa tediosa. Además, al menos durante el primer año de implementación, debimos combatir contra las burlas constantes a las que el grupo destinatario del proyecto era sometido; dado que el taller fue denominado “la escuelita de los burros” por Oficiales de Policía a cargo de las actividades de compañía -propias de la formación práctica- y desgraciadamente por algunos profesores de las clases de aula, incluido el director de la escuela. Lamentable resultó ver que un alto porcentaje de quienes ocupan puestos docentes se paralizan frente al diagnóstico de la situación, reniegan de él, se contentan con echar culpas sin intentar, al menos, buscar vías de solución. Si todo el profesorado del centro participara activamente en la propuesta que intenta aplicar y evaluar formas innovadoras de aprender respetando la diversidad y utilizando combinadamente todos los recursos didácticos disponibles (tradicionales y modernos), no sólo el Proyecto Educativo Institucional (Anexo Glosario) se enriquecería sino que el estudiante se apropiaría verdaderamente de esta forma de encaminar los aprendizajes haciéndolos más significativos, autorregulados y transfiriéndolos indudablemente a su futura práctica profesional.

Desde hace más de seis años los profesores no tenemos espacios institucionales para reflexionar, debatir y acordar planes de acción sobre la intervención pedagógica. Las jornadas denominadas “talleres institucionales” que se vienen ejecutando por disposición de las autoridades educativas provinciales, establecen “de facto” los contenidos a tratar, resultando no sólo muchas veces intrascendentes sino que además los informes escritos que se exigen y el tiempo para cumplir con ellos, impiden la discusión sobre temas que surgen de problemáticas cotidianas. En realidad, todas las reuniones que se han realizado al respecto, se apoyan en el trabajo voluntario y colaborativo de los docentes que, responsables y comprometidos con su rol, dejan de lado otras tareas y tiempos personales para participar de estos encuentros y garantizar en lo posible una mejor calidad educativa; y que, dicho sea de paso, debido a la crisis general por la que atravesamos, prácticamente han desaparecido.

Finalmente, constituyó una limitación importante el escaso y elemental equipamiento tecnológico escolar y personal del alumnado, el horario restringido asignado a la implementación de la propuesta en el aula y la predisposición negativa del estudiante que, al menos al principio del ciclo lectivo, no es consciente de su situación ni del riesgo que corre, desaprovechando la oportunidad que se brinda juzgándola de injusta al verse obligado a dejar de lado otras actividades más placenteras y biológicamente necesarias (almuerzo, descanso

y esparcimiento). Todo ello imposibilitó alcanzar a una población más numerosa aplicando la combinación de múltiples tecnologías con instancias de continuidad en el hogar y tutorías a distancia.

Como cierre cabe señalar que tanto humana como financieramente la investigación no ha tenido subsidio; restando así, posibilidades de alcanzar un desarrollo más amplio.

La redacción del informe final fue estructurada tras su encuadre introductorio, en cinco secciones.

A partir del planteamiento del problema y su contextualización general, el reporte en la primera sección da un marco de referencia teórica. Cinco capítulos explicitan el perfil de docente deseado para la denominada sociedad del conocimiento dando fundamento a la intervención pedagógica pretendida; las concepciones actuales sobre capacidades y estilos de aprender que sustentan la planificación estratégica; la tecnología en el debate didáctico como apoyo al reto de la incorporación innovadora y apropiada de las TIC como recurso facilitador del aprendizaje y por último, la caracterización del que ingresa a la Educación Superior no universitaria vinculada a su formación profesional.

A continuación, tres capítulos que conforman la segunda sección están dedicados a describir el contexto en que la investigación se desarrolló. El primero reseña aspectos demográficos y geopolíticos del país y la provincia en la actualidad y sus derivaciones en el fenómeno educativo. El segundo capítulo presenta una revisión histórica sobre la organización del sistema educativo argentino y de la Provincia de Buenos Aires, pretendiendo fundamentalmente ubicar al lector en el desarrollo de las instituciones que tienen que ver con la formación docente y policial. El tercer y último capítulo señala detalles sobre los establecimientos educativos considerados caso.

La tercera sección menciona los procedimientos usados en la recopilación de datos durante las distintas instancias que tuvo el estudio en campo. Concretamente nos referimos a los capítulos que señalan la metodología para indagar los factores que determinan la problemática detectada y evaluar el diseño e implementación de un proyecto educativo propuesto para su solución. Incorpora además, la fundamentación y caracterización de la propuesta de innovación didáctica desarrollada; describiendo su aplicación en taller de aprendizaje y; la consistencia, principios y requerimientos de la aplicación informática que como recurso mediatizador del aprendizaje fue ideada para la experiencia.

Los capítulos de la sección cuarta comunican los resultados del trabajo de campo y su análisis interpretativo. Aparecen ordenados de acuerdo a las etapas de implementación y evaluación de la propuesta de intervención pedagógica y a medida que se avanza en su lectura, permiten visualizar una contrastación acumulativa de los datos recogidos. Culminando, en el capítulo final, se pormenorizan los ajustes efectuados de acuerdo a los embates hallados y los productos de la valoración y feedback recibidos.

La quinta sección, con que se da término al reporte de indagación, contiene ideas para la trasposición prospectiva del proyecto educativo, sugerencias sobre futuros desarrollos complementarios y posibles derivaciones de la investigación. En el último apartado exponemos nuestra posición frente a lo estudiado.

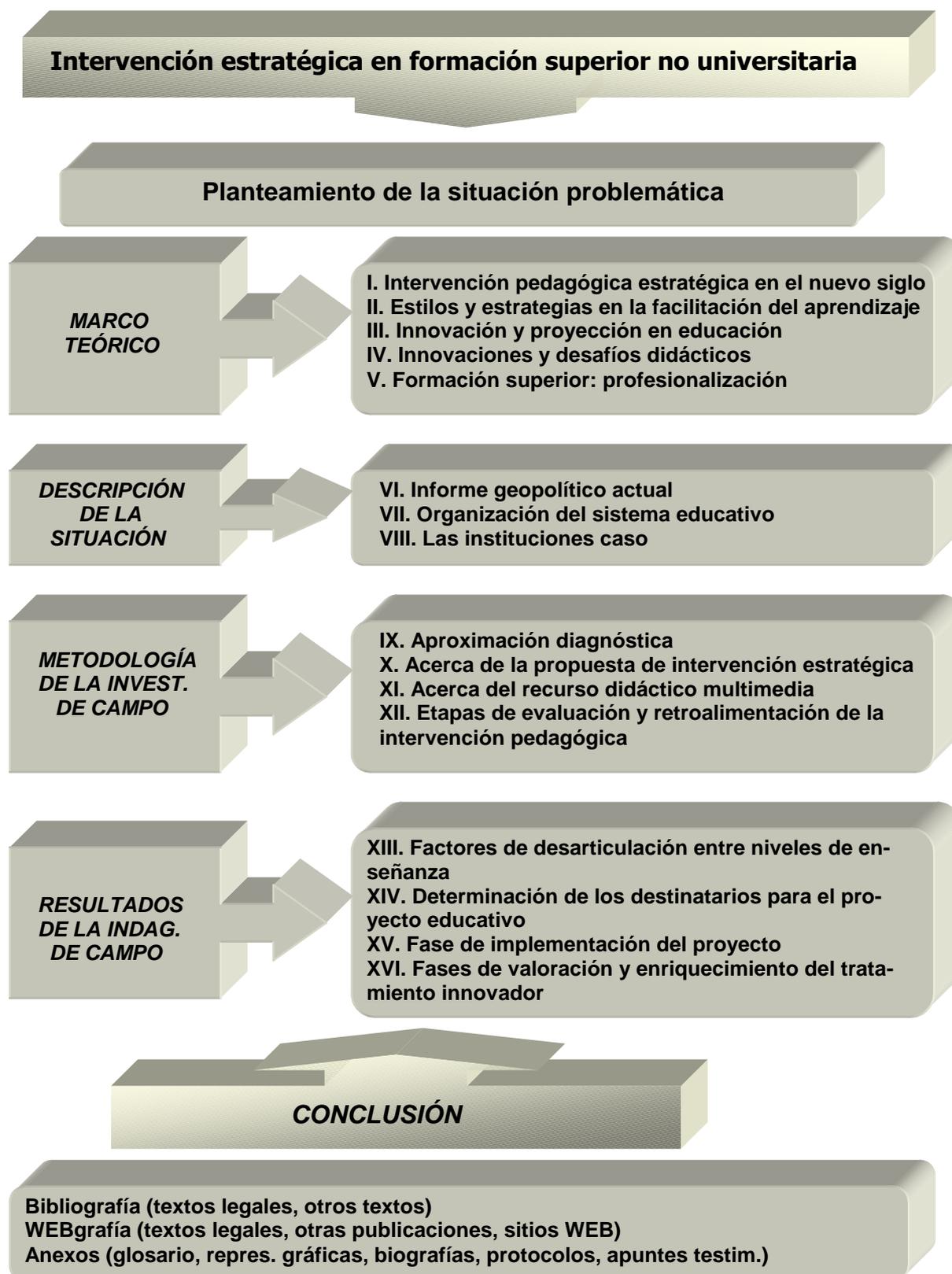
En correspondencia y como apoyatura a lo largo del texto, se han incorporado figuras que ilustran y completan la redacción, cuadros que facilitan la interpretación, mapas para colaborar en la contextualización y una serie de tablas que sintetizan los datos numéricos. A su vez, un índice de abreviaturas y siglas da acceso a un recuerdo permanente de palabras representadas de ese modo.

Como cierre especificamos las fuentes consultadas e incorporamos anexos: glosario y biografías que ubican al lector (principalmente extranjero) en el contexto y normativa del sistema educativo local (argentino y bonaerense), representaciones gráficas que, sin distraer la lectura, colaboran en su comprensión, un apartado de modelos de protocolos utilizados en diferentes instancias del proceso de acopio de información y apuntes testimoniales que reflejan la recopilación de diversas visiones y conflictos de los actores sociales.

A este texto impreso del informe de Tesis Doctoral lo acompaña –editado en CD-ROM- el recurso informático especialmente diseñado y elaborado para aplicar en el taller de “Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria” como mediatizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Presentamos aquí un gráfico que sintetiza la organización del reporte de la investigación.

Fig. 2: Esquema general del informe de investigación



Capítulo I

Intervención pedagógica estratégica en el nuevo siglo

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 1.1. Crisis y transformación educativa
- 1.2. Nuevo perfil docente, nuevo rol del enseñante
- 1.3. La intervención
- 1.4. Acerca de las estrategias de aprendizaje
- 1.5. La planificación estratégica de la intervención

SÍNTESIS

Capítulo I

Intervención pedagógica estratégica en el nuevo siglo

La clave es repensar la formación docente en profundidad, y no seguir ofreciendo cursos de capacitación. Hay que jerarquizarla, mediante una acción conjunta de institutos terciarios y especialistas universitarios en pedagogía, apostar a las nuevas generaciones que se están formando y pensar qué necesita un docente para poder trabajar en situaciones tan desafiantes como las actuales.

Silvia Llomovate (2004).¹

Introducción

En el marco de nuestra investigación, centrarnos en las causas y consecuencias de la crisis por la que atraviesa el sistema educativo argentino nos abre el panorama para la detección del camino a seguir si realmente apostamos por una verdadera transformación. Nuestra sociedad –aunque subdesarrollada, comparada con las de las potencias- está inmersa en la era digital y excitada por sus alteraciones; especialmente derivadas de los avances y alcances asombrosos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asumir que existe un rol docente diferente al que habitualmente vemos desempeñar en las escuelas, es el impulso inicial para acercarnos a las actuales teorías sobre la optimización del proceso didáctico que se basan en la intervención del educador con estrategias para facilitar el aprendizaje, y al mismo tiempo es el disparador de una operación permanente de resignificación de conocimientos para aplicar a la solución de problemas cotidianos.

El desarrollo de este primer capítulo nos ayuda a entender la necesidad de revisar con premura el curriculum de formación docente para ajustarlo a la realidad regional y del nuevo siglo; pero además, a evaluar en qué medida las actuales prácticas pedagógicas contribuyen a mantener y/o incrementar la situación de vulnerabilidad de los estudiantes que ingresan al Nivel Superior no universitario.

¹ (Anexo Biografías). (Citado en “Hay chicos que tienen que pelear su lugar”. 2004, 5 de diciembre. *LA NACIÓN LINE*).

1.1. CRISIS Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Indudablemente, la crisis del sistema educativo argentino está íntimamente relacionada, entre otros aspectos, a una escuela que no se ha adaptado a los tiempos que corren. Dice Funes (2010 en Kozak): “La escuela es una institución fundada y pensada para habitar en un medio sólido, estable, en condiciones regulares, en tiempos de progreso” (p. 46).

Mientras la sociedad se ve atiborrada de información que le llega a través de las tecnologías de la comunicación, con las ventajas y desventajas que ello supone, la educación formal aparece aislada y contradictoria. Si bien, muchas veces da la espalda a esa realidad contextual tratando de ignorarla; otras veces en cambio, busca incorporarla de manera artificial y arbitraria. Concretamente, estrategias tales como reformar la estructura del sistema educativo desde la redacción de leyes imposibles de aplicar en el corto y mediano plazo, o inundar las instituciones de equipos tecnológicos sin capacitar a los docentes para su uso, se convierten en inútiles políticas que no hacen otra cosa que sumar desprestigio a la escuela de hoy.

En una investigación llevada a cabo por Arias (citada en Eizayaga, 2005) -investigadora del CONICET- y cuyos datos resaltantes publica el diario La Nación, podemos leer que los docentes afirman que hoy los alumnos aprenden menos, que la mayoría de los encuestados (el 72%) sostiene que la *Ley Federal de Educación* volcó resultados negativos, que la calidad docente ha mermado, que se solicita más presencia del Estado con autoridades mirando la realidad del aula.

Lo que se ve notablemente es la posición negativa que tienen los establecimientos ante la aplicación de la ley (en la Provincia de Buenos Aires) -explica Arias a LA NACIÓN-. No hay una queja que esté referida a los salarios o a la inversión (educativa); no es (una crítica) socioeconómica o gremial, sino que dicen que lo que ha producido la ley y su aplicación es una baja en el nivel educativo y pedagógico de los chicos. (p. <http://www.lanacion.com.ar/688746>)

No negamos la necesidad de una transformación educativa, pero apostamos a que, entre otras políticas, los cambios debieran gestarse desde la profesionalización de sus agentes que mantienen hábitos tradicionalmente incorporados acordes a un momento histórico y cultural ampliamente superado.

Actualmente el currículo de preparación del profesorado en nuestro país (MCyE y CFCyE, res. 53/96) reconoce:

La elaboración de los CBC para la Formación Docente constituye uno de los pilares de la transformación educativa nacional.

Los CBC para la Formación Docente son la “imagen objetivo” de los componentes formativos que se considera necesario que dominen los docentes del siglo XXI. Constituyen, al mismo tiempo, un punto de llegada y un punto de partida.

Como punto de llegada, los CBC para la Formación Docente deben orientar la transformación de las instituciones educativas hacia un perfil y nivel formativo deseado. Como punto de partida, deben ofrecer un marco de referencia para realizar esa transformación en forma sistemática, gradual y progresiva; de acuerdo con las necesidades y también con las posibilidades de cada jurisdicción e institución. (p. <http://www.fdocente.me.gov.ar/>)

Si bien este curriculum se autocalifica de “ambicioso”, manifiesta que la calidad de formación pretendida no puede resignarse porque la entiende “sustantiva” en el encuadre de la transformación deseada.

De su lectura también se desprende que tiene en cuenta que -al menos durante los primeros años del proceso de transformación educativa- habrá de preverse que quienes ingresan a la formación docente no habrán cursado ni el Nivel de Educación General Básica (Anexo Glosario) ni el Nivel Polimodal y que para facilitar la transición, los Diseños Curriculares jurisdiccionales deben entonces definir espacios curriculares apropiados de acuerdo a las posibilidades y prioridades de cada caso.

No basta con discursos que teorizan acerca de una escuela nueva con docentes innovadores, creativos, intelectualmente críticos. Tampoco con dotarlos de recursos que se tornan obsoletos antes que el más inquieto o curioso haya decidido sacarlos de su embalaje original. La verdadera transformación se hará realidad cuando los docentes tomen conciencia de la necesidad actual de enseñar contenidos para la vida y de que para ello deben previamente prepararse para ese nuevo rol. Su reclamo, entonces, se hará sentir frente a quienes tienen la obligación de formarlos en su capacitación inicial y actualización permanente. Continuamente observamos en nuestros docentes actitudes pedagógicas confusas y contradictorias; reiteración de rituales sin sentido ni fundamentación. Son por ejemplo con frecuencia, quienes reclaman el retorno a la costumbre de leer disfrutando y niegan valor a los recursos que hoy tenemos para acceder a las mejores y más actualizadas fuentes de información digitalizada, los que premian a sus alumnos con las más altas calificaciones por la conducta de haber encontrado en Internet un documento relacionado al tema de la clase y haberlo impreso sin más.

Si nuestros docentes persisten en la visión de educador transmisor de saberes y simultáneamente se consideran innovadores por proyectar un vídeo en su aula, si el curriculum y los proyectos de formación y capacitación del profesorado no incorporan realmente las tecnologías de la información y la comunicación como recursos potenciadores del propio proceso de aprendizaje y de forma transversal a sus contenidos, si las autoridades y las políticas educativas hacen oído sordo a las demandas sociales por equidad, igualdad de oportunidades y calidad educativa, la crisis de la escuela no hará más que acentuarse.

Prueba de lo que incansablemente venimos repitiendo es el comentario de Vedia (2004, 11 de septiembre) en nota para el diario La Nación:

A pesar de las mejoras salariales, en un año y cuatro meses de gestión, no se avanzó aún en medidas que sustenten una real jerarquización de la actividad docente. Sólo se queda en promesas y charlas informales con los gremios de los maestros y en la proclamación de los discursos.

[...] Mientras están pendientes las reformas y actualizaciones de los institutos de formación docente, y un ritmo más acelerado en la construcción de las 700 escuelas prometidas por el Gobierno, la comunidad espera medidas más efectivas para acortar la brecha que separa al egresado del secundario con la universidad. (p. <http://www.lanacion.com.ar/635438>)

Infructuosa es la tarea de hablar y escribir citando a los más prestigiosos pedagogos de nuestro tiempo, sancionar normas regulatorias para la educación formal y no formal que explicitan enfáticamente el interés por la preparación y perfeccionamiento continuo de los docentes para el desempeño eficaz del ejercicio profesional si en los institutos de formación docente se reiteran prácticas didácticas obsoletas, retrógradas y que nada tienen que ver con el respeto por el estilo de aprender y las necesidades diversas del que es sujeto de aprendizaje ni con la realidad del entorno. Una formación de esta naturaleza signa el fracaso de la escuela.

Leemos de Pozo y Monereo (1999):

En suma, desde los ámbitos más diversos y con las voces más variadas, se exige ya una nueva forma de entender la escuela, que se traduce en la necesidad de diseñar nuevos currículos que sirvan no sólo para aprender sino también para seguir aprendiendo. Sin embargo, aunque se haya convertido ya en un lugar común, en un tópico, es conveniente recordar que hasta hace muy poco aprender a aprender no estaba entre las metas prioritarias de las decisiones educativas y que, al día de hoy, sigue sin constituir un objetivo esencial de la actividad educativa tal como realmente se produce en la mayoría de las aulas. [...] Elaborar un currículo para apren-

der requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos de ese currículo, sino también a decisiones administrativas que afectan a la organización de los centros educativos que han de llevarlo a cabo y, en relación con los intereses de este libro, cambios en las concepciones, las actitudes y estrategias de los principales agentes de la actividad educativa, los profesores y los alumnos. (p. 12)

Insistimos en que no puede aprenderse lo que no se hace. La cotidiana tarea del aula en la formación del profesorado refleja que los formadores de estos estudiantes desconocen, en su mayoría, la operatoria y aplicación didáctica de las tecnologías más modernas; incidiendo, por ende y en este sentido negativamente, en sus intervenciones pedagógicas. Al mismo tiempo y por regla general, esos futuros docentes tampoco han accedido por su cuenta a capacitaciones al respecto. Si desde la formación y perfeccionamiento de los educadores no se insiste en la incorporación de estos recursos didácticamente, no se vivencia su utilidad como herramienta transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se avanza en un verdadero proyecto de reformulación de la práctica tradicional, difícilmente podremos acercarnos a una escuela apropiada para la sociedad. No se trata de descartar antiguos procedimientos y recursos didácticos que consideramos tan valiosos y vigentes como los que brindan las tecnologías más actuales. Una lámina sobre papel pertinentemente utilizada puede colaborar en la adquisición de un aprendizaje tan bien o mejor que una imagen de diapositiva: está en la capacidad del docente evaluar las posibilidades de cada recurso y seleccionar el más óptimo sobre la base de cada situación.

Si la educación formal y no formal no adapta su estilo de enseñar, no propone alternativas renovadoras, no proyecta estrategias que permitan aprender competencias imprescindibles para la vida de hoy, seguirá fomentando entre los alumnos el aburrimiento, la desidia por el estudio y desinterés.

1.2. NUEVO PERFIL DOCENTE, NUEVO ROL DEL ENSEÑANTE

Por lo que hasta aquí hemos expuesto, apostamos por la necesidad, no sólo de una nueva escuela en su estructura organizativa sino también de un renovado perfil docente.

El educador desempeña sin duda, un nuevo rol. Por empezar, debe solidarizarse, en general, con las demandas de la comunidad educativa del centro en el que ejerce su profesión y en particular con las necesidades de cada uno de los estudiantes. Su tarea comienza por la investigación de las características de su clase y de su praxis, en respuesta a mejorar sus intervenciones pedagógicas para la atención a las necesidades, ritmos, preferencias e inte-

reses individuales de los educandos. Requiere de una visión reflexiva, científica, crítica de su propio hacer para estimar el grado de separación entre el ser y el deber ser de su accionar. Debe ser un docente que utilice fundamentalmente el sentido común y la creatividad al momento de planear su práctica. Para todo ello, hoy no basta con una preparación técnica, se necesita experiencia y profundización en la formación académica; dedicación y compromiso por una labor permanente de capacitación, perfeccionamiento y actualización que trascienda la formación de grado y convierta su actuar en una verdadera profesión.

Su función no está destinada ya, a transmitir conocimientos; el docente debe orientar a los alumnos, ser un facilitador, animador, monitor, guía de aprendizajes. Hace ya tiempo, Rogers (1978) en su famosa obra *Libertad y creatividad en la educación* enumera las cualidades que debe poseer el nuevo educador haciendo mención a la autenticidad, el mostrarse tal cual es; la capacidad de lograr el aprecio, aceptación y confianza, así como de comprender desde adentro las reacciones del otro. Ha dicho:

Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de una apreciación, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se confía en que el estudiante puede evolucionar. (p. 107)

En definitiva, prefiere no llamarlo “maestro” por las connotaciones tradicionales que el término puede acarrear, y presenta a ese docente como la persona animosa y forzada por su hacer que es capaz de alborotar la realidad imprimiéndole una especie de turbulencia renovadora a las metodologías que emplea. Señala que “No es correcto llamarlos maestros. Son catalizadores, facilitadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos” (p. 107).

Entre las características del profesor que algunos autores remarcan como apropiadas para facilitar el aprendizaje (según la psicología de la persuasión) están el procurar crear un sistema que delimite la legitimidad o no de unos actos, la bondad o maldad de los mismos, el buscar establecer un determinado orden moral o social, el dejar claro qué es lo adecuado y primordial, el ampararse en que se fundamenta en algo natural e inevitable. También su imagen de credibilidad, la sensación de competencia que provoque y la apariencia de sin-

ceridad que manifieste; el atractivo por la cercanía de ideas, opiniones y formas de comportamiento entre él y los estudiantes. Escribe Huertas (1999 en Pozo y Monereo):

Está claro que la calidad de la actuación de un profesor y la motivación que consigue de sus alumnos depende de una serie de factores relevantes como son: la competencia que tenga el profesor en la materia que enseña; las metas que se proponga; la habilidad que tenga para incitar la curiosidad y el interés de sus alumnos; la forma de evaluar los progresos y logros de sus alumnos, etc., etc. [...] Resulta que todos estos aspectos se transportan en discursos, con componentes verbales y no verbales, donde esos contenidos toman formas en las maneras gramaticales que se usan. Es necesario tener en cuenta no sólo el contenido de los mensajes, también el momento, el escenario en que ocurre, la forma y el ritmo en que se presenta ese discurso y, lo más importante, la regularidad en que se da una gramática concreta, un modo de significar determinado. (p.68)

Y agrega: “El modo y la manera en que reaccionan los profesores ante las dificultades o sus equivocaciones, determina, en buen grado, la confianza que genera un determinado profesor en sus estudiantes” (p. 70).

Como puede apreciarse, de ningún modo aceptamos la postura de algunos pesimistas que ven en la máquina al futuro reemplazante del docente. Por el contrario, consideramos que su papel es fundamental y quizá hasta más complejo si lo evaluamos desde el punto de vista que implica la preparación para el desempeño del nuevo rol. En el futuro, cada vez más próximo, será tan importante tener conocimientos como haber adquirido la capacidad de buscar información y evaluarla. Por eso la función docente se modifica; del papel de mero transmisor de contenidos al de orientador en el proceso de aprendizaje.

Los recursos de la tecnología que hoy permiten comunicarse con cualquiera en el planeta serán herramientas indispensables para el trabajo interdisciplinario que el hombre del futuro deberá desarrollar. Y sobre esta cuestión, en sus últimos escritos Gardner (1995) ha recomendado a los educadores esforzarse por potenciar sistemáticamente en los alumnos la creatividad que, lejos de generarse espontáneamente, se nutre de la continua interacción de ideas, experiencias de vida, metáforas, ejemplos y modelos. Como dice este psicólogo, será menester desarrollar nuevas habilidades -“mentes sintéticas”- para entender y aprovechar el fenómeno de globalización creciente del saber, pues es claro que estamos avanzando hacia una sociedad y una economía del conocimiento.

Parafraseándolo:

Un profesor efectivo funciona como un “gestor estudiante-currículum”, siempre alerta con los medios educativos disponibles -textos, películas, software-- que puedan ayudar a transmitir los contenidos importantes, de una manera lo más atractiva y eficaz posible, a los estudiantes que muestran un modo de aprendizaje característico. (p. 217)

Vale decir, en la línea de un aprendizaje constructivista, entendemos al educador como intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la actividad de construcción que los estudiantes ponen en práctica para asimilarlos.

El currículum debe ser entonces, abierto y flexible ya que es el docente quien planea la acción tomando decisiones que sobre la marcha se van concretando, completando y adaptando a la realidad, de modo que estimulen el proceso ayudando a progresar al alumno.

El aprendizaje significativo lo será, en tanto y en cuanto, el proceso responda a una construcción propia y personal, alejada de lo repetitivo y acumulativo, modificadora de esquemas de conocimientos previos e integradora de estructuras de cada saber aprehendido. Por ende, lo calificamos de proceso dinámico y perfeccionable.

Consciente o inconscientemente, al intentar facilitar la manera de aprender de los estudiantes, los docentes ponen en juego sus propios estilos de acercarse al aprendizaje. Es decir, traducen su forma de aprender en su forma de enseñar. Ante ello, se corre el riesgo de imponer un estilo y/o compatibilizar con aquellos educandos que lo comparten, elaborando rígidos estereotipos y dejando de lado a quienes no coinciden con él. Afectivamente entonces, múltiples factores inciden en la comunicación didáctica.

Paralelamente, estudios exhaustivos encarados en los últimos tiempos entre padres y docentes, dejan entrever que las actuales generaciones han incrementado sus problemas de índole emocional; se muestran, en términos generales, más nerviosos, solitarios, deprimidos, desobedientes, inquietos, impulsivos y agresivos que las generaciones precedentes. Habitualmente la prensa nos sorprende con atentados contra la vida cuyos protagonistas rondan edades cada vez más bajas y, aún más, cuando los episodios se desencadenan en la escuela entre pares o contra los docentes. Nos animamos a agregar, que la vida agitada, los conflictos sociopolíticos por los que en particular atraviesa nuestro país, generan que la violencia irracional se manifieste crecientemente entre la población en general y particularmente en una lucha entre clases con y por el poder.

Por eso, los docentes no escapan a esa realidad en la que están inmersos jugando un doble

papel, el de educador y el de trabajador desaventajado que ve sucumbir su status y desvalorizar su ejercicio profesional.

En el libro *La práctica de la inteligencia emocional*, Goleman (1999) revela las competencias que reúnen los trabajadores exitosos del ámbito empresarial y profesional. Su aporte principalmente resulta más que interesante pues de sus investigaciones se desprende que todos tenemos el potencial que permite mejorar la inteligencia emocional y que ello se consigue durante toda la vida ejercitando y aprendiendo de la propia experiencia. Simultáneamente realiza una fuerte crítica a las carencias de formación observadas para la adquisición de estas habilidades relacionadas a la escucha, el liderazgo, el trabajo en equipo y el abordaje de un cambio.

Según Goleman, las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional. Esas capacidades resultan indispensables para el éxito laboral; y, aunque, inevitablemente tenemos puntos fuertes y débiles, afortunadamente sólo se requieren fortalezas en por lo menos seis capacidades distribuidas en diferentes regiones de la inteligencia emocional. Si se aprende a tomar conciencia y valorarse a sí mismo con precisión, es posible descubrir cuál es la forma más estimulante de trabajar y qué contribuciones personales aumentan la eficacia.

En la clase, el líder impuesto resulta ser el docente. Los líderes triunfadores son aquellos que impregnan de su energía positiva al grupo; su carisma depende de la experiencia clara de sus emociones, de la capacidad de expresarlas de modo sincero, convincente y movilizador. A ello se suman, la motivación y confianza en el logro, la autoestima positiva, el compromiso por lo compartido, la conciencia política, la empatía y la capacidad de pensar estratégicamente (recabando la mayor cantidad posible de información y haciendo uso poderoso de lo conceptual). No deben malentenderse estas actitudes con simple amabilidad; hay momentos en que el liderazgo implica afrontar situaciones que no pueden eludirse y que derivan en dirigir al otro a través de la amonestación enérgica por su bajo rendimiento. Cuando la situación lo requiere el líder no debe preocuparse por agrandar (con lo que incurriría en negligencia dejando pasar por alto el error) y, en cambio, debe optar por una actitud decisiva, orientadora, que brinde un feedback útil. A su modelo el investigador lo denomina “líder transformacional”, un orientador que impulsa el cambio orgánico alentando a las emociones de los otros, apelando a la sensación de valor y de sentido de cada persona.

Para alcanzar la madurez emocional no basta tener conocimiento conceptual de las competencias que se deben alcanzar, es necesario complementarlo con el conocimiento procesual para dominar nuevas habilidades. Ello implica una renovada concepción del proceso de aprendizaje. El cambio profundo y duradero requiere reestructuración cerebral (desaprendizaje y reaprendizaje) de hábitos intelectuales, emocionales y conductuales aprendidos y arraigados. Al momento de diseñar programas de formación debe entenderse que la mejora de las competencias personales y sociales exige un cambio neurológico profundo (debilitamiento de hábitos existentes y reemplazo por otros adecuados), comprensión de los fundamentos del cambio de conducta y de la complementariedad y refuerzo mutuo de las distintas capacidades; por lo que será la vida misma el entorno más apropiado para su aprendizaje y la práctica cotidiana por un largo período la base metodológica para conseguirlo.

1.3. LA INTERVENCIÓN

Adherimos a la idea de enseñanza como intervención intencionada de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientar el camino facilitándolo. Aquel sujeto es el docente que se entrega en esa intervención mediatizada y deliberada enfatizando la ayuda en el intento de hacer posible el aprender. La intencionalidad de la propuesta didáctica tiene el sentido de favorecer la conceptualización de la enseñanza, a partir de su previa problematización. La perspectiva del docente debe posibilitar visualizar la enseñanza como un proceso complejo que requiere de análisis, reflexión, toma de decisiones, diseño de la práctica y construcción de herramientas conceptuales que mejoren la calidad de la tarea, promoviendo aprendizajes con sentido para los estudiantes.

Así, intervenir se convierte en actuar sobre el discente permitiendo iniciar, alterar o inhibir el proceso de aprendizaje con objeto de promover su optimización, su perfeccionamiento.

Por tanto, como corriente pedagógica la intervención educativa reacciona frente a las propuestas didácticas no directivas, reclamando la necesidad de normativa, ayuda y acciones, basándose en la exigencia antropológica del ser humano de hacerse, desde la radical personalidad, su concreta y singular personalidad.

A través de las situaciones particulares de enseñanza se lleva a cabo la obra educadora; el encuentro de sujetos en el acto pedagógico. Su sostén es el vínculo entre el sujeto que aprende, el objeto y el sujeto que enseña –componentes del triángulo didáctico- ámbito de interacciones permanentes y sustanciales condicionado por su contexto y la diversidad cul-

tural. Puesto que la relación entre el educando y el contenido de la enseñanza está fundada en el valor que el sujeto que aprende reconoce en el contenido, el vínculo tiene connotaciones gnoseológicas y afectivas porque se construyen saberes y valores. Aquí destaca la responsabilidad del enseñante en la edificación de esas conexiones, por cuanto está condicionada a su propia vinculación gnoseológica con el alumno y con el objeto a aprender.

Por su parte, la construcción de sentido; es decir, del conocer valorando el objeto en su interacción con el mundo (quedando así comprometidas todas las dimensiones de la personalidad: intelectivas, volitivas y motrices), se explica cuando se comprende al hecho educativo como fenómeno vincular. En el hecho educativo se construyen, deconstruyen y reconstruyen los enlaces docente-objeto de conocimiento-alumno, en forma permanente y dinámica, sobre la base de constantes valoraciones. Ese valor que el alumno atribuye al objeto, incide fuertemente en el aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible que el enseñante, concienciado de ello, intervenga instrumentando estrategias para favorecer la edificación de dicho valor.

La mirada totalizadora que requiere la construcción de sentido, remite al concepto pedagógico de globalización, que aparece en el vocabulario técnico contemporáneo y que se define como la forma de captación de la realidad en la que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman. Esta forma de captar la realidad debe ser el referente en el momento de orientar los aprendizajes, y previo a ello, en la organización de los contenidos. Los estudios más recientes siguen proponiendo argumentos a favor y decisivos para sustentar prácticas de intervención con estrategias globalizadoras en todos los niveles del sistema educativo.

La globalización puede ser enfocada desde distintos ángulos: el del sujeto que aprende, el del docente que debe encontrar los modos de intervención adecuados para viabilizar su propuesta, el de los saberes que se fusionan y el de la evaluación integradora. El análisis de la globalización como concepto la reconoce como independiente de las disciplinas. El sentido atribuido a los objetos de estudio no proviene de las disciplinas sino de las preocupaciones, motivos y necesidades existenciales del hombre. El enfoque de intervención didáctica globalizadora implica un abordaje a través de las disciplinas que deben ir diversificándose y especializándose a medida que se desarrollan las estructuras de pensamiento; tratamiento interdisciplinario de la realidad que facilite su comprensión.

La enseñanza puede ser definida como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y los aportes de todos los participantes. Una perspectiva integral que permita entender lo que el docente efectivamente es, el rol que le toca desempeñar, los desafíos que en ese desenvolvimiento enfrenta, las condiciones de su práctica, la naturaleza íntima del trabajo que realiza.

El trabajo pedagógico implica un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación, que brinda herramientas para la participación cultural y un núcleo fuerte de profunda autovaloración, autoconfianza y solidaridad de grupo. Esto incluye aspectos éticos y emocionales, siempre presentes en las relaciones interpersonales. Esta es una mirada crucial en el contexto actual y significa pensar la acción educativa como proceso intencional y sistemático dirigido a cuestionar tanto las propias presunciones como las diversas formas de manipulación social. Supone un docente reflexivo, capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias y fundar su labor en la confianza en sus alumnos.

La permanente ponderación de los contextos culturales y los proyectos políticos, la constante elaboración conceptual y la construcción de dispositivos metodológicos acordes a cada circunstancia, con los sujetos y los valores conscientemente asumidos, requiere un docente comprometido, la construcción de una autonomía profesional y condiciones institucionales para expandirla.

La intervención pedagógica necesita hoy de criticidad, una forma de acercarse a los momentos y componentes del proceso didáctico con visión continuamente reflexiva. Esa acción de enseñanza exige siempre un esfuerzo de acomodación a cada nueva situación que permita pasar al caso particular tras la mediación fruto de la ponderación detenida y de la decisión creativa.

En esta concepción el proceso de intervención entiende que la enseñanza se manifiesta como fuerza altamente movilizadora del aprendizaje y que el docente es el artífice de la transposición didáctica para el logro de eficacia y calidad educativa.

1.4. ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Con el devenir de las teorías del aprendizaje ha evolucionado el concepto de estrategias.

Bajo el enfoque conductista, con una didáctica centrada en procesos repetitivos de respuestas, las estrategias se visualizaban como algoritmos de aprendizaje. Algunos consejos útiles a modo de recetas dispersas pretendieron convertirse en auténticos hábitos automatizados de estudio que posteriormente, se evaluó, eran difíciles de transferir a nuevas situaciones.

En principio, el cognoscitivismo no logró superar esas deficiencias. Se continuó pensando en sistemas generales de resolución de problemas aplicables a cualquier tipo de materia o contenido. Descomposición del problema en problemas más simples de manejo de valores reducidos. Se desarrollan las técnicas de lectura veloz, las reglas mnemotécnicas y los repasos programados para minimizar el olvido.

Así como se plantea la posibilidad de la existencia de habilidades de carácter general y otras no relacionadas al conocimiento propiamente de una disciplina; un segundo momento de la corriente cognoscitivista da importancia a la forma de resolver los problemas en un área disciplinar específica. Se descubre que los expertos en una disciplina poseen conocimientos conceptuales y algunas destrezas que permiten detectar los aspectos relevantes del problema y tomar decisiones acertadas. Flavell, en 1970, acuña el término “metacognición” para referirse a los dispositivos de control ejecutivo o autorregulación cognitiva.

Dicen Pozo y Monereo (1999):

La evidencia de que podemos alcanzar un conocimiento consciente sobre parte de los procesos y productos mentales que elaboramos, que somos capaces de un “pensamiento en futuro”, del control y regulación de nuestras acciones mentales en el tiempo (before-on-after line) es, probablemente, la capacidad que nos sitúa en la cúspide de la escala filogenética. (p. 29)

Las investigaciones sobre los procesos conscientes capaces de acceder a parte del material cognitivo activado y procesado en el sistema mental son aún motivo de fuertes discrepancias. Los defensores de un acceso limitado de la conciencia a los procesos mentales tienden a considerar que buena parte de los procedimientos para resolver tareas en dominios específicos están automatizados. Contrariamente, los que defienden la posibilidad de un acceso generalizado distinguen entre procedimientos más o menos complejos orientados a rápida automatización (técnicas, destrezas, habilidades o hábitos) y estrategias, en calidad de pro-

cesos de decisión más genéricos, siempre conscientes e intencionales.

Saber cómo actuar planificando las acciones supone conocer como mínimo cuáles son las más apropiadas a la circunstancia y como señala Martí (1999 en Pozo y Monereo, p. 112), una cosa es desarrollar una estrategia y otra desarrollar conocimientos sobre ella.

Hoy, el concepto de estrategias de aprendizaje está siendo revisado con detenimiento. Algunos autores se sitúan en un punto intermedio en que las secuencias de acciones para el logro de un fin no son ni automatizadas ni fruto de una planificación; pero son estrategias en la medida en que no son únicas vías de alcanzar el objetivo. Ellos hablan precisamente de la importancia de desarrollar actividades de regulación y control del uso de las estrategias. Otros, por su parte, sostienen que algunos procedimientos automatizados pueden devenir del trabajo previo de un considerable tiempo y esfuerzo en la búsqueda, selección y organización consciente de acciones para la consecución de determinados fines.

Al desarrollar las implicaciones educativas de su teoría triárquica de la inteligencia, Sternberg (2000) argumenta que si se recibe enseñanza de manera analítica, creativa y práctica, los estudiantes “al pensar en aprender, aprenden a pensar”. En este sentido, ya Binet ha indirectamente hecho referencia a las estrategias. Sternberg interpreta:

Binet es conocido sobre todo por su test, pero también tenía una teoría de la inteligencia, y una buena teoría. Binet sugirió que el pensamiento inteligente tiene tres elementos distintos que llamó dirección, adaptación y crítica. La dirección implica saber qué hay que hacer y cómo hacerlo. La adaptación se refiere a la creación de una estrategia para realizar una tarea, luego conservar la huella de la estrategia y adaptarla al mismo tiempo que se la aplica. La crítica es la habilidad para criticar los pensamientos y acciones propios. (p. 59)

Vale decir, en la dicotomía entre conocimientos implícitos inconscientes y los explícitos conscientes habría una serie de niveles que remiten a una actividad constructiva del sujeto. El mismo Piaget insistió en aceptar que la mayor parte de la construcción cognitiva no es consciente. Recuerda Martí (1999 en Pozo y Monereo) que el biólogo en 1974, había ya advertido sobre el riesgo que se corría al confundir la concienciación con un sencillo proceso iluminativo; y nos decía que el construir es a veces tergiversar siguiendo algunas reglas. Construir implica pasar del plano de la acción al de la conceptualización y su complejidad no debe desestimarse al acompañar en la tarea de que el educando se sensibilice del proceso que emplea al resolver problemáticas.

Los constructivistas han hallado un punto común en el posible proceso de facilitación del aprendizaje de estrategias y una puerta que se abre al nuevo rol del profesor como facilitador de esos aprendizajes.

Paralelamente, otro aspecto importante del debate sobre la enseñanza de estrategias apuntó en doble dirección. Nos referimos a enseñar estrategias generales libres de contenido o estrategias específicas con relación a una materia. Las últimas investigaciones demuestran que ambos enfoques como excluyentes no producen buenos resultados. Si bien cada disciplina posee sus propios criterios y mecanismos epistemológicos de organización y construcción del conocimiento que son indispensables respetar al poner en marcha una estrategia para lograr un aprendizaje significativo, la facultad de reflexionar conscientemente sobre la posibilidad de aplicar el procedimiento a otro contenido en otro contexto es la auténtica diferencia entre hacer uso restringido de un procedimiento o poder transferir aprendizajes haciendo un uso estratégico.

Puede leerse sobre estrategias de aprendizaje en *Léxicos Ciencias de la Educación: Tecnología de la educación* (1991, p. 226) que el término “estrategia” es de origen militar y tiene que ver con el arte de dirigir las operaciones en el campo de batalla siguiendo un plan preestablecido. Por extensión, al aplicarse al aprendizaje ese concepto define a un conjunto de procedimientos pedagógicos articulados al objetivo de promover el aprendizaje de algún tipo de contenidos en uno o más sujetos. Al mismo tiempo, las secuencias de esos procedimientos integrados se caracterizan por presentar una estructura sistemática y ordenada cuya aplicación suele ser deliberada y consciente.

Martí (1999 en Pozo y Monereo) sostiene que las estrategias de aprendizaje aluden a procedimientos de alto nivel, por lo que se las suele confundir con capacidades de los objetivos y ello repercute a veces en la enseñanza, considerando que su adquisición está desligada de los contenidos. Sin embargo, enseñar estrategias de aprendizaje supone trabajarlas específicamente desde el abordaje de las temáticas de las distintas disciplinas y a su vez, desde un enfoque común que favorezca la transferencia en el proceso constructivo y significativo de saberes. Muchas veces –agrega– no resulta fácil considerar esta doble perspectiva que suele, a primera vista, parecer contradictoria y que, por ende implica, un cambio en la concepción de lo didáctico.

Este cambio de ideas debe ayudar al profesorado a que él mismo aprenda estrategias para

enseñar a proceder estratégicamente. Simultáneamente las modificaciones repercutirán en los estudiantes cuya experiencia educativa ha sido signada por aquella manera tradicional de pensar.

Se debe prever siempre que existen estudiantes que por sí solos desarrollan estrategias adecuadas; pero en cambio otros, necesitan del apoyo del profesor que los oriente en la elección, aplicación y apropiación de esas herramientas para resolver con efectividad la situación. Felder (s.f., p. <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>) los compara con competidores de esquí que participan con equipos rotos: por mucho que se esfuercen nunca podrán alcanzar el triunfo. Erróneamente, el docente suele tildarlos de poco inteligentes y el discente baja su autoestima. No se ha establecido aún qué es lo que hace que algunos usen estrategias apropiadas y otros no; lo que sí se sabe es que se pueden aprender, mejorar y lograr diferentes niveles de adquisición.

Los estudiantes deben saber que las estrategias existen e influyen en su aprendizaje; por eso deben convertirse en algo habitual del trabajo en el aula. El profesorado debe proponerse planificar su enseñanza; teniendo presente que los logros serán a largo plazo y que las estrategias cambian de acuerdo al nivel de conocimientos (es claro, por ejemplo, que como adultos no aplicamos las mismas estrategias al leer que cuando recién nos han enseñado a hacerlo).

Concretamente el docente debe trabajar logrando entonces: identificar la estrategia o gama de ellas que resulta/n eficaz/ces para el tema o contenido (plantear la asignatura desde el punto de vista de las habilidades que se necesitan desarrollar para alcanzar los conocimientos); hacer detectar la/s estrategia/s usada/s y más útil/es (preguntar permanentemente sobre cómo lo ha hecho); discutir grupalmente las ventajas y desventajas de las distintas alternativas ejecutadas; ofrecer cotidianamente oportunidades para practicar nuevas estrategias (reflexionar siempre qué distintos procesos mentales tienen que poner en juego, qué actividad/es llevan a esos procesos).

1.5. LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA INTERVENCIÓN

Ser facilitador de aprendizajes implica planificar estratégicamente la labor pedagógica (no sólo se requieren saberes acerca de qué enseñar, sino del cómo hacerlo, para qué y cómo los alumnos aprenden).

Cuando el docente trabaja estrategias para que el discente aprenda a aprender, necesariamente se esfuerza pues debe conocer muy bien a la tríada didáctica; debe tener muy claros sus propósitos y ser consciente de la selección que realiza de contenidos, actividades y recursos. Su labor se vuelve sistemática, reflexiva; y por sobre todo, creativa y original.

Una excelente forma de comenzar puede ser la de que los objetivos de la enseñanza se traduzcan para que no queden formulados desde la óptica del profesor experto (influenciados desde la propia vivencia) sino más bien desde la lógica del que aprende. En este sentido, cabe trabajar intensamente para organizar actividades adecuadas que permitan evaluar la bondad de las representaciones formadas y regularlas si fuese preciso. Muchas veces los alumnos no sólo no comparten los objetivos, sino que además, los desconocen. La evaluación y regulación de la representación sobre las pretensiones de la enseñanza son una variable importante a tener en cuenta durante todo el proceso. Monereo dice (1999 en Pozo y Monereo):

Se debe pasar de considerar los objetivos como unidimensionales y estáticos, a entenderlos como multidimensionales y evolutivos. Multidimensionales, porque cada alumno los percibe de forma personal y de manera distinta que el profesor. Y evolutivos, porque las percepciones se van modificando durante el aprendizaje, dado que cada estudiante, y el profesor mismo, van incorporando nuevos elementos que los enriquecen. (p. 308)

También los contenidos que se pretende que los alumnos aprendan así como la metodología y los criterios con que serán evaluados deben ser compartidos por los integrantes de la pareja protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pactar contratos didácticos sugiere comprometerse con el itinerario y concienciarse de los diferentes implícitos y negociaciones de las interrelaciones en el aula. Intercambiar cotidianamente autoevaluaciones y evaluaciones mutuas faculta tomar conciencia de que todos cometen errores y pueden capacitarse para superarlos, dando simultáneamente una visión de humildad y modestia de todos hacia todos los integrantes del grupo. La evaluación en el marco del aprendizaje estratégico supone la constante participación del alumno que mantiene un diálogo permanente con su profesor sobre esfuerzos y ayudas favoreciendo la toma de decisiones progresivas porque, se tiene conocimiento del proceso, oportunidad de reflexionar sobre él y posibilidad de atender a la diversidad.

Entonces, la consideración de la enseñanza como ayuda al proceso de aprendizaje tiene, además, una consecuencia fundamental: la delimitación del ajuste de dicha ayuda al proce-

so constructivo que realiza el alumno. Si ella no conecta de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no está cumpliendo efectivamente con su cometido.

Por eso debe conjugar dos grandes características. En primer lugar, debe tener en cuenta, los esquemas de conocimiento de los estudiantes con relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, con relación a ese contenido, dispongan. Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionarlos forzando su modificación, asegurando que se produce en la dirección deseada. Esto significa, por un lado, que la enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el aprendiz ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente; es decir, que debe ser constantemente exigente y ponerlo ante situaciones que lo obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y actuación. Al mismo tiempo, debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, tanto intelectuales como emocionales, que posibiliten superar esos desafíos.

Por tanto, la ayuda ajustada supone retos abordables; en el sentido de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos que reciba. Y vale la pena remarcar en este punto que cuando hablamos de soportes estamos pensando en todos y cada uno de los diferentes niveles que supone la actuación docente: desde la intervención directa con un alumno o un grupo hasta la organización global de la situación en sus aspectos de horario, elección de espacios, organización y estructura de la clase o agrupamiento de los alumnos, etc. En esta perspectiva, determinar la duración de una sesión-clase, elegir el espacio en el que tendrá lugar, seleccionar la disposición del mobiliario, decidir el tipo de materiales de consulta, establecer que las actividades serán en pequeño grupo o con todo el grupo, presentar un contenido en un momento u otro del curso escolar, estructurar de una u otra forma los momentos de exposición o explicación, posibilitar o no determinadas formas de participación, permitir que incorporen cuestiones o elementos de su interés, ofrecer determinados modelos de actuación, formular indicaciones y sugerencias para abordar nuevas tareas, corregir errores, dar pistas, presentar posibilidades de refuerzo o ampliación, elogiar su actuación, valorar los esfuerzos o el proceso realizado, pueden ser todos ejemplos de ayuda educativa y forman parte, de la tarea de enseñar.

Igualmente, la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma. Es decir, tiene como objetivo que los instrumentos y recursos de apoyo empleados para ir más allá de lo que sería capaz individualmente puedan, en un momento dado, retirarse progresivamente hasta su completa desaparición, de manera que las modificaciones en los esquemas de conocimiento realizadas sean lo suficientemente profundas y permanentes como para que pueda afrontar adecuadamente por sí solo, situaciones similares.

Las distintas características que acabamos de atribuir a la enseñanza como ayuda ajustada se encuentran recogidas en la manera de entender la enseñanza asociada a la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Definida por Vygotski (1996):

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

De acuerdo con esa caracterización, la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar dando lugar a una reestructuración duradera y a un nivel superior de esos esquemas. Por último, se entiende que la ZDP no es una propiedad de uno u otro de los participantes en la interacción o de alguna de sus actuaciones individual y aisladamente consideradas, sino que se crea en la propia interacción en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenido aportados por el participante menos competente, como de los tipos y grados de soporte y los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente. De ahí que podamos hablar, para una persona dada, no de una ZDP, sino de múltiples ZDP en función de la tarea y el contenido de que se trate, los esquemas de conocimiento puestos en juego y las formas de ayuda empleadas a lo largo de la interacción. De ahí también que suponga conceptualizarla en términos de espacio dinámico.

Los resultados de la investigación psicológica y educativa han ido aportando datos sobre las formas de actuación que favorecen la construcción conjunta de ZDP. A este respecto, tres cuestiones deben quedar claras.

La primera cuestión es que una misma forma de intervención del docente puede, en un momento dado y con unos alumnos, servir como ayuda ajustada y favorecer el proceso de creación y asistencia en la ZDP, y en otro momento o con otros alumnos, no servir en absoluto.

La segunda cuestión es que la enseñanza no puede, limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayudas.

La tercera cuestión es que, la valoración de hasta qué punto una determinada ayuda resulta o no adecuada en una situación concreta depende, en buena parte, del momento del proceso en que nos encontremos, tanto en términos generales (es decir, en términos de si estamos en los momentos iniciales o finales del aprendizaje de un contenido) como específicos (es decir, en términos de lo que ha pasado en el proceso de aprendizaje inmediatamente antes de esa ayuda o de lo que va a pasar inmediatamente después).

De lo dicho, se desprende que son buenas estrategias de enseñanza el hacer establecer relaciones, realizar experiencias programadas, aplicar lo aprendido, compartir e interactuar con otros, transferir a nuevas situaciones y contextos.

Aprender estableciendo relaciones consiste en aprender en el contexto de las experiencias de la vida o conocimiento preexistente. Esta estrategia conecta cada nuevo concepto con algo ya conocido y cuando es exitosa, se logra el discernimiento casi instantáneo. El sostén docente radica en hacer reconocer la relevancia de recordar el saber previo que, no se activa automáticamente.

Aprender haciendo implica explorar, descubrir e inventar. El apoyo debe asegurarse presentar actividades que involucren la creatividad para modelar conceptos abstractos de manera concreta, resolver problemas, trabajar grupalmente recopilando datos, analizándolos, haciendo predicciones, sacando conclusiones. El descubrimiento guiado y el cuestionamiento estructurado, consiguen concentrarse en los aspectos significativos de las actividades de aprendizaje, y por ende, les otorgan sentido en el mundo real.

Diseñar tareas novedosas, variadas, diversas e interesantes, motiva a los educandos porque logra sorprenderlos. Una propuesta razonablemente desafiante es aquella en que pueden lograr progreso legítimo, ni los aburre ni los hace creerse incapaces de dominarla.

En cuanto a la aplicación y la transferencia, son estrategias de enseñanza que desarrollan un sentido más profundo de comprensión, una razón para aprender.

Cuando los profesores proponen trabajar en grupos liderados por alumnos para resolver diversas situaciones, usan la estrategia denominada cooperación, que no es otra cosa que aprender en el contexto de compartir e interactuar. En estas situaciones la mayoría de los estudiantes siente menos vergüenza y hacen preguntas sin sentirse intimidados. A su vez, la soltura les permite explicar fácilmente lo que entienden a sus compañeros o proponer al grupo diversos enfoques para la resolución de problemas. Al escuchar a los otros vuelven a evaluar y formular su propio entendimiento. Aprenden a valorar las opiniones de los demás porque, a veces, una estrategia diferente puede ser mejor para resolver el problema. Además, cuando un grupo tiene éxito en lograr un objetivo común, sus miembros alcanzan mayor cohesión, más motivación y seguridad que cuando trabajan individualmente. Muchos docentes asignan roles para realizar estas actividades, tales como encargado del equipamiento, cronometrador, medidor, registrador, evaluador y observador. Estas funciones inculcan el sentido de identidad y responsabilidad y se vuelven muy importantes cuando los alumnos descubren que la realización exitosa de una actividad depende del desempeño de cada integrante del grupo. El éxito también depende de otros procesos grupales (comunicación, observación, sugerencia, debate, análisis y reflexión), que en sí mismos son importantes experiencias de aprendizaje. La orientación del profesor debe dirigirse a cuidar que todos tengan oportunidad de participar en los procesos grupales, sin que haya miembros dominantes o que se rehúsen a aceptar y compartir, y a destrabar los conflictos.

Síntesis

En síntesis, reconocemos la importancia y necesidad imperiosa de una organización coherente del sistema educativo argentino y de políticas en íntima conexión.

Consideramos que la máxima responsabilidad es la de garantizar la educación. Esto supone, reconocer en los actores del proceso sus capacidades intelectuales, afectivas y emocionales individuales, para potenciarlas aprehendiendo conceptos, procedimientos y actitudes que faciliten adquirir saberes a través de cada nueva experiencia.

Por eso, la transformación educativa en nuestro país tendrá lugar cuando los docentes tomen conciencia y exijan ser profesionalmente preparados para su nuevo papel en la sociedad. Claro está para nosotros que, el movimiento debe suceder en paralelo entre quienes

comienzan su formación y quienes están ya en ejercicio, especialmente siendo formadores de futuros docentes. Investigar sobre la práctica como camino para hacer intervenciones estratégicas supone una mirada crítica hacia sí mismo, la clase y la planificación de la acción. El proceso de formación continua enlaza inevitablemente con el del profesional del nuevo siglo.

En un mundo en que se necesita aprender a aprender permanentemente, adoptar decisiones acordes a las rápidas novedades y modificaciones evolutivas de la cultura, la escuela debe renovarse a partir de la acción decisiva de sus protagonistas activos. El cuerpo docente es el auténtico artífice de la transformación tan esperada.

Capítulo II

Estilos y estrategias en la facilitación del aprendizaje

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 2.1. Inteligencia y aprendizaje en la historia y el contexto actual
 - 2.1.1. La teoría de las inteligencias múltiples
 - 2.1.2. La teoría triárquica de la inteligencia
 - 2.1.3. La teoría de la inteligencia emocional
 - 2.1.4. Coincidencias teóricas
- 2.2. Capacidades y estilos de aprendizaje
 - 2.2.1. Clasificación de instrumentos para evaluar estilos de aprendizaje
 - 2.2.2. Caracterización de los inventarios elegidos para el trabajo de campo
 - 2.2.2.1. Cuestionario CHAEA
 - 2.2.2.2. Cuestionario LIFO
- 2.3. Estilos de aprendizaje y mejora de la enseñanza
- 2.4. Algunas investigaciones empíricas recientes
 - 2.4.1. Los estilos de aprendizaje y el ingreso a la Educación Superior
 - 2.4.2. Otras motivaciones en el estudio de los estilos de aprendizaje

SÍNTESIS

Capítulo II

Estilos y estrategias en la facilitación del aprendizaje

El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis. La primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera. [...] La segunda hipótesis puede doler: es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir esas materias. Y después de los primeros cursos, la escuela intentaría también emparejar individuos con los diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural.

Howard Gardner (1995).

Introducción

Al ser nuestro objetivo buscar alternativas para potenciar el aprendizaje desde el mejoramiento de la práctica docente, entendemos que una revisión bibliográfica sobre las actuales concepciones acerca de la inteligencia, los estilos de enseñar y aprender y sus implicaciones en el rendimiento académico y el éxito personal de los estudiantes resultan imprescindibles en el encuadre de esta investigación.

De este modo, el capítulo intenta desde una perspectiva heurística y sistémica dar fundamento sobre los instrumentos seleccionados para diagnosticar las preferencias de los estudiantes a la hora de enfrentar los aprendizajes y sobre las propuestas de intervención didáctica que les faciliten aprender y optimizar estrategias para lograr la solución eficiente de problemas.

Cerramos el capítulo registrando investigaciones de campo que con diferentes motivaciones y técnicas se han realizado diagnosticando los estilos de aprendizaje de alumnos y profesores de instituciones europeas y americanas de Nivel Medio y Superior. Como podrá apreciarse, si bien a simple vista todas ellas parecen contener los mismos sustentos teóricos

y reunir características similares a nuestra tarea de campo, el lector avezado se percatará sin esfuerzo de que ninguna corresponde a un estudio de caso desarrollado específicamente en contexto de Educación Superior no universitaria, ni tampoco realiza un seguimiento del rendimiento académico de sujetos implicados en un taller –que con contenidos transversales a cualquier asignatura escolar- pretende facilitar el proceso de aprender a aprender mediante la mejora del perfil de aprendizaje diagnosticado.

2.1. INTELIGENCIA Y APRENDIZAJE EN LA HISTORIA Y EL CONTEXTO ACTUAL

A través del tiempo el concepto de inteligencia marcó al de aprendizaje y consecuentemente a las teorías que fueron orientando la práctica pedagógica.

En la sociedad tradicional donde predominaba la actividad agrícola-ganadera, la educación a las generaciones más jóvenes era informal y se consideraba inteligente al que adquiría habilidad para mantener vínculos sociales y asegurarse el futuro alimentario. Más tarde, en la era industrial, la alfabetización resulta necesaria a los objetivos de progreso; las habilidades de tipo lógico-matemático y lingüístico cobran importancia para el aprovechamiento de los nuevos conocimientos que aportan la ciencia y la tecnología. Los gobiernos asumen la responsabilidad de legislar la educación formal.

Actualmente, en la sociedad posindustrial, las escuelas no pueden permitirse movilizar las competencias de una minoría adepta al aprendizaje descontextualizado. Resulta necesario ampliar la idea de inteligencia tanto en términos de sus componentes individuales como culturales. Ello tiene necesariamente implicaciones en las nuevas formas de escolaridad y de evaluación para potenciar las competencias de la mayoría de la población.

Siguiendo a Sternberg (2000), hasta nuestros días, del amplio espectro intelectual; generalmente, y en especial los psicólogos, han escrito sobre una parte muy pequeña y poco importante denominada por este autor “inteligencia inerte”². Desde los estudios encarados a inicios del siglo XX para poder medir el coeficiente intelectual y crear clases especiales para los niños “mentalmente defectuosos”; se distorsionó en gran parte el objetivo principal de ayudarlos, derivando por regla general en clasificaciones penalizadoras que encasillaron a los sujetos impidiendo su desarrollo. Desgraciadamente esas pruebas que preten-

² El término “inerte” hace mención a lo que no conduce a un movimiento o a una acción dirigidos a una meta. Para un desarrollo intenso del tema puede leerse Sternberg: *Inteligencia exitosa*.

dieron predecir el rendimiento académico se utilizaron -y se continúa haciéndolo en muchos casos- fuera de contexto y del dominio en que a lo sumo, podían llegar a funcionar.

La experiencia fue demostrando que algunos individuos que destacaban en las pruebas de inteligencia en realidad fracasaban luego en la vida en sociedad y que, por el contrario, en casos en que se estimaba un rendimiento pobre con cociente retrasado y limitado, el éxito en lo cotidiano tampoco guardaba relación alguna con la predicción hecha. Leemos de Sternberg (2000):

En resumen, hemos de mirar más allá del cociente intelectual para identificar a los individuos intelectualmente dotados. Hay muchas maneras de ser dotado y las puntuaciones en test convencionales de inteligencia representan solamente una de ellas. En verdad, algunos de los adultos dotados que han hecho grandes contribuciones a la sociedad, como Albert Einstein y Thomas Edison, no tuvieron el máximo rendimiento ni en los test ni en la escuela durante sus primeros años. Einstein no habló antes de cumplir los tres años y muchas otras personas notablemente dotadas mostraron incluso características asociadas al retraso mental. (p. 158)

Los investigadores paulatinamente tienen en cuenta que las manifestaciones externas responden no sólo a disposiciones naturales personales, sino también y complementariamente a resultados de experiencias de aprendizaje pasados (en los que toman intervención otros objetos humanos e inanimados), diferentes según los contextos y la cultura.

2.1.1. La teoría de las inteligencias múltiples

Muchos críticos contemporáneos afirman que las mediciones propuestas a partir de los cuestionarios de Galton, Binet y los que le siguieron, son limitadas no sólo en las competencias que fueron capaces de examinar sino también en cómo lo han hecho y; sostienen una noción más pluralista acerca de la inteligencia. Sobre las evaluaciones de la inteligencia escriben Gardner, Kornhaber y Krechevsky (1995 en Gardner):

Exigen que el individuo se enfrente con tareas atípicas, descontextualizadas, en lugar de comprobar cómo funciona este individuo cuando tiene la oportunidad de recurrir a su experiencia, a la reacción de los demás y a sus conocimientos en la forma en que suele hacerlo. (p. 254)

Más tarde, en su libro *La inteligencia reformulada*, Gardner (1999) explicita que por los años ochenta junto a Feldman y Krechevsky, creó un método de evaluación diferente que consistía en un entorno estimulante denominado “aula Spectrum” con abundantes materiales para activar las diferentes inteligencias. Justamente le dieron ese nombre (la palabra

“Spectrum” significa espectro o gama) porque esperaban que la frecuencia y complejidad de las interacciones de los niños con los materiales diversos revelaran la gama particular de inteligencias que en cada situación ponían en juego.

En 1983 Gardner presenta una visión alternativa cuando en su hoy famoso libro cuyo título original es *Frames of Mind* refiere a la multifacética cognición. Basándose en hallazgos de nuevas ciencias como la cognitiva (estudio de la mente) y la neurociencia (estudio del cerebro), dice que tomó la decisión de hablar de “inteligencias múltiples” para resaltar que existe un número desconocido de capacidades humanas tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta la prueba de coeficiente intelectual. Imbuido de su propio interés por el arte en general y la música en particular, y en paralelo a lo hecho por Piaget de estudiar el desarrollo cognitivo de los niños para llegar a pensar como científicos; analizó cómo llegan los niños a pensar y actuar como artistas. Pronto y para sorpresa del propio Gardner, su teoría interesó al público lego y profesional de la educación; tomando su exploración un giro decisivo hacia las implicaciones en esa área. A la visión unidimensional de cómo hay que evaluar la mente corresponde una escuela uniforme con un curriculum básico que establece un conjunto de hechos que todos deberían conocer y pocas posibilidades de elección; su propuesta de “educación centrada en el individuo”, en cambio, intenta aportar diseños que permitan mejorar la evaluación del perfil cognitivo y sacar el mayor partido de las inteligencias para servir a la sociedad en forma constructiva.

Básicamente la teoría de las inteligencias múltiples localiza siete tipos diferentes con el mismo grado de importancia, a saber: lingüística o verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, interpersonal (capacidad para entender a las otras personas) e intrapersonal (capacidad para formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo y usarlo eficazmente en la vida). El autor sostiene que los individuos pueden diferir en los perfiles particulares de inteligencia con los que nacen y que finalmente mostrarán; que las inteligencias trabajan coordinadamente en la solución de los problemas cotidianos y que la escuela debiera colaborar en alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen al espectro particular de combinar las capacidades, así como atender puntos débiles y/o potenciales en determinadas áreas.

Continuando con sus estudios, Gardner sostiene que carece de sentido hablar de inteligencia o inteligencias como entidades biológicas o psicológicas en abstracto, pretendiendo ser evaluadas en su forma pura. Más bien, las entiende como potenciales en interacción con

tendencias biológicas y oportunidades de aprendizaje que se brinden en una cultura. Cuando se promuevan suficientes ocasiones de que el sujeto experimente -dice-, se podrá comenzar a hablar de evaluación de capacidades intelectuales como complejo compuesto de tendencias iniciales y de oportunidades sociales.

En su posterior libro *Inteligencia reformulada* (1999, p. 45) actualiza su definición caracterizándola como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

Al mismo tiempo, explicita que no debiera confundirse una inteligencia con un ámbito social, prefiriendo hablar del desarrollo de unos estados finales que hacen uso de unas inteligencias concretas; a lo que agrega la importancia de considerar una perspectiva intercultural (una inteligencia se puede emplear en diferentes culturas con sistemas de roles y valores distintos).

Reforzando el concepto de la influencia que ejerce el medio sobre la persona, reitera que aunque las inteligencias las poseemos desde el nacimiento, no existen dos seres humanos que utilicen las mismas combinaciones y; con visión futurista, asegura (1999): “Y si algún día aparecen clones humanos, tendrán unas inteligencias algo distintas de las de sus donantes, aunque sólo sea porque se van a desarrollar en entornos distintos” (p. 54).

También afirma que cualquier inteligencia puede usarse de modo constructivo o destructivo, citando algunos ejemplos históricos; por lo que, todas ellas son amoraes y debiera cultivárselas tanto como la moralidad y en forma combinada con ella.

Gardner continúa reconociendo que su lista de inteligencias es provisional; que cada una de ellas contiene subinteligencias propias, cuya autonomía relativa e interacciones requieren estudios más detallados. Sostiene, por ejemplo, que la vida emocional es ingrediente fundamental de las decisiones que se toman en la vida y que cada vez está más convencido que es necesario dar cuenta de las facetas emocionales de cada inteligencia en lugar de limitar las emociones a las denominadas inteligencias personales (inter e intrapersonal).

Siguiendo los criterios que estableció en *Frames of Mind*, en el capítulo cuarto de su libro *La inteligencia reformulada* examina las pruebas que indican la posible existencia de otras tres inteligencias: inteligencia naturalista (capacidad para distinguir y categorizar adecua-

damente organismos nuevos o poco familiares), inteligencia espiritual³ e inteligencia existencial (capacidad para situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos -lo infinito y lo infinitesimal- y la capacidad afín de situarse en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y la muerte, el destino final de los mundos físico y psicológico, y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto frente al arte). Finalmente concluye que la inteligencia naturalista merece sumarse como tal a la lista original de siete inteligencias y que desde el plano personal, si bien prefiere -por connotación semántica- el término existencial al de espiritual, con prudencia no arriesga aún a proponer una novena inteligencia, dejando abierto el debate.

Continuando con sus estudios sobre la inteligencia en sus más recientes trabajos en el Proyecto Cero en Harvard, Gardner dice que en el mundo que se avecina el hombre del futuro está necesitado de una “mente sintética” capaz de desarrollar a fondo un conocimiento interdisciplinario y aunque todavía sabemos muy poco sobre el tema, serán muy útiles para ese fin los recursos tecnológicos y la globalización pues permiten comunicar a distancia y al instante a especialistas de todo el planeta.

2.1.2. La teoría triárquica de la inteligencia

Sternberg (2000), por su parte, tras las importantes críticas a las pruebas tradicionales que pretenden medir el coeficiente intelectual, asegura que por intuición sabemos que el rendimiento en la escuela nada tiene que ver con el éxito fuera de ella. Al señalar los aspectos claves de la inteligencia exitosa, presenta las bases de su teoría triárquica escribiendo:

Tener inteligencia exitosa es pensar bien de tres maneras diferentes: analítica, creativa y prácticamente. De modo característico, en los test y en el aula sólo se valora la inteligencia analítica. Sin embargo, el estilo de la inteligencia que las escuelas están más dispuestas a reconocer puede ser menos útil a muchos estudiantes en su vida adulta que la inteligencia creadora o práctica.

Los tres aspectos de la inteligencia exitosa están relacionados. El pensamiento analítico hace falta para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas. La inteligencia creadora hace falta, en primer lugar, para formular buenos problemas y buenas ideas. La inteligencia práctica es nece-

³ Ante las dificultades de establecer las capacidades características de la espiritualidad, el autor propone abordar el estudio desde tres sentidos distintos de la palabra espiritual: lo espiritual como inquietud por las cuestiones cósmicas o existenciales, lo espiritual como logro de un estado del ser y lo espiritual como efecto en los demás. Para completar el desarrollo del tema puede leerse Gardner: *La inteligencia reformulada*. pp. 62-68.

saría para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana.

La inteligencia exitosa es más efectiva cuando equilibra al aspecto analítico, el creativo y el práctico. Es más importante saber cuándo y cómo usar esos aspectos de la inteligencia exitosa que simplemente tenerlos. Las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen habilidades, sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usar esas habilidades de manera efectiva. (p. 131)

El autor reconoce que no se puede considerar la inteligencia aislada del contexto de cómo se la aplica y que aunque en cada ser humano existen preferencias por un estilo de pensamiento, todos usamos una cierta combinación de los tres tipos de inteligencia. Por eso insiste en la importancia de identificar los mayores desarrollos y fomentar el de las otras formas, favoreciendo el uso equilibradamente combinado de acuerdo a cada circunstancia. Al respecto, hemos leído (2000):

La mayoría de las personas de inteligencia exitosa no son necesariamente las que presentan niveles mayores de inteligencia en ninguna de las tres formas. Pero tanto en la escuela como en el lugar de trabajo son capaces de aprovechar sus fuerzas, de compensar sus debilidades y de conseguir el máximo de sus capacidades, todas las cuales requieren inteligencia analítica, creadora y práctica. Esta visión de la inteligencia exitosa es lo que tenemos que adoptar a fin de obtener el máximo de nuestros estudiantes y de nosotros mismos. (p. 150)

Su ferviente crítica apunta a que el sistema educativo premia y refuerza una inteligencia centrada en competencias académicas básicas y comportamiento interpersonal, que irónicamente no basta para un buen desempeño en el mundo laboral y real del adulto; desatendiendo el aprecio y estímulo a otras dos perspectivas, como engendrar ideas y llevarlas a la práctica, fundamentales para el logro del éxito en la vida. De ello se desprende que la inteligencia exitosa no es estática.

2.1.3. La teoría de la inteligencia emocional

También Goleman (2000) adhiere a las críticas sobre los tradicionales conceptos de éxito y talento derivados de las pruebas de coeficiente intelectual. Para 1996 presenta su libro *Inteligencia emocional*, que pronto se convirtió en best seller mundial.

La palabra emoción etimológicamente significa tendencia implícita a la acción.

Existen muchísimas emociones y muchos más, matices de ellas. Algunos estudiosos hablan de emociones centrales o primarias. Goleman y Ekman prefieren hablar de familias o di-

menciones de emociones de las que, las principales, son la ira, amor, vergüenza, alegría, miedo, tristeza; como relevantes de los matices de la vida emocional.

Goleman dedica buena parte de su trabajo al conocimiento disponible a partir del llamado perfil biológico de cada una de las principales emociones, de la evolución de las respuestas emocionales, del desarrollo del cerebro y de los secuestros y desbordes que suele originar la mente emocional. En este sentido reconoce como invaluable la intervención estudiosa de los neurocientíficos y la utilización de nuevas tecnologías de avanzada. Su descripción da oportunidad de comprender lo que podríamos decir es el funcionamiento de dos cerebros (uno pensante y otro emocional) que dan origen a dos tipos de inteligencia (racional y emocional respectivamente) y al control inteligente de la interacción de ambas.

Sintéticamente, cada emoción predispone al cuerpo a una respuesta diferente modelada por la experiencia y el entorno. Aunque existe la predisposición genética, las lecciones emocionales de la infancia pueden tener un impacto muy profundo.

Durante los primeros años de vida el cerebro crece hasta los dos tercios del tamaño que definitivamente conseguirá y su complejidad alcanza también el mayor ritmo. El niño nace con muchas más neuronas de las que poseerá en su madurez y a lo largo del proceso conocido como “podado” (uno de cuyos períodos más críticos es la pubertad) el cerebro va perdiendo las conexiones neuronales menos frecuentadas y fortaleciendo los circuitos sinápticos más utilizados. El proceso es constante y rápido. Por eso, la infancia es un período clave de aprendizaje, especialmente emocional. Mientras que las áreas sensoriales maduran durante la temprana infancia y el sistema límbico en la pubertad, los lóbulos frontales (sede del autocontrol emocional, de la comprensión emocional y de la respuesta emocional adecuada) se desarrollan aún durante la tardía adolescencia.

La zona más primitiva del cerebro humano es el tallo encefálico (compartido con las otras especies animales) encargado de regular las funciones vitales básicas (respiración, metabolismo de otros órganos, reacciones y movimientos automáticos). De este cerebro emergieron los centros emocionales que luego originaron el cerebro pensante o neocórtex (estrato superior del sistema nervioso). Con la aparición del homo sapiens el cerebro de los mamíferos se transformó incorporando nuevos estratos de células que configuraron el neocórtex o región que planifica, comprende lo que siente y coordina movimientos; permitiendo además comenzar a matizar la vida emocional.

Nuestra mente racional permite ponderar, reflexionar y solemos ser conscientes de ella. La mente emocional es impulsiva, más poderosa, más rápida y a veces, ilógica. Generalmente existe un equilibrio entre la mente racional (la que piensa) y la emocional (la que siente). En momentos en que las emociones nos desbordan la mente racional es secuestrada por la mente emocional. Este poder de la mente emocional tiene que ver con la evolución de la especie humana. Durante el mayor lapso de esa evolución, sobrevivir era una brutal presión que daba origen a un repertorio de respuestas emocionales que hoy se volvieron obsoletas pero permanecen, y de las que hacemos frecuentemente un uso excesivo.

Goleman concluye que inteligencia emocional es el conjunto de habilidades modelables y aprendibles entre las que destacan el autocontrol, entusiasmo, perseverancia, automotivación, empatía. No se trata de eliminar la emoción reemplazándola por la razón, sino de descubrir el modo inteligente de armonizar ambas funciones. El grado de dominio que alcance una persona sobre esas habilidades resulta decisivo para triunfar en la vida. El término “inteligencia emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Salovey y Mayer. La competencia emocional es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzamos en el dominio de todas nuestras otras facultades (incluido el intelecto puro).

Consecuentemente, es importante comprender las implicaciones de la teoría de Goleman en el ámbito laboral⁴ y, particularmente, en el estrictamente educativo. Cuando del trabajo en una escuela se trata, debe tenerse presente que la comunidad que comparte propósitos y expectativas puede ser muy diversa en su conformación social, económica y cultural, sumamente numerosa y ello puede contribuir al poco conocimiento y contacto cara a cara entre sus miembros. A todo lo dicho debemos agregar que si quienes tienen problemas emocionales acarrearán dificultades en el aprendizaje escolar, posiblemente incrementen el bajo rendimiento académico. Las aulas están inundadas de estudiantes desatentos, aburridos que sumados a otros factores condicionantes reaccionan impulsiva y cada vez más agresivamente. Además, la edad cultural por la que atravesamos impone modelos ideales acarrearando algunos trastornos de conducta y, desde los medios masivos de comunicación se manejan persuasivamente las emociones de incautos receptores de mensajes; sobre todo entre el público joven. Dice Goleman (2000): “Con demasiada frecuencia, en suma, nos

⁴ Como continuación de su libro *Inteligencia emocional* y en referencia al criterio de éxito en el trabajo, Goleman completó su obra con la presentación en 1999 de *La práctica de la inteligencia emocional*; texto en el que revela las aptitudes que definen a la competencia en el ámbito laboral.

vemos obligados a afrontar los retos que nos presenta el mundo postmoderno con recursos emocionales adaptados a las necesidades del pleistoceno. Éste, precisamente, es el tema fundamental sobre el que versa nuestro libro” (p. 24).

Los aportes de la teoría de la inteligencia emocional contribuyen entonces, al estudio de la intervención pedagógica apropiada a las necesidades especiales de cada educando y centro formativo. Los docentes deben ser preparados profesionalmente para comprender la interacción dinámica entre el cerebro emocional y el racional y analizar las relaciones interpersonales del aula para detectar aspectos a trabajar en pos de la satisfacción y el entusiasmo en la tarea de aprender. La época ha creado una nueva sociedad, conflictos y crisis y los programas de alfabetización emocional deben implementarse desde las instituciones educativas (como campañas de vacunación masiva) comenzando el trabajo en talleres de participación con los adultos.

2.1.4. Coincidencias teóricas

Más allá de ciertas discrepancias entre los estudios consultados -cuyo análisis a fondo escapa a los intereses de nuestra investigación-, todos ellos parecen coincidir en que las pruebas de coeficiente intelectual, en el mejor de los casos, miden habilidades analíticas o lógico-matemáticas y lingüísticas que, aisladas, se alejan del concepto actual de inteligencia; los cuestionarios de lápiz y papel no resultan apropiados para evaluar fortalezas, debilidades y combinación de capacidades que el individuo utiliza en la solución de sus cuestiones cercanas; es necesario detectar lo más tempranamente posible las capacidades potenciales de cada individuo; pero aún así, hoy sabemos que la inteligencia es un constructo dinámico; por lo que la escuela (en todos sus niveles) debe modificar sus currículos de modo que las estrategias didácticas maximicen las competencias intelectuales y su aprovechamiento a lo largo de la vida.

2.2. CAPACIDADES Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

A veces no es que no se aprende porque no se está motivado; al contrario, no se está motivado porque no se aprende al no saber cómo estudiar. Ante ello parece necesario recurrir intensamente a la ayuda individualizada para moldear los modos de pensar, de resolver problemas. Pero, para que no se perciba la ayuda como un “forzar” a hacer lo que no se desea, parece lo más apropiado crear un contexto de aprendizaje distinto al habitual, con un significado diferente y más relevante.

Al hablar en el título anterior de capacidades individuales, a partir del nuevo constructo de inteligencia, parece que podrían asimilarse al concepto de estilos cognitivos de uso bastante frecuente entre los actuales educadores. Gardner, se encarga de distinguirlos diciendo que su teoría de inteligencias múltiples parte de la idea de un sujeto que responde o no a diferentes clases de contenidos; mientras que, el mismo sujeto puede exhibir un estilo al tratar cierto tipo de información y otro contrario, con otra información diferente.

Dice el investigador en su portal *Aportaciones de Richard Felder* (s.f.):

[...] si entendemos el estilo de aprendizaje como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución, vemos que no hay contraposición real entre la teoría de las inteligencias múltiples y las teorías sobre los estilos de aprendizaje. (p. <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>)

De nuestra consulta bibliográfica sobre estilos de aprendizaje y, parafraseando a Alonso y Gallego (2004) –que han hecho diversos estudios y desarrollos, por lo que los respetamos como expertos en el tema-:

El concepto mismo de “Estilo de Aprendizaje” no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

Existe un problema de comprensión semántica del concepto “Estilo de Aprendizaje”. Tal vez esta complejidad y multiplicidad de definiciones haya sido la causa del menor desarrollo de las aplicaciones prácticas de esta teoría. (p. Prólogo del *1er Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*)

No es nuestra intención aquí profundizar en definiciones; pero para una clarificación de los conceptos mencionados creemos conveniente decir que cuando hablamos de estilos personales de aprendizaje seguimos a Keefe (1988 citado en Alonso y otros, 1997): “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

Contrariamente a los que piensan que hay métodos o técnicas universales para aprender mejor -teoría muy difundida en el ambiente escolar-, diversas investigaciones demuestran hoy que, si bien algunos de estos aspectos pueden ser ciertos, existen además variantes personales en las formas de aprender que deben ser tenidas en cuenta al momento de pre-

tender ayudar a alcanzar los logros académicos y el tan deseado aprender a aprender.

La combinación de capacidades y estilos -específicos y genéricos respecto al contenido- que cada individuo concreto pone en juego al aprender, determina su forma personal de acercarse a los aprendizajes.

En la recopilación de Gallego y Alonso (1998) se muestra que R. Dunn, K. Dunn, Price, Kolb, Atkins, Katcher, Alonso y Honey son algunos de los que han descrito y pretendido diagnosticar las fuerzas predominantes que caracterizan los diferentes perfiles de estilos de aprendizaje. Ellos han identificado las preferencias que para cada cual debe rendir el entorno de trabajo (tipo de iluminación, temperatura agradable, ruidos ambientales); las relativas a las formas de comportarse (echado, de pie o sentado, permanecer inmóvil o cambiar bastante de posición); las que tienen que ver con las habilidades perceptivas (si se retiene con más facilidad leyendo o escuchando, tocando, oliendo); las que tienen relación con elementos físicos (el estado de salud, la tendencia a la rutina o a buscar siempre situaciones nuevas e implementar lo aprendido, los momentos más productivos del día); las consideraciones que tienen que ver con elementos emocionales (motivación interna o necesidad de recurrir a motivación externa, persistencia, responsabilidad, formalidad e informalidad); las relacionadas a las formas de concentración (escuchando o no música, ingiriendo o no alimentos y bebidas, fumando), aquellas que se corresponden con factores sociológicos (estudiar sólo o en grupo, acceder a la compañía y sugerencias del profesor o un par), las que tienen que ver con la forma de procesar la información, entre otras.

Justamente en el intento por lograr diagnosticar los estilos individuales de aprendizaje, los teorizadores han elaborado y propuesto instrumentos para la evaluación pero, la amplitud de las clasificaciones dio como resultado una inmensa gama de posibilidades que actuó en desventaja al momento de acercarlo al educador, indeciso al tener que optar por la herramienta mejor.

2.2.1. Clasificación de instrumentos para evaluar estilos de aprendizaje

Como en forma muy clara, precisa e ilustrativa explica Gallego (s.f.), el análisis de publicaciones de estudios comparativos demuestra que son pocos los que han desarrollado investigaciones profundas acerca de las diversas formas de enfocar los estilos de aprendizaje ajustando con la mayor exactitud posible la validez y la confiabilidad. Entonces dice que uno de los trabajos que reúne estas condiciones es el de Curry (1987) mejorado por Hick-

cox (1995) sobre la base de muestras estadounidenses, resultando bastante incompleto si consideramos la falta de contrastaciones sobre la población europea y australiana.

Básicamente el modelo de Curry conocido como “modelo onion” (del inglés: “cebolla”) establece una semejanza entre las herramientas y modelos de estilos de aprendizaje y las capas que conforman al conocido bulbo. Así el primer modelo resulta ser la capa más visible de la cebolla, su exterior y sobre la que es más fácil actuar; aquellas preferencias relacionadas a los contextos en que se desarrolla el aprendizaje. Entre los antes mencionados, un ejemplo claro resultan los trabajos de R. Dunn, K. Dunn, Price que diseñaron (en versiones para niños y para adultos) sendos inventarios de cien ítems (sobre los gustos al estudiar en relación con características del ambiente como iluminación, calefacción, sonidos, grado de responsabilidad por la tarea, persistencia, etc.) en los que el examinado debe necesariamente puntuar cada uno con una escala de uno a cinco; indicando el “uno” poca preferencia y el “cinco” la máxima.

El segundo modelo o capa, tiene que ver con las elecciones que el estudiante hace cuando procesa la información; y en este sentido el conocimiento que pueda alcanzar el docente colaboraría con la aplicación didáctica, es decir los recursos de los que puede valerse para facilitar el aprendizaje. Dos ejemplos de este segundo modelo lo constituyen el cuestionario CHAEA (Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje) de Honey, Alonso y Gallego y el de Kolb. El primero que comienza con un interrogatorio básico sobre datos socioacadémicos (permisible de enriquecer sobre la base del interés particular de quien suministra la prueba) y una segunda parte de ochenta afirmaciones sobre el tratamiento sistemático que suele aplicarse a los datos, a las que se debe necesariamente tildar con un signo más (+) si se está de acuerdo con la cuestión o con un signo menos (-) en caso contrario. El instrumento de Kolb que consiste en una serie de nueve frases que comienzan con “Yo aprendo” y cada una presenta cuatro posibilidades breves y distintas que el sujeto interrogado debe obligatoriamente clasificar de acuerdo a sus formas habituales de abordar el estudio, otorgando la puntuación más alta a las preferenciales.

Por último, el tercer modelo que corresponde a la parte “más oculta o profunda de la cebolla”, tiene que ver con lo que el sujeto elige al organizar el aprendizaje en relación con características de su personalidad. Es por eso que es sobre el que más difícilmente se puede actuar pero que, sabemos como hemos ya tratado, no dejan de ser aspectos sobre los que luego de la concienciación, la persona también es capaz de modificar. Consideramos que

un ejemplo es el cuestionario de Atkins y Katcher que traza el perfil de aprendizaje en virtud de condiciones productivas o defensivas según las formas de reacción frente a la situación. En este caso, el conocido como test LIFO, consta de dieciocho enunciados descriptivos seguidos cada uno de cuatro terminaciones posibles entre las que el interrogado debe imprescindiblemente optar jerarquizando las respuestas con la puntuación de uno a cuatro, otorgando mayor calificación a la que más se asemeja a su forma de actuar en cada caso.

Otro conocido esfuerzo de clasificación –continúa Gallego (s.f.)- lo hicieron Guild y Garger (1985), que se centraron en los métodos para realizar el diagnóstico, determinando cinco modelos: el de inventarios de autoanálisis (con la consabida desventaja que el sujeto puede expresar “lo que desea” y no “lo que es”), el de los tests acerca de una destreza o tarea particular (que suele ser más objetivo que el anterior pero también más limitado al evaluar sólo una tarea), el de entrevistas previamente estructuradas o no (cuya mayor crítica es la subjetividad a la que obviamente están sometidos los participantes), el de observación de desarrollo de una actividad de aprendizaje (sistemizado por listas de comprobación y necesariamente teñido de subjetividad) y el de considerar las actividades que conducen al éxito o al fracaso (análisis retrospectivo de fortalezas y debilidades). Obviamente, todos los ejemplos de instrumentos ya descritos cabrían en el modelo de los inventarios de autoanálisis.

Desde la perspectiva de los diversos procesos para incorporar conocimientos, Riding (1996 citado en Gallego, s.f.) presenta otra clasificación que establece cuatro modelos: basados en el proceso de aprendizaje por la experiencia (por ejemplo el test de Kolb y el CHAEA), centrados en la orientación hacia el estudio, apoyados en las preferencias instruccionales (como el inventario de Dunn, Dunn y Price), fundamentados en el desarrollo de destrezas cognitivas.

Mucho más flexibles son en su propuesta de clasificación Alonso y Gallego (2004) que establecen la necesidad de ser menos estrictos al formar las clases comprendiendo que algunos inventarios pueden incorporarse a distintos subconjuntos dentro del universo total. En su esquema incorporan evaluaciones de: enfoque generalista (de perspectiva amplia que no se centran en uno o dos aspectos) –entre otros el inventario de Dunn, Dunn y Price-, análisis de estilos cognitivos y afectivos, análisis de estilos en conjunto (entre otros el test LIFO, el de Kolb y el de Honey), de análisis de algún aspecto concreto de los estilos de aprendizaje (como la predominancia hemisférica, las modalidades perceptivas, autonomía,

la dependencia/independencia de campo, reflexividad/impulsividad, globalistas/detallistas, concreto versus simbólico y abstracto, superficialidad/profundidad), diagnóstico de estilos afectivos, identificación de estilos fisiológicos; concluyendo que “ningún instrumento es único y perfecto aplicable a todas las situaciones”, pero que es viable elegir el más adecuado al caso. En este sentido Gallego (s.f.) aconseja que teniendo en cuenta la situación es posible hacer adaptaciones de acuerdo a variables como la edad, contexto, conocimientos, etc. y siguiendo a Curry sugiere que para cubrir el espectro de necesidades, se puede aplicar más de un cuestionario pertenecientes a diferentes clases o “capas de la cebolla”.

2.2.2. Caracterización de los inventarios elegidos para el trabajo de campo

En virtud de lo expuesto y del marco referencial de nuestro trabajo de campo, cabe especificar detalles de los instrumentos de diagnóstico seleccionados.

2.2.2.1. Cuestionario CHAEA

Acerca del cuestionario CHAEA, sus autores (Alonso y otros, 1997) tienen su propia visión a partir de los trabajos previos de Honey y Mumford (1986), basados a su vez en los de Kolb (1984). Esos dos investigadores se preocuparon por indagar por qué en una situación determinada dos sujetos que comparten texto y contexto uno aprende y otro no y concluyeron que los estilos individuales de aprendizaje provocan diferentes respuestas y comportamientos frente al hecho de aprender. Ellos insisten, al igual que Kolb, en el proceso cíclico de cuatro etapas del aprendizaje y en la importancia de la experiencia en ello. Hacen descripciones más detalladas y de más variables, basadas en la acción de los sujetos, toman al cuestionario como punto de partida diagnóstica con el fin de aplicar tratamientos para la mejora. El Learning Styles Questionnaire (LSQ) –que es como se conoce al instrumento- detecta tendencias generales del comportamiento personal. Leemos en Alonso y otros (1997):

Lo ideal, afirma Honey (1986), podría ser que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales. [...] Pero lo cierto es que los individuos son más capaces de una cosa que de otra. Los Estilos de Aprendizaje serán algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. (p. 69)

Respetando las cuatro fases enumeran cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático; aclarando que tampoco encuentran directa relación con la inteligencia –factor difícilmente modificable- prefiriendo insistir sobre otras facetas más accesibles y mejorables.

Las características que Honey y Mumford (citados en Alonso y otros, 1997) describen de cada estilo son:

Activos. Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos. A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Teóricos. Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmáticos. El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan... Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno. (p. 70)

Ahora pues, desde la perspectiva de los autores del inventario CHAEA, es dable añadir a cada estilo una tabla de especificaciones que determinan con claridad el campo de destrezas en cada caso. Esas características fueron a su vez clasificadas teniendo en cuenta las calificaciones más significativas de los análisis factoriales aplicados a las muestras; de donde surgen dos subconjuntos, el primero con las cinco características de prioridad (respetando su orden) y el resto dentro de la categoría “otras características”.

Características del estilo activo. Principales: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo. Otras: creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas y cambiante.

Características del estilo reflexivo. Principales: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo. Otras: observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor y sondeador.

Características del estilo teórico. Principales: metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado. Otras: disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, de teorías, de modelos, de preguntas, de supuestos subyacentes, de conceptos de finalidad clara, de racionalidad, de “por qué”, de sistemas de valores, de criterios..., inventor de procedimientos para... y explorador.

Características del estilo pragmático. Principales: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista. Otras: técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido y planificador de acciones.

2.2.2.2. Cuestionario LIFO

En cuanto al cuestionario LIFO (Life Orientations) hemos indagado que es uno de los evaluados como mejores métodos para diagnosticar las preferencias básicas del obrar en situaciones de normalidad y de tensión. Fue desarrollado por Atkins y Katcher (1967 citado en *LIFO*[®] <http://www.bcon-lifo.com>, s.f.), psicólogos y gerentes consultores; sobre la base del trabajo de Fromm y Rogers y la filosofía práctica de Drucker.

El sistema LIFO acentúa la importancia de identificar, comprender y manejar las fuerzas o atributos personales mediante acciones para negociar conscientemente elementos de la propia competencia. A diferencia de otros métodos que usualmente insisten sobre hacer cumplir seguras normas arbitrarias y sugerir que hay solamente un estilo bueno de trabajo;

pone énfasis en estrategias para influenciar el uso productivo de diferentes estilos. En los últimos años más de veinte países han llevado a cabo congresos divulgando trabajos de la aplicación a la organización empresarial y a la mejora de las comunicaciones e interrelaciones personales.

La teoría distingue cuatro orientaciones básicas: da y apoya, toma y controla, mantiene y conserva, adapta y negocia. La combinación individual de orientaciones se puede conocer del conjunto de preguntas estandarizadas y validadas, de su cuestionario. Los resultados muestran qué direcciones se prefieren en mayor o menor grado cuando se negocia en condiciones productivas o defensivas.

A continuación presentamos una síntesis de esos indicadores de fuerza para cada una de las orientaciones, elaborada sobre la base de todos los estudios consultados.

Cuadro 3: Orientaciones básicas del test LIFO con sus indicadores de fuerza

Orientaciones	Indicadores de fuerza en condiciones	
	productivas o normales	exceso o conflicto
Da y Apoya	aceptación, cooperación, respeto, idealización, sencillez, delicadeza, optimismo, confianza, afectuosidad, lealtad, receptividad, sensibilidad, búsqueda de lo mejor	indulgencia, negación de sí mismo, idealización, rebeldía, influenciabilidad, exceso de educación, ceguera hacia el mal, deferencia, ingenuidad, sentimentalidad, paternalidad, compromiso desmedido, pasividad, perfeccionismo, intransigencia
Toma y Controla	control, rapidez de acción, autoconfianza, persuasividad, fortaleza, tenacidad, osadía, persistencia, decisión	impulsividad, arrogancia, coercitividad, imprudencia, impaciencia, negación hacia métodos antiguos, tendencia a distorsionar y dominar, propensión a actuar sin autorización y a presionar, inclinación constante a probarse a sí mismo
Mantiene y Conserva	tenacidad, practicidad, economía, privacidad, firmeza, metodicidad, control, cautela, realismo, lógica, tendencia a ver la complejidad	practicidad, lentitud, obstinación, meticulosidad en gastos, rigidez, tendencia a aferrarse y ser limitado por datos, propensión a ser complicado y detallista, inclinación a perderse en disquisiciones y no tener imaginación ni arriesgar
Adapta y Negocia	flexibilidad, jovialidad, entusiasmo, diplomacia, adaptabilidad, sociabilidad, habilidad negociadora, alegría	imprudencia, tendencia a ser manipulador y adulator, agitación, imprevisibilidad, puerilidad, propensión a evitar comprometerse y estar solo, inclinación a ser lisonjero y tonto

A partir de la toma de conciencia, es posible aprender a dominar y explotar las diferentes y potenciales fuerzas reduciendo los conflictos improductivos y generando la mejora de la capacidad de aprendizaje. Si el sujeto se comprende a sí mismo y acrecienta su entendimiento cíclicamente, utilizará de forma apropiada su conducta produciendo retroalimentación permanente.

2.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA

Llegados a este punto podemos decir que, los modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje colaboran en dar un marco conceptual que ayuda a entender comportamientos observados a diario en nuestros alumnos frente a la tarea de estudiar. La realidad es más compleja que la teoría y la forma en que se elaboran los datos tiene también estrecha relación con el contexto, por lo que puede variar significativamente la forma de aprender en función de la disciplina de la que se trate. Además la forma de acercarse a los conocimientos evoluciona constantemente y es fundamental entonces no encasillar a los alumnos bajo el rótulo de una clasificación inmutable referida a su estilo personal de aprendizaje.

Ahora bien, ya que todos los indicadores que ayudan a reconocer los estilos de aprender, son relativamente estables; pueden modificarse con esfuerzo aplicando técnicas adecuadas para adquirir las destrezas que se deseen. Pero, dicha ejercitación debe tomar entonces la forma de tratamiento específico para cada individuo, por lo que este enfoque se contrapone a las propuestas unidireccionales de algunos libros y cursos tradicionales sobre las denominadas “técnicas de estudio” que postulan maneras únicas y mejores de estudiar, iguales para todos; y con las normas generales acerca de características y comportamientos de la población discente especificados sobre la base de diversas disciplinas que componen las ciencias de la educación (grupos de edad, socioculturales, etc.). Por eso pensamos que existe una posición intermedia que postula el análisis de diferencias significativas para ofrecer luego un diagnóstico y oferta de tratamiento pertinentes; aceptando de forma conjugable y coordinable aspectos en común y otros personalizados.

Un bosquejo somero sobre clasificación de las teorías de los estilos de aprendizaje nos hace distinguir dos tendencias; la de los que adhieren de forma prioritaria a los aspectos cognitivos de la persona (de corte más psicológico, unida a la fisiología y un tanto invariable a lo largo del tiempo), prefiriendo hablar de estilos cognitivos y los autores que apuntan al proceso de aprender (de corte pedagógico), refiriéndose en términos de estilos de apren-

dizaje. Riding (2002 citado en Alonso y Gallego, 2004), trata de conjugar ambos enfoques diciendo que el estilo de aprendizaje se conforma con la unión del estilo cognitivo (asociado a diferencias individuales del aprendiz y del contexto) y las estrategias de aprendizaje que los sujetos desarrollan al acomodar lo que quieren aprender a su estilo cognitivo. Ambos aspectos, según el estudioso, resultarían diagnosticables para conocer acertadamente el estilo de aprendizaje.

Ya en 1994 escribía:

Tres elementos psicológicos primarios conforman el estilo: un componente afectivo, el sentimiento, un componente cognitivo, el conocer, un componente de comportamiento, el hacer. Estos elementos se estructuran según el propio estilo y reflejan el modo por el que una persona construye su proceso de aprendizaje. Esta dinámica que incluye el proceso vital del individuo, la construcción de un repertorio personal de estrategias de aprendizaje, combinadas con el estilo cognitivo, conforman el “estilo personal de aprendizaje”. De esta forma se configuran actitudes, destrezas, comprensión y nivel de competencia en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se forman como parte de la respuesta del individuo a las demandas de su entorno. Son herramientas cognitivas que resultan particularmente útiles a cada sujeto para completar una tarea específica. Las estrategias de aprendizaje varían según la tarea específica que se debe realizar. Por ejemplo, para desempeñar determinada tarea podemos necesitar un martillo, para otro trabajo nos hace falta un destornillador y unos alicates. Las herramientas se pueden asemejar a las diferentes estrategias que necesitamos en cada ocasión. Y continuando con esta analogía, las distintas herramientas pueden ser guardadas y archivadas para utilizarlas en futuras tareas, también nuestro repertorio de estrategias puede almacenarse y utilizarse en tareas posteriores. (p. 7)

Al diseñar un proceso educativo centrado en el alumno, es deseable que los protagonistas de la pareja didáctica (en especial si el discente es adulto) hayan tomado conciencia de sus propios estilos y capacidades individuales. En principio, porque los docentes tendemos a enseñar de la forma que nos gustaría aprender; vale decir, traducimos nuestro estilo de aprender en nuestro estilo enseñar y con ello muchas veces desatendemos a aquellos que no tienen nuestras mismas preferencias al tiempo que beneficiamos a los que sí las comparten. Por su parte, en el caso de alumnos adultos, lo mejor es que cada uno se conciencie y reflexione sobre las implicaciones de su estilo de aprender; o sea, adquiera competencias que le permitan indagar qué aspectos lo ayudan y cuáles lo desfavorecen y planear estrategias acordes para superar las dificultades. Además, si hablamos de estudiantes de formación superior, y en especial de carreras vinculadas a las tomas de decisión permanentes

(como lo son la formación docente y la de oficiales de policía) controlar el propio aprendizaje y trazar un plan de acción influirá positivamente en el desarrollo de su futuro rol profesional. Cuando el procedimiento cotidiano dependa de la elección de una forma de actuar entre varias posibles, la meta será conseguir optar pertinentemente por la acción que lleve a la situación deseable en el futuro. Ello implica predecir y calcular consecuencias.

Será entonces necesario ajustar la actividad docente de modo que facilite la implicación voluntaria e intensa de los alumnos en el proceso didáctico. Sin embargo, resultaría materialmente imposible arrimarse al estilo personal de todos los alumnos en todas las situaciones, por lo que se recomienda a los profesores tener presente que las personas aprenden con mayor efectividad cuando se les enseña comprendiendo el o los estilos preferidos, apoyándose en derredor de sus estilos de aprendizaje predominantes, adaptando en algunas circunstancias (de acuerdo a la disciplina, los objetivos, etc.) el estilo de enseñanza.

Resulta deseable pues, que el profesor incida tanto en aspectos internos del individuo (estilo de aprender, dominio de conocimiento o estrategias, sentimientos, motivación, etc.) como en los externos (el contenido y estructura de los textos, la naturaleza de la tarea, las orientaciones que se proporcionan al estudiante, etc.). Dice Gardner (1995): “Sólo recientemente se han hecho intentos para describir diferentes estilos de enseñanza y de aprendizaje, y se han empezado a construir los entornos o los medios educativos propicios a estas diferencias” (p. 239).

Es imprescindible ofrecer situaciones de aprendizaje que, mejoradas por la enseñanza explícita de estrategias, incidan en tareas que exijan reestructuración y, en general, actividad mental sostenida. Por eso, una vez identificados los estilos particulares es posible orientar la tarea teniendo en cuenta cuáles constituyen aspectos o variables referidas a los contextos de aprendizaje, cuáles a características de la personalidad y cuáles a las formas de procesar la información. En esta línea, Alonso y otros (1997) hacen algunas sugerencias que nos permitimos sintetizar.

Cuando el que aprende tiene baja o muy baja preferencia en estilo activo es aconsejable plantearle actividades que no haya realizado nunca antes, proponerle hacer cambios en su vida o en su ambiente -incluso fragmentar deliberadamente el día variando tareas-, instarlo a iniciar y sostener conversaciones con desconocidos, hacer aportaciones en clase. La persona debe perder el miedo a cometer errores y al ridículo, reducir la ansiedad ante las cosas

nuevas y el tomar la vida muy en serio, dar lugar al actuar espontáneo, incrementar la confianza en sí mismo, planear acciones específicas y realizables con cierta facilidad.

Cuando se pretende reforzar la alta o muy alta preferencia en estilo activo es recomendable dar oportunidad de intentar cosas nuevas, competir en equipo, generar ideas sin limitaciones, resolver problemas, encontrar dificultades exigentes, proponer cambios, abordar múltiples quehaceres, dramatizar y representar roles, acaparar la atención, dirigir debates, arriesgarse, intervenir activamente, presentarle retos con situaciones adversas y recursos inadecuados, aprender cosas nuevas e intentar algo diferente, dialogar con personas de mentalidad semejante.

Cuando el que aprende tiene baja o muy baja preferencia en estilo reflexivo es aconsejable plantearle que practique la observación del comportamiento verbal y no verbal de otros y emita juicios, registre acontecimientos de su día y saque conclusiones, busque y compare datos de diversas fuentes, ensaye escritos cuidadosos sobre diferentes temas. La persona debe esmerarse por tomar el tiempo suficiente para planificar y pensar, permanecer efectuando una misma actividad, calmar la ansiedad y posponer acciones, obligarse a escuchar cuidadosa y analíticamente, esforzarse en la mejor presentación de trabajos por escrito.

Cuando se pretende reforzar la alta o muy alta preferencia en estilo reflexivo es recomendable dar oportunidad de observar y escuchar, tomar distancia y reflexionar sobre hechos, pensar antes de actuar, intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo, trabajar sin presiones de plazos obligatorios, revisar lo aprendido, reunir información.

Cuando el que aprende tiene baja o muy baja preferencia en estilo teórico es aconsejable plantearle actividades que promuevan el pensamiento tales como practicar la detección de incoherencias en los argumentos de otras personas, instarlo a analizar situaciones y hechos, incitarlo a resumir textos y a organizar estructurando tareas, facilitarle oportunidades de inventar procedimientos para resolver problemas. La persona debe enfrentar tareas estructuradas y no dejarse llevar por las primeras impresiones ni la subjetividad.

Cuando se pretende reforzar la alta o muy alta preferencia en estilo teórico es recomendable dar oportunidad de estructurar las situaciones con finalidad clara; inscribir todos los datos en un sistema o teoría; dar tiempo para explorar metódicamente las asociaciones y relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones; posibilitar que cuestione; participar en sesiones de preguntas y respuestas; poner a prueba métodos y lógica como base de algo;

hacerlo sentir intelectualmente presionado; hacerlo analizar y generalizar razones de algo; trabajar ideas y conceptos que insisten en la racionalidad o lógica; relacionarse con personas de igual nivel intelectual.

Cuando el que aprende tiene baja o muy baja preferencia en estilo pragmático es aconsejable plantearle que vea cómo otros resuelven distintas situaciones y acostumbre a pedir orientación, experimente el uso de técnicas observadas, trace planes de acción concretos y con fechas límite, organice tareas diversas y reciba información sobre cómo lo hizo. La persona debe evaluar entre diversas alternativas la más práctica para cada cuestión, reconocer y recopilar técnicas útiles, aplicar ideas de otros a la solución de sus propios problemas, comprometerse en acciones específicas, planear acciones viables con cierta facilidad.

Cuando se pretende reforzar la alta o muy alta preferencia en estilo pragmático es recomendable dar oportunidad de aprender técnicas con ventajas evidentes e inmediatamente aplicables para hacer cosas, recibir muchas indicaciones prácticas, exponerlo a modelos a emular, posibilitar la inmediata aplicación de lo aprendido, asesorarlo con información de retorno, facilitarle percibir muchos ejemplos y anécdotas, permitirle experimentar en situaciones reales o simulaciones concretas.

2.4. ALGUNAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS RECIENTES

2.4.1. Los estilos de aprendizaje y el ingreso a la Educación Superior

Hemos hallado algunas investigaciones recientes sobre los estilos de aprendizaje de alumnos en situación de finalización del Nivel Secundario y/o ingreso a la Educación Superior. Todos ellos (del siglo XXI) parecen coincidir en la preocupación por los problemas detectados en la articulación entre ambos niveles del sistema educativo y en que el tratamiento de los estilos de aprender puede colaborar en la superación de estas dificultades.

En primer término hacemos mención a tres indagaciones realizadas en la República Argentina y luego a las de otros países de Latinoamérica, concreta y respectivamente de la República del Perú y la República de Colombia.

Estudio 1

El trabajo titulado: *El potencial de diagnóstico del CHAEA en relación a estilos de formación y su posible vinculación con algunos constructos postulados por el MIPS* fue realiza-

do por Marabotto y Dato (2004) de la Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (FUNDEC) y la Universidad CAECE de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

La muestra corresponde a trescientos alumnos que ingresan a Ciencias Económicas en una Universidad Nacional ubicada en el Conurbano Bonaerense (provenientes de distintas instituciones de Nivel Secundario de la zona) y a doscientos catorce estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Suboficiales de una Escuela de una Fuerza Armada Nacional -Nivel Superior no universitario- (procedentes en su mayoría de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires pero también del resto del país). Se debe tener en cuenta que del primer grupo cien protocolos no fueron devueltos o han sido invalidados por diferentes circunstancias. Las características socioeconómicas, de educación previa y edad (media de 20 años) son similares para todos los integrantes de la muestra.

Se han aplicado el cuestionario CHAEA en su versión informatizada y el inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS) sólo para el diagnóstico del Área de Modos Cognitivos. La investigación busca explorar en qué medida la combinación de ambos instrumentos puede proporcionar una mayor comprensión de los estilos de aprender y si existen predominancias en los estilos, atribuibles a la formación recibida durante la Educación Media o Polimodal.

Del análisis comparativo de resultados obtenidos con el cuestionario CHAEA surge que el valor más alto de estilo dominante corresponde al reflexivo (58% y 55,83% respectivamente), seguido por el estilo teórico (21,5 y 26,67% respectivamente) y luego el estilo activo entre los estudiantes universitarios (12,5%) y el pragmático entre los no universitarios (11,67%).

Si bien los autores sugieren hacer otras investigaciones más amplias sobre la cuestión, en sus conclusiones y en lo que a nosotros nos interesa, estiman que:

[...] es indudable el valor diagnóstico del CHAEA aplicado a diversas poblaciones para indagar acerca del estilo de formación que han recibido en su paso por la educación formal, y también su valor como fuente de información para decidir estrategias de formación a futuro que equilibren los sesgos y potencien el desarrollo de capacidades con mayor grado de integralidad. (p. <http://www.fundec.org.ar/Principal/documentos/>)

Estudio 2

El trabajo titulado *Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples en cursos iniciales de programación* ha sido realizado por Figueroa, Cataldi, Méndez, Rendón, Costa y Lage del Laboratorio de Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires. De las citas bibliográficas se desprende que es posterior al año 2004.

Preocupados por el desgranamiento en el ámbito académico y los cursos niveladores o de ingreso que no han mejorado la situación, así como por las pocas investigaciones en Argentina sobre la temática, se proponen buscar la relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento universitario en carreras de Ingeniería (en particular Ingeniería Informática).

La muestra se constituyó con quienes ingresan a cursos de programación de carreras de Ingeniería no informáticas y a cursos de programación de carreras de Ingeniería Informática, con sesenta estudiantes en cada caso. Para averiguar sus estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario que presenta Felder (1998) evaluado como una herramienta validada y de aplicación específica para los estudios de Ingeniería. La edad promedio de los estudiantes ronda entre los 19 y 20 años.

Una vez calculados los porcentajes para las preguntas de cada uno de los estilos, se efectuó el promedio de esos valores obteniendo los siguientes resultados:

Tabla A: Resultados del que denominamos **Estudio 2** de Figueroa y otros

	Activo	Sensitivo	Visual	Secuencial
Carreras no informáticas	49,38	56,09	72,77	53,91
Carreras informáticas	50,64	66,91	63,41	57,08

(p. <http://dc.exa.unrc.edu.ar/wicc/papers/InformaticaEducativa/117.pdf>)

Los autores de la investigación concluyen que:

Para los casos tomados se vio que los estudiantes que ingresan a las carreras se centran en estilos sensitivo y visual; esto significa que en las aulas de Ingeniería se concentran alumnos eminentemente prácticos, orientados hacia los hechos y los procedimientos y que prefieren la presentación visual del material. El docente debe tener en cuenta entonces, que estas dimensiones merecen ser potenciadas desde la enseñanza. Si se es-

tablece una comparación entre las muestras, teniendo en cuenta que una de ellas representa un estrato de la población como es la orientación Informática dentro de las ingenierías, es posible notar que existe una ligera inclinación por parte de los informáticos hacia el estilo sensitivo. [...] También es posible observar que la muestra de los alumnos con orientación no informática, presenta una diferencia entre el estilo visual y sensitivo del 16,68%, la cual es mucho más marcada que para los alumnos informáticos cuya diferencia es 3,50%. En este sentido, también adquiere relevancia el estilo secuencial que posee mayor influencia sobre los informáticos que para el resto de las ingenierías tomadas en su conjunto. (p. <http://dc.exa.unrc.edu.ar/wicc/papers/InformaticaEducativa/117.pdf>)

Finalmente, comentan que los resultados están siendo utilizados para el modelado del estudiante en el desarrollo de los sistemas de aprendizaje tutorizados y que a futuro es intención diseñar un instrumento específico para evaluar los estilos de aprendizaje de estas carreras, realizar otras investigaciones y elaborar un recurso automatizado -ajustado a las características de los estudiantes de Ingeniería Informática- con el que se espera obtener datos para trabajar estadísticamente.

Estudio 3

Esta investigación cuyo título es *Una mirada desde los estilos de aprendizaje y los logros académicos* es llevada a cabo por Ehuleche (2001) de la Universidad Nacional Mar del Plata y la Universidad Atlántida Argentina de Mar del Plata y de Mar de Ajó y se preocupa por la fractura entre los Niveles Polimodal y Universitario.

El objetivo general del estudio consistió en describir la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de Psicología, Servicio Social, Terapia Ocupacional y Matemática que ingresan a primer año en la Universidad Nacional de Mar del Plata en el ciclo lectivo 2001.

La población estuvo compuesta por quinientos sesenta y cuatro alumnos. La muestra con la que finalmente se trabajó, cuatrocientos veinticinco alumnos, quedó establecida por aquellos que habían completado el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y que permanecieron como alumnos regulares de la cursada obteniendo su nota para la promoción. De ellos, cincuenta y siete pertenecen a Matemática (precisamente a la cátedra Geometría I), ciento treinta y ocho a Psicología (cursando la materia Epistemología General en la Licenciatura); ciento veintiséis a Servicio Social (en la asignatura Historia Social y Económica de Iberoamérica) y ciento cuarenta y tres a Terapia Ocupacional (cursando la materia Psi-

ciología General I). Tras la evaluación de los estilos de aprendizaje hubo una devolución de resultados al alumnado.

Se analizaron datos sociodemográficos, puntajes en el perfil de estilos de aprendizaje y calificaciones de promoción en las asignaturas (traducidos a aprobado/desaprobado).

En la conclusión la autora dice:

[...] la *experimentación activa* fue la capacidad predominante con relación a las otras tres en las carreras estudiadas (Psicología, Servicio Social, Terapia Ocupacional y Matemática) en los alumnos en tránsito Polimodal/Universidad. En cuanto a los estilos, tanto en Psicología como en Terapia Ocupacional y Matemática, los alumnos que ingresan a primer año y aprueban, coinciden en mayor porcentaje en un estilo *asimilador*, mientras que en Servicio Social los alumnos que aprueban en un mayor porcentaje presentan un estilo *acomodador*. Es importante destacar en este último caso que la amplitud de la diferencia entre estilo *acomodador* y *asimilador* es mayor que la misma relación para las otras tres carreras. En relación con los estilos *convergente* y *divergente* se puede observar que en Psicología los porcentajes son iguales, en Terapia Ocupacional el *convergente* es mayor en una diferencia de 4% y en Matemática esta misma diferencia es del 6%.

Se señala la capacidad de *experimentación activa* como predominante en los alumnos en el *pasaje* Polimodal/Universidad, y la correlación existente entre puntajes sobre la media en conceptualización abstracta y la aprobación de las asignaturas.

El aporte que este estudio realiza es plantear la necesidad de ejercitar, desarrollar y crear habilidades en los alumnos que compensen las cuatro capacidades para que exista un equilibrio entre ellas y, sobre todo, la necesidad de apoyar la ejercitación adecuada de la capacidad de *conceptualización abstracta* como la más deficitaria y necesaria para lograr una buena *performance* en las carreras estudiadas.

Sin duda alguna, este tipo de trabajo merece un seguimiento de los alumnos para establecer una comparación entre el ingreso y el egreso y la influencia ejercida por cada carrera en sus capacidades cognitivas subyacentes y sus estilos de aprendizaje. (p. http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaComponents/revista/Archivos/2006-09-01/ArchivosParaDescargar/6_unmdp.pdf)

Estudio 4

El trabajo de investigación titulado *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo* fue realizado por Yacarini y Gómez (2004) de esa universidad –USAT- de Chiclayo y de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo de Lambayeque, en la República del Perú; respectivamente. Se

elaboró para identificar los estilos de aprendizaje de mayor predominancia entre los estudiantes de primer año de esa casa de estudios y determinar el grado de correlación entre ellos y el rendimiento académico.

Entre las consideraciones leemos que en Perú la deserción y repitencia en la universidad indican con claridad que el proceso de admisión no cumple sus propósitos y por variados motivos un número significativo de estudiantes no satisface las exigencias del nivel.

La muestra la conformaron cuatrocientos cincuenta y dos alumnos de siete carreras seleccionados aleatoriamente. En la evaluación se aplicó el cuestionario CHAEA y para la comparación con el rendimiento académico se utilizaron los registros de evaluaciones traducidos en calificaciones.

En las conclusiones de la indagación se establece que:

1. El estilo de aprendizaje que mayor predomina en los estudiantes del primer año de estudios generales de la USAT, es del tipo reflexivo (14.25 +/- 3.16), seguido por el teórico (13.25 +/- 3.09), pragmático (13.11 +/- 2.94) y activo (11.61 +/- 3.17).
2. La Prueba no paramétrica de Friedman nos indica que sí existe diferencia estadística significativa en las puntuaciones de los cuatro estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer año de la USAT.
3. Los estudiantes de Enfermería Carrera Profesional (Incluye I y II Ciclo), tienen el mayor rendimiento académico con 13.43 seguido por los estudiantes de Educación Primaria con 13.19 y por último los estudiantes de Ingeniería de Sistemas y Computación con 12.32.
4. La Prueba no paramétrica de Kruskal Wallis nos indica que existe diferencia estadística significativa para el rendimiento académico en función a las siete carreras profesionales de los estudiantes del primer Año de la USAT.
5. A nivel de Carrera Profesional (Incluye I y II Ciclo), los estudiantes de Enfermería tienen el mayor rendimiento académico con 13.43 seguido por los estudiantes de Educación Primaria con 13.19 y por último los estudiantes de Ing. de Sistemas y Computación con 12.32.
6. Los estilos de aprendizaje tienen correlación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer año de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. (p. <http://www.usat.edu.pe/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje.pdf>)

Estudio 5

En el año 1999 en la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) de la República de Colombia, se creó e implementó el Sistema de Aprendizaje Interactivo Virtual (SAIV), donde se desarrollan e incorporan innovaciones pedagógicas en varios cursos comunes o troncales para todas las carreras, utilizando diferentes medios tecnológicos para potenciar diversas formas de aprender, superando las barreras del tiempo y del espacio.

La investigación de Prado (2001) pretendió determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico (calificación definitiva) en el curso virtual de Lectoescritura.

En la muestra participaron todos los estudiantes de los pregrado de las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería de Sistemas, Diseño Industrial, Economía Empresarial, Odontología y Fisioterapia, haciendo un total de doscientos un sujetos, que cursaron Lectoescritura (con un sistema mixto de clases virtuales y presenciales).

En la etapa de diagnóstico del estilo de aprendizaje se utilizó como instrumento el cuestionario CHAEA, paralelamente se solicitaron las notas definitivas a la oficina de registro académico.

Para la etapa cualitativa, se pretendía realizar un muestreo teórico o selección cualitativa, de los casos típicos o atípicos, teniendo como referencia el análisis correlacional. Al no encontrarse correlación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, se optó por realizar un muestreo intencional. Entonces, para la selección se determinó como condición, que tuvieran la nota más alta y la más baja, en cada estilo de aprendizaje. En total siete estudiantes respondieron voluntariamente a la entrevista semiestructurada que se utilizó como técnica.

De las conclusiones nos parecieron importantes los siguientes registros:

El perfil de aprendizaje de toda la muestra de acuerdo a las puntuaciones medias obtenidas en cada estilo, evidenció preferencias moderadas por los estilos activo, teórico y reflexivo, similar a los estudios realizados por Honey y Alonso en los universitarios de Madrid y de Reino Unido, a excepción del estilo pragmático en el cual la media del presente estudio correspondió a una preferencia alta. Esta preferencia podría haber sido un factor determi-

nante en la elección de la carrera a la que se encuentran inscriptos los estudiantes, y no son resultado de los ambientes de aprendizaje.

En cuanto al rendimiento académico en Lectoescritura, la nota más alta fue de 4,8 y la más baja de 0,5. El promedio más alto fue obtenido por los estudiantes de Economía Empresarial y el más bajo fue en Ingeniería Mecánica y Diseño Industrial. El comportamiento de las notas definitivas en Lectoescritura fue diferente a los promedios semestrales obtenidos por la muestra, lo que hace pensar que hubo diferencias en el valor relativo que le dieron los estudiantes de cada carrera al curso frente a los otros que corresponden a su plan curricular profesional específico.

De acuerdo al nivel de preferencia para cada estilo de aprendizaje de toda la muestra, se observó un mayor porcentaje de preferencia alta y muy alta para los estilos pragmático y activo, seguido por una preferencia alta y muy alta por el estilo teórico en menor porcentaje. Para el estilo reflexivo se encontró el menor porcentaje de preferencia alta y muy alta.

En un análisis de los promedios para cada estilo de aprendizaje obtenidos por carrera, se observó que en Diseño Industrial hubo una preferencia alta por los estilos activo y pragmático; en Economía Empresarial por el estilo pragmático; en Fisioterapia por los estilos activo, teórico y pragmático y en Ingeniería Mecánica y Odontología por los estilos teórico y pragmático. En tanto en Ingeniería de Sistemas las preferencias resultaron moderadas para todos los estilos.

En ninguna carrera se presentaron preferencias bajas o muy altas para ningún estilo. Todas las carreras, a excepción de Ingeniería de Sistemas, presentaron una preferencia alta por el estilo pragmático, y todas presentaron preferencia moderada por el estilo reflexivo.

No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre nota definitiva y promedio semestral con las puntuaciones obtenidas por toda la muestra en los distintos estilos de aprendizaje.

Las preferencias que presentaron los estudiantes en los estilos de aprendizaje en este estudio, no se relacionaron con el rendimiento académico en el curso de Lectoescritura y por lo tanto, no tuvo relación con el aprendizaje en un entorno virtual.

Contrastando estos con otros estudios, se observó que no existe un patrón de resultados acorde entre las diferentes investigaciones con relación a la correlación entre los estilos de

aprendizaje y rendimiento académico. Al parecer existen otros factores que tienen mayor influencia en el aprendizaje.

El mismo análisis correlacional realizado por carreras, no mostró correlaciones estadísticamente significativas entre la nota definitiva de Lectoescritura y los estilos de aprender.

Al realizar un análisis de correlación entre los estilos de aprendizaje para toda la muestra, se encontraron correlaciones positivas entre estilos activo y pragmático, y entre estilos teórico y reflexivo, y una correlación positiva débil entre los estilos teórico y pragmático y entre los estilos reflexivo y pragmático. No se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre el estilo activo con los estilos reflexivo y teórico.

Estas correlaciones pueden ser interpretadas como que combinan bien el estilo pragmático con el activo, el teórico con el reflexivo, el teórico con el pragmático y el reflexivo con el pragmático. No combinan el activo con el reflexivo, ni el activo con el teórico. Además, muestran que son muy pocos los estudiantes que presentan estilos de aprendizaje puros.

Al indagar en estudiantes las actitudes hacia el uso de la tecnología en la educación virtual, se encontró que era positiva, por parte de la mayoría de los entrevistados, con estilos activo, reflexivo y pragmático, mientras que los estudiantes con estilo teórico no expresaron agrado por dichos medios.

En cuanto las actitudes hacia el contenido y las actividades del curso, se apreció que los estudiantes de menor rendimiento, no expresaron gusto por el contenido del curso, no lo consideraron útil para su proceso de formación, y por tanto no realizaron con responsabilidad las actividades propuestas.

No se encontraron diferencias de acuerdo a los estilos de aprendizaje entre las actitudes de los entrevistados frente al contenido del curso, actividades propuestas e interactividad.

En relación con las estrategias de aprendizaje fue evidente que el aprovechamiento del tiempo y la constancia en el estudio, fue un factor determinante en el buen rendimiento. No se encontraron similitudes en respuestas de estudiantes de iguales estilos de aprendizaje.

Los estudiantes de mejor rendimiento pudieron dar cuenta de su proceso de manejo y organización de la información. No se encontraron diferencias entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en este aspecto. La falta de motivación de algunos por el curso, disminu-

yó la probabilidad de que se implicaran a través del uso de estrategias cognitivas más apropiadas, lo que afectó su rendimiento académico.

En cuanto al factor ayuda, se encontró que los de mejor rendimiento prefirieron al profesor, mientras que en los de menor rendimiento no se observó que se implicaran con responsabilidad. No se encontraron diferencias entre los estilos de aprendizaje en este aspecto.

Independientemente del estilo de los estudiantes y del rendimiento que tuvieron, prefirieron el estudio independiente, aspecto que les agradó del componente virtual.

El lugar de estudio no fue determinante del rendimiento académico, ni tampoco se encontraron diferencias entre los estilos de aprendizaje.

La parte presencial del curso de Lectoescritura no fue un aspecto que favoreció la motivación ni el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes coincidieron en sus apreciaciones acerca de la poca motivación que generaron estas clases.

Se recomienda mejorar en el curso de Lectoescritura en la modalidad virtual, aspectos como: la interactividad, el trabajo colaborativo, el uso de estrategias para la metacognición y sobre todo, partir de la motivación y expectación de los estudiantes para la selección de las lecturas y el diseño de actividades apropiadas.

Finalmente, es importante resaltar que al parecer los factores motivacionales como expectativas, valor que se le da a la tarea, afecto, entre otros, ejercen una mayor influencia en el rendimiento académico, frente a los factores cognitivos como conocimientos previos, estrategias y estilos de aprendizaje.

2.4.2. Otras motivaciones en el estudio de los estilos de aprendizaje

Presentamos en este apartado una serie de otras cinco investigaciones donde con diferentes propósitos se indaga acerca del estilo de aprendizaje de actores del proceso didáctico en los Niveles Medio y Superior.

El primero de los trabajos –realizado en Argentina- incluye muestras españolas e iberoamericanas correspondientes a estudiantes y profesores implicados en el Nivel Superior. El segundo estudio, se efectuó en España con alumnos de un establecimiento de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La siguiente indagación tuvo lugar en una universidad del depar-

tamento de San Carlos de Puno en la República del Perú y, los dos trabajos comentados con que cerramos este capítulo se llevaron a cabo entre sujetos que cursaban un posgrado universitario en Estados Unidos de América y en España, respectivamente.

Estudio 6

Esta investigación fue efectuada en la República Argentina por Grau, Marabotto y Muelas (Grau y otros, 2006), desde la Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (FUNDEC) y sobre la base de muestras recogidas en estudios previos de diagnóstico de estilos de aprendizaje mediante el uso del cuestionario CHAEA en su versión informatizada.

Por la información recopilada se deduce que la tarea es posterior al año 2004. Se han recogido ocho muestras correspondientes a:

1. Alumnos de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (Gómez del Valle y otros, 2003).
2. Estudiantes de la Escuela Universitaria de Enfermería de Jerez de la Frontera, Cádiz (López y Ballesteros, 2003).
3. Alumnos de las Facultades de Farmacia de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de San Pablo-CEU de Madrid (Raposo y otros, 2004).
4. Estudiantes de la Escuela Universitaria de Enfermería de La Paz de la Universidad Autónoma de Madrid (Canalejas y otros, 2004).
5. Estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Luján, República Argentina (Cagliolo y otros, 2004).
6. Profesores del Colegio de Postgraduados, México (García y otros, 2004).
7. Alumnos de una Escuela de Suboficiales de una Fuerza Armada (Nivel Superior no universitario Técnico), República Argentina (Marabotto y Dato, 2004).⁵
8. Carrera de Educación de la Universidad de los Andes, en el Núcleo Universitario del Táchira (NUT), en San Cristóbal, República Bolivariana de Venezuela (Vivas, 2005).

⁵ Estudio que nosotros numeramos 1.

Los autores advierten que si bien la informatización del CHAEA ha permitido simplificar la aplicación e interpretación del instrumento, tanto las dispersiones en sus resultados como los valores medios del grupo que no siempre tienen relación apreciable con los valores individuales de los sujetos que lo integran, pueden incidir negativamente a la hora de tomar decisiones al planificar el proceso didáctico. El trabajo estudia cómo se distribuyen los estilos en las diferentes poblaciones seleccionadas para corroborar aquellas afirmaciones.

Agrupando los resultados de las diferentes poblaciones obtienen la siguiente tabla:

Tabla B: Resultados del que denominamos **Estudio 6** de Grau y otros

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Muestra 1 (N= 150)				
Media	10,81	15,55	13,14	12,10
Desviación típica	3,42	3,63	3,11	2,81
Coef. de variación	0,316	0,233	0,237	0,232
Muestra 2 (N= 102)				
Media	11,00	16,15	14,18	12,65
Desviación típica	3,26	2,40	2,87	2,78
Coef. de variación	0,296	0,149	0,202	0,220
Muestra 3 (N= 198)				
Media	10,92	15,55	13,59	12,36
Desviación típica	3,59	3,07	3,03	2,67
Coef. de variación	0,329	0,197	0,223	0,216
Muestra 4 (N= 180)				
Media	10,27	16,12	13,02	11,92
Desviación típica	3,37	3,00	2,97	2,63
Coef. de variación	0,328	0,186	0,228	0,221
Muestra 5 (N= 200)				
Media	11,22	15,05	13,34	12,51
Desviación típica	2,938	2,708	2,850	2,583
Coef. de variación	0,262	0,180	0,214	0,207

Muestra 6 (N= 107)				
Media	9,47	14,87	13,78	11,96
Desviación típica	2,98	2,88	2,64	3,41
Coef. de variación	0,314	0,194	0,191	0,285
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Muestra 7 (N= 93)	COMISIÓN A			
Media	10,26	14,94	14,19	13,34
Desviación típica	3,07	2,57	2,83	2,71
Coef. de variación	0,299	0,172	0,199	0,203
Muestra 7 (N= 178)	COMISIÓN B			
Media	11,39	16,22	14,96	13,71
Desviación típica	2,97	2,31	2,11	2,34
Coef. de variación	0,261	0,142	0,141	0,171
Muestra 8 (N= 96)				
Media	12,44	14,35	11,50	12,57
Desviación típica	3,63	3,01	3,23	3,05
Coef. de variación	0,292	0,210	0,281	0,243

(p. <http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/chaea%20y%20variaciones.pdf>)

En la interpretación de resultados leemos que como puede verse en el 30,55% de los casos el coeficiente de variación supera el 0,25 y el valor más alto corresponde al estilo reflexivo, siendo los sucesores el teórico y pragmático respectivamente. A su vez, en siete de las experiencias el predominio de estilos está en primer lugar en la pareja reflexivo-teórico y luego en reflexivo-pragmático.

En cuanto a las dispersiones y tal como se conjeturaba resultaron significativas y es evidente que los valores medios de un grupo no siempre tienen relación apreciable con los valores individuales de sus integrantes.

Estudio 7

Los autores del trabajo titulado *Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en Matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria*

obligatoria (ESO), Luengo y González (2005), se muestran interesados en que de acuerdo con los últimos datos oficiales publicados por el MEC, la tasa bruta de población que alcanza los objetivos de la enseñanza obligatoria -en torno a la edad prevista- se situó en 2001 en España muy por debajo de la de otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea. Además, el último informe del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2005) demuestra que se deben mejorar numerosos aspectos del sistema educativo.

Sumado a lo expuesto, en el segundo ciclo de la ESO existe una gran diversidad de motivaciones entre el alumnado (los que desean proseguir con sus estudios, los que prefieren optar por la Formación Profesional o los que desean abandonar para integrarse en la vida laboral activa). Por otra parte, el fenómeno de la integración europea y la inmigración en general hacen que la diversidad de las aulas sea ahora multidimensional. Estos jóvenes enfrentan de modo distinto los estudios y por ende, obtienen también resultados diferentes.

Para propiciar una adecuada atención a la diversidad, ya la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) propuso una serie de espacios de opcionalidad en tercero y cuarto año de la ESO, pero el proceso de orientación debería permitir al alumno la consecución de un grado de auto y heteroconocimiento de sí mismo y del sistema en el que está inmerso para llevar a cabo una toma de decisiones acertada.

De los antecedentes existentes no hay constancia de que se haya desarrollado una investigación acerca de la importancia de los estilos de aprendizaje como variable para la orientación vocacional y la opcionalidad curricular en la adolescencia.

Así abordan su tarea con una muestra de tipo incidental constituida por los doscientos dieciséis alumnos de tercero de la ESO del Centro IES “José Manzano” en Badajoz, con edades entre los 14 y 15 años, durante el ciclo lectivo 2003. Se intenta establecer si existe algún tipo de relación entre el rendimiento académico del alumno en Matemática, los estilos de aprendizaje diagnosticados con el inventario CHAEA, el género y la optatividad de asignaturas (siendo las posibles a escoger: Francés, Taller de Matemáticas y Procesos de Comunicación).

Sintetizando sus conclusiones:

✓ Los resultados obtenidos indican que el perfil del alumno que obtiene mejores notas en Matemáticas es el que tiene predominancias altas en los estilos teórico y reflexivo, y moderadas en el activo y pragmático.

Esto parece estar de acuerdo con el carácter abstracto de las matemáticas, y también respeta la importancia de la manipulación activa y aplicaciones prácticas de sus elementos y resultados.

✓ Existen relaciones significativas entre el rendimiento en Matemáticas y la asignatura optativa escogida en tercero de la ESO, de modo que los que obtienen un rendimiento mayor escogen Francés y los que obtienen un rendimiento bajo o medio se reparten entre Taller de Matemáticas y Procesos de Comunicación.

Este hecho lleva a que debido a que la agrupación de las clases se realiza a través de la elección de la optativa (criterio elegido en este centro y muy posiblemente en otros muchos por funcionalidad), existe una clara homogeneidad del rendimiento entre el alumnado en los grupos-clase y de este modo, no se está respetando el principio de heterogeneidad (en contra del espíritu legislador de la educación española).

El diseño curricular de las asignaturas Taller de Matemáticas y Procesos de Comunicación no indica que sean asignaturas de refuerzo en Matemáticas y Lengua respectivamente, ni que deban matricularse en las mismas alumnos con dificultades en esas áreas, como así parece indicar el perfil de alumno que las escoge. Esta contradicción puede, entre otras cuestiones, llevar al profesor a plantearla como un refuerzo.

✓ Los que escogen Francés poseen predominancias moderadas-altas en todos los estilos, mientras que para las otras dos asignaturas únicamente ocurre para el estilo activo y pragmático. Aparte de la homogeneidad en el rendimiento, se concluye aquí la homogeneidad en cuanto a estilos en los grupos de tercero de la ESO. Se comete aquí otro nuevo fallo en el proceso de orientación.

Entre las reflexiones que plantean está la de que el profesor debe adaptar su estilo de enseñanza a cada alumno -en la medida de lo posible- enriqueciendo el proceso didáctico, con un mayor abanico de actividades que faciliten la consolidación y desarrollo de los estilos, el autoconocimiento y autonomía necesarias para avanzar globalmente en su formación integral como adulto.

Ellos proponen aplicar un programa de desarrollo y mejora de los estilos de aprendizaje.

Estudio 8

Las nuevas tendencias en educación cada vez prestan mayor atención a los procesos de rendimiento académico de los estudiantes como respuesta a la demanda social de formar personas con competencia para aprender eficazmente. Las teorías de estilos de aprendizaje se han convertido en una alternativa para dar explicaciones acerca de las diversidades para aprender en un grupo de estudiantes.

En este trabajo que lleva por título *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la FACE – UANCV, Chayña* (s.f.) pretende investigar las relaciones existentes entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los cursantes de las asignaturas de Formación General: Lengua y Comunicación I, Matemática Básica I, Educación para la Salud e Introducción a la Psicología Evolutiva y asignaturas de Formación Profesional Básica: Lengua y Comunicación II, Matemática Básica II, Teoría de la Educación y Psicología Evolutiva I, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Andina “Néstor Cáceres Velásquez” de Juliaca, Perú. Las materias fueron elegidas en virtud de que se encuentran vinculadas por los sistemas de razonamiento matemático, lógico verbal y modelos de estructuras formales.

De las citas de consulta bibliográfica se desprende que la tarea fue encarada luego del año 2004.

La muestra estuvo formada por cien alumnos de los semestres II, III, IV y VI que habían cursado las asignaturas correspondientes a la Formación General y la Formación Profesional Básica en períodos anteriores. El instrumento utilizado para evaluar el perfil de aprendizaje fue el cuestionario CHAEA y para determinar el rendimiento académico se usaron las actas de calificaciones.

En los resultados del informe aparecen las siguientes tablas:

Tabla C: Resultados del que denominamos **Estudio 8** de Chayña

Estilos de aprendizaje	Niveles de rendimiento académico en cursos de Formación General					Total
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente	
Activo	0	2	1	1	0	4
Reflexivo	6	11	14	9	1	41
Teórico	2	4	12	4	1	23
Pragmático	4	4	11	11	2	32
Total	12	21	38	25	4	100

Estilos de aprendizaje	Niveles de rendimiento académico en cursos de Formación Profesional Básica					Total
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Deficiente	
Activo	1	2	0	1	0	4
Reflexivo	1	10	17	10	3	41
Teórico	1	3	9	9	1	23
Pragmático	1	5	14	11	1	32
Total	4	20	40	31	5	100

(p. http://www.uancv.face.edu.pe/Investigaciones/Chayna/0001_0005_Chayna.htm)

En la interpretación de los datos, el autor comenta que, así como puede leerse en el reporte de la indagación de Prado (2001)⁶ que:

Las preferencias de los estudiantes en los estilos de aprendizaje en este estudio, no se relacionan con el rendimiento académico en el curso de Lectoescritura con el aprendizaje en entorno virtual ni tampoco con ambientes en cada uno de los cursos del programa, [...] (p. http://www.uancv.face.edu.pe/Investigaciones/Chayna/0001_0005_Chayna.htm)

⁶ Estudio que nosotros numeramos 5.

de la misma manera, en los cursos de Formación General y cursos de Formación Profesional Básica que se han tomado como muestra en su investigación, no se ha encontrado una relación fehaciente entre estilos de aprendizaje del alumnado y su rendimiento académico.

Estudio 9

Akdemir y Koszalka (2004), autores de este trabajo, se mostraron interesados por la Internet convertida en la plataforma centro como recurso de la educación a distancia. Ellos sostienen que muchas universidades tienen ofertas de cursos en línea que salvan los problemas de los estudiantes de hoy con relación a distancia y tiempo. Ellos suministran instrucción asistida con estas herramientas para experiencias de participación y facilitación del aprendizaje. Los profesores pueden monitorizar permanentemente el progreso del estudiante y retroalimentarlo ofreciendo módulos diseñados en función de la diversidad de estilos de aprender. Entonces, comprender las conexiones entre estilos de aprendizaje y preferencias instruccionales se convierte en enorme oportunidad para la mejora de la práctica educativa.

La investigación titulada *Investigating the Relationships among Instructional Strategies and Learning Styles in Online Environments* la llevaron a cabo en Syracuse University, en Chicago, al noreste de los Estados Unidos de América. La muestra estuvo constituida por un grupo de veinte estudiantes de posgrado de un curso titulado “Design and Management of Distance Education”, que consistía en tres módulos dentro de cada uno de los cuales se incluían diferentes estrategias instruccionales orientadas a la presentación expositiva, al trabajo colaborativo en grupo y al aprendizaje por descubrimiento. El orden de los módulos y el plazo para completarlos estaba establecido. Ellos requerían del educando la interacción recorriendo las distintas opciones de facilitación del aprendizaje.

El propósito primario de este estudio de exploración piloto fue investigar las conexiones entre estilos de aprendizaje y las estrategias empleadas cuando el contexto didáctico es un curso online. Pretende describir el grado en que las características del perfil de aprendizaje se ven afectadas por ese entorno.

El instrumento usado para diagnosticar el estilo de aprendizaje fue el Group Embedded Figures Test (GEFT) (Witkin, 1971) en su versión informatizada denominada Psychological Differentiation Inventory (PDI) elaborada para este trabajo de investigación y que permite caracterizar el grado de dependencia en que el perfil de aprendizaje se ve afectado por el contexto. Además, la versión modificada del Student Instructional Report II desarrollada

por Centra (1998) se usó para la autoevaluación de resultados y del grado de esfuerzo y compromiso al estudiar.

Tras el análisis de los resultados puede leerse en las conclusiones que comprender los efectos que tienen los estilos de aprender es de potencial utilidad para mejorar la planificación, diseño, producción e implementación de experiencias educativas a distancia con entornos virtuales.

Los resultados muestran que cuando se atienden con estrategias instruccionales a los diferentes estilos, los estudiantes se benefician con igualdad de aprovechamiento. En el curso virtual se observó que los participantes eran capaces de reconocer los resultados de su aprendizaje, esfuerzo e involucramiento en la tarea y el nivel de interactividad en la clase. Los cursos virtuales que incorporan la variedad de presentación de estrategias instruccionales (enseñanza expositiva, por descubrimiento y colaborativa) resultan mucho más atractivos y efectivos.

Los datos también revelaron que no hay una única estrategia de enseñanza superior según el grado de dependencia detectado en el perfil de aprendizaje. Utilizando en entornos virtuales los tres tipos de estrategias de enseñanza mencionadas, se consiguen casi idénticos beneficios en las personas que se ven en distinto grado afectadas por el contexto.

Los autores advierten acerca de la necesidad de ampliar esta investigación con otras muestras, incluso más numerosas, que pueden desplegar incrementando el panorama de factores intervinientes y así posibilitar la adaptación a otras poblaciones de estudiantes.

Estudio 10

Por último, mencionamos este estudio que, a diferencia de los anteriores, ha trabajado con estudiantes que están implicados en la Educación de Posgrado.

La tarea fue realizada por Gallego y Martínez (2002) del Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Politécnica de Cartagena de España, y su informe titulado *Estilos de Aprendizaje y E-learning. Hacia un mayor rendimiento académico*.

La muestra estuvo conformada por treinta alumnos de carreras de posgrado universitario de edades entre 23 y 50 años (media de 32,24). El 13,3% son estudiantes de Hispanoamérica y el resto de diferentes ciudades españolas.

La idea de la exploración se basa en que la educación a distancia se perfila como solución a problemas de barreras geográficas, de tiempo y de demanda de la educación tradicional; pero sin embargo, entre sus inconvenientes surgen la menor interactividad entre los actores del proceso didáctico, la lentitud de retroalimentación, la dificultad en la rectificación de errores en los materiales y el crecimiento de tasas de deserción. Desde los '90, el uso de TIC parece ser una ayuda para la superación de estos problemas aunque no debe caerse en la simplicidad de pensar que la enseñanza virtual consigue por sí un aprendizaje más rápido, efectivo y fácil de retener. El error parece consistir en reproducir en la red una clase tradicional en lugar de aprovechar sus ventajas en virtud de los estilos de aprendizaje.

Los autores adhieren a la definición sencilla de Honey y Mumford (1992) y al desarrollo de experimentos controlados que empezó a dar consistencia al movimiento de estilos de aprendizaje. También mencionan el postulado de Alonso, Gallego y Honey (1999) acerca de los estilos de enseñar de los docentes y sus implicaciones en los estilos de aprender.

Sosteniendo que la aplicación de los estilos de aprendizaje al e-learning permite superar las dificultades expuestas, el objetivo de su investigación radica en analizar qué sucede cuando tras evaluar el estilo de aprendizaje se ofrece al estudiante un curso con las adaptaciones a aquel. Así, trabajaron una propuesta sobre gestión de calidad y un trazado del perfil de aprendizaje usando el sistema 3DE (Design, Development and Delivery Electronic Environment for Educational Multimedia) que está siendo desarrollado a través del proyecto de investigación del mismo nombre dentro del V Programa Marco de la Unión Europea y del que forman parte el COREP (Politécnico de Turín), ARDEMI (Francia), STI (España) y Vaasa Polytechnic (Finlandia). Tras realizar el test que utiliza 3DE, basado en el modelo de Honey y Mumford y que se centra en el proceso de aprendizaje -principalmente en la percepción y procesamiento de la información-, el curso impartido consta de una librería de ciento ocho micromódulos con contenidos orientados y combinados para formar seis temas que se adaptan a los estilos de aprendizaje preferidos de cada uno.

Los valores de los resultados del test en una escala de 0 a 20 se comparan con los estudios de Honey y Mumford (1986) y de Alonso (1992) y muestran la siguiente relación entre medias:

Tabla D: Resultados del que denominamos **Estudio 10** de Gallego y Martínez

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Honey y Mumford (1986)	9,3	13,6	12,5	13,7
Alonso (1992)	10,7	15,3	11,3	12,1
Gallego y Martínez (2002)	13,49	12,78	13,99	15,34

(p. <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>)

En sus conclusiones a este respecto se lee:

Nuestros estudiantes tienen puntuaciones más altas en los estilos activo, teórico y pragmático, pero más bajas en el estilo reflexivo. Por lo tanto, nuestros estudiantes parece que están bien capacitados para la estructuración y la abstracción de los contenidos y saberlos llevar posteriormente a la práctica, y para acometer nuevas experiencias y trabajar en grupo. Sin embargo, aún han de mejorar en la capacidad para adquirir y procesar la información. (p. <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>)

Al final del curso y de una encuesta formulada a sus participantes estiman que:

Como resultados finales, el 33% de los alumnos afirman haber aprendido con este curso igual que con los cursos tradicionales, mientras que el 66,6% afirma haber aprendido más (media = 4,16). Ninguno dice haber aprendido menos. Por otra parte, el 100% estaría dispuesto a repetir la experiencia (media = 4,70) y esto lo confirma el alto grado de satisfacción de los alumnos (media = 4,64). (p. <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>)

Síntesis

En pocas palabras, es nuestra posición la de que la actual concepción pluralista de la inteligencia necesariamente tiene que impulsar el obrar de la educación sistemática hacia la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda, además; las preferencias y variantes que cada individuo pone en juego al acercarse a aprender no son universales ni estáticas, pueden mejorarse; y de ahí tanto el importante rol que desempeña el docente como facilitador de la tarea como el enriquecimiento a través de compartir con otros.

En primer lugar, la labor didáctica debe centrarse en el individuo que aprende, indagando su potencial y la forma de combinar capacidades a la hora de resolver situaciones. En se-

gundo lugar, debe trazar el perfil de aprendizaje, destacando las fuerzas predominantes y las debilidades. Evaluar y concienciarse de estas características se simplifica en la Educación Superior al trabajar con estudiantes adultos. Finalmente, hay que ensamblar el conocimiento de capacidades y estilos de aprender para fortalecerlos en el uso y aprovechamiento de estrategias propias y aprendidas con otros.

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 3.1. Una mirada al vocablo “innovación”
- 3.2. Resistencias al cambio
- 3.3. La innovación en Educación Superior no universitaria
 - 3.3.1. La intervención estratégica como práctica docente innovadora
 - 3.3.2. Las TIC como recursos de innovación en Educación Superior no universitaria
- 3.4. La investigación educativa como contribución a la innovación
 - 3.4.1. El proceso innovador y su evaluación
 - 3.4.2. Actualización de la construcción teórica
- 3.5. Proyectividad de la innovación educativa

SÍNTESIS

Capítulo III

Innovación y proyección en educación

“Innovación” es un término engañoso, a la vez seductivo y equívoco: seductivo porque sugiere mejoramiento y progreso, cuando en realidad sólo significa algo nuevo y diferente. Equívoco, porque desvía la atención de la esencia de la actividad de que se trata –la enseñanza- hacia los problemas de la tecnología de la educación.

W. Westley (1969).⁷

Introducción

Creímos oportuno incorporar un capítulo que clarifique el concepto de “innovación” inserto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entender cómo se van presentando y ejecutando los cambios en la educación puede colaborar en la valoración de los alcances de nuestro estudio, que intenta ser un desafío en la Educación Superior no universitaria. Ante un reto como el de nuestra propuesta resulta importante comprender qué resistencias y limitaciones a su implementación pueden aparecer y por qué, y cómo ellas pueden influir en el grado de repercusión y divulgación esperada; en definitiva, en su proyección.

Complementariamente, visualizar qué nuevo rumbo toma la práctica docente al innovar, cuál es el papel de la tecnología educativa y cómo investigar para evaluar los impactos de los proyectos innovadores en la mejora de la calidad de la educación, proporcionan el sustento de algunas de las decisiones que hemos tomado.

3.1. UNA MIRADA AL VOCABLO “INNOVACIÓN”

Entendemos que “innovar” es de algún modo alterar las cosas introduciendo una novedad. No debe confundirse con el “invento” que implica crear lo que no existía o el “descubri-

⁷ (Citado en Huberman, 1973).

miento” que es encontrar lo que existe y no se conocía. Por tanto, la innovación consiste en aplicar conocimientos existentes o lo ya descubierto, a circunstancias concretas.

Al referirnos específicamente a la situación de enseñanza-aprendizaje, decimos que la “innovación” consiste en la acción permanente -mediante la investigación- tendiente a proporcionar nuevas soluciones a los problemas, poniendo en juego estrategias de transformación o renovación expresamente planificadas. Vale decir, se introducen nuevos modos de actuar frente a las prácticas pedagógicas que aparecen como inadecuadas o ineficaces, produciendo de este modo modificaciones puntuales en alguna/s de la/s variable/s del sistema. Desde siempre la acción renovadora ha estado unida a la misma historia de la humanidad ya que el progreso existente en los distintos campos del pensamiento ha influido en el desarrollo y perfeccionamiento del estudio de la actividad educativa. La alteración con nueva aportación a la práctica educativa se relaciona con los términos “cambio” (en sentido restringido) y “mejora” o “perfeccionamiento” (de forma más neutra, ya que no necesariamente resulta en sí mismo bueno o mejor que el anterior).

Además, en sentido estricto, la innovación educativa no implica necesariamente ni intencionalidad ni verificación rigurosa de la bondad de la modificación. El movimiento sobre la innovación educativa surge dentro de la preocupación por la mejora de la práctica; ya sea en el ámbito del curriculum, en el del sistema educativo o bien en el contexto de la aplicación concreta del conocimiento sobre la educación. En estos casos es posible basarse en un previo control experimental de la situación de cambio; sin embargo, este rigor no se da siempre. Las innovaciones suelen contar sólo con el apoyo que le brinda la evidencia empírica de la práctica acumulada.

Con respecto al origen y objetivos del cambio, la innovación educativa se distingue de los términos “reforma” y “renovación”. Cabe asociar la “reforma” con todo cambio que afecte al acceso social y político de una parte considerable de la población a la educación, o al perfeccionamiento de sus condiciones y oportunidades educativas. En tanto por “renovación” se entiende a aquella mejora del sistema existente con algunos cambios para su actualización.

En un sentido más amplio, la innovación educativa se relaciona con el cambio planificado y adquiere mayor claridad desde las teorías acerca del cambio en las organizaciones y estrategias de cambio organizativo. *Léxicos Ciencias de la Educación* (1991, p. 288) cita las

obras de Chin y Downie (1973), March (1965), Baldrige (1970 y 1983), Smith, Prunty y Dwyer (1988) como desarrollos específicos sobre esta mirada. Este cambio, considerado entonces deliberado e intencional dice, se origina tanto en las concepciones teóricas como en las verificaciones empíricas.

Algunos autores coinciden en la existencia de modelos para explicar empíricamente el modo como se producen las innovaciones educativas. De la indagación realizada, dos parecen considerarse clásicos: Havelock (1971) y Huberman (1973) (citados en *Léxicos Ciencias de la Educación*, 1991, p. 288).

Havelock propone como modelo el “macrosistema del flujo del conocimiento”, que implica la aplicación del modelo sistemático a la transmisión y ejecución de la innovación educativa. Está constituido por la interacción de las “instituciones que producen, procesan, transmiten y consumen la ciencia”, estableciéndose una retroacción permanente de lo descubierto a su aplicación y de esta a aquel. Los productores del conocimiento son todos aquellos que descubren soluciones a los problemas educativos, expertos o profesores en permanente acción con sus alumnos; los que los consumen de modo remoto son los alumnos, y próximo los profesores que no los descubrieron. Los transmisores son los medios de comunicación.

Por su parte, Huberman hace referencia a tres modelos:

a) Modelo de investigación y desarrollo: consistente en aplicar una novedad científica al campo educativo. Por propia inercia, lo descubierto como valioso tiende a aplicarse con sólo buscar un canal de comunicación que lleve de un polo a otro la información. Vale decir, procede de la teoría a la práctica; las innovaciones se conciben, se inician, se incorporan y se evalúan como parte de un plan elaborado y supervisado por un organismo central.

b) Modelo de solución de problemas: se lleva a cabo cuando el educador confronta problemas y está suficientemente motivado para hallar soluciones que suponen algún tipo de innovación (concepción diametralmente inversa al modelo a) en cuanto a la direccionalidad del proceso de innovación). Sólo cuando el profesor capta que lo descubierto puede resolverle una problemática, lo adopta.

c) Modelo de interacción social: entiende a la innovación educativa como consecuencia de las influencias recíprocas de un trasvase de innovaciones personales o institucionales. Basta con establecer una situación de disonancia entre un centro prestigioso que aplica lo descubierto y los que están en su órbita, para que se produzca un efecto de irradiación que lleva a los restantes a adoptar la innovación.

Los tres modelos están presentes en toda innovación, pero cada sistema hace hincapié en uno u otro en el esfuerzo para acelerar el paso de la decisión a la aplicación.

Posteriormente, Escolano (1977) propone definir los marcos de referencia de la innovación que condicionan la tecnología del cambio educativo y que están constituidos por los conocimientos científicos y técnicos, base de la innovación, y las características individuales y culturales de los destinatarios. Sugiere aplicar el análisis sistemático a la innovación de la educación y propone un modelo formado por los paradigmas científicos y tecnológicos, los destinatarios, la tecnología de difusión, los agentes de ayuda a la difusión de innovaciones, el sistema de organización, los indicadores de evaluación y los mecanismos de interrelación de subsistemas. La permanente interrelación de estos elementos posibilita cubrir la difícil laguna existente entre el descubrimiento del conocimiento científico y su aplicación.

3.2. RESISTENCIAS AL CAMBIO

Un cambio constituye un proceso de desarrollo no mecánico en el que se modifican tanto el sistema innovador como el receptor de la innovación.

Nos preguntamos ¿por qué los cambios se viven como posible amenaza?

Al hablar de innovación en educación lo hacemos de un proceso que se desarrolla en instituciones sociales que como tales, inconscientemente se subordinan al deseo de estabilidad provocando la resistencia al cambio y en lo que nada tiene que ver el nivel económico, como explica Artopoulos (2010 en Kozak, p. 31).

Además, está estudiado que es más sencillo y rápido introducir cambios que requieran aceptación individual que los de aceptación de grupo.

Consecuentemente, los docentes no están muy acostumbrados a compartir experiencias con sus colegas. El miedo al fracaso incide en la reputación y autoestima. En general el trabajo colaborativo es escaso y cada uno desarrolla su actividad profesional en aula a puertas ce-

rradas. Dado que a veces la cantidad de integrantes del equipo docente y sus tareas en diversas instituciones no permiten la necesaria comunicación frecuente y presencial, si la información no se suministra y agiliza por los caminos y con recursos pertinentes para asegurar que llegue a todos, se facilitará el rechazo. La influencia de los estilos y capacidades personales y sus implicaciones en la enseñanza –tema del que hemos venido hablando– también resultan íntimamente relacionados con la forma de enfrentar nuevas situaciones como las que presenta una innovación –mayor o menor resistencia al cambio–.

Además, es cierto que en muchos casos tanto la evaluación de las prácticas escolares como las propuestas de innovación vienen impuestas desde fuera de la institución. El no sentirse partícipe y/o la exigencia u obligación de acatar disposiciones, que al menos a simple vista no responden a necesidades sentidas, pueden resultar una carga para los agentes del sistema implicado. Algunas políticas educativas ejercen presión externa determinando la aplicación de experiencias innovadoras ajenas a la convicción de los destinatarios y descontextualizadas, que redundan en prácticas superficiales, no planificadas, no integradas, esporádicas y discontinuas. En quienes han tenido oportunidad de vivenciar desengaños se han generado reacciones de resentimiento y desconfianza.

Tampoco existen en el campo educativo agentes encargados de divulgar entre el personal de las escuelas las ventajas o desventajas de determinados recursos, estrategias, metodologías, como suele por ejemplo hacerse con los medicamentos entre los médicos. Con frecuencia es escasamente valorada la opinión de expertos en educación –provenientes de la universidad o instituciones dedicadas específicamente a la investigación– por su poco contacto con la realidad del aula y los maestros.

En nuestro entorno, las escuelas suelen vivirse como estructuras estables y permanentes que sobreviven al docente. Es poco probable en este marco que desde la autoridad central y a pesar de sus discursos, se observe al docente como un verdadero profesional. Cuando sus innovaciones repercuten más allá del aula y lo burocráticamente permitido, su acción es fácilmente vulnerable a lo administrativo. El educador no recibe incentivos frente a sus propuestas de innovación, repercutiendo en un comportamiento tendiente a mantener el equilibrio existente y la pasividad. Hay quien sostiene que suscitar inquietudes rara vez resulta rentable y es más bien considerado en muchos casos subversivo. Si sumado a ello, las autoridades del establecimiento mantienen una actitud neutral o descalifican las manifestaciones de innovación, las prácticas tradicionales tienden a perpetuarse porque los do-

centes pierden interés por actuar creativamente. Además, la escuela inserta en una comunidad, resulta enteramente dependiente de ella, y como tal para no entrar en conflicto, se acomoda a sus necesidades, iniciativas y consentimientos. Los docentes suelen estar excesivamente expuestos a las críticas de la comunidad. Directamente algunos ambientes políticos, culturales y económicos se muestran hostiles ante cualquier idea de modificación.

Por otra parte, cuando la actitud frente a la crítica externa es la defensiva, el diagnóstico de debilidades y la detección de nuevas necesidades se hace engorroso, confuso y suele sofocarse. Los educadores son renuentes a abrirse a la renovación.

Otro factor que puede influir es la falta de espacios institucionales dedicados al perfeccionamiento profesional y la investigación de problemáticas pedagógicas, así como la escasa inversión financiera en ambos. Los maestros suelen estar sobrecargados de tareas que les impiden destinar tiempo extra a su trabajo de indagación y creación.

Malas experiencias llevan a percibir a la evaluación de las propuestas de innovación incorporadas al proceso didáctico como inapropiada o no pertinente, otras veces directamente inexistente.

En oportunidades se aprecia que no se da suficiente tiempo de implementación a las propuestas innovadoras. A menudo observamos que se interrumpen inesperadamente proyectos cuya evaluación aparece demasiado tempranamente o bien, nunca se divulgan sus resultados. En uno y otro caso, dichas prácticas se intentan transferir a otros contextos en forma forzada o se abandonan completamente.

3.3. LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

En los albores del siglo XXI, no puede esperarse otra cosa de la Educación Superior no universitaria que no sea preparar en conocimientos y valores necesarios para la formación integral de la persona, el crecimiento y desarrollo personal y nacional, así como la construcción de una sociedad más justa. En los últimos años muchas fueron las aportaciones que han promovido un debate intenso en este sentido, acordando en la convicción de que la elevación del nivel educativo potencia el bienestar humano, proporcionando mayores oportunidades tanto en el ámbito laboral y económico como en el del desarrollo personal y social.

Son las personas el por qué y el para qué del desarrollo, el principal activo con el que poder acometer el logro de cualquier fin, y a la vez, la meta esencial del esfuerzo que ello implique para la mejora de las condiciones de vida.

Principalmente es la revolución tecnológica la que repercute y acelera los constantes cambios que atraviesan a la sociedad. Sin embargo, el modelo que muchas veces tiende a reproducir la institución educativa -sosteniendo prácticas obsoletas- tropieza con limitaciones para avanzar en el aprovechamiento de esos recursos.

La innovación educativa juega un importante papel en la consecución y consolidación del enriquecimiento de la vida de la gente y ese cometido puede llevarse a cabo –si aún no se ha hecho- desde la formación profesional.

Una renovada Educación Superior no universitaria, debe intentar contribuir a la plena realización del ser. Tras haberse transitado por una educación básica en su acepción más amplia, eventualmente debe facilitarse acceder a otros niveles más altos de formación incluyendo todos los elementos del saber necesarios, no simplemente para la preparación laboral, sino teniendo en cuenta cuestiones en relación con la salud, el medio ambiente, las relaciones interpersonales y la participación responsable como miembro de una comunidad. La propuesta pasa por alentar la iniciativa, el trabajo en equipo, la colaboración, el espíritu empresarial y la educación permanente. Debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar la imaginación y posibilidades creativas sobre la base del aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Los proyectos educativos innovadores idean programas que suponen para los individuos implicados el aprender a aprender, vale decir, ejercitar el seguir aprendiendo durante toda la vida. Combinar la cultura general con la posibilidad de profundizar en ciertas disciplinas, abrirse a la curiosidad intelectual y estimular el sentido crítico adquiriendo autonomía de juicio. Poder influir en el entorno, aplicando los conocimientos adquiridos, comunicándose, trabajando con los otros para afrontar desafíos y buscar solución a los conflictos propios de la convivencia y el trabajo. Asumir la tolerancia evitando la violencia y promoviendo los consensos, teniendo en cuenta el respeto por la diversidad de intereses y necesidades, la cultura y espiritualidad de los demás, el derecho a la igualdad de oportunidades y la eliminación de prejuicios, hostilidades y discriminaciones entre las personas. La empatía y solidaridad deben humanizar a favor de emprendimientos dirigidos al bien común. Con-

ferir la libertad de pensamiento y sentimiento para alcanzar la plenitud y el disfrute de ser artífice de su destino. Creatividad e imaginación son manifestaciones de la libertad del hombre que la educación permite descubrir y hacer aflorar como conocimiento de sí mismo.

La Educación Superior no universitaria innovadora requiere visión futurista y anticipadora en la que se reconozca que su misión va mucho más allá de formar trabajadores. No sólo debe satisfacer las nuevas exigencias del empleo, sino que debe capacitar para la adaptación permanente a los cambios y la asunción del rol responsable en la vida ciudadana. Ello implica el alcance de objetivos actitudinales y aptitudinales y el proceso educativo que de ellos deriva incluye el aprendizaje de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La formación profesional debe entonces comprometerse en enfocar su acción a la atención a necesidades educativas que respondan a la evolución integral del ser humano. Pasar de actividades dirigidas por el enseñante a esfuerzos más independientes que los estudiantes conciben, diseñen, planifiquen y ejecuten; pensar y actuar con iniciativa que implica capacidad de acción y creatividad. Enfatizar el aprendizaje colaborativo y la cooperación; valorar la recompensa tanto por la participación como por el resultado del proceso. Organizar tareas menos competitivas y en las que los estudiantes interactúen en grupos de trabajo dirigidos tanto para el logro de objetivos de eficiencia como de mantenimiento y reforzamiento del equipo a largo plazo. Apoyar la tarea en un sistema de tutorías y de ayuda entre compañeros; asistir al otro en el aprendizaje refuerza el propio proceso. Abrir al alumnado la experiencia de participación en la evaluación; aplicar criterios de autoevaluación refiere a capacitar para valorar la propia actuación y apreciar alternativas para la mejora. Generar el uso de argumentos lógicos tanto de carácter inductivo como deductivo; reorientar el aprendizaje memorístico en dirección a la agudeza y aplicación del razonamiento. Alentar la identificación de problemas en la vida cotidiana y proponer el planteo y comprobación de hipótesis, la aportación de soluciones alternativas posibles, el análisis de consecuencias y de elección de la opción más conveniente; apartarse del típico problema modelo del libro de texto con información reducida, características supuestas y resoluciones únicas. Practicar permanentemente la toma de decisiones mediante selección de diversas propuestas. Impulsar la búsqueda, hallazgo, obtención y utilización apropiada de la información relevante. Fomentar la planificación de la acción exigiendo establecer por anticipado los objetivos y actividades que en un tiempo determinado permitan la ejecución y consecución de

la tarea. Desarrollar aptitudes cognoscitivas y afectivas que faciliten la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades a medida que se vayan necesitando; facilitar el aprender a aprender. Realzar la trascendencia de la multiculturalidad en el contexto de la globalización; entender y respetar la diversidad de costumbres y valores dispone positivamente para compartir experiencias varias y enriquecedoras de relaciones humanas. Ampliar la capacidad comunicativa mediante el lenguaje hablado, escrito y cinético; en la era de la comunicación y la información resulta fundamental saber escuchar, recibir, interpretar y emitir mensajes.

Estrategias de intervención pedagógica innovadoras en la Educación Superior no universitaria deben facilitar el aprendizaje de modo que el estudiante se involucre e implique en actividades de investigación y puesta en práctica de proyectos tanto intelectuales como artísticos, físicos, deportivos de índole individual y social. Se debe tender a la aproximación de la institución formadora a la sociedad y al desenvolvimiento de la vida en ella.

Los autores de trabajos más recientes ponen de manifiesto que la Educación Superior debe innovar facilitando en sus destinatarios el acceso a la cultura, a los saberes, al aprendizaje continuo y a la información contribuyendo desde la formación laboral a una mejor calidad productiva y personal que redunde en beneficios a la sociedad y el entorno. Es un enfoque que revela los aspectos cruciales para el futuro de las personas y que entiende como única opción posible centrar la preocupación del sistema educativo en la reconsideración, rediseño y reestructuración de sus estrategias de enseñanza. Para combatir y afrontar los nuevos desafíos y oportunidades de desarrollo y crecimiento armonioso y genuino, se requiere de intervenciones pedagógicas renovadas por la imaginación.

3.3.1. La intervención estratégica como práctica docente innovadora

El replanteamiento del rol de la intervención docente en la formación profesional es coincidente con toda una movilización y una mayor toma de conciencia mundial de la importancia fundamental de la Educación Superior, para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro de los jóvenes, para que ellos estén preparados con nuevas competencias, nuevos conocimientos e ideales. En este sentido, la UNESCO en diversas oportunidades en los últimos años declara, que deben establecerse directrices claras sobre los docentes de este nivel educativo, para que se ocupen de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas. Se indica además, que deberían tomarse medidas adecuadas en

materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, que estimulen la innovación tanto en los planes de estudio como en los métodos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que se garantice la excelencia en la investigación y la enseñanza.

En la materia el debate se posiciona sobre la pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de las políticas educativas. Parece esclarecerse que la misión principal de las instituciones de Educación Superior, es la formación de ciudadanos conscientes y responsables, críticos, participativos y solidarios, sobre la cual, debe edificarse la preparación de profesionales, investigadores y académicos competentes, forjados interdisciplinariamente, con una sólida formación general y especializada, capaces de seguir formándose por sí mismos, de trabajar en equipos multidisciplinarios y de adaptarse a los cambios sociales. Para lograr estas aspiraciones, debe promoverse el desplazamiento del énfasis de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante. Los profesores deberían actuar como co-aprendices con sus alumnos y ser diseñadores de ambientes de aprendizajes significativos.

Toda innovación abarca varios planos y dimensiones conceptuales y a pesar de que la innovación educativa, generalmente aparece con el currículo, nosotros la pretendemos visualizar unida a la docencia. Innovación y mejora en la docencia, lo asumimos como conceptos vinculados a calidad y excelencia. La innovación cobra sentido, cuando se traduce en la mejora del aprendizaje. La mejora incluye, la atención a las necesidades y resolución de problemas y una mayor satisfacción en la realización de su trabajo docente, que lógicamente, repercutirá en los mejores resultados obtenidos y el mayor placer y cumplimiento de deseos de los estudiantes.

La aspiración debe ser ir construyendo un modelo de innovación didáctica enmarcado en la innovación proyectada como proceso de cambio y crecimiento, es decir, abierto a la interrelación con otros aspectos educativos de enriquecimiento personal e institucional. De allí, que la percibimos, no como un acto, sino como un proceso: permanente, solvente y prudente; éticamente orientado hacia determinados valores y principios. Innovación vinculada a la idea de modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modos de hacer y curso de la acción. Innovación implica por lo tanto, la acción de innovar y también el resultado de dicha acción.

El rol de quien ejerce la intervención pedagógica es el de agente y actor de la innovación, con un compromiso personal de obtener mejores resultados en su tarea con los jóvenes, desarrollando además una enseñanza bien estructurada durante los diferentes momentos de la planificación, ejecución y evaluación.

Debemos contar con un profesor preparado para responder a las necesidades de una población de estudiantes diversa y cambiante, a unas tecnologías que también evolucionan a excesiva velocidad y a unas demandas de excelencia reclamadas por la sociedad en su conjunto. El docente de Nivel Superior no universitario debe especialmente reflexionar en forma permanente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para poder diseñar y ofrecer situaciones didácticas, que consideren como ejes fundamentales, los conceptos de aprendizaje relevante y la reconstrucción del conocimiento experiencial de los alumnos. Debe dejar de ser un aplicador de modelos y fórmulas, y movilizarse más bien, hacia una cultura profesional, basada en el pensamiento estratégico, es decir, debe demostrar una actuación basada en lo pragmático con capacidad reflexiva.

Desde una perspectiva dinámica, la docencia debe entenderse como fenómeno de acción creativa. Creemos que no es posible referirse a una acción creativa sin aludir la innovación y viceversa. Ambas tienen su origen en la persona o institución capaces de aportar algo nuevo, de ir más allá de lo aprendido, de superar la realidad presente. Creemos también, que la intervención pedagógica tiene un antes y un después, por lo tanto, la planificación y la evaluación, son una parte inseparable de la actuación docente y nunca se podrá entender la intervención pedagógica, sin un análisis que contemple, las intenciones, las previsiones, las expectativas, la aplicación y la valoración de los resultados.

Asumiendo las ideas vertidas, la estrategia de innovación en la intervención docente en formación superior no universitaria contempla:

- ✓ la sensibilización y movilización interpretada como la creación del clima de consenso para iniciar los procesos de cambio,
- ✓ la delimitación y priorización de las necesidades a través de aproximaciones a los potenciales innovadores y realización de estudios exploratorios y/o ejecución de diagnósticos,
- ✓ la resignificación de la práctica en los momentos de planificación, ejecución e institucionalización de las propuestas didácticas,

- ✓ la adecuación de comportamientos, procedimientos, modo de hacer y cursos de la acción a los matices existentes en las demandas sociales,
- ✓ la integración de la innovación en el contexto de las actividades cotidianas,
- ✓ la conformación de redes de trabajo interinstitucionales,
- ✓ la investigación, intercambio y divulgación de resultados entre miembros de la comunidad educativa y científica.

3.3.2. Las TIC como recursos de innovación en Educación Superior no universitaria

El nuevo siglo con su carga de transformaciones científicas, tecnológicas y comunicacionales sobre las que venimos exponiendo, plantea entonces a la Educación Superior no universitaria la urgencia de insertarse estratégicamente en esas dinámicas, abrir sus puertas, derribar las barreras, ampliar su horizonte de acción institucional, conectarse al mundo académico internacional, aunar esfuerzos y generar sinergias entre la comunidad cercana y la comunidad mundial.

Se trata no sólo de conectarse, sino y especialmente de pensar los nuevos espacios que las tecnologías propician para el ejercicio de la enseñanza, del aprendizaje, de la producción de conocimiento, de la formación de investigadores, de la vida y bienestar social y de su responsabilidad con ese entorno. Se trata ahora de un contexto cuyos actores son los ciudadanos del mundo. Se percibe un tejido complejo en cuya urdimbre quedan las huellas de muchas culturas, identidades, diferencias, orígenes, pensamientos, posiciones, enfoques ideológicos, políticos y religiosos.

Esta Educación Superior no universitaria soportada en las tecnologías de la información y la comunicación, apenas empieza a ganar espacios, y en reiteradas ocasiones vemos que lo que se viene realizando en nombre de la virtualidad, se ubica en una etapa muy primaria del uso de las tecnologías ocupado en traducir a los medios electromagnéticos, no sólo los mismos contenidos, sino y más conservador aún, las mismas prácticas y estilos de enseñanza. La diferencia está en que ahora los vemos actuar a través de pantallas y no directamente. Esto significa que nos hemos dedicado, más a hacer tareas que automaticen nuestras prácticas, es decir que las hagan más rápidas, que a la reflexión e investigación sobre la aplicación de las tecnologías al campo de la educación.

Por otra parte, la progresiva expansión de plataformas y ambientes educativos virtuales ha tenido desigual impacto. En el IV Seminario Internacional “Escuela y Comunidad” llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2000, comentaba Tedesco (Anexo Biografías) que lo que ha cambiado básicamente es la forma en la que estamos juntos y por eso no es casual que se hable tanto de **aprender a vivir juntos**. Este **aprender a vivir juntos** ha sido señalado como uno de los pilares de la educación del futuro en el informe Delors (1996) porque ya no es considerado una consecuencia natural del orden social, sino que es algo que tiene que ser construido conscientemente. En el capitalismo industrial tradicional Durkheim hablaba de solidaridad orgánica como aquella solidaridad que salía del propio sistema. Estábamos obligados a vivir juntos porque todos éramos necesarios. Había explotadores y explotados, había dominantes y dominados. Pero ambos eran necesarios y, por lo tanto, tenían que estar juntos. En un lugar diferente de jerarquía pero todos adentro, todos incluidos. En este nuevo capitalismo, empieza a producirse un fenómeno nuevo y muy grave, desde el punto de vista social, que es el fenómeno de la exclusión. Si uno se queda en la pura lógica de la economía y del mercado, una parte importante de la población se queda afuera, excluida. La desigual distribución y acceso a los medios de comunicación e información está generando renovadas formas de discriminación. El analfabeto informático es un ejemplo del nuevo excluido del conjunto social. En la exclusión se rompieron los vínculos, no hay ningún contacto, el excluido no es necesario desde el punto de vista de la pura lógica económica. Entonces, para construir una sociedad, tenemos que incluir a los excluidos. Pero hay que hacerlo superando los determinismos de la economía y poniendo como prioridad la sociedad, no el mercado sino la ciudadanía. Y esto es lo que explica que hoy estemos obligados a poner en el centro de nuestra acción política, el tema de la solidaridad. Porque sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad será posible superar estos determinismos de las lógicas del mercado que expulsan a una parte importante de la sociedad.

La educación es objeto de investigación e innovación en su relación con las TIC en tanto estas proponen unos nuevos ambientes de aprendizaje, la renovación de los estilos pedagógicos, de la propia teoría pedagógica, de los procesos cognitivos, de los valores a fortalecer (como la cooperación, la colaboración, la generosidad, la identidad, etc.), así como los necesarios cambios que se deben operar en la administración, organización y gestión de la educación.

Observamos que el paradigma de la Educación Superior no universitaria actual responde a la sociedad industrial, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso a la sociedad postmoderna, que Toffler (1994) denomina “la sociedad del conocimiento”. La innovación implica un sistema de Educación Superior no universitaria al servicio de la imaginación y de la creatividad, lo cual representa promover la transformación curricular y en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la tarea de innovación que permanece pendiente a los educadores y especialistas del Nivel es la de contribuir a la producción de conocimiento teórico y aplicado necesario, para constituir una base propia de elementos conceptuales y analíticos, de tal manera que contemos con un sustrato básico y apoyados en este, valernos de modo pertinente y apropiado de los beneficios que estas herramientas ofrecen, sin descuidar en ningún momento la naturaleza del objeto específico que tenemos en nuestras manos: la educación de nuevos profesionales. Adherimos a Kozak (2010) que insiste en que el desafío consiste en integrar a las prácticas docentes las nuevas posibilidades didácticas que ofrece la tecnología.

Se impone la adaptación y la modificación estratégica de prácticas y creencias a partir de la indagación científica para insertarnos adecuadamente en un medio donde predomina la cultura tecnológica.

3.4. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CONTRIBUCIÓN A LA INNOVACIÓN

Las relaciones entre la investigación educativa y las decisiones políticas son cuestión de suma importancia pues se trata nada menos que de la forma en que los cambios e innovaciones educativos buscan su fundamento en conocimientos avalados por la indagación rigurosa y metódica.

Los análisis tempranos de esas relaciones tendieron, en muchos casos, a simplificarlas, percibiéndolas en forma lineal. Se trataba del esquema optimista de “investigación y desarrollo”, en el que aparecía una autoridad política de elevada racionalidad, requiriendo de los investigadores los fundamentos para sus decisiones, o bien, en el extremo opuesto, dos posibilidades igualmente negativas: el investigador aislado sin ninguna influencia sobre la decisión política, o el investigador al servicio de quien debe decidir políticamente, trabajando en este caso por encargo. No cabe duda que la realidad hace que se aproximen a esos

extremos, pero el hecho de que quienes se dedican a investigar y los políticos difieran considerablemente en cuanto a la naturaleza de las tareas y responsabilidades que encaran (además de todos los otros factores personales, profesionales y de tipo institucional), hace que sus relaciones resulten complejas.

El tema así, se relaciona con el de la credibilidad del investigador de la educación y se inscribe en el marco de una cuestión más amplia: su relación con la práctica educativa.

Al respecto leemos en Woods (1998):

La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación. A muchos maestros gran parte de la investigación educativa les parece que no tiene razón de ser. Apenas participan en la iniciación y conducción de la investigación. Los problemas seleccionados para el examen no son sus problemas. Se los define con muy poca atención a las complicaciones cotidianas de la tarea del maestro y se los expone en una jerga incomprensible en medio del misterio metodológico. (p. 15)

El problema crucial entonces, parece consistir en que la investigación no puede dar respuesta a las cuestiones de valor impregnadas en la problemática educativa; es decir, aún la investigación más rigurosa, calificada y pertinente sólo puede aportar información parcial, que necesita del complemento de la experiencia y del juicio humano para integrarse al servicio de una decisión en política educacional. Muchos estudiosos coinciden con Woods en que ya que son los propios docentes los que poseen el conocimiento pedagógico como para tener a su cargo la especificación de los problemas, el ideal sería amalgamar en una misma persona las funciones de docente e investigador.

Si bien alguien puede alegar que dicha posición es extrema de los partidarios abiertos de los métodos etnográficos, es innegable que los docentes frecuentan escasamente los informes de investigación educativa. Pensamos que ello no obedece sólo a la limitada participación directa en los estudios, entendemos que se trata de una cuestión más compleja en la que interviene no sólo el sector docente, sino también los que llevan a cabo las investigaciones y los responsables de las decisiones políticas. En referencia a las innovaciones educativas, guardan relación con esta escasa afinidad entre investigación y práctica las dificultades en la implementación y las resistencias que se suelen oponer a los cambios.

Como venimos explicitando, si bien se espera que la educación sea un factor de innovación, lamentablemente queda por lo general rezagada respecto de otros avances que se producen en la sociedad y la cultura. En círculos especializados y en la opinión pública a me-

nudo se dice que como vivimos en sociedades en rápida evolución es muy importante que los cambios culturales aparezcan reflejados en las escuelas y su accionar.

La cuestión sin embargo, no parece simple y contrariamente, necesita ser examinada con cierto cuidado. Según nuestra exposición, no corresponde a la educación responder automáticamente a los desarrollos que se producen en la sociedad, sin someterlos a un análisis riguroso ceñido a claras pautas valorativas, operando así un serio proceso de decantación. Adelantarse exclusivamente a recoger las novedades por la sola condición de serlo, expone al riesgo de quedar sujeto a los vaivenes de la moda, ante lo cual los sistemas educativos sucumben con frecuencia.

Desde las últimas décadas del siglo XX hubo un creciente interés por el análisis de la implementación de las políticas educativas que ha permitido aclarar aspectos sustanciales de la innovación. Se ha llegado a concluir que la implementación domina los resultados que, aun en el caso de las iniciativas mejor planificadas, que cuentan con el mayor apoyo y que parecen más promisorias, dependen finalmente para su éxito, de la manera en que cada individuo en particular interpreta y consecuentemente realiza, la parte que le toca como ejecutor de esas iniciativas. El estudio de procesos de implementación ha mostrado de qué manera los factores locales condicionan la respuesta ante una iniciativa innovadora, implicando la afinación del análisis de relaciones entre la política y la práctica.

El éxito de las políticas y por ende de las innovaciones, depende básicamente de la capacidad y de la voluntad locales. Aunque la cuestión de la capacidad es compleja puede resolverse –al menos en parte- brindando capacitación, asignando fondos y designando consultores expertos. La voluntad en cambio, donde entran en juego las actitudes, las motivaciones y las creencias, es mucho menos accesible a la intervención política. La experiencia parece mostrar la necesidad de cierto equilibrio entre la presión que se ejerce y el apoyo que se ofrece para la implementación de una política de innovación.

Una de las mayores enseñanzas que se recogen de los estudios detallados de los procesos de implementación es que, en definitiva, el cambio es el problema de la unidad más pequeña. El resultado final de una decisión política depende del individuo que es último eslabón, del funcionario de más bajo nivel jerárquico: cada docente en relación con sus alumnos.

Por último nos parece oportuno aclarar que, aunque cada país y cada cultura impone los límites y alcances a los trabajos que buscan el avance del conocimiento sobre la educación,

la única vía para que los estudios sean relevantes, de alta calidad y contribuyan a transformar la situación es la de no prescindir de las producciones científicas a escala mundial. El etnocentrismo a este respecto es, en innumerables ocasiones, un factor de estancamiento cuando no de verdadero atraso.

Cerramos este apartado sosteniendo que la política educativa en diálogo permanente con el docente—investigador debe contribuir a identificar áreas prioritarias de indagación científica del fenómeno educativo. Expresamente los responsables de la conducción y supervisión educativa deben estimular el estudio de problemas relevantes y de las propuestas de innovación, de modo que la investigación opere en función del cambio y se consigan las transformaciones socialmente deseables con la mayor racionalidad, eficacia y transparencia.

3.4.1. El proceso innovador y su evaluación

La evaluación evolucionó en las últimas décadas como disciplina de conocimiento con su propia teoría. Hoy hay estudiosos que distinguen entre “evaluación” e “investigación evaluativa” y si bien el límite entre ambas resulta resbaladizo y confuso, en pocas palabras podemos decir que los fundamentos principales de tal diferenciación son los propósitos, el modo o rigor de su realización y el grado que alcanza de generalización del conocimiento.

Encontramos que algunos teóricos se refieren a “evaluación” cuando se tiene por finalidad resolver un problema concreto, específico o limitado a un programa y a “investigación evaluativa” cuando la intención radica en hallar información para la toma de decisiones acerca de un problema inicial que alcance luego a otros relacionados o similares, o sea, si se puede generalizar en la medida que los datos sean pertinentemente adaptados al nuevo contexto.

En esta evolución se deja traslucir una cierta resistencia a que la evaluación tome estatus de investigación. La evaluación ha sido así promotora de paradigmas emergentes, métodos interpretativos cualitativos y del desarrollo de la teoría sobre programas educativos, sociales y políticos.

Parece que las enfrentadas posiciones se han ido amalgamando en el hacer de los ámbitos escolares. El denominado “movimiento para la mejora de las escuelas” sostiene que la mejora de las condiciones institucionales es la clave para la optimización de la calidad educa-

tiva y se traduce en la mejora de su eficacia entendida como el uso conveniente de los recursos, incluida su organización, la formación de los docentes y administrativos y la gestión de los materiales y apoyos sociales. Todo esto no sólo favorece la formación del estudiante sino que refuerza y fortalece la capacidad de la escuela en su compromiso para abordar los cambios con mayores garantías de éxito.

El enfoque alternativo que se visiona principalmente a partir de las críticas de Stenhouse, Parlett y Hamilton a mediados de la década de los setenta (citado en Martínez, 1997), propone la evaluación para la mejora de las instituciones escolares teniendo en cuenta los amplios contextos donde funcionan los programas educativos y centrando el interés en la descripción e interpretación de los fenómenos particulares. Por eso apuntan a estudiar los proyectos innovadores: observar cómo operan, cómo se ven influidos por las diferentes circunstancias que intervienen durante su aplicación, qué aspectos se relacionan en forma directa o indirecta con sus ventajas e inconvenientes, en qué medida contribuyen a optimizar el rendimiento académico de los discentes, qué efectos ejercen en la experiencia de intervención pedagógica. El modelo intenta descubrir y documentar la acción de los participantes en el escenario didáctico y simultáneamente discernir y discutir las características concomitantes y los procesos críticos más significativos de la innovación.

Por su espíritu, la valoración de proyectos de innovación adopta el método de la investigación-acción participativa en el proceso de delinear, obtener y proporcionar datos relevantes para la toma de decisiones y juicios. Es importante destacar el carácter formativo de la evaluación en la medida que sin dejar de lado la perspectiva de la estimación de logros al concluir la propuesta –evaluación sumativa-, se inspira en la instancia procesual; es decir, durante el desarrollo. Ciertamente es una concepción que argumenta a favor de la integración entre desarrollo del currículo y su evaluación. La evaluación implica entonces poner sustento a disposición de docentes y administradores de la educación para someter un cambio particular, una innovación a su apreciación desde el saber profesional para su mejora y el trazado de planes para conseguirla. La evaluación como esclarecimiento, iluminación del entendimiento que deja atrás la tradición inicial de una función netamente recomendativa.

De lo dicho, queda implícito que del proceso innovador el evaluador debe ser partícipe en el programa, no puede ser una actividad encargada a un evaluador externo ni tampoco es exclusiva de quienes ocupan una posición jerárquica de poder. En la concepción subyace la democratización de la evaluación y el rol colaborativo del profesorado en la ejecución. Ya

señalaba Stenhouse (1975 citado en Martínez, 1997) que la distinción entre el desarrollo del proyecto y su evaluación es nula, que allí se fusionan como “investigación”.

Si los que están implicados en la innovación participan de su evaluación, se potencia el incremento de responsabilidad desde dentro del proyecto. El evaluador interno aporta familiaridad con la situación y mayor comprensión de la misma, y si bien ha recibido algunas críticas (referidas primordialmente a la inexperiencia de los docentes en la práctica de evaluación de programas y al peligro de la instalación de esquemas con tendencia a producir enclaves de innovación originando una microcultura), se reconoce que su rol es esencial en la devolución de información que se ajusta apropiadamente al proyecto siendo uno de los mejores mecanismos para el logro del enriquecimiento de la calidad educativa. Señala Simons (1995 citada en Martín, 2002) “La concepción del *«profesor como investigador»* hunde sus raíces en el principio de que el cambio curricular no proviene de las prescripciones del curriculum sino del análisis y estudio que los profesores hacen de sus prácticas profesionales” (p. 81). Esta orientación sostiene que si se crean condiciones y estrategias de desarrollo profesional, indisociablemente aparecerán los componentes que generen el desarrollo institucional.

El enfoque entonces tiene dos perspectivas de innovación, por un lado la cultural que supone que los actores del proceso interactuando (e implícitamente negociando) con cierta autonomía y libertad son capaces de crear y recrear el mundo social y; por otro lado, la política –que entendiendo a la educación como mecanismo de emancipación- pone de manifiesto el protagonismo de aquellos (y por extensión de los servicios en que el fenómeno acontece) como agentes críticos que con racionalidad y conciencia de justicia social contribuyan verdaderamente a la transformación de las prácticas y de las organizaciones escolares. Cuando los docentes refuerzan la dimensión institucional de sus quehaceres, crean espacios compartidos de aprendizaje y desarrollo innovador.

La iniciativa de la evaluación de la innovación puede partir de cualquiera de los integrantes de la comunidad escolar. Si existe acuerdo en la aceptación de la propuesta es fácil su desarrollo, si en cambio se genera alguna resistencia o rechazo deberán ponerse en juego mecanismos apropiados de negociación estratégica. La tarea debe deslindar la idea de preconcepciones sobre control, fiscalización, imposición y comparación; mostrando la conveniencia de que el centro se beneficie como interés de todos.

Dado que el enfoque de este modelo de evaluación tiene entonces como objetivo principal conocer la práctica en profundidad e interpretarla para planear su mejoramiento, necesita averiguar detalles y cualidades del contexto tanto diacrónico, porque la situación escolar no podrá comprenderse sino a través de su historia, como sincrónico determinando relaciones entre los componentes internos del establecimiento (claustro de profesores, estudiantes, ideario, etc.) y los externos (zona de emplazamiento, medio sociocultural y económico, etc.). Es indispensable destacar el valor de estos intercambios sobre los que se construye la acción educativa y que permitirá reinterpretar los hechos analizándolos críticamente. Resulta imprescindible detectar cómo se realizan y organizan las tareas, desmenuzar los procesos para valorizar los resultados. Aunque la opinión y pensamiento de evaluadores externos puede ser útil y se acepta, es preciso recurrir a la de los protagonistas entendiendo por tales a los integrantes de la comunidad escolar. Todos los participantes deben concienciarse de la importancia de sus aportaciones, deben crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa sobre la realidad. Inevitablemente para recoger datos se debe dar prioridad al paradigma cualitativo, a la utilización conjunta de variados métodos y a la concepción holística de los fenómenos; simultáneamente las técnicas e instrumentos a aplicar se seleccionarán previendo criterios e indicadores compatibles con el tratamiento que se hará de los datos. Al respecto y siguiendo a Simons (1995) explicita claramente Martín (2002):

La escuela debe constituirse en una comunidad de aprendizaje en la que el profesorado, de manera colectiva y participativamente, sea capaz de analizar críticamente sus quehaceres profesionales, de contar con marcos teóricos y conceptuales elaborados por ellos mismos, y de fundamentar en sus teorías las experiencias que llevan a cabo. El profesorado, y no sólo los teóricos de la evaluación y del curriculum, puede de esta manera producir teoría sobre el cambio y desarrollo de la escuela. El reto pasa porque las escuelas se adueñen de los procesos de cambio. (p. 81)

Adelantarse a la acción no está reñido pues con la evaluación de una innovación para la mejora. Por eso, el proceso de evaluación implica su propia planificación donde se establezcan las bases de la acción, la naturaleza de los fines y las pautas del proceso. El plan debe dar un espacio para la adaptación a los imprevistos y la presencia de elementos obstaculizadores; pero aún más, consentir actuar sabia y prudentemente con perspectiva dilatada.

3.4.2. Actualización de la construcción teórica

Finalizando el siglo XX ha ido ganando terreno el desarrollo de una teoría evaluativa que entre otras cuestiones enfatiza el estudio de programas educativos en su etapa prototípica o innovadora. Sus representantes principales, Rossi y Freeman (1985 citados en Martínez, 1997), la han denominado enfoque de la “evaluación comprensiva y adaptada conducida por la teoría”.

Este modelo supone un intento comprensivo o de largo alcance en el sentido de que reúne los desarrollos teóricos de los últimos veinte años de investigación. Básicamente postula que toda evaluación comprensiva debe centrarse en tres tipos de actividades: análisis en relación con la conceptualización y diseño de las intervenciones, monitorización de la implantación del proyecto y valoración de la utilidad del programa. Todas ellas deben realizarse en la evaluación aunque no siempre sea posible en su totalidad. De este modo, la evaluación es global y aplica sistemáticamente los procedimientos de la investigación social; será capaz de valorar si la intervención alcanzó a la población que lo necesitaba remediando el problema. La tarea de seguimiento ayuda en particular al proceso de desarrollo en la implantación de nuevos programas, los datos que se van recopilando durante la ejecución asisten para la concentración en las carencias específicas y posteriormente en la divulgación de la experiencia. Al estimar los efectos del impacto se tienen en cuenta no sólo la influencia demostrable como en los enfoques tradicionales, sino además, los factores económicos y políticos (análisis coste-beneficio) para decidir renovadas implementaciones.

Pero, los teóricos entienden que muchas veces las evaluaciones comprensivas se ven prácticamente limitadas por razones de tiempo y recursos, por lo que aconsejan la adaptación como medida de reducción de la amplitud. La adaptación es entendida como proceso de ajuste al estadio de desarrollo del proyecto (innovación, modificación y realización). Sintéticamente, la evaluación debe acomodarse a la revisión de las cuestiones e intereses para los diferentes momentos de implementación. Así, durante la planificación del proyecto innovador la tarea recaerá sobre la intensidad y severidad de los problemas que requieren solución y el diseño de alternativas para disminuirla. Durante el desarrollo y en las innovaciones la esencia es que se esté respondiendo a los destinatarios con los recursos, servicios y beneficios pretendidos. En virtud del rendimiento de cuentas y la toma de decisiones sobre la continuidad, expansión o reducción de la propuesta, la evaluación debe descansar en la eficacia lograda y la magnitud de su impacto.

Ahora bien, la idea se completa con la introducción de más teoría sustantiva en las evaluaciones. Rossi y sus colaboradores han criticado la falta de atención sobre la evolución de modelos teóricos de las intervenciones sociales a causa del gran peso que ha tenido inicialmente el paradigma positivista y sostienen que la visible consecuencia es que el producto de las investigaciones evaluativas de programas educativos frecuentemente proporciona distorsionada y poca o reducida comprensión de los mismos. No es fácil distinguir si los fracasos en la implementación de programas se deben a su construcción conceptual deficiente o a la pobreza en la ejecución, defienden la conjunción de paradigmas en la construcción de una teoría sobre la evaluación de programas de modo que la información produzca detalles sobre la realización de la tarea y el logro de los efectos.

Los teóricos de este enfoque conceden especial importancia a los proyectos de innovación y si bien aceptan las evaluaciones externas, piensan que en este caso para optimizar los resultados de la tarea es imprescindible que se trabaje con aquellos que están vivenciando la implementación de la propuesta.

El plan de evaluación debe incluir la identificación de los propósitos de todos los patrocinadores del proyecto, la valoración intensa de las condiciones de partida sobre las que se operará y que pueden limitar la consecución, el conjunto de estrategias para alcanzar los efectos esperados y el establecimiento de recursos, tiempos y responsables en la intervención.

Para conocer la calidad y efectividad de un proyecto su diseño debe incluir la explicitación de objetivos y la descripción detallada de los requerimientos para alcanzarlos, lo que posibilita construir el modelo de impacto para determinar el éxito y su potencial generalización.

Los modelos de impacto contienen tres hipótesis: la causal, la de intervención y la de acción. La primera de ellas, que debe ser posible comprobar y medir, se relaciona con la influencia de uno o más procesos sobre las condiciones que se pretenden modificar. La hipótesis de intervención precisa la conexión entre el programa y los determinantes específicos asociados en la hipótesis causal con las condiciones a ser cambiadas. Finalmente, la hipótesis de acción es necesaria para valorar si la intervención o incluso si el resultado obtenido de cambio en la variable causal están necesariamente vinculados al resultado.

Conocimientos pedagógicos y la teoría son cruciales para los teóricos de la evaluación comprensiva y adaptada conducida por la teoría. Los modelos de programas sustentados en la teoría educativa proporcionan criterios precisos para su evaluación con carácter de investigación.

3.5. PROYECTIVIDAD DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

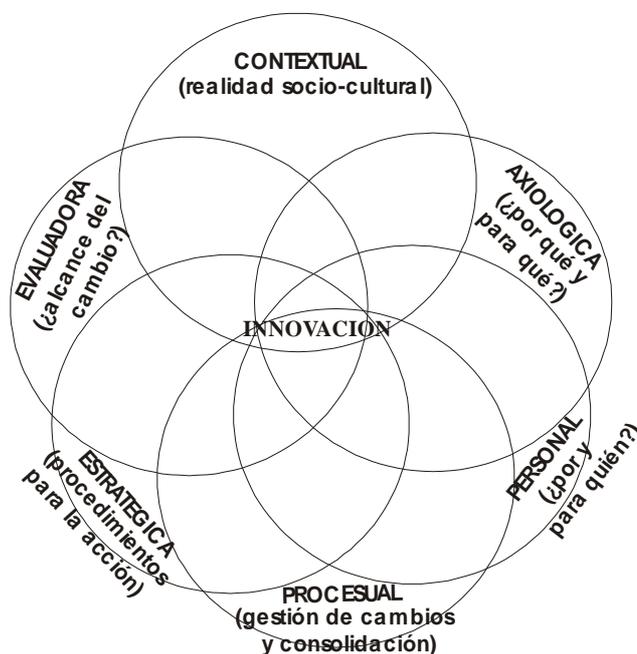
En el ámbito didáctico, destaca la innovación educativa en dos aspectos: de una parte la creación de una ciencia didáctica cada vez más elaborada que estudia y explica el progreso instructivo, y de otra, el gran avance de la tecnología didáctica como estudio exhaustivo de normas y procedimientos que permiten conocer en profundidad cómo aplicar y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que alcance su máxima eficiencia.

En la innovación se encuentra implícita la proyección a futuro. Decimos esto porque las propuestas innovadoras abren trayectorias nuevas para encarar soluciones a las problemáticas. Así, la innovación debe entenderse como un enlace temporal pues partiendo de lo actual -que incluye una historia- busca una probable mejora en prospectiva al porvenir. Basada en el pasado y el presente la innovación construye el futuro pretendidamente superador.

Hallamos que la innovación educativa está caracterizada como proceso complejo, multidimensional, dinámico y abierto. Inserta en un contexto concreto pretende el crecimiento de índole personal, institucional y social para lo que pone en juego la combinación de estrategias de participación y colaboración. Centrada en un grupo de actores que le da vida, es el compromiso de esa comunidad el que hace que consiga continuidad y difusión.

Su dinamismo confiere intensidad a la actividad que genera un movimiento cuyas potencias se concentran en un fin determinado. La apertura favorece la flexibilidad y receptividad permitiendo captar lo más eficaz de entre las diversas intervenciones. En cuanto a la multiplicidad de dimensiones se describen seis (contextual, axiológica, personal, procesual, estratégica y evaluadora) que se nos ocurre graficar del siguiente modo:

Fig. 3: Interrelación en las dimensiones de la innovación



Síntesis

La calidad de la educación viene de la mano de procesos institucionalizados de mejora y cambio. El profesorado debe formarse entonces tanto para detectar necesidades sentidas como para proyectar respuestas adecuadas actuando como agentes de aprendizaje compartido. Al desarrollar procesos creativos y trabajar colaborativamente entre colegas la transformación parte de la iniciativa de nueva gestión de centro que luego podrá multiplicarse hacia otros establecimientos. Autonomía y gestión organizativa como fenómenos de aprendizaje, desarrollo y evolución generan habilidades nuevas que permiten crear estructuras y modelos de comportamiento apropiados a los cambios. Una institución que aprende es aquella capaz de establecer estrategias de indagación de los factores que inciden en su funcionamiento, cuestionando y buscando teorías implícitas, esclareciendo sus propósitos, tipo de cambio pretendido y procesos que de él se derivan.

El proceso de innovación educativa comienza con la percepción del problema y culmina con la internalización del cambio. Para que sea exitoso debe definirse en el grupo humano involucrado, sobre la base de la realidad concreta que lo legitima, construirse en la participación colectiva y evaluarse permanentemente de manera holística.

Capítulo IV

Innovaciones y desafíos didácticos

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 4.1. La tecnología en el debate didáctico
- 4.2. Posibilidades que brindan las TIC como recursos potenciadores del aprendizaje
 - 4.2.1. Simplemente TIC...
 - 4.2.2. La tecnología educativa
 - 4.2.3. TIC, capacidades y estilos personales de aprender
- 4.3. Redefinición de estrategias para la enseñanza en el Nivel Superior no universitario
 - 4.3.1. TIC y Educación Superior no universitaria
 - 4.3.2. Renovar el tratamiento curricular: contenidos y actores
 - 4.3.3. Renovar el tratamiento curricular: apropiar la tecnología

SÍNTESIS

Capítulo IV

Innovaciones y desafíos didácticos

No sabemos hacia qué mundo vamos, pero dentro de la incertidumbre existe alguna certeza: que el mundo que se va a construir no va a estar al margen del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología. No sabemos si van a estar presentes o no las guerras, si van a estar presentes las nacionalidades o no. Estos son temas sobre los que tenemos dudas, pero lo cierto es que la ciencia, la tecnología y el conocimiento van a ser las herramientas fundamentales. No conozco todavía otro lugar donde se distribuya, se cree y se recree el conocimiento para todos que no sea la escuela.

Daniel Filmus (1995a).⁸

Introducción

Movilizados por alcanzar un reto innovador en las estrategias de enseñanza hoy parece imprescindible referirse a las tecnologías de la información y la comunicación. Observamos que más allá de las diversas posiciones tomadas en las discusiones, lo evidente es que las TIC están incorporadas a lo cotidiano y el punto de inflexión está en lo concerniente a la **tecnología educativa**.

De ahí que pretendimos profundizar por un lado en la compatibilidad entre TIC y diagnóstico y tratamiento de las capacidades individuales y los estilos de aprendizaje, y por otro, en las tomas de decisión e impacto en la formación de los profesionales.

Es por eso que este capítulo nos permitirá argumentar acerca de las ventajas de la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentar el diseño del entorno multimedia creado para trabajar la optimización de capacidades y estilos personales de aprender entre nuestros estudiantes con esas tecnologías como mediatizadoras e identificar aspectos a evaluar tanto del recurso como de su implementación.

⁸ (Anexo Biografías).

4.1. LA TECNOLOGÍA EN EL DEBATE DIDÁCTICO

Cada revolución social ha conllevado desde siempre la correspondiente revolución cultural del aprendizaje. Así como, por ejemplo, la aparición de la imprenta, una herramienta tecnológica que reproduce obras idénticas al original de forma mecánica, dio origen al libro como primer producto en serie y consecuentemente a una transformación didáctica que lo incorporaría como recurso mediatizador del proceso de enseñanza-aprendizaje; hoy enfrentamos el reto de la incorporación a nuestras aulas de las tecnologías desarrolladas durante el siglo XX; tecnologías que trascienden el marco de la cultura impresa. Con acierto Sevillano (1991) cita a Mc Luhan que ha dicho: “Gutenberg ha muerto. La pantalla va a reemplazar el papel” (p. 30).

En la sociedad actual, saturada de información y necesitada del aprendizaje continuo, la escuela deja de ser cada vez más la primera y/o principal fuente del saber. Los alumnos más pequeños han nacido rodeados de las máquinas que comunican e informan, en muchos casos los datos los reciben sin siquiera haberlos buscado. Es parte de su vida encender un televisor, reproducir un vídeo, atender el teléfono... actividades fuera de su asombro. Además, la mayor parte de las veces, la comunicación se trasmite usando formatos mucho más agradables, atractivos, amenos, que por los tradicionales recursos ofrecidos en los centros educativos. Nos hacemos eco, por ejemplo, de lo que expresa Shapiro (1997, p. 282) al comparar la computadora al libro al decir que éste último parece tan chato y arcaico como las pinturas rupestres.

Por su parte, los adultos, han quedado, por regla general, un paso atrás y, si bien, en oportunidades los avances del desarrollo tecnológico fascinan; desde el punto de vista especialmente profesional suelen más vale, producir recelo. El hombre teme ser reemplazado y dominado por la máquina y, en actitud defensiva, intenta infructuosamente combatir su aparición o rehusa aprender su uso provechoso. Afirmamos siguiendo a Sancho (1998 en de Pablos y Jiménez):

A lo anterior habría que añadir que la utilización de lenguajes y sistemas de representación diferentes a la lengua oral y escrita (audiovisual, informático, ...) requiere una infraestructura costosa que no está al alcance de la mayoría de las escuelas y un saber que no tiene profesorado. Cuando éste se propone adquirirlo, ha de hacerlo a costa de su propio tiempo, energía y, a menudo, dinero. (p. 95)

Sin duda todo profesional debe adquirir preparación técnica para operar las tecnologías e ir

perdiendo el lógico miedo que aún le causa el fallo de las mismas o su uso. Pero, al respecto coincidimos con Jaim Etcheverry (1999) (Anexo Biografías) cuando entre sus duras críticas sobre la preocupación de la sociedad contemporánea acerca de la educación, dice:

Cualquiera que sepa leer y escribir y que haya desarrollado una razonable capacidad de abstracción y razonamiento lógico puede aprender un programa de computación en cualquier momento de su vida. Por eso, es importante que la educación básica busque desarrollar en las personas esas capacidades y destrezas fundamentales con las que podrá acceder al conocimiento y superar los desafíos que constantemente le presentará la realidad.

Lo importante es proporcionar a los jóvenes la habilidad del pensamiento desarrollada sobre la base de conocimientos concretos, que les permitan reaccionar inteligentemente ante los cambios incesantes, inclusive los tecnológicos, que inevitablemente aparecerán en las décadas por venir. Así también se logrará el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades culturales, requisito imprescindible para superar las desigualdades sociales. (pp. 89-90)

Desdichadamente, el bombardeo de imagen e información es tal, que puede llegar a confundir y engañar; propósitos que sin duda son los de muchos comunicadores malintencionados y los de ciertas clases dirigentes que pretenden someter para conseguir y conservar poder. Si el receptor carece de los códigos y estrategias necesarios para descifrar los mensajes ante la fuerza e inmediatez de la imagen, fácilmente será alienado. Gubern (1996), Ali y Ganuza (1997) coinciden en sostener que **el exceso de información produce desinformación.**

Los conocimientos son tantos, relativos y provisorios, que resulta imposible acceder a todos. Por eso afirman Pozo y Monereo (1999):

El sistema educativo... lo que sí puede hacer, es formar a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos. [...]. El sistema educativo debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben. (p. 16)

Por otro lado, mientras la información viaja a velocidades impensadas hasta hace apenas unos años y el hombre tiene la posibilidad de comunicarse al instante con cualquier otro hombre del planeta; los modernos equipos requeridos para establecer estos diálogos virtuales son aún muy costosos si además, pensamos en lo rápido de su obsolescencia. Por ello,

no sólo hay que tener en cuenta que pocos tienen acceso a estos recursos sino también que ese hecho marca todavía más las diferencias entre individuos obstaculizando el logro de la igualdad de oportunidades.

Nos animamos a aseverar que necesitamos de una escuela renovada; una escuela que trascienda la barrera de la modernidad acompañando a sus alumnos que ya viven en una sociedad posmoderna, globalizada, un mundo digital (como prefiere llamarlo Negroponte, 1999); aunque algunos todavía pretendan, inútilmente, detener esa marcha.

Hay escasas dudas de que las tecnologías de la información y la comunicación se conviertan en auxiliar didáctico en el aula, al igual que lo hizo el libro de texto después de la invención de la imprenta. Uno de los puntos a tener presente es que estas tecnologías no tienen por qué reemplazar sin más, a los tradicionales recursos didácticos con los que más bien es dable que se combinen en su uso. Otra cuestión importante y clave para los docentes es la de evaluar cuándo y cómo esas tecnologías estarán en situación de contribuir significativamente al mejoramiento del aprendizaje, es decir, qué decisión tomar frente a la selección de los dispositivos para que resulten los más adecuados en cada situación didáctica. Estamos enfocando el debate desde la óptica del aprendizaje preocupados por cómo se integran las tecnologías en los procesos discentes de aprender. En lo que atañe a su selección como mediatizadoras del proceso didáctico, el educador debe conocer no sólo acerca de la disponibilidad de equipos, las restricciones económicas, los atributos de los diferentes medios, las potenciales ventajas de su aplicación solos o combinados; sino que desde los postulados de la tecnología educativa apropiada, al seleccionar los medios debe tener presente que las características particulares de los estudiantes, la naturaleza de la tarea de aprendizaje y la naturaleza de los objetivos propuestos son factores determinantes a la hora de elegir el recurso a utilizar. Dicen Alonso y Gallego (1994): “Coulson y Colin (1991) relacionan los Estilos de Aprendizaje con la utilización de la tecnología apropiada, como un camino fundamental para la formación permanente de los profesionales en un mundo en rápida evolución” (p. 63).

El tema del control de las comunicaciones a través de los medios de comunicación social que a su vez remite a la problemática del poder y la libertad, promueve a que todas las decisiones que hacen a la práctica educativa; como la determinación de objetivos, contenidos, fuentes de información a seleccionar, etc., sean considerados como factor de decisión de los propios actores de los procesos educativos y comunicativos. La lectura de mensajes

debe aprenderse a realizar con juicio crítico y autónomo, para que sirva de la mejor forma posible al establecimiento de más ágiles comunicaciones y al aprovechamiento educativo de la información brindada y almacenada. Hay que propender entonces, a una nueva alfabetización en la producción y lectura de todo tipo de mensajes e imágenes desentrañando su verdadera intencionalidad. El aprendizaje debe orientarse a adquirir permanentemente renovadas competencias para buscar, seleccionar, organizar e interpretar. Hemos leído de Sevillano y Bartolomé (1998):

Tal vez por estas y otras razones debamos encaminarnos hacia un modelo educativo en el que se confirme que las personas con mayor formación son aquellas que saben ser selectivas, integrar la información recibida, adoptar actitudes positivas, activas y críticas ante los mensajes que consumen y se formulan nuevas preguntas e integren la información plural y hasta contradictoria en el conjunto de sus saberes, vivencias, actitudes y comportamientos. (p. 14)

Ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación resulta esperable que la seria reflexión pedagógica sobre la trascendencia de aprender a aprender, el futuro que ya es presente, los perfiles de aprendizaje, la mejora de la enseñanza, la eficacia del docente en la función tutorial; aliente a los educadores a intervenir creativamente en nuevos emprendimientos de diseño, producción y evaluación de materiales educativos multimedia.

4.2. POSIBILIDADES QUE BRINDAN LAS TIC COMO RECURSOS POTENCIADORES DEL APRENDIZAJE

4.2.1. Simplemente TIC...

Nos parece oportuno comenzar el apartado determinando por qué preferimos hablar de *tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* y **no** de *nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)*.

Como argumenta Sancho (1998 en de Pablos y Jiménez):

La connotación de nuevo o viejo (como otras muchas adjetivaciones) puede tener una dimensión absoluta y otra relativa. [...] el contador que indica el paso de la novedad tiene un marcado componente cultural y contextual. En los países situados en la órbita de la sociedad occidental, en los últimos cincuenta años, este medidor ha ido muy aprisa. [...].

[...] Pero ni el tiempo, ni el efecto social y cultural de los progresos científicos y tecnológicos se viven igual ni tienen las mismas consecuencias para todos. Lo que en distintos países o sectores sociales puede conside-

rarse viejo o nuevo parece depender en definitiva de la capacidad y amplitud de acceso. (pp. 71-72)

Además, algunas tecnologías que hemos descubierto que se las califica de nuevas con relación a su aplicación como recurso didáctico; no cabe duda, por la fecha de su invención que han dejado de merecer esa cualidad. Por ejemplo, el teléfono, invento que data del año 1876, se ha estudiado que ya se pensaba como una promesa por su potencial uso educativo antes del año 1940. Sin embargo, la telefonía que hoy está en expansión y resulta cada vez más barata y accesible, todavía es una tecnología de la que nunca se ha beneficiado más de la mitad del planeta. Continúa diciendo Sancho (1998 en de Pablos y Jiménez):

Si nos situamos en el ámbito de la educación escolar, el panorama es todavía más malo. Basta con pensar lo que sucede en nuestros centros de enseñanza. El teléfono, caso de existir, está pensado para funciones de tipo burocrático. [...] Sólo la reciente aparición de las redes telemáticas ha propiciado la instalación de líneas telefónicas en bibliotecas o aulas de informática. Incluso en el país “tecnológico por excelencia”, constata Gates (1996:186)⁹ que, según Reed Hundt, presidente de la Comisión Federal de Comunicaciones de los Estados Unidos, “existen miles de edificios en este país con millones de personas en ellos que no tienen teléfono, ni televisión por cable, ni una perspectiva razonable de contar con servicios de banda ancha”. Estos lugares “se llaman escuelas”. (p.74)

Y puede ser que un ejemplo más interesante resultara ser el ordenador, sigue apuntando Sancho, que como tecnología de la información ya cumplió setenta años y como tecnología de la comunicación ronda los cuarenta. Los casos ilustrados permiten percatarse de la vaguedad que adquiere el término **nuevo**. En educación, podría asimilárselo muy bien a la incorporación de recursos que van más allá de la pizarra y los libros, las clases expositivas del profesor; que sin embargo, se han venido utilizando -y se continúa haciéndolo- tradicional y reproductivamente en los establecimientos educativos. Sevillano y Bartolomé escriben (1998):

En el campo de las Nuevas Tecnologías de la Información, el ordenador constituye uno de los medios más destacados, hasta el punto de ser identificado con la totalidad de las mismas. Se ha convertido en el medio rey y cada vez convergen en él nuevas aplicaciones. (p. 176)

4.2.2. La tecnología educativa

Una segunda cuestión entonces, resulta ser la de qué entendemos por tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Generalmente, al hacerse referencia

⁹ Hace referencia a Gates, B. (1996). *The road ahead*. Viking. Versión castellana de MacGraw Hill.

a ellas, el receptor del mensaje suele asociarlas directamente con informática; quizá porque la proliferación de ordenadores en las últimas décadas haya tenido un crecimiento exponencial, o bien porque los sistemas computacionales permiten combinar toda una variable gama de elementos intervinientes en los procesos comunicacionales, potenciando la interacción con el usuario. Sin dejar de lado a cada tecnología (el teléfono, la radio, el cine, la televisión...), reconocemos que la actual revolución tecnológica se apoya en el impulso de la informática y las telecomunicaciones. Dice Jiménez (1998 en de Pablos y Jiménez):

El desarrollo de la informática ha incidido sobre múltiples aspectos de nuestro tiempo, y entre ellos sobre la representación audiovisual. Con la utilización de la informática en el procesamiento de imágenes y sonidos han surgido nuevas formas de comunicación audiovisual. Los nuevos sistemas de comunicación denominados “multimedia” son un buen ejemplo de la convergencia entre la informática y los medios audiovisuales convencionales.

[...] Probablemente la característica más revolucionaria de los sistemas multimedia es lo que se ha dado en denominar hipertexto (o hipermedia) y que facilita el acceso a la información de forma radicalmente diferente a la de los medios de comunicación precedentes, permitiendo un manejo y acceso totalmente flexible. (p. 125)

La aparición de los rudimentos teóricos de los hipertextos se remonta al tiempo de la segunda guerra mundial cuando la generación de grandes cantidades de información hicieron pensar a Bush en la descripción de un sistema que pudiera poner fin a los problemas de indización del momento. Su sistema ideal de organización y recuperación de información planteaba una estructura asociativa similar a la del pensamiento humano.

En los años sesenta, Engelbart trasladó la teoría de Bush a un diseño para ordenador que consistía en ficheros organizados que podían enlazarse jerárquicamente o no y Nelson acuñó el término hipertexto aplicándolo a proyectos más avanzados. Estos primeros desarrollos pretendieron aumentar por medio de la tecnología la capacidad del hombre para afrontar problemas complejos comprendiéndolos y hallando las soluciones más óptimas. Podemos leer en la obra de Caridad y Moscoso (1991):

Su finalidad era la creación de un sistema de hipertexto universal para publicaciones que relacionara, variara y asociara los distintos registros de las bases de datos, basándose en que una idea, un concepto, una información, nos pueden llevar a otras ideas o documentos, y éstos a su vez a otros, etc. Ésta es la idea básica de todo sistema de hipertexto.

Los usuarios de un fichero de una biblioteca han hecho esto mismo desde siempre. La novedad del hipertexto reside, en parte, en el tratamiento

electrónico de la información que permite, por un lado, almacenar grandes volúmenes de información, y, por otro, crear una red de posibles asociaciones infinitas. (p. 20)

Promediando los años ochenta el interés por el hipertexto creció especialmente de la mano de la informática que permitió el desarrollo de la gestión no lineal de la información, de los soportes físicos necesarios para su almacenamiento y de las pantallas de alta resolución para la lectura de hipermedios (información digitalizada integrada por imágenes estáticas y en movimiento).

La organización multidimensional de la información de un hipertexto aprovecha las ventajas que proporciona el almacenamiento electrónico de datos para salvar las barreras impuestas por la linealidad y jerarquización del texto impreso. Su estructura se asemeja a la del pensamiento humano por los enlaces que posibilitan conectar las ideas en infinitas direcciones.

A partir de la década de los noventa el diseño de recursos multimedia no quedó limitado a laboratorios importantes y se convirtió cada vez más en una posibilidad real para que el poseedor de un ordenador personal pudiera generar sus propias aplicaciones de hipertexto.

4.2.3. TIC, capacidades y estilos personales de aprender

Mucho se ha escrito acerca de que los jóvenes no leen, están desinformados, incomunicados (paradójicamente en la sociedad de la información y la comunicación), que todo tipo de imágenes los atrapa hipnóticamente. Los videojuegos, la televisión, captan la mayor parte de su tiempo que se convierte en ocio en el hogar. Los medios audiovisuales pasaron a ser los educadores informales de nuestro entorno. Es hora de preguntarse ¿qué hace la escuela para establecer un razonable diálogo con esas otras fuentes de socialización y educación?, ¿qué recursos utilizan los medios audiovisuales para atrapar la atención y responder a las necesidades de su público?, ¿qué nuevas interpretaciones del entorno sociocultural debe realizar la escuela para atender diversificadamente a los intereses de los destinatarios de sus proyectos?, ¿la persistente actitud de dar la espalda a la incorporación de las tecnologías en forma apropiada a las actividades del aula no resulta ser una forma más de colaborar en profundizar las desigualdades sociales?

Ya muchos estudios aseguran que la presentación multimedia por su atractivo y la posibilidad de acceso diverso a la información, facilita los propósitos educativos y de formación

de los beneficiarios de los recursos didácticos hipertextuales.

Además, el miedo a la implementación de las tecnologías como mediatizadoras del proceso educativo paulatinamente se irá perdiendo si mejora la comunicación entre los actores de la pareja didáctica; comenzando por la actitud de humildad que el docente debe tomar para reconocer que dentro del aula todos pueden y deben aprender del otro. Después de todo, para hacer uso de un hipertexto no se necesita ser un usuario experto, basta con seguir algunas instrucciones indispensables hasta que la navegación se haga costumbre.

Escriben Alonso y Gallego (1996) que entre las muchas ventajas de un sistema multimedia se pueden enumerar como las más importantes que: reúne las que son comunes a todas las tecnologías permitiendo además interacción, ofrece posibilidad de controlar el flujo de la información, los discos de almacenamiento posibilitan rapidez de acceso y durabilidad de datos para utilizarse con varias finalidades y, este tipo de programas bien diseñados pueden actualizarse fácilmente por lo que no corren peligro de obsolescencia. En referencia a lo estrictamente pedagógico agregan que un multimedia permite al alumno avanzar a su propio ritmo de aprendizaje y por lo tanto, controlarlo; incrementar la retención gracias a la interacción, la combinación de imágenes y las simulaciones de la vida real que refuerzan en forma constante y eficaz la información; motivarse y sentirse a gusto al aprender; personalizar el proceso de acuerdo a su estilo de aprendizaje; evaluar no sólo resultados sino el camino seguido al aprender. Si bien reconocen la existencia de algunos inconvenientes como el costo de los equipos necesarios y de la producción de este tipo de recursos y la falta de preparación de los docentes para su aplicación, no dejan de insistir en la creencia que se trasformarán en un futuro no lejano en los medios de instrucción de más calidad.

Sea que utilicemos las tecnologías de la información y la comunicación combinadas a través del ordenador o no, ellas nos proveen una innumerable cantidad de posibilidades como recursos didácticos, que para su aprovechamiento oportuno requieren de la preparación especial del profesorado. En este sentido han escrito Levie y Dickie (1977):

[...] la mayoría de los objetivos pueden ser alcanzados a través de una instrucción presentada usando cualquier medio de los muchos disponibles. [...] En segundo lugar, es conveniente señalar que se pueden usar la mayoría de los medios en forma efectiva para presentar información que sirva para alcanzar numerosos objetivos diferentes. [...] No obstante, el problema es de eficiencia. Se ha demostrado que ciertos tipos de objetivos y tareas de aprendizaje tienen una congruencia especial con las características de ciertos medios. Los medios pictóricos se prestan para la pre-

sentación de información concreta, mientras que los medios impresos son mejores en la comunicación de información abstracta. Las películas y la televisión son especialmente útiles para mostrar el movimiento y el cambio. (p. 418)

Es el docente quien debe aprender a evaluar los medios para seleccionarlos de modo que se potencien sus ventajas teniendo en cuenta no sólo los objetivos que en cada circunstancia se pretenden alcanzar, sino facilitando los aprendizajes mediante estrategias creativas que atiendan a la diversidad de estilos y capacidades individuales de los educandos.

4.3. REDEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

Indudablemente se necesita partir de un cambio en las políticas educativas que sustentan las prácticas en los institutos superiores en nuestro entorno; pero ello escapa a nuestras posibilidades. Aquí pretendemos argumentar sobre auténticas ocasiones que tenemos los responsables directos de la formación en ese nivel para intervenir en la mejora de los aprendizajes de estos futuros profesionales repercutiendo en el enriquecimiento de sus propias intervenciones laborales; para finalmente, convertirse en agentes multiplicadores de prácticas basadas en experiencias innovadoras.

4.3.1. TIC y Educación Superior no universitaria

La incorporación de las TIC en el Nivel Superior forma parte de las agendas de política educativa, por lo menos en nuestro país. Desde las administraciones centrales y locales se sostiene que los programas deben satisfacer la necesidad de mejorar la calidad del sistema educativo, adaptándola a las necesidades de la sociedad de la información, de las nuevas demandas de la economía global y los renovados requerimientos del mercado de trabajo, estableciendo una estrecha relación entre la integración de las TIC y la calidad de la enseñanza en la preparación profesional.

Cada vez con mayor frecuencia observamos que las universidades van incorporando la virtualidad tanto como recurso didáctico en el tratamiento de algunas de las asignaturas, como así también como medio de implementación de cursos y carreras completas bajo la modalidad a distancia. Simultáneamente estos centros fueron incrementando la prestación de servicios informáticos en sus bibliotecas. Si bien estas experiencias ofertan mayores posibilidades y expansión de la educación de grado y continua, están dirigiendo el debate hacia las formas que debe adquirir la mediatización del proceso de enseñanza-aprendizaje

y los criterios de evaluación para la acreditación de saberes. Sea cual fuere la realidad universitaria, desconocemos que existan desarrollos planificados a nivel central o regional de esta clase para la formación Superior no universitaria que nos ocupa. Sabemos, sin embargo, que es un tema de preocupación entre la docencia del Nivel y que además algunos están llevando a cabo intentos de implementación de propuestas con TIC desde las particularidades de su aula.

Resultaría pues interesante hacer un relevamiento completo sobre la aplicación de las TIC en los institutos de formación superior para diagnosticar la situación dispar de equipamiento, conectividad y capacitación que menciona Landau (2002) y así abrir el camino en la proyección de iniciativas.

Como aportación al desarrollo del campo, entendemos que los proyectos ensayados deben ser motivo de divulgación y crítica para evaluar sus alcances, discutir y valorar las consecuencias prácticas y permitir el avance.

La incorporación de las TIC en la Educación Superior no universitaria implica para sus instituciones explorar los aspectos fundamentales de la creación de una nueva cultura de aprendizaje sistemático y mediado por aquellas. Previo al trabajo con estos recursos en las instituciones educativas y para salvar las dificultades e interrogantes que hoy surgen en el ámbito universitario, se necesita reflexionar sobre sus potencialidades, adecuación de sus aplicaciones y riesgos.

Debemos tener presente que las personas construyen su conocimiento de manera distinta, tienen ideas, piensan y actúan de formas diferentes. Tienen preferencias arraigadas hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. Con esto queremos decir que individualmente y a lo largo de la historia escolar han sido incorporados hábitos, rutinas, comportamientos, aptitudes frente al estudio que no son fáciles de modificar y que tanto las características propias de la educación a distancia o semipresencial como la aplicación de las TIC como mediatizadores del proceso de aprendizaje pueden incluso complicar.

También debemos ser cuidadosos en la atención a las posibilidades reales de acceso. Hay que pensar un sistema de apoyos y garantías que aseguren que ningún estudiante tendrá impedimentos para trabajar con las TIC ni se escude en ello como forma de resistir a la innovación.

Por último parece importante hacer la salvedad: innovar incorporando las TIC en el Nivel Superior no es sinónimo de colgar en la red documentos y guías de trabajo para los estudiantes.

Aunque perfilamos la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como solución a los problemas de aprendizaje de los estudiantes de formación Superior no universitaria como panacea, por sí sola no garantiza una mayor calidad educativa. Sin embargo, existen numerosas investigaciones que demuestran que la efectividad en el rendimiento académico se acrecienta cuando se respetan los estilos de aprendizaje predominantes, también se constata que ellos pueden mejorarse y que las TIC constituyen excelentes herramientas en esa empresa.

En este marco es imprescindible comenzar de inmediato a trabajar con el profesorado en tareas de alfabetización tecnológica (abarcando operatividad y utilidad de gestión de estos recursos y su apropiada aplicación educativa combinada con la de los materiales didácticos tradicionales) para acortar la brecha entre los conocimientos que los jóvenes llevan cuando ingresan a la formación Superior y lo que los docentes dominan sobre la temática.

El modelo de enseñanza con TIC que propone la tecnología educativa, combina múltiples espacios de trabajo y aprendizaje autónomo e intensifica las tareas de orientación y tutorización del profesorado. La integración didáctica de las TIC incrementa la presencia docente en el proceso de aprendizaje del alumno facilitando la personalización de las ayudas basadas en el perfil de estilos de aprendizaje.

Insistimos en que las políticas educativas deben hacer realidad el equipamiento igualitario de los centros y promover espacios colaborativos y multidisciplinares de formación en tecnología educativa, impulsar iniciativas de investigación, ofrecer servicios locales de acceso a la información, respaldar y solventar proyectos de innovación de aplicación de recursos tradicionales combinados con los más modernos, para que la implementación de las TIC en la Educación Superior no universitaria sea auténtica, eficiente y de calidad para sus destinatarios.

4.3.2. Renovar el tratamiento curricular: contenidos y actores

En primer lugar, consideramos que resulta importantísimo vincular los estudios a la totalidad de la situación que le da sentido (fundamental articulación de la teoría con la práctica).

La práctica es necesaria considerada tanto fuente de problemas, de interrogantes que conducen a construir propuestas de interpretación y acción, como condición para confrontar las ideas con la realidad. Pero la búsqueda de respuestas apropiadas supone el aprendizaje de contenidos teóricos, metodológicos y técnicos que permitan analizar e intervenir con apoyo de información. El conocimiento, posibilita a la vez, la identificación y análisis de nuevos problemas. Además, la teoría debe cumplir la función de desnaturalizar el saber cotidiano con objeto de reconstruir conscientemente las teorías para percibir el mundo y los esquemas de pensar y actuar, buscando los puntos de continuidad y ruptura entre teoría y sentido común, controlando los procesos de transformación del saber científico en sentido común y colocando ambos en los límites histórico-sociales que los generaron.

En segundo lugar, a medida que avanza la escolaridad es mucho más frecuente que los profesores informen objetivamente sobre resultados alcanzados que sobre cómo corregir algo. El alumno se acostumbra a ello y cada vez da mayor interés a sus calificaciones y a la comparación -a veces competitiva- con sus compañeros. Simultáneamente, suelen pasar a ser víctimas de la categorización que los convertirá en alumnos brillantes, mediocres o fracasados. En el mejor de los casos, con pretensión de ayudar al estudiante a superar sus dificultades, otra costumbre institucionalizada es la de impartir con recetas universales la enseñanza de métodos para mejorar las habilidades en el estudio.

La verdadera manera de intervenir y prevenir es prestarles mucha más atención durante el proceso de aprendizaje, dándoles información precisa, inmediata y constante que les permita superar las dificultades centrándose en el proceso que siguen y en los progresos que van experimentando.

Cuando lo que se vivencia como estudiante es sentir que se premian ciertos esquemas repetitivos de la docencia tradicional, centrada en el profesor, no se promueven los procesos de pensamiento que llevan a la creatividad en la tarea de enseñar. Por eso, es imprescindible que los docentes modifiquen algunas concepciones vigentes acerca del aprendizaje.

Desde una actualizada perspectiva, redefinir estrategias para la enseñanza en el Nivel Superior supone: hacer explícitos los objetivos del aprendizaje para ayudar a relacionar cada asignatura con las otras áreas y con el empleo concreto posterior que se pretende darle; identificar los conocimientos previos para sostener la integración significativa de los nuevos contenidos auxiliando al proceso de transferencia del aprendizaje; mostrar las ventajas

de aprender a aprender para generar interés en el proceso y disfrute durante el mismo; sensibilizar al estudiante sobre la importancia de la toma de conciencia de sus aciertos y errores, fortalezas y debilidades en sus capacidades y estilos de aprender para orientar la autoevaluación en la búsqueda y organización de nuevas estrategias de autorregulación para adquirir conocimientos; evitar categorizar a los estudiantes de acuerdo a sus características personales abriendo el camino al enriquecimiento mutuo y el feedback productivo; proporcionar información constante de retroalimentación sobre el actuar cotidiano -en sus aspectos positivos y negativos- para posibilitar conseguir una renovada actitud frente a la evaluación; ayudar a planificar los momentos a dedicar a las actividades de estudio para promover la iniciativa a encontrar y aprovechar oportunidades y tiempo prudente dedicado a esa labor; empatizar con las problemáticas especiales de los estudiantes del Nivel Superior para mejorar las relaciones interpersonales evitando conflictos emocionales y guiando los ajustes a realizarse; impulsar el trabajo en equipo para alentar el desarrollo de actitudes colaborativas y críticas mediante la confrontación de ideas y pensamientos; inducir la discusión en el aula para fomentar el aprendizaje por descubrimiento a partir del análisis de las contribuciones de los distintos participantes; proponer actividades creativas y diversificadas combinando recursos atractivos que el estudiante pueda seleccionar de acuerdo a sus gustos, preferencias, intereses y necesidades para la resolución de cualquier problema.

Además, como sugiere Gardner (1995, p. 190), deberían trabajarse la manera de identificar las diferencias individuales en los cursos para profesores o durante las prácticas docentes. Al tener la oportunidad de observar y trabajar con alumnos que muestran diferentes perfiles, la necesidad de atención educativa a la diversidad cobra vida.

Asimismo, un profesor facilitador de aprendizajes es, en primer lugar, un docente emocionalmente competente. En la sociedad actual donde los problemas económicos y culturales desencadenan permanentemente conflictos violentos en los que los protagonistas son cada vez de menor edad, los estudiantes que se forman en las instituciones superiores deberían ser entrenados en la teoría de la inteligencia emocional pues ello significa, por un lado, haber adquirido competencias básicas emocionales y, por lo tanto, ejercer la tarea con mayor calidad en atención a la comunidad en que se insertará laboralmente; y, por otro lado, poder aplicar dicha teoría como programa educativo integrado en sus proyectos actuando al mismo tiempo de este modo como agente multiplicador, primero entre sus colegas y luego, en la sociedad en su conjunto.

El aprendizaje de competencias emocionales a través de situaciones lúdicas es una valiosa herramienta con la que cuenta el docente, pero que a su vez, debe aprender a usar practicándola primero él mismo. Contamos con el momento de práctica que en el curriculum está entendida como el eje vertebrador de las carreras que, constituye un inmejorable espacio para nutrirse de las experiencias en el período inmediatamente previo al ejercicio profesional.

Haciéndonos eco del nuevo rol docente del que Goleman (2000) habla, compartimos sus palabras:

[...] De este modo, el proceso de alfabetización emocional impone una carga adicional a la escuela, que se ve así obligada a hacerse cargo del fracaso de la familia en su misión socializadora de los niños, una difícil tarea que exige dos cambios esenciales: que los maestros vayan más allá de la misión que tradicionalmente se les ha encomendado y que los miembros de la comunidad se comprometan más con el mundo escolar.

En cualquier caso, lo importante no es tanto el hecho de que haya una clase específicamente dedicada a la alfabetización emocional como la forma en que se imparta esta enseñanza. Tal vez no haya tema en el que la calidad del maestro resulte tan decisiva, porque la forma en que el maestro lleve adelante la clase constituye, en sí misma, un modelo, una lección de facto en competencia emocional (o, todo hay que decirlo, en la falta de ella). (p. 406)

4.3.3. Renovar el tratamiento curricular: apropiar la tecnología

El uso apropiado de los medios que nos brinda la tecnología resulta ser muy prometedor en la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos afirmado que una adecuada combinación de las tecnologías de la información y la comunicación -incluso con los tradicionales recursos didácticos- puede potenciar ampliamente el proceso de aprender. Si los educadores nos implicamos en la tarea de seleccionar los recursos y elaborar nuestros propios materiales, nos aseguramos que ellos van a responder no sólo a nuestras intenciones sino, fundamentalmente a las necesidades educativas especiales de cada sujeto de aprendizaje.

Por otra parte, la educación semipresencial y a distancia debe ir ganando su lugar no sólo en la educación no formal sino también en la formal dentro del Nivel de Educación Superior para favorecer el crecimiento personal del estudiante y ampliar las posibilidades a aquellos que por razones de trabajo, económicas y/o de distancia no pueden concurrir a los centros educativos. En este sentido reconsideramos el respeto a las necesidades que la es-

cuela debe cubrir, a los ritmos y estilos personales de aprender y al verdadero desarrollo de las capacidades múltiples para formar seres reflexivos que se desenvuelvan exitosamente en la vida. La incorporación de la tecnología de la información y la comunicación en las experiencias de educación semipresencial y a distancia, es indispensable pues, no sólo favorece los aprendizajes en el sentido que venimos exponiendo sino que colabora con el proceso comunicativo tutorial que el profesor implementa para evitar el desgaste que se provoca por la falta de contacto cara a cara entre él y el discente. Han escrito Sevillano y Bartolomé (1998):

[...] la popularización de los ordenadores con capacidades multimedia, está dando lugar al surgimiento de nuevas aplicaciones como son el correo electrónico multimedia (basado en el estándar MIME de Internet) que soporta la transmisión de mensajes que contengan imágenes, audio, vídeo, etc. y las aplicaciones multimedia en tiempo real (basados en técnicas de “multicast IP”) que permiten la transmisión de imágenes, pizarras electrónicas, audio y videoconferencia, etc. (p. 205)

Nos animamos a asegurar que el aprendizaje no puede ser alcanzado si el sujeto implicado permanece como espectador pasivo. No se aprende lo que no se vivencia y experimenta y los institutos de formación docente debieran tener muy clara esta consigna.

Preferimos terminar nuestro apartado con lo que afirman Pozo y Monereo (1999) en la introducción del libro *El aprendizaje estratégico* del que son coordinadores. Ellos dicen que, es difícil encontrar alguna reflexión sobre el futuro de la educación, ya sea básica o universitaria, desde planteamientos pedagógicos, filosóficos, profesionales, políticos o laborales, en que no se asevere enfáticamente que una de sus funciones será la de promover la posibilidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar en este sentido autonomía creciente y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan hacerlo continuo a lo largo de toda la vida. En una sociedad cada vez más abierta y compleja el objetivo se centra en promover capacidades y competencias más que sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas.

Síntesis

Entre las cuestiones que han escapado o fueron someramente tratadas por la política educativa argentina, está la de la tecnología educativa apropiada.

La tecnologización del sistema educativo hoy es un proceso lento, costoso, de desarrollo heterogéneo; y en tal sentido, la inversión evaluativa, económica y de proyección curricular debería alcanzar a una población escolar más amplia y tender al diseño y elaboración de nuevos entornos para la optimización didáctica.

Si bien no existe un relevamiento completo sobre el aprovechamiento de las TIC que específicamente se hace en las aulas de formación profesional, y menos aún a lo que a las de docencia se refiere, podemos dar cuenta de escasas experiencias que se han traducido en algunas simples iniciativas en un mapa dispar de equipamiento, conectividad y capacitación con poca orientación y normativa oficial. Con mayor frecuencia a la deseada, vemos que por “tecnología educativa” se entiende a la “alfabetización informática”; y como nuevo campo su aplicación –en el mejor de los casos- está íntimamente ligada a la administración y organización escolar.

Por la rapidez con que los cambios se producen pensamos que es posible que en las próximas décadas se debilite progresivamente el poder de seducción de los artefactos tecnológicos, se los desmitifique y nos acostumbremos incluso a esas periódicas novedades. Esto ayudará a reubicar lo tecnológico en el contexto del mundo vital humano y cultural, en armonía con otros valores. Es por eso que una profunda formación tecnológica requiere explorar los aspectos fundamentales de la creación de una nueva cultura de aprendizaje sistemático y mediado por las TIC.

En las instituciones de formación profesional es necesario enseñar a aprender, generar una actitud positiva frente al cambio continuo y la educación permanente. Estos centros se deben caracterizar por ser alegres, dinámicos, desafiantes; por impulsar innovaciones que permitan el desarrollo de nuevas estrategias, de nuevos escenarios, de nuevas posibilidades para un sujeto que necesita adecuarse a las demandas sociales.

El perfeccionamiento y actualización permanente de los egresados de la Educación Superior debe perseguir preparar para una efectiva y productiva inserción laboral en un medio socioeconómico concreto, de la mano de una educación integral en valores y en el compromiso social, ético y cultural.

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 5.1. Sustento teórico de la formación profesional en nuestro siglo
- 5.2. El potencial destinatario de la formación profesional hoy
 - 5.2.1. La heterogeneidad determinada por la edad
 - 5.2.2. La heterogeneidad determinada por la procedencia geográfica
 - 5.2.3. La diversidad cultural
 - 5.2.4. La diversidad socioeconómica
 - 5.2.5. Preparación desigual y políticas de ingreso
- 5.3. Condicionantes en la elección de carreras
 - 5.3.1. El factor económico en la opción
 - 5.3.2. La Educación universitaria versus la no universitaria
 - 5.3.3. Gestión estatal versus gestión privada de la enseñanza
 - 5.3.4. Vocación y expectación frente a la opción

SÍNTESIS

Capítulo V

Formación superior: profesionalización

Quien ingresa suele ser un alumno en problemas. Mientras se lo considere solamente como un alumno con problemas, el problema seguirá existiendo.

Virginia C. Martín (2003).

Introducción

Es la denominada Educación Superior en nuestro país, la que tiene a su cargo la formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel; contribuyendo a la preservación de la cultura nacional y promoviendo el desarrollo del conocimiento en todas sus formas. Desde lo normativo, está en sus pretensiones capacitar en actitudes y valores para mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto por la naturaleza, las instituciones de la República y el orden democrático.

Resulta entonces forzoso para la investigación que presentamos, delinear los parámetros que entendemos deben dar fundamento a la preparación de los profesionales en el contexto actual.

Trazar el perfil de los sujetos destinatarios de la profesionalización y reconocer los subsistemas que integran la Educación Superior en la República Argentina (y su compleja y entramada red que normatiza el funcionamiento) posibilita visualizar las condiciones que juegan a la hora de elegir una carrera y sus implicaciones en el éxito o fracaso.

Descubrir las demandas de los aspirantes a la Educación Superior puede potenciar las intervenciones pedagógicas desde el momento mismo de la orientación y selección vocacional.

Una última advertencia: si bien puede ser opinable que los desarrollos que siguen deben ser incluidos dentro de este marco teórico o formar parte del apartado destinado a la descripción de la situación, estimamos conveniente que esta sección contenga -a modo de encua-

dre general- los estudios que a nivel nacional se han desarrollado sobre el particular, dejando la especificidad de la caracterización propia de las instituciones donde hemos desarrollado el estudio empírico para el capítulo dedicado a la contextualización.

5.1. SUSTENTO TEÓRICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN NUESTRO SIGLO

Cuando hablamos de la formación continua implícitamente hacemos mención a la necesidad de perfeccionamiento y actualización que se deduce del concepto de educación permanente que conoce dos momentos: la formación inicial, que otorga el título habilitante para el desempeño laboral y la formación continuada en el ejercicio de la función. Así, la segunda modalidad responde a familiarizar a los destinatarios con los nuevos enfoques, tecnologías y los avances científicos.

Teniendo en cuenta que nuestra era se caracteriza por aceleradísimos cambios, la formación permanente es la única vía que dará la oportunidad de prepararse para ellos. Oímos decir hace poco tiempo en una comunicación pedagógica al profesor Tedesco (2004): “Los títulos de grado y posgrado, al igual que los medicamentos, deberían venir en nuestro tiempo con fecha de vencimiento”.

Consecuentemente, el Nivel Superior como un continuo debe facilitar la actualización en la información científica; implantar competencias específicas; formar en el dominio de nuevas técnicas e instrumentos, y en general, de innovaciones en su campo; entrenar para el aprendizaje de habilidades o destrezas concretas y desarrollar actitudes positivas hacia la investigación como forma de perfeccionamiento profesional.

Vale decir, una formación cuya finalidad sea desarrollar la capacidad de innovación que le permita a todo egresado con título de grado la reconversión para contribuir al crecimiento de la sociedad, afrontando los diversos cambios que ella experimenta y encauzando dicho proceso al servicio del hombre.

Creemos necesario un nuevo planteamiento conceptual de la educación y como consecuencia, un enfoque más crítico en la formación de los profesionales. Por ello es necesario que el curriculum de formación y el de su continuo perfeccionamiento incorporen una pedagogía de política cultural que permita comprender cómo se produce la subjetividad dentro de las formas sociales de las que a menudo se es consciente sólo en parte.

Las rutinas cotidianas de la vida social ocultan numerosas tensiones, luchas e intereses que, conjuntamente, definen la orientación de la enseñanza escolar, entre otras cosas. En nuestra sociedad, el desarrollo histórico de la tradición y las instituciones ha dado lugar a reificaciones y confusiones que dificultan la visión de los fenómenos e intereses sociales. La ciencia crítica investiga la dinámica del cambio social para poner al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales. La educación consideramos que es el medio para que el sujeto tome conciencia de ellas e incursione en lo creativo con prospectividad.

La reforma educativa desde este enfoque debe ser participativa y colaborativa, con acciones emprendidas de análisis encaminado al verdadero cambio en las prácticas. Se apunta a comprometer a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en una valoración crítica y problematizadora de sus propias situaciones con vistas a mejorarlas en beneficio de la sociedad en su conjunto. La tarea crítica no puede divorciarse de las realidades cotidianas de la praxis en la escuela ni de la realidad política de las que son expresiones históricas concretas, es por eso que el papel de investigador está ligado al de todo profesional.

Esta conciencia crítica, activa y transformadora del mundo es por ello mismo prospectiva reforzando así los lazos con la educación que por naturaleza, trabaja con el futuro al constituir siempre **una preparación para...**, fundada en el inacabamiento, perfectibilidad y educabilidad del hombre.

El planteo de este perfil desafía a estructurar una situación de aprendizaje en y para el trabajo.

La teoría crítica considera deseable una relación docente-alumno que no involucre descalificación del saber ni de las posibilidades de este último. La imagen de educador coincide pues con la de un animador, facilitador, coordinador y monitor de la acción pedagógica que respeta y tiene en cuenta diversidades potenciando el desarrollo máximo de cada educando. Este docente debe estar dispuesto a acompañar el aprendizaje interviniendo cuando surgen problemas.

Será necesario organizar proyectos en que los educadores del Nivel Superior participen responsablemente como investigadores (lo cual incluye conocimiento, comprensión y compromiso) en la solución de los problemas prioritarios de la sociedad. Se necesita una reflexión sobre la recualificación profesional contemplando la necesidad de ofrecer apoyo de todo tipo para que sean capaces de reconocer y resolver la ansiedad y confusión que

suele producir todo enfrentamiento con situaciones nuevas, así como la capacitación teórica y técnico-metodológica que les permita realizar una práctica dirigida por el conocimiento.

La capacidad de acción supone el manejo suficientemente idóneo de métodos y técnicas y la capacidad de elegirlos y aplicarlos coherentemente para el logro de sus objetivos.

Profesionales con capacidad real de participación implica, que tengan actitudes y formas de pensar y hacer para defender su derecho a decidir sobre fines y no sólo sobre técnicas. Deben tener su espacio protagónico abandonando la simple observación de hechos y tomando decisiones creativas. La exigencia radica en que se conviertan en investigadores dentro de sus propias prácticas, entendimientos y situaciones. Pensar en profesionales con una postura optimista, capaces de descubrir en su hacer, espacios y tipos de intervención que impliquen una alternativa democratizadora.

Tiempo, buenas condiciones laborales y espacios de intercambio y reflexión con colegas deben estar permanentemente a disposición del profesional si pretendemos avanzar en elaboración de alternativas innovadoras para sus prácticas. Además, el trabajo interdisciplinario y en equipo no sólo promueve el enriquecimiento mutuo y hace más rentables el esfuerzo personal y los recursos disponibles; sino que, colaborará en la apertura de la visión de la transversalidad de las nuevas tecnologías.

El docente de hoy tampoco está acostumbrado a trabajar colaborativamente; para ello también entonces hay que capacitarlo desde la formación de grado. Es este otro de los grandes desafíos.

En esta línea, estamos implícitamente teniendo en cuenta el enfoque sistémico en el análisis del fenómeno educativo, el abordaje ecléctico de las teorías del aprendizaje y las recomendaciones de la sociología de las comunicaciones.

Indudablemente, en el proceso de aprender intervienen no sólo aspectos cognitivos sino también emocionales. Atender a la diversidad significa, conocer los estilos individuales de acercarse al aprendizaje y las competencias emocionales que cada sujeto es hábil para poner en juego en su vida personal y de relación. En este sentido, resulta importante no sólo que el docente estudie estas características en sus alumnos para ajustar sus intervenciones pedagógicas sino que además, en el Nivel de Educación Superior cada estudiante tome

conciencia de su estilo personal para mejorarlo y en el caso particular de la formación docente y la policial, el futuro profesional analice su perfil desde la perspectiva de su influencia para su praxis en la comunidad.

El nuevo sistema educativo debe ser capaz de atender a la diversidad brindando verdaderas oportunidades de participación igualitarias para todos, preparando para una vida donde lo importante no es acumular conocimientos sino aprender procedimientos para capturar y recuperar la información necesaria en el momento requerido y aprehenderla significativamente. Aprender es construir, dicen Solé y Coll (1997 en Coll y otros):

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad.

[...] Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo que hemos descrito, queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos. (p. 16)

En lo estrictamente concerniente a la tecnología consideramos que tanto educadores en ejercicio como estudiantes de grado deben ser capacitados en principio para operar con los artefactos y perder el miedo tanto en lo que respecta a su manejo como a que un desperfecto técnico les impida llevar adelante la tarea planeada o tener que solicitar ayuda. La contingencia con las nuevas tecnologías está actualmente asociada a la ignorancia operativa, y la consecuente inseguridad y temor a equivocarse y hacer el ridículo. Hoy los estudiantes más jóvenes han crecido desde su nacimiento junto al desarrollo acelerado de las tecnologías y si bien, no todos aún, tienen contacto con las más modernas; ya casi en todos los hogares de nuestro entorno es común la radio, la televisión, la reproductora de vídeo y -hasta nos animaríamos a decir- el teléfono celular e inalámbrico. Por ello, es normal, por ejemplo, ver a niños bastante pequeños manejar hábilmente las funciones de prendido, apagado, congelado de imágenes, retroceso y avance que la reproductora de vídeo les permite ejecutar con la película. Sin embargo, la población en edad económicamente activa,

-que constituye un importante porcentaje del alumnado en el Nivel Superior- es aún reacia al uso de las máquinas en general, sobre todo si no son propias y temen ser causantes de su rotura o desperfecto.

Luego, también debe prepararse a los profesionales en el conocimiento de las posibilidades que las tecnologías de la información y la comunicación pueden brindar; específicamente en el campo de la investigación científica hacia cuya preparación se apunta.

Para la necesaria formación permanente habrán de ser estudiadas e implementadas propuestas de educación a distancia acordes a los tiempos y realidades laborales de los destinatarios.

Creemos que la sociedad demanda nuevas formas de manifestación del fenómeno educativo. Tanto la educación formal como la no formal -especialmente en el Nivel de Educación Superior que aquí nos ocupa- deben ser abiertas, flexibles. Nos referimos a la imperiosa necesidad de abrir la enseñanza a las modalidades de educación a distancia; a la semipresencialidad; a la no graduación; permitiendo la experiencia de gozar de evaluación, acreditación y promoción en diversos momentos del ciclo lectivo.

La educación a distancia como la semipresencial permiten al ser humano de nuestra era acceder a la formación y capacitación venciendo las barreras impuestas por el tiempo, el cumplimiento laboral y los extensos espacios geográficos. Todos los recursos que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten suplir -al menos en parte- la pérdida del contacto y retroalimentación cara a cara entre profesor y discente que la distancia implica.

La no graduación facilita el aprovechamiento al máximo de los momentos que cada estudiante puede dedicar a la preparación de sus aprendizajes, fomenta la libre y creativa distribución de tiempos y respeta de este modo, los ritmos y estilos personales de aprender.

Creemos, para terminar que nada mejor que parafrasear a Alonso y Gallego (1996):

Estamos inmersos en la era tecnológica. Los progresos en este campo son rápidos y fantásticos. Caminamos de prisa. Nuestros alumnos viven en esa ola. Ahora falta que los profesores seamos conscientes de que la formación que impartimos a los futuros profesores será la formación base que recibirán los alumnos de finales de siglo XXI. ¿Les preparamos para la flexibilidad y adaptabilidad al cambio? ¿Les preparamos con espíritu de apertura, madurez y crítica positiva? El futuro avanza implacable. En

nuestras manos está que los hombres del mañana sepan conducir sus destinos coherentemente. (p. 205)

5.2. EL POTENCIAL DESTINATARIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL HOY

El estudiante que ingresa a los estudios superiores en nuestro ámbito enfrenta un nuevo contexto institucional con particularidades específicas y el descubrimiento de una ineludible adaptación de sus hábitos y de encaminar su vida. Todos son factores que inciden en las acciones decisivas en el trascendental paso que está dando, determinando -muchas veces- su deserción temprana o el logro de su titulación. Intentaremos dar un marco de referencia sistemático al complicado entramado que supone la situación. Leemos en el sitio oficial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (s.f.):

El sistema de educación superior en la Argentina constituye un conglomerado institucional complejo y heterogéneo, conformado por más de 1700 establecimientos de nivel terciario no universitario, por 91 instituciones universitarias, y en su conjunto recibe más de 1.3 millones de estudiantes.

El sistema de educación superior no universitario está compuesto por institutos de formación docente para los distintos niveles de enseñanza e institutos o escuelas especializadas de orientación técnica. Las instituciones públicas dependen en su gestión y financiación de los gobiernos provinciales o del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, las instituciones privadas se financian por el cobro de cuotas, aunque los establecimientos de formación docente privados reciben también subsidio público cuando los aranceles que cobran son reducidos.

Desde el punto de vista del régimen financiero, las universidades nacionales son gratuitas y gozan de autarquía universitaria, [...] (p. http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Estudiar_en_Argentina/vea_resena_educacion_superior.html)

Ahora bien, sabemos que ningún grupo humano resulta homogéneo, pero, aquel conformado con alumnado de la etapa profesional de grado no posee características en común.

Por lo expuesto hasta aquí, una política de articulación resulta prioritaria para conectar las distintas partes del todo y posibilitar al estudiante un tránsito fluido por diferentes instancias evitando obstáculos inter e intra modalidades y niveles. En nuestro país el nacimiento y evolución de la Educación Superior, especialmente de su modalidad no universitaria, careciente de una única legislación que regulara la gestión de todas sus instituciones (cuestión a la que en detalle nos referiremos más adelante) hizo quizá que la mirada sobre la articulación se dilatara, lo que sumado a la expansión del sector y al voluminoso y sosteni-

do crecimiento de la matrícula, especialmente en las últimas décadas, complicó paulatinamente la problemática.

Además, hablábamos de una población estudiantil que no comparte características.

5.2.1. La heterogeneidad determinada por la edad

En primer lugar la franja etaria abarca desde los dieciocho años en adelante, sin límite. De lo dicho se desprende que encontraremos alumnos que recientemente han concluido el Nivel Polimodal, otros provenientes de egresos anteriores tanto del Nivel Medio o Secundario como del Nivel Polimodal (que retoman los estudios tras años de abandono o han desertado de la misma u otras carreras, o se encuentran recursando asignaturas, o se hallan cursando paralelamente otros estudios de Nivel Superior) y, por último, otros que tardíamente han culminado la etapa de Nivel Medio o Polimodal en el Régimen Especial de la Educación de Adultos (Anexo Glosario).

Esta diversidad implica haber transitado propuestas pedagógicas múltiples; por ende, reunir experiencias escolares muy diferentes tornando más complejas las relaciones interpersonales.

Además, el ingreso al Nivel Superior suele estar acompañado de frustración frente a las expectativas y una pérdida de identidad desde el momento que; por un lado, el número de alumnos es muy alto y se pierde el contacto más íntimo con los docentes y, por otro, los profesores erróneamente creen que el estudiante de esta edad ha logrado el nivel de abstracción y en la presentación de los contenidos ya no son necesarios los recursos e innovaciones didácticos. A menudo se observa que la distribución de los cargos docentes no atiende a las necesidades de las cátedras ni al número de alumnos; difícilmente se dedica tiempo a diagnosticar la situación pedagógica y buscar estrategias para articular una nivelación con la instancia educativa previa; las clases suelen ser excesivamente expositivas dando poca ocasión de participación al discente ni al trabajo en equipo ni a las actividades de análisis metacognitivo y, los temas se concluyen durante el encuentro implicando el próximo, la enseñanza de un nuevo contenido sin fijar el anterior ni propiciando la interrelación. Por el contrario, algunos docentes justificándose en una honesta preocupación por adecuar la enseñanza a las demandas manifiestas, ceden en hacer ciertas concesiones relativas a ofrecer simplificaciones conceptuales, desestimar ciertas fuentes bibliográficas,

presentar resúmenes de cátedra; lo que en la práctica se conoce como “bajar el nivel de exigencia o nivelar hacia abajo”.

Estas rutinas de trabajo que podríamos denominar “burocratización del proceso de enseñanza-aprendizaje” se profundizan en cada peldaño del sistema educativo haciéndose bien notorio en el nivel que nos ocupa y repercutiendo también negativamente en las interrelaciones.

Kisilevsky y Veleda, (2002, p. 53) hacen referencia a la desarticulación entre la trayectoria escolar previa y el ingreso al Nivel Superior; al tiempo que describen la ignorancia sobre la cuestión por parte de los profesores que reciben a los alumnos en las formaciones de grado, y la de los postulantes que, muy a menudo, tienen falsas expectativas. Las autoras afirman que sería importante desde el punto de vista preventivo el disponer de investigaciones sobre historia del rendimiento escolar de los potenciales estudiantes del Nivel Superior, en lugar de recurrir a trabajos sobre los altos índices de abandono en primer año –una vez que el fenómeno ya se produjo-.

Con respecto a las vivencias personales derivadas de las procedencias académicas de los alumnos -que ya mencionamos-, inciden en las estrategias que ponen en juego frente al aprendizaje. Existen los que al no poseer antecedentes en el Nivel Superior sufren la falta de competencia comunicativa; semánticamente relativa tanto a la función técnico-administrativa institucional (debe incorporar términos como: correlatividad, equivalencia, promoción, compensación, coloquio, inscripción por materias, declaración jurada, aptitud psico-física, comisión, etc.) como a las tareas de aprendizaje en las asignaturas (cantidad de términos y contenidos básicos que deberá significar en poco tiempo para elaborar un léxico técnico). También existen los alumnos que no egresaron recientemente del Nivel Medio y que, en general, quieren saldar una asignatura pendiente en su vida. En su caso el tránsito por la formación de grado profesional se complica por haber perdido hábitos de estudio y verse sumergidos en una serie de compromisos (laborales y/o familiares) que se traducen en dificultades en el cumplimiento de horarios, para el desarrollo de trabajos en grupo, para compartir actividades de ocio y recreación con sus compañeros, para concentrarse y encontrar tiempo libre. Un problema adicional que suelen presentar es el de no conformarse con cursar menos materias de las dispuestas por cuatrimestre o año en el plan de la carrera y luego, culparse excesivamente ante los bajos rendimientos académicos y el fracaso.

Sin importar el momento de egreso del Nivel Medio o Polimodal ni su tránsito previo o no por el Nivel Superior, muchos estudiantes se turban al ser evaluados y/o cuando existe una copiosa bibliografía que no deben descuidar y que sienten como una carga pesada si padecen de poca ejercitación lectora. Estas son evidencias de su incapacidad emocional, práctica y pragmática.

No cabe duda tampoco que cada alumnado reúne un tipo de comportamiento académico al que el potencial estudiante debe adaptarse y que en gran parte se relaciona a su perfil profesional. Una serie de modalidades curriculares, organizacionales y prácticas filiatorias se generan en el interior de cada unidad académica, y en las representaciones estudiantiles, el éxito o fracaso en el tránsito por la institución está relacionado a la capacidad de acomodarse a ellas como reglas que se deben conocer y saber adecuar y que se van desentrañando (reinterpretando y modificando en las distintas situaciones) en el juego mismo de la vida en la institución.

Por otra parte, entre quienes ingresan, los más jóvenes aún no han superado la etapa adolescente por lo que se encuentran cursando un proceso de configuración de su identidad personal en el que las acciones, las actitudes, la mirada del grupo de sus pares, juegan un rol fundamental. En las condiciones de vida actuales (en que la dependencia paterna parece extenderse más tiempo en la vida de los miembros de las generaciones jóvenes) resulta muy difícil señalar el momento preciso de pasaje a la adultez. En las investigaciones consultadas encontramos que se indican como notas distintivas de la etapa adulta, la madurez (biológica y psicológica), el crecimiento físico, el desarrollo cronológico, la estructura dinámica, la autonomía, el autoconocimiento, la experiencia, la capacidad de definición y de elección, la conciencia de los límites que implica un mayor sentido de la realidad en la superación de la omnipotencia adolescente, la capacidad de autocuidado y cuidado de otros, la capacidad de asumir las consecuencias de sus decisiones, la liberación de la influencia progenitora, la independencia económica, la potencialidad creadora y la capacidad de aprendizaje -por lo que el grado de realización es siempre provisorio-. Dice Soria (2003), parafraseando a Acín, que los sujetos adultos constituyen en sí mismos la síntesis de una historia, de una trayectoria familiar, laboral, migratoria, de participación social, política y educativa.

Desde un punto de vista cronológico-evolutivo, la etapa recorrería cuatro décadas: la de los veinte, la de los treinta, la de los cuarenta y la de los cincuenta; evidenciando distinción en motivaciones, intereses, funciones y posibilidades de cada una.

[...] el adulto es un ser inacabado, en marcha, en tránsito por su propia existencia, en retroalimentación permanente con las condiciones externas, no sólo sociales, sino también ambientales, y dentro de estas últimas no sólo las contingencias naturales de su entorno, sino también las variables que introducen los desarrollos tecnológicos, que inciden, a su vez, en la vida cotidiana en el plano individual y en el plano social, en tanto producen utensilios, usos, nuevas formas de relación y un sin número de aprendizajes.

[...] El hombre joven adulto del Siglo XXI tiene que resolver el tema de su identidad expuesto a repertorios textuales e iconográficos provistos por los medios electrónicos de comunicación y también a los discursos tentaculares del consumo que ocupa un lugar relevante en la vida contemporánea. (p. <http://conedsup.unsl.edu.ar>)

En la situación especial de la Argentina, donde las problemáticas cotidianas regeneran inestabilidad e incertidumbres permanentes, vivir compromete la imagen y percepción de sí mismo perturbando el normal desarrollo de la autorrepresentación. Y por eso, es que la investigadora dice que el concepto de adulto se relativiza, ya no se puede hablar de “adultos” sino que hay que hacerlo en virtud de adultos con historias, experiencias y trayectorias particulares.

El del joven y adulto es un aprendizaje que opera con gran peso de sentido común y que se relaciona a su punto de vista de la realidad desde la posición social que ocupa. Esta peculiaridad puede ejercer un gran obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2.2. La heterogeneidad determinada por la procedencia geográfica

En segundo lugar, la procedencia geográfica señala otro punto que marca la heterogeneidad de los grupos que ingresan a la formación superior. A ella arriban alumnos de las regiones entre sí más distantes de nuestro territorio nacional, rasgo particularmente interesante porque, amén de reunir experiencias escolares muy diferentes con las consecuencias que esto acarrea y ya comentamos, muchos sufren la distancia como un desarraigo. En especial, cabe destacar que las carreras no universitarias en la jurisdicción bonaerense tienen por requisito cumplir con el ochenta por ciento de asistencia a cada asignatura y un horario de

cursada que puede implicar un turno (mañana, tarde o vespertino) o tiempo completo¹⁰. Así, los estudiantes se ven obligados a convivir en ambientes diferentes al paterno o conyugal (en particular en los planes de las fuerzas armadas y policiales -aun los de modalidad universitaria- existe el régimen semanal de internado en las dependencias del establecimiento educativo, combinado con guardias de fin de semana), están alejados de sus bibliotecas, de sus amigos de siempre, deben generar nuevos referentes. El retorno a casa suele ser económicamente costoso y se reserva para los fines de semana largos y/o los períodos de vacaciones. La distancia que muchas veces aumenta el desaliento, en algunos casos es detonante de abandonos.

5.2.3. La diversidad cultural

Otra diferenciación surge si distinguimos a los postulantes a ingreso por el nivel educativo de sus padres, indicador que indirectamente, ofrece información sobre el clima en el hogar y el capital cultural de base. Se observa que cuanto más altos son los estudios alcanzados por los progenitores mayores son el apoyo, el estímulo y la expectativa de su grupo social primario. Tempranamente estos alumnos vivencian aspiraciones ocupacionales y educacionales en el núcleo familiar y escolar traducidas en experiencias, recursos académicos, orientación vocacional, acceso a la información. Kisilevsky (2002 en Kisilevsky y Veleda) señala en su trabajo que por ejemplo, el 27,4% de los alumnos universitarios tiene padres que transitaron por las aulas de Nivel Superior, mientras que entre el grupo de las instituciones no universitarias, los valores no llegan al 10%.

Por su parte, aquellos jóvenes cuyos padres apenas han alcanzado alfabetización, pretenden realizar un esfuerzo de superación (en principio educativa) respecto de sus orígenes, haciendo un mayor sacrificio pues saben que deberán trabajar para poder costear su preparación.

Ineludiblemente, la diversidad señalada deriva en la pertenencia a diferentes clases económicas con consecuencias en la intencionalidad de prosecución de los estudios.

¹⁰ DGCyE de Pcia. Bs. As. (1999). *Res. Marco General del Diseño Curricular N° 13.298* y *res. 7360/99* derogada por (2004) *res. Pautas para la Evaluación, Calificación y Acreditación de alumnos de institutos de Nivel Superior N°1434*.

5.2.4. La diversidad socioeconómica

Puede observarse una tendencia mayor entre quienes concurren a establecimientos del sector privado a acceder al Nivel Superior que entre los alumnos de escuelas estatales -87,1% y 78% respectivamente-.

Inclinación que, según Kisilevsky y Veleda (2002):

[...] se acentúa en el caso del nivel universitario: mientras que en el privado 7 de cada 10 jóvenes aspiran a ello, en el sector estatal ese valor disminuye a 5 de cada 10.

A la inversa, son más los jóvenes (25%) del sector estatal que aspiran al nivel no universitario que los del sector privado (12,8%). También se observa que la opción de trabajar exclusivamente es tenida más en cuenta entre los jóvenes del sector estatal que entre los del privado. (p. 38)

A su vez, la condición de actividad indica que en proporción es mayor el grupo que estudia en instituciones de Nivel no universitario, busca empleo y trabaja; que el de los universitarios.

Los datos describen un perfil especial de destinatario del Nivel Superior en nuestro país -la modalidad part-time de su dedicación al estudio-. A diferencia de otros países, se mantiene un estilo de funcionamiento donde es posible trabajar simultáneamente a estudiar. Sin abrir juicio de valor sobre si esa combinación resulta beneficiosa o no para lograr niveles aceptables de calidad de los aprendizajes (puesto que no hay estudios longitudinales que permitan aseverar al respecto), sí se puede afirmar que en aquellas carreras que tienen más altas tasas de estudiantes ocupados, el tiempo de graduación es mayor.

Entre las principales conclusiones a las que se arriba en los trabajos consultados leemos que las regiones del norte del país y el Gran Buenos Aires presentan las expectativas más altas de cursar estudios no universitarios; los que ingresan a las carreras de esta modalidad suelen pertenecer a un nivel socioeconómico de escasos recursos aumentando cada año la franja de los sectores socialmente más bajos (en la escala ocupacional sus padres se concentran entre empleados o cuentapropistas y sus madres amas de casa); residir en barrios periféricos y en lo cultural evidenciar carencias en competencias lingüísticas, procesos de análisis y síntesis y ausencia de los conceptos organizadores básicos de las distintas disciplinas; provenir de familias donde sus progenitores han alcanzado como máximo la Educación Primaria completa y en algunos pocos casos el nivel Medio. Un porcentaje importante

ingresa como “condicional” a raíz de que adeuda materias del Nivel Medio, debiéndolas aprobar antes de mitad del año para adquirir la condición de alumno regular. La población está compuesta mayoritariamente por jóvenes, aunque se observa una dispersión hasta los cincuenta y cuatro años. Aproximadamente la mitad ha incursionado antes en otras carreras superiores habiéndolas interrumpido. Un alto porcentaje trabaja y/o busca emplearse; principalmente entre los varones. Cuando se trata de carreras de formación docente, el grupo está mayoritariamente conformado por mujeres; las motivaciones que manifiestan son la vocación, el deseo de enseñar y el rol social a desempeñar, pero al combinar la motivación por estudiar una carrera corta, considerar la gratuidad y la salida laboral, se superan las categorías anteriores.

Alrededor del 20% abandona en el primer cuatrimestre, pareciendo ser las principales causas la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos) y dificultades económicas.

5.2.5. Preparación desigual y políticas de ingreso

No podemos dejar de comentar las falencias estrictamente relacionadas a la práctica del aprendizaje observadas mayoritariamente en los aspirantes a ingreso con tendencia al fracaso o bajo rendimiento académico: estudian a último momento, para el examen; no planifican el tiempo que dedicarán a la tarea; no consultan bibliotecas; prefieren los apuntes, resúmenes y fotocopias a la fuente original; hacen poco uso de las apoyaturas visuales de los textos; pocas veces trabajan en equipo; no utilizan técnicas de comprensión lectora (subrayado, síntesis, mapa conceptual...) ni reglas mnemotécnicas; no consultan diccionarios ni enciclopedias; recuperan para sus tareas escolares información de Internet acríticamente; tienen escaso vocabulario y errores gramaticales que perjudican la expresión; crean códigos para sus manifestaciones escritas (con símbolos e iconos que sustituyen palabras y frases) y los utilizan en sus presentaciones formales. Resulta claro que en la Escuela Media y Polimodal se privilegia la memorización y repetición de contenidos conceptuales por sobre el aprendizaje significativo y la evaluación de contenidos procedimentales; eso implica que las expectativas de logro sean alcanzadas por la mayoría de los alumnos conformando a sus padres respecto a la educación recibida, y las dificultades comiencen a hacerse evidentes en el intento por continuar los estudios superiores.

Dice Tenti Fanfani (Anexo Biografías) en el prólogo a la investigación de Kisilevsky y Veleda (2002):

La distribución crecientemente desigual de la riqueza y los recursos estratégicos hacen que las familias y los estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la empresa educativa.

Además de las condiciones sociales es preciso reunir una serie de condiciones pedagógicas para continuar los estudios en el Nivel Superior. En efecto, el acceso al conocimiento no es arbitrario, sino estructurado: es preciso aprender antes ciertas cosas para luego aprender otras, de diferente nivel de complejidad. En una etapa anterior del desarrollo social y educativo la posesión de un diploma de bachiller (u otro título análogo de la Enseñanza Media) garantizaba que su poseedor contaba con una serie de conocimientos y competencias básicas que lo habilitaban para continuar sus estudios en el Nivel Superior. Hoy esta correspondencia entre los títulos y los conocimientos efectivamente incorporados por sus poseedores ya no puede darse por descontada. (p. 10)

De todo lo dicho, consecuencias reiteradamente observadas resultan ser la deserción (algunos se reinscriben al año/s siguiente/s, otros cambian de carrera, otros abandonan los estudios), el recursado y la compensación (con su consecuente atraso académico), cifras que crecen acompañando a las de matriculación. Al respecto comenta Veleda (2002 en Kisilevsky y Veleda, p. 114) que si las cifras de referencia de cobertura de la Educación Superior acercan a nuestro país a las de otras naciones de mayor desarrollo relativo, las de deserción señalan notablemente la tendencia opuesta. Así, por ejemplo, mientras el Reino Unido tiene tasas de abandono entre el 6 y el 13%, Dinamarca cerca del 23% y Alemania del 29 al 31%, en Argentina se alcanzaría el 46% en el Nivel no universitario y al 81% en el conjunto de universidades nacionales.

En parte para paliar estos acontecimientos y, por otro lado, para ajustar políticas de ingreso; constituyen otras exigencias del nivel los denominados “talleres iniciales” o “cursos de ingreso”, el “Ciclo Básico Común” y las evaluaciones de ingreso. Los primeros, suelen ser de escasa duración (apenas días) y su objetivo es el de nivelar a los aspirantes. Si bien beneficiosamente crean un clima más informal al del futuro cursado de la carrera, presentan metodologías parecidas a las que luego se implementarán y propician un acercamiento a los profesores y compañeros; las críticas que han recibido se refieren a que su afán nivelador no se consigue en tan corto plazo y a que ponen en evidencia las diferencias entre los cursantes, sus debilidades; en muchos casos, desalentándolos. El Ciclo Básico Común (Anexo Glosario), por su parte, está obligatoriamente establecido en la Universidad de

Buenos Aires (Anexo Glosario), dura un año y pretende nivelar a los aspirantes e introducirlos en la cultura institucional. Sus exámenes son eliminatorios haciendo por ende restricto el verdadero ingreso a los estudios universitarios y en ello radican las mayores críticas recibidas. Por último, las evaluaciones de ingreso –siempre de corte eliminatorio- pueden ser la culminación de los talleres iniciales o cursos de ingreso, o bien independientes de ellos.

Ahora bien, nos unimos a lo expresado por Kisilevsky (2002 en Kisilevsky y Veleda):

[...] creer que las instituciones de Nivel Superior tienen la responsabilidad de generar los recursos académicos que debieran haberse logrado a lo largo de la Escuela Media es adjudicar incorrectamente la responsabilidad, que en realidad corresponde al Nivel Secundario. El ingreso a la Educación Superior debería empezar a diseñarse temprano en la Escuela Media, especialmente a través de programas que apunten a la población de más bajos recursos. (p. 78)

Un título aparte nos parece que merece el tema de los factores que contribuyen a la elección de las carreras.

5.3. CONDICIONANTES EN LA ELECCIÓN DE CARRERAS

El primer año de la vida en la formación superior incluye un proyecto de vida propio que comienza con la elección de la carrera y esto a su vez, con las representaciones acerca del valor social y cultural del conocimiento y el compromiso frente a las exigencias de un estudio sostenido y responsable.

Las valoraciones que operan al optar, varían en intenciones y expectativas: ascenso social, salida laboral rápida y relativamente segura, incumbencias profesionales, verdadera vocación, duración de la carrera, posibilidad de acceso a beca, continuación en el mismo centro educativo, extensión horaria, exigencia de calidad y requisitos, oportunidad de mejora laboral, herencia profesional (sus padres fueron...), oferta educativa cercana a su domicilio, presupuesto económico, fracaso en intento/s previo/s.

Analizando los datos que aparecen en una nota periodística de San Martín (2004, 26 de febrero) sobre una encuesta a mil setecientos estudiantes de primer año del Nivel Superior de nuestro país realizada por el Centro de Opinión Pública de la Universidad de Belgrano (Copub -gestión privada-) y acerca de cómo eligen su futuro profesional, podemos apreciar que: lo hacen sin orientación ni influencia paterna, con información que no comprenden

totalmente y confundiendo vocación con las materias que han cursado a gusto. Además, ponen en evidencia que existe una gran distancia entre el Nivel Superior y el Polimodal que lleva a muchos a abandonar en primer Año. El 53,6% descubre que la universidad no es como la imaginó, sobre todo en la cantidad de horas que debe dedicar al estudio y el volumen de material a leer. Si bien sólo el 60,9% se muestra conforme con la carrera elegida, el 80% no piensa en abandonar ni cambiar, lo que implica que uno de cada cinco estudiantes estará en el aula a desgano derivando seguramente esto en bajo rendimiento y deserción.

A partir de la investigación, ha quedado demostrado que tanto los criterios como el proceso mismo de elección de las carreras de Nivel Superior dependen de los recursos económicos, culturales y sociales de las familias.

Partiendo de esta idea, intentaremos delinear los condicionamientos, los argumentos, las lógicas y las modalidades de las decisiones.

5.3.1. El factor económico en la opción

Antes de pensar en qué institución, la decisión que se plantea para muchos jóvenes es la de continuar o no los estudios superiores; interviniendo tres factores fundamentales: la evolución de la matrícula en los diferentes niveles del sistema educativo, el estado del mercado laboral y la situación socioeconómica familiar del estudiante. En este sentido, a partir de los años '70 todos los niveles de nuestro sistema educativo vienen experimentando un notable crecimiento, paralelamente se produce un profundo deterioro del mercado laboral (la tasa de desocupación abierta pasa del 2,6% en 1980 a una estimada del 18,7% para el año 2001) donde se ven incrementadas las ventajas para quienes transitan más años por el sistema educativo al tiempo que aumentan los límites mínimos de años de escolaridad formal para incorporarse a puestos de trabajo escasamente calificados. Dicha situación suele retroalimentar el esfuerzo por prolongar los años de formación, sobre todo en la clase social media. Por su parte, entre los jóvenes pertenecientes a los sectores más altos (aunque también tienen en cuenta la obtención de un título superior para hacer frente al mercado laboral) las razones vocacionales o de realización personal están mucho más presentes.

Finalmente, el factor económico en la elección está omnipresente en los discursos de los jóvenes de sectores medios-bajos. La referencia a las dificultades materiales de la familia es recurrente y en muchos de los casos la opción menos costosa es tomada, sin que medie

evaluación de alternativas; convirtiendo la decisión en una cuestión dependiente exclusivamente de los recursos. A veces, la única posibilidad de continuar los estudios es trabajar para financiarlos y, en ocasiones, para contribuir al presupuesto familiar. Esto hace experimentar una gran ansiedad y temor por no resistir la doble exigencia, académica y laboral, y por tener que abandonar las actividades de esparcimiento y vida social. Algunos incluso, exponen desde el ingreso mismo, sus dudas respecto a poder terminar la carrera, o al plazo necesario para hacerlo. Comentan Kisilevsky y Veleda (2002):

[...] optar por continuar los estudios superiores requiere entonces una fuerte iniciativa y movilización por parte de estos jóvenes. Deben estimar y asumir los costos (directos y “de oportunidad”) de esta elección y encontrar un empleo que les permita autoabastecerse y cumplir a la vez con las obligaciones académicas.

La opción alternativa, comenzar a trabajar sin proseguir los estudios, es descartada porque el título Polimodal no alcanza según ellos para obtener un puesto digno. (p. 131)

Los aspirantes a ingreso de recursos económicos más elevados entienden la continuación de los estudios superiores como algo esperable y deseado por sus padres desde siempre y lo sienten; por lo tanto, como algo inculcado y asumido como destino de clase. Estimulados por el hacer lo que les gusta y teniendo tiempo para continuar con sus actividades extra-académicas y sociales, ven la continuación en los estudios superiores asociada al placer y a la realización personal más que al sacrificio y a la necesidad de obtener un título para ingresar en mejores condiciones al mercado laboral. Si bien muchos de ellos trabajan mientras estudian, esto no constituye un condicionante de la posibilidad de proseguir la carrera; la remuneración está destinada a los gastos personales y el objetivo es más el de adquirir una cierta madurez, autonomía y experiencia en el mundo laboral, que el de autosustentarse. Por el contrario, para aquellos que se encuentran en los sectores menos privilegiados, el pasaje a ese nivel es menos obvio, indirecto y poco alcanzable, representando un ascenso de clase y un ámbito sólo conocido a través de terceros.

Para informarse acerca del ingreso al Nivel Superior de estudios, los primeros cuentan con integrantes del núcleo familiar que pueden asesorarlos porque vivencian, o lo han hecho, el pasaje por esa instancia de la educación; mientras que los otros aspirantes recurren con mayor frecuencia a sus profesores del colegio de Enseñanza Media y Polimodal o bien a las guías del estudiante. Lo dicho refleja claramente dos actitudes, una más pasiva (incluso porque algunos padres se implican al punto tal, que son capaces de recolectar e interpretar

con precisión los datos y realizar los trámites pertinentes a la inscripción) y la segunda más movilizadora y autónoma a la hora de tomar decisiones, evidenciando que la consulta y negociaciones en el seno familiar están directamente vinculadas, no a la elección, sino a los aspectos económicos (cómo pagar los estudios y combinarlos con trabajo). Simultáneamente, el apoyo de los padres de las clases más acomodadas suele acompañarse en el aspecto financiero, mientras que en los sectores medios y bajos el acceso a la información puede no ser equitativo ya sea porque los consejos de los docentes no sean los más adecuados, oportunos, actualizados (pocos se hallan en condiciones de asesorar y orientar al respecto) o se vean teñidos de prejuicios y subjetividad.

Lo constatado sobre los papeles que desempeña la familia en el proceso de escoger la educación superior de los hijos demuestra, como afirma Veleda (2002 en Kisilevsky y Veleda), la importancia determinante del capital cultural y social y no sólo el económico.

5.3.2. La Educación universitaria versus la no universitaria

En relación con las modalidades universitaria y no universitaria, nuestra sociedad considera que los títulos que se obtienen en la universidad favorecen la inserción laboral y el futuro ascenso, por su prestigio a los ojos de los empleadores. La educación que allí se recibe es más amplia y por lo tanto presenta una formación más completa; mientras que las instituciones no universitarias ofrecen mayor especificidad en la preparación y por ende, menor apertura en el campo laboral, limitando tanto la progresión como la reconversión profesional. Sin embargo, también parece indiscutible que en los últimos años muchos egresados universitarios (sobre todo aquellos de las carreras tradicionales) no consiguen trabajo, sus mejoras se vinculan a sus estudios de posgrado y especializaciones –muchos de ellos en el extranjero- (prolongando el tiempo dedicado al estudio e incrementando los costos) y las instituciones terciarias, por su parte, cobraron dinamismo aumentando el número de matriculados y la diversidad de ofertas incluso novedosas y por ende atractivas tanto a estudiantes como a las demandas de los sectores de la producción –en especial los originados en el avance y desarrollo de nuevas tecnologías-. Justamente, puede observarse que el espacio cubierto es aquel que no pudo ser captado por la oferta universitaria, demasiado alejada del mundo del trabajo como para asegurar una formación específica y poco preparada para atraer y retener a los nuevos estudiantes de sectores menos favorecidos. Aún así, este crecimiento es todavía más cuantitativo que cualitativo, a menudo porque entre los problemas que enfrentan las instituciones no universitarias se cuentan las serias dificultades en la ca-

pacidad de gestión de los organismos de conducción (a causa, fundamentalmente, de la transferencia de los servicios educativos de la jurisdicción nacional a la jurisdicción provincial¹¹), escasos recursos (la mayor parte son establecimientos privados que no han sido subvencionados –por lo que el mantenimiento depende de la cuota que los estudiantes abonan-), falta de relación con el sector productivo (inadecuación en la redacción de los currículos y desactualización), multiplicación de títulos (lo que dificulta una clara definición del perfil de los graduados), bajo nivel académico (relacionado principalmente a evitar el desgranamiento y consecuente cierre de la carrera), docentes poco capacitados y con dedicación parcial, infraestructura y equipamiento insuficientes. Lamentablemente, esta situación acentúa la visión negativa que muchos tienen hacia las instituciones de Nivel no universitario. Entonces, los estudios universitarios se sobrevalúan en excelencia y exigencia y los no universitarios se tildan de transitarse con más comodidad, facilidad –en términos de logro de pretensiones académicas de calidad-, con menor duración (implicando menos costo y salida laboral rápida), menor carga horaria y posibilidad de combinar estudio y trabajo. Leemos en las conclusiones del trabajo de indagación de Veleda (2002 en Kisilevsky y Veleda):

[...] quisiéramos señalar aquí tres condiciones para que el desarrollo del nivel (no universitario) cumpla tanto con la función a la que está destinado como con las aspiraciones de los jóvenes que ingresan.

Primero, mejorar y jerarquizar significativamente la calidad, la pertinencia y la especificidad de la oferta educativa del nivel para que sea un polo atractivo de formación tanto para los jóvenes como para el sector productivo y para que los perfiles de sus egresados no se superpongan con los de los universitarios. Segundo, diseñar programas que no restrinjan a los estudiantes en sus posibilidades de continuar los estudios cuando lo deseen. Esto requeriría la creación de “puentes” con el sistema universitario que permitan la incorporación de estudiantes poseedores de títulos no universitarios. La tercera condición es de naturaleza más compleja ya que excede el ámbito educativo y necesita de una transformación conjunta del mercado de trabajo: lograr que los puestos de trabajo correspondientes a las carreras terciarias estén realmente destinados a los jóvenes poseedores de estos certificados y no a los jóvenes universitarios. La equidad relativa del sistema estaría asegurada sólo en el caso de que los jóvenes egresados del Nivel Terciario pudieran acceder efectivamente a los puestos acordes a su formación y al correspondiente nivel de ingresos. (p. 129)

¹¹ Nos referimos a (1992) *Ley Transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de Servicios Educativos N° 24.049* y sobre la que explicaremos bajo el título **Reflexiones: de la ley 1420 a la Ley Federal de Educación** en la descripción de la situación de este trabajo de investigación.

Por regla general, las carreras universitarias mantienen en su oferta ciertas tradiciones y en muchos casos el ingreso está limitado por el número de vacantes disponibles, que son fijadas anualmente por la autoridad competente. Por su parte, la modalidad no universitaria se asemeja más a los niveles anteriores del sistema y en cuanto a su función principal predomina la docencia por sobre cualquier otra actividad, aún cuando pueda realizarse ocasionalmente investigación aplicada. Se caracteriza por carreras de más corta duración que las universitarias, con una marcada orientación técnico-profesional y planes de estudio adecuados para estudiantes que trabajan. Dependen administrativa y académicamente del poder local, provincial o comunal y no sólo carecen de restricciones de admisión sino que favorecen el ingreso de estudiantes a través de incentivos.

Kisilevsky (2002 en Kisilevsky y Veleda) dice que sólo un 10% de alumnos de institutos estudia en una zona diferente a aquella de la que egresó de la Enseñanza Secundaria y que ello se debe, en parte, a la gran oferta educativa de dichos establecimientos y su distribución (en todo el país mil setecientos contra apenas noventa universidades) y además; a factores económicos que reducirían el traslado para estudiar. Es en las grandes ciudades donde la oferta educativa es abundante, diversa y más accesible (gracias a la disposición de medios de transporte).

Algunas investigaciones sugieren que es muy alto el porcentaje de postulantes a la educación de modalidad no universitaria que antes han intentado y abandonado estudios universitarios. Las considerables cantidades hacen pensar en un fenómeno que se ha acumulado a través de los años, que por ende, ha generado una construcción social de estos estudios comúnmente denominados terciarios como una **segunda opción** con –en no pocos casos– un consecuente valor peyorativo.

En forma implícita, se edifica la idea de estudiantes de primera y de segunda de modo que estas categorías influyen en la elección de las carreras. Los grupos sociales de clase más elevada prefieren la universidad por su nivel académico, exigencia, amplitud en la formación, reconocimiento en el mercado laboral y el prestigio social, mientras que los jóvenes de sectores más bajos prefieren las carreras de corta duración, por ser menos costosas, posibilitar rápidas salidas al mercado laboral y ofrecer la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

5.3.3. Gestión estatal versus gestión privada de la enseñanza

Teniendo en cuenta las valoraciones acerca del tipo de gestión de la institución Superior, hay coincidencia cuando al hablar de las estatales se las reconoce como menos costosas y a las privadas muy criticadas por la forma de relación comercial que suelen establecer con el alumno. Lamentablemente, se ha echado fama de que en ciertos casos pueden lograrse favores y hasta aprobación y obtención de títulos por pagar. En este último sentido, es alto el porcentaje de quienes opinan que el nivel académico, reputación, exigencia y nivel de los profesores son más altos en las instituciones de gestión estatal que en las privadas y que, por ende, el título de las primeras tiene mayor significatividad en el mercado de trabajo.

Ahora bien, también son consideradas al elegir por su forma de funcionamiento. Se reconoce que en las instituciones estatales donde la cantidad de estudiantes es mucho mayor, se pierde el contacto y las relaciones personales con los profesores y los compañeros (ya que algunas asignaturas se cursan por opción y en diferentes momentos de la carrera), se incrementa el anonimato, se requiere más autonomía, independencia y fortaleza, existe un corte neto con las experiencias escolares previas, prima la desorganización y la mala distribución horaria (especialmente en las universidades), es necesario madurar rápidamente y estar altamente motivado para no fracasar. Otras críticas emanadas hacia el sector público son las reiteradas huelgas de docentes y personal no docente que provocan suspensión de clases, la politización de la vida académica, la falta de control en la asistencia de profesores, el deteriorado estado de las instalaciones, la insuficiencia de los materiales pedagógicos y el reducido espacio para albergar a la enorme cantidad de alumnos.

De modo opuesto, las instituciones privadas son vistas como más contenedoras y en continuidad con la Enseñanza Media, gozan de un **ambiente familiar**, pautas de cumplimiento más claras, horarios más estructurados, cursos más reducidos, grupos de compañeros que se mantienen a lo largo del tiempo y un contacto más personal, ameno y frecuente con los docentes. En resumen, existiría un mayor compromiso con el seguimiento y la retención de los alumnos y mayores posibilidades de combinar estudio con trabajo.

Ante lo enunciado, es interesante subrayar que, así como los estudiantes de bajos recursos parecen valorar esta característica de las instituciones privadas a las que muchos no pueden acceder, algunos del grupo medio-alto rechazan esta faceta, tildándola como demasiado protectora y opuesta al crecimiento y desarrollo personal; sosteniendo el valor de la educa-

ción estatal por considerar que ofrece un mejor nivel académico, o por razones ideológicas, en defensa de la gratuidad de la enseñanza. Por otro lado, integrantes de ese último grupo, valoran ciertas cualidades de las instituciones privadas, tales como su relación con universidades extranjeras, su conexión con empresas, el prestigio alcanzado, el reconocimiento institucional en el mercado laboral, la especialización y trayectoria educativa en la carrera elegida, la personalización de la enseñanza, el estricto control y la organización de los horarios; entendiendo que no en todas están presentes el facilismo y el clientelismo. La lectura de esta discriminación permite a su vez resaltar que los jóvenes de los sectores de menores recursos carecen tanto del capital cultural como económico necesarios para establecer esas distinciones de la oferta educativa y poder plantearse la posibilidad de optar por la educación privada; barrera material que, simultáneamente hace que no perciban ciertos aspectos negativos de las instituciones de gestión estatal en las que cuentan inscribirse, ni destaquen las ventajas de las instituciones privadas, a las que no pueden acceder.

Otro papel trascendente en la elección lo juega el prestigio ganado y conservado por una institución. El fenómeno de la perdurabilidad del renombre contribuye a que se mantenga en las mentes de los actores a pesar de las transformaciones negativas que puedan haber ocurrido en la realidad. Esto explica, aunque sea en parte, por qué parecería que en nuestro país la celebridad, que ya no opera para los establecimientos públicos de los niveles inferiores del sistema, sí sostiene su vigencia para la universidad. Quizá, las universidades de gestión privada, que en los últimos años han aflorado exponencialmente, no han podido demostrar hasta ahora, una competencia que ofrezca un nivel académico claramente superior –a excepción de aquellas más costosas y destinadas únicamente a la elite-. Por ello, quienes juzgan que fuera de esas universidades de muy buena calidad, el resto no se diferencia de las universidades estatales, entienden que no se justifica el pago en las universidades de menor categoría.

Probablemente, el tipo de escuela de egreso del Nivel Medio o Polimodal paute, en cierta medida, la elección de la institución de Nivel Superior. Razones como la oferta, organización, aspectos pedagógicos, socioeconómicos y de cultura institucional suelen influir elocuentemente en la evaluación y posterior selección. Una gran proporción de los que egresaron de un tipo de Escuela Secundaria (estatal/privada) optan por un instituto o universidad de igual gestión.

También hay que tener en cuenta que en los últimos años en la Argentina hubo una cre-

ciente creencia a considerar que la educación de gestión privada tiene mayor crédito; sin embargo, existen aún prestigiosas instituciones estatales y también desprestigiadas instituciones privadas (religiosas o laicas), por lo cual deberían profundizarse los análisis para establecer buenas comparaciones.

5.3.4. Vocación y expectación frente a la opción

Gran parte de las veces, la elección de la carrera está teñida de ilusiones que los jóvenes experimentan frente a las aptitudes que desarrollarán y la importancia de los servicios que brindarán a la sociedad una vez que ejerzan su rol como graduados.

Los menos informados, reciben fuerte influencia de vínculos familiares y la identificación con profesores o profesionales de la especialidad. De este modo, el entorno presiona hacia elección de carreras visualizadas con buenas posibilidades de inserción laboral y rentabilidad económica; favoreciendo de este modo la reiteración de tradiciones establecidas (al influir la experiencia familiar de estudios recibidos en universidades estatales se genera la continuidad de transmisión de costumbres arraigadas).

Cuando se trata de carreras de formación docente, más allá de la elección influida por la vocación que los quienes ingresan señalan, aparecen las opciones que indican la posibilidad de trabajar mientras se estudia y una carrera corta con salida laboral segura que además del mantenimiento personal, facilitaría continuar otra posteriormente. En cuanto a los estudiantes de tecnicaturas sus expectativas tienen más relación especial con cada carrera, en muchos casos signadas ya por empleos que poseen y en los que aspiran a ascensos. En ocasiones, la propia elección entre una institución de gestión estatal o privada -aun cuando el costo representa un obstáculo importante- está mitificada por la percepción de los logros, recomendaciones, amistades y **contactos** que se pueden conseguir en o para ingresar al mercado de trabajo en relación de dependencia.

En cuanto a la cuestión de duración de las carreras, retomando lo que dijimos, muchos evalúan como una gran desventaja los años implicados en las carreras universitarias y sus especializaciones; considerándolo un factor importante en el desgaste, el desaliento y posterior abandono.

También se advierte que las instituciones de Nivel Superior (en especial las universitarias) no cumplen una función de comunicación y orientación educativa; siendo en muchos casos

algunas de gestión privada quienes sustituyen esa tarea por la poco transparente de divulgación de su oferta con intención de persuadir y captar a **potenciales clientes**.

Ese vacío institucional pone en evidencia la desarticulación entre niveles educativos; dejando, a los que menos recursos económicos, culturales y sociales tienen, más expuestos en el acceso a la información y su evaluación, en la elección de la institución que más se ajusta a sus intereses y posibilidades y en la construcción de un proyecto profesional a largo plazo.

Resulta notable el desconocimiento de los interesados de la diversidad por la que pueden optar (principalmente a partir de la reciente creación de universidades cuya oferta no es divulgada y de la que se sabe sólo prácticamente en su zona de influencia) y en mayor medida en relación con la Educación Superior no universitaria (de la que algunos aún desconocen su existencia). Por eso aparece como rasgo inherente a la elección la información escasa e imperfecta y las decisiones tomadas que no siguen los lineamientos propuestos por el modelo económico de racionalidad, por el que se pudiera calcular y jerarquizar de antemano los resultados comparativos de las diferentes inversiones.

Algunas propuestas de articulación que recogemos para saldar las diferencias entre los potenciales destinatarios de la formación profesional consisten en organizar proyectos -anticipados al ingreso- para revalorizar los procesos de orientación vocacional como mecanismos necesarios para poder realizar elecciones cada vez más conscientes, decididas y maduras acordes a las características personales; divulgar información sobre la dinámica de las instituciones de preparación superior para desestimar falsas representaciones; practicar estrategias para gestionar el trayecto como estudiante autónomo; enriquecer experiencias compartiendo actividades extracurriculares con los futuros docentes y compañeros de estudio; diagnosticar las dificultades de aprendizaje y nivelar académicamente los grupos. Conjuntamente resultaría óptimo incorporar espacios de reflexión docente para tomar conciencia de la cultura institucional, reconocer el aporte de las indagaciones científicas acerca de los procesos cognitivos del sujeto de la educación, problematizar la intervención pedagógica para que responda auténticamente a las demandas convirtiendo al aprendizaje en crítico, activo y comprometido. Finalmente, prestar tutorías de monitorización en relación

con las competencias adaptativas que el alumno pone en juego durante el trayecto formativo, para enriquecerlas permanentemente con la retroalimentación.

En el informe periodístico que ya comentamos de San Martín (2004, 26 de febrero) sobre elección de carreras, se sugiere: que aparecen dudas sobre el momento en que se obliga al alumno a tomar una decisión tan adulta y duradera como la de la elección de la carrera en un contexto de incertidumbre económica y falencias indiscutibles en la formación de Nivel Polimodal. También afirma que debiera construirse un espacio de transición en que la universidad y el nivel previo trabajaran juntos permitiendo optar por campos disciplinares y retrasando la elección definitiva.

Síntesis

Cerramos el capítulo con la apreciación de que ser profesional implica asumir socialmente el compromiso de una actitud reflexiva, colaborativa y protagónica; abierta siempre al perfeccionamiento y la actualización.

Clarificar y diferenciar las incumbencias de título entre la formación universitaria y no universitaria (una cuestión de vieja data) podría simplificar la elección de las carreras disminuyendo el índice de deserción y desgranamiento.

Además, consideramos que los problemas de acceso y permanencia así como la heterogeneidad del grupo al que se destina la formación de Nivel Superior en nuestro ámbito de estudio, debería ser motivo de evaluación a nivel central para planear acciones tanto de intensificación de las prácticas de orientación vocacional y articulación con el Nivel Polimodal como de ampliación de la oferta de capacitación con instancias de educación a distancia y de semipresencialidad en los planes de las carreras.

Capítulo VI

Informe geopolítico actual

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 6.1. La República Argentina
 - 6.1.1. Administración y financiación educativa
 - 6.1.2. La Educación Superior no universitaria
 - 6.1.2.1. Plan de estudio y titulación
 - 6.1.2.2. Evaluación de la calidad educativa
- 6.2. La Provincia de Buenos Aires
 - 6.2.1. Administración y financiación educativa
 - 6.2.2. La Educación Superior no universitaria
 - 6.2.2.1. Plan de estudio y titulación.
 - 6.2.2.2. Evaluación de la calidad educativa

SÍNTESIS

Capítulo VI

Informe geopolítico actual

Introducción

Comenzamos el tratamiento de este capítulo haciendo una somera exposición de información actualizada y relativa al territorio nacional y de la Provincia de Buenos Aires, especialmente considerando que nuestro trabajo es presentado en el extranjero. Pretendemos ayudar a situar al lector y acompañarlo en la interpretación de los hechos que tienen que ver con la localización, datos y formas estrictamente regionales.

Luego reseñamos brevemente la normativa que a partir de las Constituciones Nacional y Provincial respectivamente, organizan en el período de estudio el sistema educativo generando los principios que rigen la política educativa, los criterios de gobierno y administración así como las formas de financiación y evaluación de la calidad. Volveremos sobre estos temas pormenorizadamente en el capítulo siguiente.

A modo introductorio, todos los datos del capítulo aportan un conocimiento fundamental sobre ciertos aspectos referidos al funcionamiento de las instituciones que hemos tomado para estudiar en nuestro trabajo de campo.

6.1. LA REPÚBLICA ARGENTINA

La República Argentina, de forma aproximadamente triangular, ocupa la mayor parte de la porción meridional del continente sudamericano. Limita con Bolivia, Paraguay, Brasil, Uruguay, Chile y el océano Atlántico.

Mapa 1: Ubicación geográfica del país y la Provincia de Buenos Aires

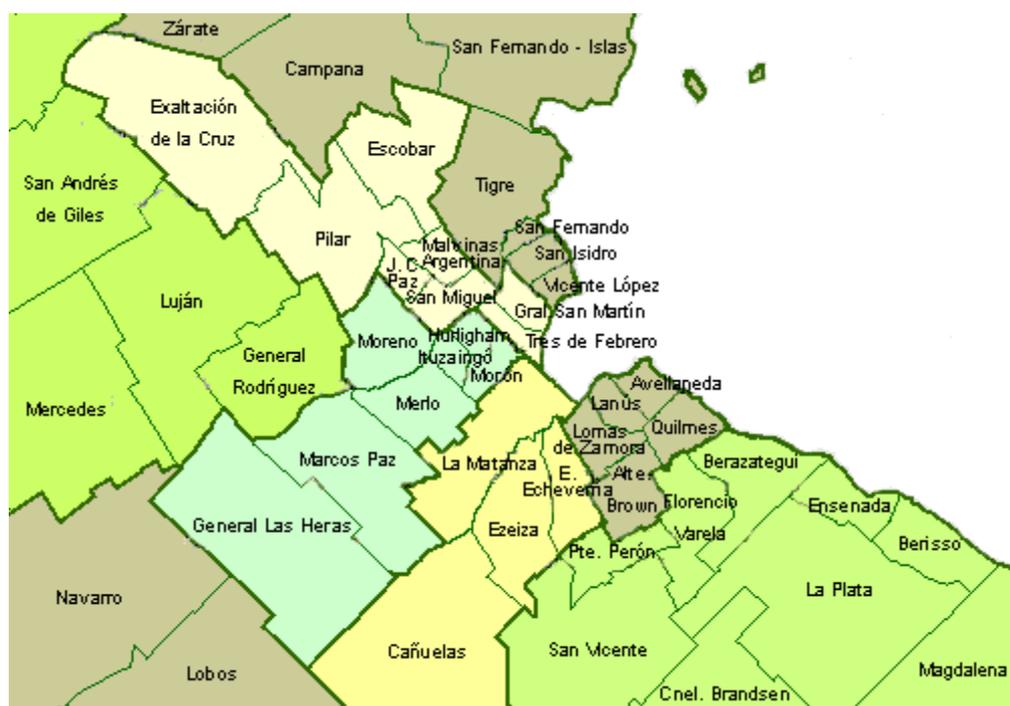


La superficie es de 2.780.400 km². De norte a sur, tiene una longitud aproximada de 3.300 km, con una anchura máxima de unos 1.385 km.

Políticamente el territorio está dividido en veintitrés provincias y la Capital Federal (*ley 1029* de 1880) cuyos límites coinciden con los de la Ciudad de Buenos Aires.

En 2004 la población estimada era de 39.144.753 habitantes. Argentina es uno de los países con menor densidad de población del mundo (14 hab/km²), la mayor parte de la cual vive en zonas urbanas (85%). La ciudad más grande es Buenos Aires, con una población de 2.776.138 habitantes en 2001. Más de una tercera parte de la gente vive concentrada en esa urbe y sus alrededores (el denominado Conurbano Bonaerense).

Mapa 2: Conurbano Bonaerense



Aproximadamente el 85% de la población es descendiente de europeos. Entre 1850 y 1940 llegaron a Argentina unos 6.608.700 europeos, predominantemente de origen español e italiano, con importantes cifras de franceses, británicos, alemanes, rusos, polacos, sirios y de otros países sudamericanos.

Según la Constitución de 1853, el gobierno argentino es representativo, republicano y federal. La función ejecutiva es ejercida por el presidente que cuenta con la ayuda del gabinete de ministros. El poder legislativo reside en el Congreso Nacional, de carácter bicameral (Senado y Cámara de Diputados). La última reforma que sufrió la Constitución data de 1994 y vale la pena mencionar tres cambios sobresalientes: la reducción del mandato presidencial a 4 años, con posibilidad de una reelección; la introducción de la figura del jefe de gabinete de ministros, y la creación del cargo de jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con carácter electivo, ya que hasta entonces el intendente era elegido por el presidente.

6.1.1. Administración y financiación educativa

La Constitución Nacional consagra para todos los habitantes; entre otros, el **derecho de enseñar y aprender** (art. 14). No sólo es un derecho el de enseñar entendido como liber-

tad de enseñanza, sino también un derecho de exigirla de parte de la sociedad y del Estado. El primero da origen a las escuelas privadas y el segundo a las públicas.

Al mismo tiempo se impone a las Provincias el deber de organizar sus gobiernos propios, estableciendo que dictarán su Constitución bajo el sistema representativo y republicano, asegurando la educación primaria (art. 5°).

Sobre esta base, la *Ley Federal de Educación* expresa que el Estado deberá fijar los lineamientos de la política educativa y controlar su cumplimiento. Algunos de estos principios son: el fortalecimiento de la identidad nacional, la igualdad de oportunidades, la equidad de los servicios educativos, la educación concebida como proceso permanente, la erradicación del analfabetismo, el apoyo y estímulo de los programas alternativos de educación, la participación de la familia, la comunidad, asociaciones docentes u organizaciones sociales. Establece la gratuidad, asistencialidad y laicidad de la enseñanza. Reconoce a la familia como agente natural y primario de la educación.

El sistema educativo está integrado por los servicios de las jurisdicciones incluyendo a las entidades de gestión privada reconocidas y debe propender a ser flexible, articulado, prospectivo y a atender necesidades nacionales y regionales.

El gobierno y administración del sistema es responsabilidad de los poderes ejecutivos nacional (a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología), provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología está obligado a garantizar el cumplimiento de los principios y propósitos del sistema así como a informar anualmente a la Comisión de Educación del poder legislativo nacional los resultados de las evaluaciones sobre calidad educativa. Además, tiene entre otras, la imposición de elaborar junto al Consejo Federal de Cultura y Educación los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos para los distintos niveles, ciclos y regímenes de enseñanza.

La financiación del sistema educativo se atiende con los recursos determinados por los presupuestos jurisdiccionales, según corresponda. El Poder Ejecutivo nacional financia total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad o poner en práctica experiencias

educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto.

El aporte estatal para salarios del personal docente de instituciones privadas se basa en criterios objetivos de acuerdo a la justicia distributiva en relación con la función social que el establecimiento cumple en su zona de influencia y la cuota que se percibe.

Finalmente cabe mencionar que la *Ley de Educación Superior N° 24.521* determina la estructura y articulación en el Nivel Superior, regulando el funcionamiento, gobierno, administración y financiación de sus instituciones, sean o no universitarias, tanto de gestión estatal como privada, pertenecientes a todas las jurisdicciones educativas.

6.1.2. La Educación Superior no universitaria

La *Ley Federal de Educación* menciona como nivel dentro de la estructura del sistema educativo formal a la Educación Superior, estableciendo que se trata de aquella posterior a la Educación Polimodal encargada de la preparación profesional y académica de grado con duración determinada por sus instituciones de modalidad universitaria o no universitaria.

Por otra parte agrega que, la etapa profesional de grado no universitario que a este estudio interesa, se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad.

Señala como objetivos de la formación docente la preparación y capacitación eficaz para el desempeño en los diferentes niveles del sistema, el perfeccionamiento permanente (científico, metodológico, artístico y cultural) de los agentes graduados y en actividad, la formación de administradores e investigadores educativos, la participación docente como elemento activo en la democracia y la responsabilidad en el rol a cumplir.

Para la preparación técnica los propósitos apuntan a la formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico de acuerdo a los intereses del alumnado y la actual y potencial estructura ocupacional.

Complementariamente, las instituciones de Educación Superior no universitaria tienen a su cargo la Educación de Posgrado no universitaria cuyo objetivo es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación,

la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades.

Como ya hemos dicho, la *Ley de Educación Superior* regula específicamente lo atinente a este nivel educativo. En este sentido, agrega como objetivos específicos la solidez en la formación de científicos, profesionales y técnicos comprometidos con la sociedad, la garantía de crecientes niveles de calidad y excelencia en las opciones institucionales del sistema, la profundización de procesos de democratización contribuyendo a la distribución equitativa del conocimiento y asegurando la igualdad de oportunidades, la atención a las demandas de la población, los requerimientos culturales y la estructura productiva, el aprovechamiento integral de los recursos, la promoción de mecanismos asociativos para la resolución de problemas nacionales, regionales e internacionales.

Merece mención que el capítulo segundo está dedicado a la estructura y articulación entre las instituciones que componen este nivel de la enseñanza no obligatoria.

Esta ley establece también que el gobierno y organización de la Educación Superior no universitaria corresponde a cada jurisdicción en sus respectivos ámbitos de competencia, por lo que deberán regular la creación, modificación y cese de sus instituciones así como establecer las condiciones a que se ajustará el funcionamiento. En particular, tendrán a su cargo estructurar los estudios sobre la base de una organización curricular flexible y que facilite a los egresados una salida laboral, articular las carreras afines en lo posible mediante núcleos básicos comunes y regímenes de equivalencia y reconversión, prever como parte de la formación la práctica de residencia supervisada a desarrollar en el instituto formador o en entidades estatales o privadas, tender a ampliar la autonomía de gestión institucional dentro de los lineamientos de la política educativa federal y jurisdiccional, establecer mecanismos de asistencia y cooperación técnica y académica interinstitucional, prever que sus sistemas de estadística e información educativa incluyan un componente específico de Educación Superior de modo que se facilite el conocimiento, evaluación y reajuste del respectivo subsistema.

Finalmente, hace una consideración importante acerca del apoyo que el Estado nacional podrá brindar a programas de Educación Superior no universitaria que se caractericen por la singularidad de su oferta, por su sobresaliente nivel de excelencia, por su carácter experimental y/o por su incidencia local o regional.

Acerca de las instituciones de Educación Superior no universitaria la ley dice que tienen por funciones básicas formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo y proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico—profesionales y artísticas vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

La formación del cuerpo docente para las instituciones de Educación Superior no universitaria se lleva a cabo en instituciones de formación docente reconocidas que integren la Red Federal de Formación Docente Continua o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad. La ley encarga a cada jurisdicción el perfeccionamiento y actualización del profesorado en actividad y el desarrollo de investigaciones educativas y experiencias innovadoras.

6.1.2.1. Plan de estudio y titulación

Las cláusulas sobre esta cuestión aparecen en la *Ley de Educación Superior* (aplicable en todas las jurisdicciones).

En el caso de la modalidad no universitaria queda estipulado que los planes de estudio de formación docente y humanística, social, artística o técnico-profesional (cuyos títulos habiliten para continuar estudios o el desempeño de actividades reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere poner en riesgo la salud, la seguridad, el derecho o los bienes de los habitantes) serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes acordados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La validez nacional de dichos planes queda sujeta al previo reconocimiento de los programas por la instancia que determine el referido Consejo.

Los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por las instituciones oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tienen validez nacional y reconocimiento en todas las jurisdicciones.

6.1.2.2. Evaluación de la calidad educativa

Sobre el tema de la evaluación de la calidad educativa la *Ley Federal de Educación* señala que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones deben garantizar

la calidad de la formación impartida por el sistema educativo mediante su evaluación permanente controlando la adecuación de la enseñanza a la normativa, la política educacional y las necesidades de la comunidad.

El Ministerio en concertación con el Consejo Federal de Cultura y Educación está obligado a convocar a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar investigaciones evaluativas pertinentes con técnicas objetivas aceptadas y actualizadas. Los informes que resulten de esos análisis y sus conclusiones deberán ser enviados anualmente a la Comisión de Educación de ambas Cámaras del Congreso de la Nación.

La normativa establece que esta evaluación de la calidad tiene por objetivo verificar por un lado, la adecuación de los contenidos de los distintos currículos a las necesidades sociales y requerimientos educativos de la comunidad y, por otro, el nivel de aprendizaje del alumnado y calidad de la formación docente. Delega en las jurisdicciones la evaluación de calidad y funcionamiento del sistema educativo en el particular ámbito de competencias.

Ahora bien, la *Ley de Educación Superior* especifica para los establecimientos de la modalidad no universitaria, que es responsabilidad jurisdiccional desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional.

Para el caso de las instituciones que ofrecen estudios cuyos títulos habilitan para el ejercicio de actividades reguladas por el Estado y que pueden de modo directo comprometer el interés público, es el Consejo Federal de Cultura y Educación quien acuerda la adopción de criterios y bases comunes, fijando las condiciones y requisitos mínimos a los que los establecimientos se deben ajustar.

En tanto, para la evaluación de la calidad de la formación docente la norma se remite a lo dispuesto en la *Ley Federal de Educación*.

6.2. LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

La Provincia de Buenos Aires cuenta con una superficie de 307.571 km² y con una población de 13.827.203 habitantes según datos del año 2001. Siempre ha ocupado un papel destacado en la historia del país y en su economía por concentrar los mayores volúmenes de población y de riqueza nacional.

La ciudad de La Plata de 926 km² y con 676.128 habitantes es la capital provincial y fue fundada con esa finalidad por Dardo Rocha en 1882. Está diseñada en un cuadrado de 5 km de lado, con amplias y rectas avenidas y diagonales y numerosos parques por lo que se la conoce como “ciudad de las diagonales”. Se encuentra situada sobre la margen occidental del Río de la Plata, a poca distancia de la ciudad de Buenos Aires, con la que está unida por autopista y ferrocarril. Es el centro administrativo de la provincia y sede universitaria.

Mapa 3: Provincia de Buenos Aires



El Gran Buenos Aires es el área más urbanizada y de mayor concentración económica, y forma una conurbación en la que se integran la Capital Federal y varios partidos colindantes, incluyendo por el sur la capital de la provincia, La Plata (Mapa 2: Conurbano Bonae-nse).

6.2.1. Administración y financiación educativa

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, su Constitución dedica la sección octava al tema de la educación. Resulta interesante destacar el reconocimiento que allí se hace de la familia como agente educador y socializador primario; y de la provincia como responsable de la coordinación institucional del sistema educativo asegurando a todos igualdad de oportunidades de libre acceso, permanencia y egreso. También establece los objetivos perseguidos, los principios generales del gobierno y administración, y las reglas a que debe ajustarse la organización de la Educación Universitaria.

Los principios establecidos por la *Ley Federal de Educación* son regulados para el territorio bonaerense por la *Ley Provincial de Educación N° 11.612*.

La Dirección General de Cultura y Educación es el organismo a través del cual la provincia asume la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación y establecer la política educativa para su ámbito de competencia. Está encabezado por el director general de Cultura y Educación, asistido por dos subsecretarios, un auditor y el Consejo General de Cultura y Educación (Anexo Glosario).

La consulta al Consejo General de Cultura y Educación resulta obligatoria, entre otras cuestiones, en la elaboración de los diseños curriculares de los diferentes niveles, ciclos y modalidades de enseñanza.

Los establecimientos educativos de gestión privada integran el sistema educativo provincial sujeto al reconocimiento previo y la supervisión a través de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (Anexo Glosario). El reconocimiento y autorización se obtiene acreditando existencia de local e instalaciones adecuadas, personal idóneo con títulos reconocidos por la normativa vigente, un proyecto educativo institucional que conservando su identidad pueda contextualizarse en el marco del sistema educativo y responsabilidad pedagógica y moral.

Para mejorar la conducción, planeamiento y administración, la provincia optó por la regionalización educativa (*res. 6017/03*). Cada Región (veinticinco en total) está conformada por un grupo de distritos. Por cada Región las diversas Direcciones Técnicas tienen su Jefatura de Inspección, contando en cada caso con Inspector Jefe y Secretario de Jefatura.

Mapa 4: Regionalización educativa de la Provincia de Buenos Aires



En cada distrito, la apoyatura funcional técnico docente está a cargo de una Secretaría de Inspección y la administración de las escuelas (con exclusión de los aspectos técnico-pedagógicos) está a cargo de un Consejo Escolar (Anexo Glosario).

Todos los derechos y obligaciones de los docentes están específicamente contemplados en la *ley 10.579* (y sus modif.) denominada *Estatuto del Docente*.

Los cargos docentes en la gestión estatal tienen carácter de titular, provisional o suplente; en escuelas privadas, de titular o suplente. Los cargos titulares son aquellos que gozan de estabilidad (el docente no puede ser desplazado del lugar de servicio ni del turno elegido sino por las causales excepcionales que señala el *Estatuto del Docente*). Los cargos provisionales son vacantes que la DGCyE reserva. Los cargos suplentes son aquellos que se destinan a reemplazar a titulares y provisionales -por lo general en uso de licencia- y cesan cuando el titular o provisional se reintegra. Para acceder en escuelas de gestión estatal a los cargos, los aspirantes deben presentarse a concurso, mientras que en la gestión privada las designaciones son por elección de las autoridades del establecimiento. Además, estas instituciones cuentan con personal no docente para resolver los aspectos administrativos contables. Por su parte, como organizaciones representativas de la comunidad que participan colaborando en la organización y gestión del centro para el mejoramiento de la calidad educativa, cada escuela de gestión estatal cuenta con una Asociación Cooperadora (Anexo Glosario), cuya actividad queda normada por el *decreto 4767/72*.

Recursos y gastos financieros de la provincia para educación están determinados en la *Ley de Presupuesto Anual* y las leyes especiales que en adelante se incorporen a tales efectos. En forma simultánea y específica se constituye el Fondo Provincial de Educación con recursos provenientes de donaciones, el total de los ingresos netos de los juegos de azar que se implementen en el ámbito bonaerense y otros que eventualmente se le asignen.

6.2.2. La Educación Superior no universitaria

Dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires la *Ley Provincial de Educación N° 11.612* incluye como nivel la Educación Superior a dictarse en institutos superiores; vale decir, únicamente aquella de modalidad no universitaria y de la que en este trabajo nos estamos ocupando.

La norma aclara que dichos establecimientos educativos están orientados prioritariamente a la formación de recursos humanos necesarios para el sistema educativo y otras áreas del saber. Los títulos profesionales que otorgan están horizontal y verticalmente articulados con la universidad.

Concretamente señala como objetivos del nivel: formar y capacitar para un eficaz desempeño, propender a la profesionalización de las carreras técnicas que tengan vinculación directa con las necesidades socioeconómicas y requerimientos de empleo de la región, formar a los docentes como participantes activos en el sistema democrático brindándoles perfeccionamiento permanente en actividad, preparar investigadores y administradores educativos y fomentar el sentido responsable y el respeto por la tarea educadora.

6.2.2.1. Plan de estudio y titulación.

Nos remitimos a lo expresado sobre el particular en el apartado 6.1.2.1. precedente.

6.2.2.2. Evaluación de la calidad educativa

La *Ley Provincial de Educación* sólo dedica el artículo 24° al tema de la calidad de la educación y su evaluación. Garantiza la calidad de la formación impartida en los distintos niveles mediante la evaluación de carácter permanente que debe verificar por un lado, la adecuación de los contenidos curriculares correspondientes a las necesidades y demandas de la comunidad y además, el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la formación docente.

Como única experiencia llevada a cabo a la fecha de redacción de este trabajo de investigación, la DGCyE comenzó en el año 2003 una etapa tendiente a mejorar la calidad de su oferta educativa en las instituciones que dictan carreras de formación docente. En el mes de julio y por *res. 3037/03* el organismo provincial en cumplimiento de los acuerdos federales para concretizar los compromisos asumidos de validación nacional de carreras y títulos y de acreditación de las instituciones, puso en funcionamiento la Unidad Evaluadora Provincial (UEP) cuyo propósito es dictaminar al respecto.

En tal sentido, la primera actividad de la UEP fue elaborar dictámenes de aconseje para la aprobación de carreras según las pautas y fundamentos acordados en el seno del CFCyE que a su vez se desprenden de la *Ley Federal de Educación* y la *Ley de Educación Superior* –ya comentados–.

A comienzos del ciclo lectivo 2004 se implementa la evaluación de las instituciones. En el documento emanado de la DGCyE con las consideraciones para la tarea, se explicita que acreditar es expedir un reconocimiento o aval y, en el contexto que nos ocupa, asegura las condiciones básicas de calidad y equidad de la formación, garantizando una organización

institucional y académica actualizada. El proceso implica periodicidad y comenzó con una instancia de autoevaluación institucional (que se supone cumplida entre los años 1998 y 2001 y de la que se desprende la necesidad de diseño de proyectos de mejora) que se completa con la evaluación externa a cargo de la Unidad Evaluadora Provincial.

Una vez concluido el análisis el informe de valoración debe dictaminar recomendaciones encuadradas en:

- ✓ **Acreditación plena:** cuya vigencia es de seis años y que no impide la sugerencia de estrategias de mejora de la calidad de las que el instituto formador deberá periódicamente dar cuenta a la Dirección de Educación que corresponda.
- ✓ **Acreditación con reservas:** que permite el desarrollo provisorio de las actividades, bajo firma de compromiso entre el instituto formador y la Dirección de Educación que corresponda, de llevar a cabo acciones de mejoramiento.
- ✓ **No acreditación:** impide la matriculación de estudiantes en 1er. Año para el siguiente ciclo lectivo debiendo garantizar la continuidad de los cursantes de cohortes precedentes.

Síntesis

La República Argentina, es un país relativamente joven con impronta europeizante tanto por la herencia dejada por la gran inmigración como por los modelos educativos que ejercieron influencia principalmente cuando se pretendió organizarla como nación.

Si bien se la cuenta entre los países de más baja densidad de población, hay que tener en cuenta que la mayor concentración se registra en el área metropolitana constituida por la Ciudad de Buenos Aires y el cinturón de distritos de la Provincia que la rodean.

A partir de los principios constitucionales al momento de cierre de nuestro trabajo de investigación de campo, se organiza el sistema educativo nacional con la *Ley Federal de Educación* y, por su parte el correspondiente a la jurisdicción bonaerense, con la *Ley Provincial de Educación*. Cada norma establece para su ámbito los principios de su política educativa, los niveles que conforman la educación formal y los organismos encargados de la administración, supervisión y financiación.

Es importante recordar que el Nivel de Educación Superior tiene su propia ley que hace especificaciones sobre la estructura y funcionamiento de sus instituciones.

La Provincia de Buenos Aires, contempla en su estructura educativa formal el Nivel de Educación Superior sólo de modalidad no universitaria y cabe señalar que para regular la actividad general de los docentes en su ámbito cuenta con la *Ley N° 10.579* denominada *Estatuto del Docente*.

Capítulo VII

Organización del sistema educativo

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 7.1. Antecedentes históricos
- 7.2. Educación en la Provincia de Buenos Aires y *ley 1420*
- 7.3. Escuela Media o Secundaria
 - 7.3.1. Formación de maestros para Nivel Primario
 - 7.3.2. Formación de oficiales de Policía
- 7.4. Educación Superior
 - 7.4.1. Educación Superior no universitaria
 - 7.4.1.1. Formación de maestros para Nivel Primario
 - 7.4.1.2. Formación de oficiales de Policía
 - 7.4.2. Educación Superior universitaria y formación docente
 - 7.4.3. Educación Superior universitaria y formación policial
- 7.5. Incumbencias profesionales de los títulos docentes hoy
- 7.6. Reflexiones: de la *ley 1420* a la *Ley Federal de Educación*
- 7.7. Transformación educativa: implementación y resultados

SÍNTESIS

Capítulo VII

Organización del sistema educativo

En 1905 el gobierno presidido por Manuel Quintana sancionó la Ley Láinez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo solicitaran. Entre 1875 (Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires) y 1905 (Ley Láinez) quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino. No se dictó una ley general que abarcara el conjunto, lo cual trajo aparejado numerosos problemas de articulación entre niveles y modalidades. Al mismo tiempo, esa insuficiencia permitió que el sistema tuviera mayor flexibilidad y que hubiera una autonomía relativa de sus partes. La coexistencia de sistemas educativos de diversas jurisdicciones (nacional, provincial y privado) pudo haber enriquecido el proceso de transmisión de la cultura, de no haber sido por la pobreza de algunas provincias, la falta de vocación social de muchas escuelas privadas y la burocratización del sistema nacional.

Adriana Puiggrós (1998).¹

Introducción

Para una mejor ubicación del lector y teniendo en cuenta principalmente que esta Tesis se presenta fuera del país cuya problemática la motivó, consideramos indispensable efectuar una revisión histórica de la educación argentina.

Por eso este capítulo está destinado a describir cuál es el origen de la organización del sistema educativo argentino, tratando paralelamente y en lo posible de circunscribirlo a lo sucedido en la Provincia de Buenos Aires (que como se verá, en distintos períodos gozó de autonomía sobre ese particular). Este desarrollo permitirá –profundizando lo expresado en el capítulo anterior– conocer el nacimiento de la Educación Superior y en especial de su modalidad no universitaria, comprender su confusa situación en la estructura total del sistema, el complicado entramado que rodea a la obtención de títulos y clarificación de incumbencias profesionales, así como los principios reguladores de su funcionamiento. Pretendemos se alcance una idea clara de la particularidad que toman en este contexto las ca-

¹ (Anexo Biografías).

rreras de Formación Docente (en especial para el Nivel de EGB) y de Formación de Oficiales de Policía de la Provincia de Buenos Aires, elegidas como casos de estudio.

Intentaremos reconstruir lo más objetiva y sintéticamente posible la historia; evitando profundizar -más allá de lo imprescindible- en los componentes sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos que marcaron las tendencias y discursos pedagógicos en el transcurrir del tiempo impulsando los momentos y movimientos de evolución; ya que escaparía a la finalidad de nuestra tarea que –reiteramos- es simplemente, contextualizar nuestro estudio.

7.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Desde fines del siglo XVIII, figuras como la de Belgrano, Rivadavia, Urquiza (Anexo Biografías), hicieron propuestas pedagógicas originales y de avanzada para la época (sobre educación de la mujer, obligatoriedad escolar y sanción para los padres que no cumplan, educación gratuita para quienes no pueden pagar la instrucción primaria, creación de instituciones y diversos detalles administrativos, didácticos y metodológicos).

Las naciones latinoamericanas recién salidas de las guerras de la independencia y sumergidas en el caos de las luchas civiles y tiranías, no ofrecían las condiciones de paz y progreso necesarias para la democratización de la enseñanza requerida para el desarrollo institucional, económico y social. Paulatinamente fueron comprendiendo la importancia de formar al **ciudadano**; es decir, al patriota consciente de sus deberes y derechos.

Por entonces, la preocupación de Sarmiento (Anexo Protocolos 4.3.) recaía en educar al pueblo para el desarrollo de una nación libre y soberana. Propugnó revolucionariamente una escuela primaria a la que denominó “Escuela Común”, abierta a todos, en un entorno de tradición medieval caracterizado por el predominio de estudiantes universitarios. Al respecto dice Bravo (1994):

Estimó, con razón, que las universidades debían ser como los capiteles que coronasen el edificio de la educación pública, sostenido por las escuelas primarias a manera de columnas. La cultura y la civilización de un pueblo no podía consistir en la existencia de algunos centenares de personas ilustradas, frente a la masa ignorante y desposeída. (p. 502)

Así, los orígenes de la formación de maestros que llevaran a cabo el proyecto de la conocida como “generación del ‘80” están indisociablemente ligados al proceso de conformación del sistema educativo.

7.2. EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y LEY 1420

Sarmiento dirigió la organización del sistema escolar en la Provincia de Buenos Aires entre 1855 y 1860; función a la que regresó finalizado su mandato presidencial (1868-1874).

A partir de 1870 se crean las Escuelas Normales Nacionales dedicadas a la formación de maestros.² Para ser admitido en ellas (al igual que en las Escuelas Secundarias y Colegios Nacionales) debía cursarse previamente los niveles conocidos como “Escuela Elemental” y “Escuela Complementaria” (existente sólo en las ciudades más pobladas y donde debía abonarse matrícula pues el Estado no consideraba obligación garantizar la enseñanza optativa).³

Entre las veintitrés primeras Escuelas Normales Nacionales, dos tuvieron sede en la Ciudad de Buenos Aires, por entonces capital de la provincia de igual nombre.

Para el año 1873 la Provincia de Bs. As. dicta su Constitución y sus legisladores, cumpliendo el mandato de esa carta orgánica, en 1875 sancionan la *ley 988* de instrucción pública y Sarmiento es nombrado para desempeñar el nuevo cargo de Superintendente General de Educación. Las nuevas disposiciones significaron un adelanto pedagógico y político educacional e incluso en el mundo, puede decirse que la normativa es innovadora y audaz.

En Provincia de Buenos Aires antes de 1875 los maestros o más bien **preceptores** eran personas dedicadas a la enseñanza de forma privada en el espacio familiar y esto es una de las cuestiones que el prócer pretendió desterrar. Dice Pinkasz (1993): “Para tener una idea del punto de partida tengamos en cuenta que en 1876, de los 531 maestros ejerciendo en la Provincia, menos de la mitad tenían título, [...]” (p. 39).

² La primera Escuela Normal Nacional se crea en la ciudad de Paraná (Provincia de Entre Ríos) por decreto presidencial del 13/06/1870. Entre 1871 y 1888 se fundan otras treinta y cuatro en capitales provinciales y ciudades importantes y, entre 1894 y 1910 otros veintiún establecimientos en pequeñas ciudades del interior.

³ Al igual que las naciones civilizadas de Occidente, la Argentina acepta la idea de que todos deben cursar la escuela primaria, para seguir o no estudios posteriores. La propia *ley 1420* de 1884 no fue concebida pensando en los alumnos que siguen el ciclo secundario; ese es un asunto que el Estado deja a criterio de los padres. Inclusive la *Constitución Nacional* en su art. 5º obliga a las provincias a **asegurar la educación primaria** pero nada les exige sobre la Enseñanza Secundaria o la Superior.

Las experiencias e ideas educativas norteamericanas, francesas y alemanas fueron objeto de estudio. La formación del magisterio estuvo en manos de sesenta y cinco maestras estadounidenses reclutadas para esa función y paulatinamente de los nuevos egresados que reconocidos por su idoneidad fueron contratados para preparar a los futuros profesionales.

Las Escuelas Normales se organizaban en un Curso Normal para los estudios de magisterio y una Escuela de Aplicación que servía de modelo a los futuros maestros y donde ellos practicaban los métodos pedagógicos. La denominación de maestro “normal” deriva de “norma” o “tipo”, haciendo alusión al intento de tipificar las prácticas educativas del conjunto de los docentes.

La mayoría de los aspirantes a la docencia provenía de los sectores medios de la sociedad, del sexo femenino dado que su tarea se vinculaba ampliamente a la de una **segunda madre** y su labor poseía reconocimiento y prestigio social. En los comienzos, con intención de captar alumnado de zonas rurales, se crearon sistemas de internado que se suprimieron por la crisis económica durante la presidencia de Avellaneda (1874-1880) (Anexo Biografías).

La formación de maestros había adquirido tal relevancia que en el año 1877 se aprobó el *Reglamento para la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires*.

El impulso que Sarmiento dio a la sistematización educativa en la Provincia de Buenos Aires se trasladó a escala nacional, con el proceso de organización del Estado, en el año 1880. Decimos **nacional** en el sentido jurídico del término, vale decir, para el territorio que corresponde a la Nación, no a las provincias. Antes de 1880 no existía la Capital Federal y la Ciudad de Buenos Aires (como dijéramos, capital de la provincia) era sede del gobierno nacional simplemente a título de **huésped** del gobierno provincial.

En el año 1881 la Provincia de Buenos Aires cede a la Nación las escuelas ubicadas en su jurisdicción y las escuelas de la Capital Federal quedan provisoriamente bajo conducción provincial (ley de 1875) a la espera de una ley **especial** para la Ciudad de Buenos Aires.

Muchos temas educativos que generaban controversias (modelos de financiación, intención de secularización, órganos de regulación, entre otros) fueron discutidos en el Congreso Pedagógico de 1882. Si bien con la sanción de la *ley 1420*, aprobada en el año 1884, que limita su influencia al régimen de *instrucción primaria* en el territorio *nacional* (Ciudad de Buenos Aires y gobernaciones dependientes del gobierno federal que hoy ya no existen) y

a las *Escuelas Normales*, se consigue una posición intermedia, resolviendo la intervención del gobierno central mediante subvenciones a las políticas educativas provinciales -que mantendrían autonomía respecto a las leyes y organización de sus escuelas, con participación de la sociedad civil para la administración de recursos por distritos-, poco a poco el Estado nacional finalmente ejerció más poder imprimiendo una política educativa centralista. Principalmente la *Ley Láinez* buscó impedir que algunos gobiernos provinciales invirtieran los fondos recibidos en finalidades distintas que urgían, apareciendo en las provincias algunas **escuelas nacionales** al lado de las **escuelas provinciales**.

Desde 1904 la formación de magisterio que duraba tres años se incrementó en uno y aunque se acercaba a la cursada de un Secundario, su aprobación no permitía el ingreso directo a la universidad.

Entre 1912 y 1914 había ya diecisiete Escuelas Normales Nacionales en la Pcia. de Bs. As. Con un importante número de maestros diplomados y, entre otras limitaciones, los costos de traslado para estudiar; la deserción estudiantil del magisterio se hizo notable. Por iniciativa del director General de Escuelas, se crean en varias localidades de la Pcia. de Bs. As. las “Escuelas Normales Populares”; primeras instituciones *provinciales* formadoras de maestros. Con igual programa de estudio que las Escuelas Normales Nacionales, en dos años se multiplicaron. El título se obtenía tras una prueba de suficiencia en la Dirección General de Escuelas de la ciudad de La Plata. Estos establecimientos -por **algunas irregularidades detectadas** en su funcionamiento- se clausuraron en el año 1921 a pesar de lo cual algunos siguieron abiertos hasta que entre 1948 y 1949 fueron nacionalizados convirtiéndose en Escuelas Normales Nacionales dentro de la jurisdicción bonaerense.

A partir de 1961, el gobierno nacional comenzó a transferir las escuelas creadas por *Ley Láinez* a sus provincias respectivas fundamentándose en el sistema federal de gobierno que la *Constitución* consagra.

7.3. ESCUELA MEDIA O SECUNDARIA

Por lo común, en nuestro país “Enseñanza Media” y “Enseñanza Secundaria” se usan como sinónimos para denominar al ciclo que sigue a la Enseñanza Primaria. Este nivel educativo careció de leyes orgánicas y podemos remontarnos en su historia, encontrando tan solo dos disposiciones. La primera, el decreto del presidente Mitre (Anexo Biografías) del año 1863 estableciendo un “Colegio Nacional” sobre la base del Seminario Conciliar de Buenos Ai-

res, pretendiendo que los jóvenes se educasen en principios similares y donde el concepto de **Nación** se sobrepusiese a las pasiones locales. Con esa finalidad la matrícula incluyó un porcentaje de estudiantes pobres de toda la república y más adelante se fundaron colegios de características parecidas y con el mismo nombre -siempre por cuenta del gobierno de la Nación- en el interior del país.

La segunda de las normas es la *Ley de Libertad de Enseñanza N° 934* de 1878 (sobre colegios secundarios, particulares y privados). Se encarga de igualar -mediante exámenes- los colegios particulares a los provinciales, para el ingreso a la universidad.

Sobre todo lo dicho comenta Albergucci (Anexo Biografías) (1996):

El **nivel medio**, [...], no posee leyes organizadoras y se constituye a partir de instituciones que dieron perfil a la segunda enseñanza. La falta de legislación ha significado que este nivel careciera de definiciones y de objetivos y hasta de una denominación propia que lo identifique: “secundario”, “medio” se han usado indistintamente, mostrando un problema de identidad y de sentido. (p.441)⁴

Los establecimientos de ese nivel tradicionalmente se dividieron en: “Colegios Nacionales” (de varones), “Liceos de Señoritas” (de mujeres), “Escuelas Normales” y “Escuelas Nacionales de Comercio”.

La enseñanza artística, por su parte, nace en 1876 con la fundación de la “*Sociedad Estímulo de Bellas Artes*” que creó la “*Academia Libre*” o escuela de dibujo, pintura y escultura, la que, nacionalizada el 19 de abril de 1905 se convirtió en la Escuela de Bellas Artes “*Prilidiano Pueyrredón*”. En 1917 se crea la Escuela Nacional de Artes, en 1921 la Academia Nacional y en 1924 el Conservatorio Nacional de Música y Declamación.

Hacia 1897 la necesidad de relacionar el trabajo industrial con la capacitación de los obreros, hace crear como anexo a la Escuela Nacional de Comercio de la Capital Federal la Escuela Industrial de la Nación (conocida luego popularmente por su nombre de “*Otto Krause*”) y así fueron surgiendo otras instituciones que en adelante se denominaron “Escuelas Industriales” o de “Educación Media Técnica”.

También son considerados de Nivel Medio con especialización la Formación Policial y algunas preparaciones que brindan las Fuerzas Armadas de la Nación, que funcionan en los

⁴ El problema está vigente y resulta claramente visible desde que, la Pcia. de Bs. As. por *res. 1045/05* decide cambiar el nombre del tercer ciclo de la EGB por el de “Educación Secundaria Básica” (Anexo Glosario).

liceos dependientes de los respectivos ministerios y que, por ello, hemos creído que merecen un considerado espacio de tratamiento.

En la Policía Federal Argentina la Primera Compañía de cadetes-agentes data de 1906, fue creada por el Coronel R. L. Falcón (Anexo Biografías) con la finalidad de capacitar al personal subalterno de la fuerza en una escuela práctica del servicio. Siete años más tarde se la denomina Escuela de Policía y en 1928 se la bautiza con el nombre de su fundador. El nivel formativo era meramente de instrucción para la función policial sin articulación con los niveles del sistema educativo formal. Recién en la década de 1960 y hasta 1978 (en que por primera vez se aceptan aspirantes de sexo femenino) se requiere para el ingreso tener 3er. Año de estudios secundarios completos para culminarlos en este establecimiento junto a la formación específica, egresando como oficiales con un plan de dos años de duración que posteriormente se alargó a tres.

Mediante un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Policía Federal Argentina, el 16 de agosto de 1995, tiene origen el Colegio de Enseñanza Media a distancia.

En 1962, por *dec. 10.803*, la Policía de la Provincia de Buenos Aires funda su Liceo como establecimiento de Enseñanza Secundaria, abriendo su primer ciclo lectivo al año siguiente. Fue reconocido como único en su estilo en el mundo. Hasta 1975 funcionó como un batallón, parte de la Escuela de Cadetes de Policía “*Juan Vucetich*” (Anexo Protocolos 4.4.); en 1991 se le impone el nombre “*Comisario General Jorge Vicente Schoo*” (Anexo Biografías) (*res. 68.113/91*) en homenaje al hombre que promovió la iniciativa de su creación y, en 1999 se convierte en una institución mixta al incorporar mujeres a todos sus cursos (siendo en este sentido, también pionero). Hasta la derogación de la *Ley de Servicio Militar Obligatorio*, sus egresados quedaban exceptuados de cumplir tal servicio (obtenían el grado de subteniente de la Reserva del Ejército Argentino) y desde el inicio de su funcionamiento hasta el ciclo lectivo 2004 inclusive, ingresaban a proseguir su capacitación y perfeccionamiento directamente al segundo curso de la Escuela de Oficiales “*Juan Vucetich*”. Hoy la institución depende de la Dirección General de Capacitación y Formación (Anexo Glosario) en el ámbito de la Subsecretaría de Formación y Capacitación (Anexo Glosario) del Ministerio de Seguridad Provincial. Ubicado en el predio de la ex Estancia San Juan (de los Pereyra Iraola) en el Camino Parque Centenario a la altura del km. 17,5 que une la Capital Federal con la ciudad de La Plata (capital de la provincia), recibe alum-

nado de todo el país con quince años de edad al momento de inscripción y noveno año de EGB aprobado para cursar la Educación Polimodal en la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” (Anexo Glosario: Modalidades del Nivel Polimodal).

Además, hace ya algunos años el Ministerio de Seguridad ha impulsado un servicio denominado “Programa de Terminalidad de Estudios Secundarios” para todos los agentes policiales de su jurisdicción que no habiendo realizado o teniendo incompleto el Nivel Medio quieran acceder a obtener el título. Se ofertan tres modalidades: presencial (asistiendo regularmente a las clases), libre (preparándose en forma independiente y rindiendo los exámenes –para lo que se dispone de consultas con los profesores-) y a distancia (empleando materiales especialmente desarrollados con un sistema de organización académica, de gestión y de evaluación específicos que aseguran el mínimo de asistencia especialmente dedicada a trámites administrativos). Los estudios se pueden cursar en Centros de Nivel Secundario destinados al régimen de Educación de Adultos.

En cuanto a los liceos de las Fuerzas Armadas (Ejército, Marina y Aviación) habremos de hacer una síntesis respetando el orden de apertura.

El liceo militar se creó en el partido bonaerense de General San Martín, en 1938 por decreto del Presidente de la Nación, con la denominación “*Colegio Nacional Militar*”. Se estableció que dependería del Ministerio de Guerra y que funcionaría como internado desarrollando planes de estudio vigentes en los Colegios Nacionales. El Liceo Militar “*General San Martín*” se inauguró en 1939.

Hoy es una unidad del Arma de Infantería que ha formado con plan de estudio de Bachillerato en diversas orientaciones. La primera promoción femenina data de 1999. En 1996, en el marco de la transformación educativa, comenzaron a funcionar además salas de Nivel de Educación Inicial (Anexo Glosario) y aulas de EGB para ambos sexos.

En el año 2002 se implementó el Nivel Polimodal en las modalidades “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales”, incorporando en el ciclo lectivo siguiente “Economía y Gestión de las Organizaciones”.

Actualmente el internado es optativo y los cursos son arancelados y mixtos.

De la Armada Argentina dependen dos liceos que desde su nacimiento otorgan títulos de Nivel Medio. El Liceo Naval Militar “*Almirante Guillermo Brown*” está gestionado por la

fundación “*Liceo Naval Almirante Guillermo Brown*”, fue fundado en 1947, es mixto, arancelado, con régimen de internado opcional, de jornada completa, con un plan de estudios dividido en dos etapas (“Ciclo de Iniciación Formativa” de dos años y “Ciclo de Consolidación y Orientación Formativa” de tres años) y otorga los títulos de Bachiller, de despacho de Guardiamarina de la Reserva Naval y carnet de Patrón de Yate a vela. Son condiciones para el ingreso tener el consentimiento del padre o responsable, tener entre doce y catorce años, superar la prueba de aptitud psicofísica, tener aprobado o estar cursando (en este caso se consideran **condicionales**) el 7mo. grado de la escolaridad Primaria (Anexo Rep. gráf. 2.5.) o EGB y aprobar la prueba diagnóstica con calificación para que el orden de mérito permita acceder a las vacantes establecidas. El otro establecimiento es el Liceo Naval Militar “*Almirante Storni*” que también es mixto, arancelado, con régimen de internado opcional, con un plan de estudios de tres años de EGB y otros tres de Nivel Polimodal y otorga los títulos de Bachiller con orientación en “Humanidades y Ciencias Sociales” y/o “Economía y Gestión de las Organizaciones”, de despacho de Guardiamarina de la Reserva Naval de la Armada y el carnet de Patrón de Yate a vela o embarcación a motor. Son condiciones para el ingreso tener el consentimiento del padre o responsable; tener para 7mo. Año entre once y trece años y aprobado o cursando 6to. Año, para 8vo. Año entre doce y catorce años y aprobado o cursando 7mo. Año, para 9no. Año entre trece y quince años y aprobado o cursando 8vo. Año y para 1er. año de Polimodal entre catorce y dieciséis años y aprobado o cursando 9no. Año; superar la prueba de aptitud psicofísica y luego el examen académico de matemática, lengua y ciencias sociales.

El Liceo Aeronáutico Militar fue creado en 1980 por la Fuerza Aérea Argentina y tiene su sede en la localidad de Funes, provincia de Santa Fe, con modalidad de internado. Otorgaba título de Nivel Medio hasta la transformación educativa y a partir del año 1997 se implementó la *Ley Federal de Educación* ofertando EGB 3 o Polimodal; en este último caso, los estudios de Bachiller Nacional son con Orientación Aeronáutica. De conformidad a lo establecido en el Programa Aeronáutico Militar, sus egresados quedan incorporados a la Reserva de la Fuerza Aérea Argentina con el grado de alférez. En el plan de estudios por la mañana se incluyen las actividades relacionadas a las áreas humanísticas y científico-técnicas y por la tarde a preparación de clases, estudio y apoyo escolar. También cuentan con actividades optativas, deportes, asistencia a conferencias y otras actividades culturales y prácticas de instrucción militar.

Por último, nos parece importante comentar en este apartado que, administrado por el Instituto Universitario Aeronáutico, en 1976 se creó el plan de estudios de “Educación a Distancia” con la finalidad de atender a las necesidades de los familiares directos de los integrantes de la fuerza de cumplimentar su preparación en los distintos niveles de enseñanza mientras durara su permanencia en el exterior del país, dándoles simultáneamente la posibilidad de reinsertarse directamente en nuestro sistema educativo. Once años más tarde y por convenio entre los Ministerios de Educación, Defensa y Relaciones Exteriores, el plan se extendió a todo argentino residente en el extranjero atendiendo actualmente y en forma arancelada, los niveles Inicial, de EGB y de Polimodal/Secundario (Bachiller y Comercial).

Las grandes críticas que recibió con el correr del tiempo (particularmente en las últimas tres décadas) el Nivel Medio en su conjunto, fueron: ser excesivamente enciclopedista, insuficiente como preparación para la universidad y nulo como salida laboral.

7.3.1. Formación de maestros para Nivel Primario

Recién en 1941, cuando se incorpora un año a la formación de maestros, el título se reconoce dentro del Nivel Secundario. Articulando con el bachillerato, se establece un Ciclo Básico común de tres años de estudio y dos posteriores de formación específica. Los fundamentos expresados fueron uniformar la preparación básica sin exigir la prematura orientación de los alumnos, perfeccionar la cultura general del futuro maestro y mejorar su preparación técnico-profesional.

En el año 1969 el intento de reforma educativa se plasmó con la supresión del ciclo de magisterio de las Escuelas Normales (*dec. 8051/68*). El mismo decreto dispuso el funcionamiento del Bachillerato con Orientación Pedagógica, suprimido el 29 de diciembre de 1969 y reimplantado por *res. 287/73* (Min. de Cultura y Educ. de la Nación) como Bachillerato con Orientación Docente.

7.3.2. Formación de oficiales de Policía

Como ya expresáramos, la Policía Federal Argentina ha formado a sus oficiales paralelamente a la culminación de sus estudios Secundarios entre las décadas de 1960 y 1970 en la Escuela de Policía “*Coronel Ramón Lorenzo Falcón*” hasta que en 1979 comienza a exigirse el título de nivel Medio para el ingreso al establecimiento.

Remontándonos en la historia observamos que en la Provincia de Buenos Aires fueron muchos y variados los intentos para dotar a la repartición de un instituto donde se prepare profesionalmente a los hombres que integrarían sus filas.

La primera experiencia la encontramos en 1884, cuando el entonces jefe de Policía, ante el reducido número de personal capacitado para desempeñarse como oficial de la institución, solicitó al gobierno la autorización para nombrar **Sargentos Distinguidos**, con jerarquía de oficiales para las comisarías de campaña. Dichos agentes debían ser seleccionados mediante exámenes entre el personal de la tropa y de **la gente culta y con amplia instrucción** que la componía.

A ese primer intento, siguió el proyecto de 1887 del jefe de Policía, propiciando ante el Poder Ejecutivo la creación de una Escuela de Sargentos, **al estilo de las existentes en las grandes capitales europeas**. Este emprendimiento, que incluso fijaba el local de funcionamiento y proponía director, no pasó de la categoría de proyecto.

Le cabe a la jefatura del capitán E. Fernández el honor de haber sido la primera en cuya gestión funcionó realmente una escuela. Se trataba de la Escuela de Aspirantes a Cabos y Sargentos, que abrió sus puertas el 12 de febrero de 1891 (cabe acotar que con anterioridad, la Jefatura de Policía había dispuesto que comisiones especiales recepcionaran exámenes al personal de oficiales de La Plata, publicando sus resultados en la Orden del Día y ascendiendo en consecuencia a algunos funcionarios). La resolución de creación de dicha escuela llevaba fecha del 31 de enero del mismo año, pero el establecimiento tuvo efímera duración, ya que cerró sus aulas cuando egresaron los primeros alumnos, después de la renuncia del capitán Fernández.

Transcurridos 15 años, el jefe de Policía, por res. del 20 de febrero de 1907 comisiona *“para que a la mayor brevedad se presente la reglamentación de una Escuela de Policía, bajo la base de que en ella se han de establecer tres secciones distintas, para vigilantes, para empleados burocráticos y para oficiales”*. Pero la tentativa no prosperó. Tampoco lo logró otro proyecto de 1908 para una Escuela de Aspirantes a Agentes de Investigaciones.

Por fin, el jefe de la repartición, Dr. Juan A. Taquini (1910-1912), introdujo importantes reformas a la estructura de la fuerza. En primer término, estableció exámenes para cubrir los cargos superiores, integrando mesas que él mismo presidió. Luego, en 1911 propuso la creación de dos escuelas: una para oficiales y otra para clases. La dotación de alumnos de

la primera sería de treinta destinada a escribientes, a tomar uno por comisaría de La Plata y de la campaña, los que al egresar ascenderían a la jerarquía de oficiales inspectores. Y la segunda recibiría a vigilantes de todas las comisarías, a razón de uno por seccional, los que egresarían como cabos o sargentos de acuerdo al grado de perfeccionamiento alcanzado. Por res. del 11 de febrero de 1911 se creó la Escuela de Vigilantes, Cabos y Sargentos, y al día siguiente la Escuela de Oficiales, especificándose en la respectiva resolución las condiciones de ingreso y programas de estudio. Se designó autoridades y un calificado plantel de profesores, entre los que figuraban notables funcionarios policiales de la época y hombres de prestigio intelectual. Estos establecimientos, con distintas organizaciones, mantuvieron abiertas sus aulas hasta el año 1917, cuando por carecer de presupuesto debieron dejar de funcionar.

A principios de 1927, se reabrió una Escuela de Aspirantes de Policía, que con un plantel de cincuenta alumnos funcionó en el Departamento Central. Este establecimiento produjo su primer egreso el 13 de mayo de 1928 y los alumnos, tras aprobar los exámenes, se integraron a la institución, siendo distribuidos en distintas comisarías. Los cursos continuaron hasta que, por razones que se desconocen, fue clausurada.

El intento que siguió, en 1934, producido por el Dr. P. Alegre mediante nota al Poder Ejecutivo haciendo constar "*la necesidad de crear una Escuela de Policía*", tampoco fructificó debido a su renuncia, pese a que el gobierno provincial había aprobado el régimen de la escuela.

El 29 de diciembre de 1937 se sancionó la *ley 4646*, por la que se disponía la implantación de la estabilidad y un régimen escalafonario para el personal policial. En uno de sus artículos mencionaba el establecimiento de un instituto por cuyas aulas debía pasar el personal subalterno que se iniciara en la carrera. Esta ley, fue reglamentada el 22 de mayo de 1939 y debía entrar en vigencia el 30 de agosto del mismo año. Pero por circunstancias propias de la coyuntura política de la época, no llegaron a materializarse en la práctica sus preceptos. Finalmente, y pese a algunos contratiempos, en 1941 comienza la tantas veces diferida organización definitiva de la Escuela de Policía. Siendo jefe de Policía el coronel retirado Rottger, y seguramente inspirado por las disposiciones de la *ley 4646* (sin aplicación efectiva pero no derogada), resolvió la creación de una comisión especial para dar vida al instituto. Se los instruyó para que con premura presentaran un proyecto de organización, funcionamiento y planes de estudio. Dicho establecimiento debería contar con dos cursos: el

regular de cadetes y el de perfeccionamiento para oficiales inspectores (el que con los años daría origen a la actual Academia Superior⁵). El proyecto se aprobó por *decreto 5614* del 27 de junio de 1941, estableciendo los aspectos organizativos y funcionales del instituto.

El 16 de julio se iniciaron los cursos con un plantel de cincuenta cadetes en el local que hoy ocupa la Comisaría de la Mujer, en la calle 1 entre 42 y 43 de la ciudad de La Plata, donde hasta entonces funcionaba el Cuartel del Cuerpo Guardianes de Cárceles. El cuerpo de profesores estaba integrado por funcionarios de la repartición y calificados profesionales especialistas en cada materia, dictándose las asignaturas Derecho Penal, Procedimientos Penales, Reglamento General de Policía y Disposiciones Complementarias, Práctica Sumarial, Sumarios Administrativos, Castellano, Instrucción Cívica, Ética y Nociones de Psicología Aplicada, Dactiloscopia, Instrucción Militar, Tiro, Gimnasia y Equitación. Pese al exitoso resultado obtenido, la escuela fue perdiendo vigencia al asumir el gobierno de 1942. En primer lugar se suprimió el curso de perfeccionamiento para oficiales inspectores, y luego, sin que obre acto administrativo alguno que lo determine, desaparecen en la práctica las clases para cadetes. El 26 de febrero, el Poder Ejecutivo dictó un decreto suprimiendo las plazas para cadetes y creando los cargos de ayudante mayor, pero sin el requisito de estudio o perfeccionamiento alguno. El personal directivo y administrativo de la escuela fue asignado a otras dependencias y el local destinado al asiento de la Dirección General de Campaña.

El 6 de octubre de 1943, y a iniciativa de la Jefatura que manifestó al Comisionado Nacional en la Provincia “*la necesidad de restablecer el funcionamiento de la Escuela de la Repartición*” se dictó el *decreto 7845*. Pero en la realidad, la reiniciación de los cursos se produjo en 1944, en el mismo emplazamiento anterior. Al poco tiempo, ante la precariedad del local y frente a la necesidad de contar con un sitio más adecuado, se trasladó la escuela a las dependencias ferroviarias existentes en la Estación Tolosa. Desde 1945, el número de cadetes se elevó, las exigencias de los cursos fueron en progresivo aumento y ya nunca más cerraría sus puertas la vapuleada Escuela de Policía. El establecimiento educativo, toma el 17 de diciembre de 1947 el nombre de Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”, como justo homenaje al creador del sistema dactiloscópico. También se recreó en 1949 la Escuela Superior. En 1959, comienza el traslado del asiento de la escuela a las instalaciones actuales de la ex-estancia “*San Juan*” en el parque Pereyra Iraola.

⁵ Los cursos de la Academia Superior capacitan y actualizan al personal y posibilitan los ascensos de jerarquía, sin que ello implique pertenencia de la institución al Nivel Superior no universitario.

Durante mucho tiempo, coexistieron diferentes condiciones de incorporación, que influían tanto en la duración como en la estructura de los cursos. Así, se ingresaba -según la época- sólo con estudios Primarios, o con el Ciclo Básico⁶ de la Enseñanza Media, o con el Nivel Secundario completo; habiendo cursos “regulares” -generalmente de tres años de duración-, “acelerados” -de dos- y hasta los denominados “súper acelerados” -de nueve meses-. También se registran casos de ingresos a partir de la segunda mitad del año, reduciéndose así en seis meses la duración del curso respectivo -obviamente, con la excepción de los “súper acelerados”-.

En consecuencia, variaba también la estructura del plan de estudios, manteniéndose cierta semejanza en las asignaturas referidas a la capacitación profesional específica.

Recién puede afirmarse que a partir del egreso del año 1977, existió una cierta uniformidad en la formación de los cuadros de oficiales del Agrupamiento Comando de la Policía Bonaerense. En efecto, comenzaron a operar las previsiones de la *resolución N° 2* del 2 de abril de 1976 emanada del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que otorgaba el título de Nivel Medio de Bachiller Policial (de validez nacional).

Eran condiciones de ingreso entonces, poseer el Ciclo Básico de Enseñanza Media completo, cursándose en la Escuela de Policía dos años donde se dictaban las materias de capacitación propia y las necesarias para completar el Ciclo Secundario.

En el año 1978, se celebra con la autoridad educativa provincial el *convenio 1730*, casi idéntico al anterior, salvo en lo que hace a los requisitos de ingreso, ya que se exigía poseer el cuarto año de Enseñanza Media -de cualquier modalidad- completo.

Este convenio rigió hasta el año 1985, donde se modificó el plan de estudios llevándolo a tres años de duración (*convenios 30 y 61/85*). Diversas circunstancias de naturaleza política y social, provocaron otras reducciones y cambios. Pero en lo que interesa a las consideraciones de este trabajo, en todos los casos, los egresados contaron a su finalización con los estudios secundarios completos.

⁶ Entendemos por Ciclo Básico de la Enseñanza Media a los tres primeros años de ese nivel educativo.

Pasado ese período y hasta el ingreso de 1989⁷, se produce la normalización de la duración de los cursos (que vuelven a dos años, con algunas diferencias inorgánicas referidas a los contenidos de los planes de estudio de las cadetes femeninas).

7.4. EDUCACIÓN SUPERIOR

La falta de legislación sobre organización del sistema educativo que venimos comentando y el nacimiento previo de la formación universitaria a la no universitaria, hacen que persistan en el conocimiento vulgar y en el lenguaje cotidiano -incluso entre los especialistas-, como sinónimos erróneos “educación superior” y “educación universitaria”.

Ahora bien, aunque es cierto que hasta la redacción del *Estatuto del Docente*, en el año 1958, nunca rigieron normas precisas para el profesorado de Enseñanza Secundaria y por tanto, tampoco hubo disposición legal que prohibiera otorgar cátedras a personas carecientes de título docente habilitante, por lo menos existió siempre la intención de formar un plantel de profesores de Enseñanza Secundaria suficientemente capacitado. Tradicionalmente, estos docentes se han formado en los Profesorados Normales, los Institutos del Profesorado y las Facultades de Filosofía y Letras, de Humanidades o de Ciencias de la Educación.

7.4.1. Educación Superior no universitaria

Así como sucede con los otros niveles del sistema, el Superior no universitario –al que paulatinamente se fueron incorporando diversas carreras docentes y técnicas- se implantó también sin leyes orgánicas de creación y organización, yuxtapuesto a los otros⁸ con los que convive incluso administrativamente. Esta particularidad hace que aún hoy entre el lego, se desconozca su existencia, confundiéndolo con frecuencia con el Secundario, en especial en lo atinente a la formación de maestros.

En 1903 un decreto creó en Buenos Aires un “Seminario Pedagógico” destinado a otorgar capacitación didáctica a quienes desearan ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria.

⁷ En el año 1989 se modifican las condiciones de ingreso a la Escuela de Policía “Juan Vucetich” y se terciariza la carrera, tema que abordaremos con mayor profundidad en el apartado dedicado a la formación de oficiales de Policía en el Nivel Superior no universitario.

⁸ Por ejemplo, los Profesorados de Enseñanza Secundaria pueden cursarse en Institutos de Formación Docente o en la Universidad, radicando la diferencia en los planes de estudio, las exigencias en los regímenes de cursada y en las incumbencias profesionales de los títulos que se obtienen.

Para ello se contrató en Alemania a seis profesores que, un año más tarde, lo reorganizaron fundando el Instituto Superior del Profesorado. Luego se crearon los Institutos Nacionales de Educación Física, el Profesorado Nacional de deficientes del oído, la voz y la palabra (en los Institutos Nacionales de Sordomudos) y los Institutos de Enseñanza Artística (relacionados a las artes visuales y musicales).

Históricamente, la preparación de los docentes para la enseñanza técnica industrial ha sido la más atrasada y hasta nuestros días su reclutamiento ha surgido de las personas con títulos en las respectivas profesiones u oficios. Desde 1954 se han dictado cursos de capacitación docente para técnicos y profesionales universitarios. El Instituto Superior del Profesorado en Enseñanza Técnica se creó, no obstante, por *dec. 15.858* en el año 1959.

Por su parte, datan de 1886 las llamadas “Escuelas Normales Superiores” destinadas a preparar a los profesores para las Escuelas Normales. Dieron origen a los “Profesorados Normales” que funcionaron en algunos establecimientos hasta 1954, año en que se transformaron adquiriendo una fisonomía similar a la del Instituto Superior del Profesorado.

Las escuelas de formación de oficiales de las Fuerzas Armadas (Colegio Militar de la Nación, Escuela Naval Militar y Escuela de Ciencias del Mar -Marina de Guerra- y la Escuela Nacional de Náutica -Marina Mercante- y Escuela de Aviación Militar) se han convertido paulatinamente en Institutos Universitarios por lo que no nos referiremos a ellas. Las instituciones formadoras de oficiales de Policía dependientes de los respectivos ministerios conforman un apartado especial entre las carreras de Formación Superior no universitaria que fueron creándose y por ello, les dedicaremos un espacio más adelante. Según las asignaturas incluidas en sus diversos planes de estudio, el personal docente que las dicta no necesariamente posee capacitación pedagógica debido a que su formación técnica especializada es la única que permite el desempeño en los cargos y no se han exigido cursos de reconversión y/o capacitación en el aspecto.

Las necesidades y demandas sociales hicieron a la creación de otras carreras dentro de este nivel educativo, ejemplo de las cuales son las Tecnicaturas en Enfermería, en Administra-

ción de Empresas, Hotelería y Recursos Turísticos, Trabajo Social y Técnico en Recreación, Fonoaudiología, Psicopedagogía, etc.

7.4.1.1. Formación de maestros para Nivel Primario

Una vez más, de forma pionera, la Provincia de Buenos Aires se adelanta a los proyectos nacionales y, propone en 1968 en el marco de la reforma educativa del gobierno conocido como “de la Revolución Argentina” (1966-1973) que la carrera de magisterio para el nivel elemental pasara a un nivel superior de estudios. Para cumplir el objetivo, comienzan a funcionar cerca de cien Institutos Superiores de Formación Docente privados.

El plan de la carrera se estructura como una continuidad del Nivel Medio (con sus dos últimos años de especialidad) extendiendo la formación hasta el octavo año (dedicado a práctica intensiva de la enseñanza rentada y seminarios de investigación).

Como ya expresáramos, a fines del año 1968 por *dec. 8051*, la Nación decide que dicha preparación dejará de formar parte del Nivel Medio para pasar a ser de Nivel Superior o Terciario (*res. 2321/70*). A este fin, se estructuran y organizan para comenzar a funcionar en el ciclo lectivo 1971 los denominados Institutos Superiores de Formación Docente y el Plan de Estudios para la carrera de Profesor⁹ de Nivel Elemental.¹⁰ Entre otras cuestiones la norma señala que será requisito de ingreso para los aspirantes poseer “*certificado de estudio completo de Nivel Medio, en cualquier modalidad*” y para los docentes designados para hacerse cargo del dictado de las asignaturas y actividades contar con “*título expedido por un Instituto de Formación de Profesores, de nivel terciario o por una Universidad*” y además; durante 1971, “*participar obligatoriamente en seminarios previos de actualización organizados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, por Universidades u otras entidades*”.

Acompañando a la reforma educativa del gobierno militar que sólo se concretó en la implantación de los estudios de magisterio para Nivel Elemental en el Nivel Superior no uni-

⁹ Aun cuando desde el dictado de la resolución hayan comenzado -algunas titulaciones- a denominar “profesorado” a la preparación docente para el Nivel Elemental de la enseñanza, por tradición en la Argentina es de uso llamar “maestro” a aquel que desempeña su cargo en los Niveles Preprimario y Primario/EGB 1 y 2 y reservar el término de “profesor” para quienes lo hacen en los niveles posteriores.

¹⁰ El título otorgado sería **Profesor de Nivel Elemental**, en función de la Reforma Educativa que nunca se implementó y que en su primera presentación explícita en la *res. 994/68* aprueba una nueva estructura en la que aparece el Nivel Intermedio. La escolaridad comprendería: la etapa Pre-Escolar (entre los 4 y 5 años de edad), la **Elemental** (de 5 años de duración), la Intermedia (de 4 años de duración) y la Media (de 3 años de duración).

versitario, hubo sucesivas reformas del plan de la carrera entre los años 1970/73 que permiten no sólo verificar reajustes sino además la presión de la puja de los grupos de poder.

Así, la resolución ministerial del año 1970 enfatizaba la formación profesional de Nivel Terciario entendiendo que la formación general debería ser resultado de la Enseñanza Media. La *resolución 496* del año 1972; en cambio, establecía que la formación de maestros para la escuela primaria se cumpliría una vez aprobado el Ciclo Básico de la Enseñanza Media especializada con materias de orientación pedagógica en sus dos últimos años (título de Bachiller), en un período complementario de otros dos años de formación técnico-profesional (incluyendo, mediante materias electivas, nociones de educación preprimaria, rural y de adultos) con características de Nivel Terciario otorgando título de Maestro Normal. Finalmente, la *resolución 287/73* (citada en Davini, 1998):

[...] establece el plan de estudios integrado de cuatro años, creando en una misma secuencia el Bachillerato con Orientación Docente (BOD) para los dos primeros años y el Profesorado para la Enseñanza Primaria (PEP) de nivel terciario para los dos años subsiguientes. (p. 49)

Simultáneamente, la misma norma resuelve que los aspirantes con otros títulos secundarios que pretendieran acceder a los estudios de magisterio deberían rendir materias en calidad de equivalencias correspondientes al BOD.

Respecto a las que mencionáramos como materias electivas (educación preprimaria, educación rural, educación de adultos), suponían preparación para ejercer en cualquiera de las modalidades. Gradualmente, esas asignaturas fueron suprimidas. Con el correr de los años en la Provincia de Buenos Aires el Profesorado de Nivel Inicial se convirtió, pasando por diferentes planes de estudio, en una carrera de Nivel Superior no universitario específica, y el Profesorado de Educación de Adultos, por *res. 3680/86*, en estudio de posgrado –que existió hasta el ciclo lectivo 2004 inclusive y cuyo plan está en revisión- al que se accedía con título de Maestro Normal o equivalente.

El primer y grave problema que registró la formación docente de primaria en Nivel Superior fue el de la merma de matrícula que no alcanzaba en los años siguientes a cubrir las necesidades de demanda de maestros en el país. Junto a la necesidad de mejorar la formación del magisterio se presentaba además la dificultad de sostener una carrera más larga, en parte también por los bajos salarios de los docentes en ejercicio. Los antiguos profesores de las Escuelas Normales (de Nivel Secundario) lucharon fuertemente por defender sus

puestos de trabajo como así también por la conservación del modelo tradicional del normarismo frente a nuevos profesores (de Nivel Superior Terciario) designados para los cargos por concursos de antecedentes.

El siguiente período democrático 1973-1976 dejó sin efecto la pretendida reforma educativa que sólo se limitó y continuó en la terciarización del magisterio y que no registró cambios curriculares.

Una nueva ruptura constitucional ocasionada por el golpe de estado de marzo del año 1976 desarticula aún más al cuerpo docente. Muchos trabajadores abandonan el ejercicio de la docencia tanto por persecuciones políticas como por encontrar otras salidas laborales mejor remuneradas y ello empeora el reconocimiento social por esa labor.

En cuanto al curriculum de formación de maestros se generó sólo un plan (*res. 538/80*) con carácter experimental en pocas instituciones durante el curso lectivo 1981 y cuya aplicación se extiende en 1982 tras lo cual es cancelado por el gobierno democrático del presidente Alfonsín (Anexo Biografías).

Por último diremos que la impronta del plan nacional de formación de maestros del año 1973, con algunas variantes provinciales, se ha mantenido en esencia hasta la sanción de la *Ley Federal de Educación* en 1994.

Para algunos especialistas, la terciarización del magisterio significó el fin de la clásica organización de la Escuela Normal y de su propósito marcadamente moralizador/disciplinador e instrumental; para otros, al menos, una importante alteración, fundamentalmente cuando se convierte al magisterio en una opción para estudiantes de distintas escuelas medias y ya no sólo para los miembros **naturales** de la Escuela Normal en la que habían cumplido toda su trayectoria escolar previa. Además, es factible inferir que el alumnado se hace notablemente diferente al ingresar también adultos de diversas extracciones sociales y con diferentes experiencias de vida y estrictamente escolares. Paulatinamente, para atender esta demanda, se fueron incorporando instituciones en turno vespertino permitiendo la entrada de estudiantes ya incorporados al mercado de trabajo, con ocupaciones que nada tenían en común con la docencia y que probablemente buscaron una formación de breve duración, que les diera posibilidad de ascenso en la clase social y rápida salida laboral. Esta situación, incrementó el desprestigio que iba ganando socialmente el maestro.

A su vez, la terciarización del magisterio y a pesar de sus respectivas especificidades, colocó a la carrera en competencia con otros profesorados y carreras universitarias. Análisis que se han realizado demostraron el aumento de matrícula en los estudios de magisterio en los momentos históricos de restricción del ingreso a las universidades y, al contrario, disminución en contextos de política abierta de admisión universitaria.

7.4.1.2. Formación de oficiales de Policía

Para el ciclo lectivo 1979, la Policía Federal Argentina terciariza la formación de sus oficiales exigiendo para el ingreso a la Escuela “*Coronel Ramón L. Falcón*” poseer título de Nivel Medio. El primer plan de estudios comprendió dos años de duración y en el siguiente ciclo lectivo fue extendido a tres años, con régimen de internado.

Con poco más de un siglo de vida, el instituto que conserva el régimen de internado, recibe aspirantes de ambos sexos solteros o viudos sin hijos; de hasta veinticinco años de edad; con Nivel Secundario o Polimodal completo y que superen el examen de ingreso que comprende prueba intelectual, médica, física y psicotécnica. El plan de estudios vigente dura tres años pudiendo optar por los escalafones de Seguridad, Bomberos, Comunicaciones o Seguridad Especialidad Pericias y completando la capacitación en articulación de la teoría con la práctica mediante pasantías en dependencias policiales durante el último curso. Además de las asignaturas estrictamente específicas que requiere la formación profesional se complementa el curriculum con informática e inglés. Los cadetes egresan con el grado de ayudante y el título de Técnico Superior en Seguridad. Algunas asignaturas reciben reconocimiento académico en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (al que nos referiremos más adelante) y equivalencias en la carrera de Derecho en la Universidad de Morón (convenio por *res. 749/03*).

En la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*” de la Provincia de Buenos Aires a partir del ingreso producido en el año 1989 comienza a exigirse como condición de incorporación poseer el ciclo de Enseñanza Media completo (*res. 58.183/88 y 60.024/89*).

Desde el año 1992 y hasta el ciclo lectivo 1997 inclusive, el plan de estudios (*res. 69.864/92 y 71.090/92*) se estructuró sobre la base de un Tronco Común para todos los cursos (donde se imparten los contenidos que hacen al desempeño de las funciones propias del personal de oficiales del Agrupamiento Comando), con un Ciclo de Especialización en

el segundo año¹¹, en el que se profundizan los conocimientos de las especialidades y orientaciones (Seguridad, Comunicaciones, Bomberos y Servicio Asistencial) que contemplaba la normativa policial.

Para su elaboración, se adecuaron los programas de las asignaturas jurídicas a sus similares dictadas en las casas de estudio de Nivel universitario y se actualizaron e incorporaron materias inherentes a la formación técnico-profesional, utilizando para ello los más modernos enfoques de la función policial así como diversos talleres y seminarios de extensión cultural y científica; sin descuidar el aspecto humanístico.

El plan de la carrera fue aprobado sin modificaciones; celebrándose en 1993 el *convenio 220* entre la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (Anexo Glosario) y la Policía Bonaerense, mediante el cual se acuerda el otorgamiento a los egresados de la Escuela de Policía "*Juan Vucetich*" del título de Técnico Jurídico Superior especializado en Ciencias Policiales en sus diversas orientaciones, comprendido oficialmente en el Nivel Terciario de enseñanza.

A la formación intelectual básica, se añadieron continuamente otras actividades académicas y de extensión curricular acordes con las demandas detectadas en la comunidad y entre las que se encuentran por ejemplo, los seminarios de Informática y Mecanografía que otorgan respectivamente, el título de Operador de PC especializado en sistemas policiales y el certificado de Mecanógrafo Policial; los dedicados a los temas de actualidad como narcotráfico, drogadependencia, SIDA, violencia familiar. Asimismo, los Talleres de Primeros Auxilios, de Prácticas en Operativos y Procedimientos de Seguridad, Seminarios de Ceremonial, de Oratoria, de Investigaciones Delictivas, etc.; el ciclo de conferencias de disertantes integrantes de los cuadros de conducción de la institución, del Poder Judicial y otros pertenecientes a las más diversas ramas de la ciencia y de la técnica; y por último, el sistema de pasantías en dependencias operativas, a los efectos de lograr que los alumnos del último curso transfieran a situaciones reales los conocimientos teórico-prácticos. A su vez, se dio prioridad a la adquisición de habilidades y destrezas imprescindibles para el ejercicio de la función con especial énfasis en la teoría y práctica del tiro policial, en el ejercicio de procedimientos policiales con asistencia de móviles y elementos de apoyo, en la preparación física (con la práctica de los más variados deportes y la defensa personal) y el des-

¹¹ Al que ingresaban directamente los egresados del Liceo Policial "*Jorge Vicente Schoo*" hasta el ciclo lectivo 2004 inclusive.

envolvimiento del futuro oficial en situaciones propias de la vida real que se recrean en la Comisaría Modelo del Instituto.

Los altos niveles de inseguridad y presuntos actos de corrupción entre los agentes de la fuerza, provocan la *declaración del estado de emergencia de la Policía Bonaerense (ley 11.880/96)* y tras ello, se decreta su intervención (*dec. 4506/97*). Las medidas tomadas por el interventor comprendieron los aspectos organizativos, funcionales, operativos y laborales y derivaron en el proceso que llevó a la llamada “disolución” de la Policía Bonaerense. Posteriormente fue creado el Ministerio de Seguridad a cargo de Arslanián y, por supuesto, los institutos de formación y capacitación no resultaron excluidos de la reestructuración. Planes de estudio, condiciones del internado y distribución de alumnos en las aulas, despedido de funcionarios y profesores, entre otros; fueron algunas de las modificaciones que se introdujeron y sobre las que volveremos con mayor detalle cuando tratemos los planes de estudio correspondientes al período 1997 a 2000 (*res. 5132 de la DGCyE del 11 de octubre del año 2000*).

Tras la renuncia inesperada del ministro en el año 1999, dos cursos lectivos se dictaron sin normativa específica sobre plan curricular. A partir del ciclo lectivo 2001 con algunas modificaciones significativas, se regresa a una formación de los oficiales de Policía Bonaerense más similar a la anterior a la de la gestión interventora. Aproximadamente hacia el mes de abril de 2004 la fuerza vuelve a contar en la función ministerial con Arslanián produciendo en el ciclo lectivo ya comenzado sólo el cambio de autoridades educativas del establecimiento. Paralelamente, se concreta una profunda modificación en la estructura de la fuerza policial y se crea la Policía “*Buenos Aires 2*”.

Para el año 2005, en la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*” se pasa a formar sólo a los futuros integrantes de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (que no comprende a la Policía “*Buenos Aires 2*”), se anticipa la incorporación de aspirantes a cadetes y el comienzo de la actividad de clases. Las aspirantes femeninas se forman en el predio de la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”, compartiendo las instalaciones con los alumnos del segundo año hasta su egreso anticipado en el mes de julio; y los aspirantes masculinos en el inmueble de la ahora desocupada Escuela de Suboficiales y Tropa “*Rosendo Matías*”. Los nuevos planes de estudio se reducen a la cursada de seis meses de duración con clases que se dictan de lunes a viernes desde las 7 hasta el mediodía (12,20 o 13,20 dependiendo de la distribución horaria de cada aula) y se retoman desde las 14 a las 20,30. Al inicio del ciclo lectivo

no existieron espacios para la recreación, pasados aproximadamente dos meses, se añade a cada turno un descanso de quince minutos destinado el de la tarde, además a la merienda. Algunos de los profesores desplazados y los cargos de creación fueron cubiertos con designaciones directamente ejecutadas desde la Subsecretaría de Formación y Capacitación, en la mayoría de los casos con personal sin idoneidad ni experiencia.

7.4.2. Educación Superior universitaria y formación docente

La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se crea por decreto del Poder Ejecutivo del 13 de febrero de 1896. En ella, F. A. Berra inició la enseñanza pedagógica inaugurando la cátedra de Ciencia de la Educación.

En el transcurrir del año 1903 comienzan a dictarse las carreras de formación docente para las distintas especialidades de la Enseñanza Secundaria y en 1936 se incorpora el Profesorado de Pedagogía.

Ubicada en la capital de la Provincia de Buenos Aires y, sobre la base de los institutos superiores existentes que formaban la universidad de la provincia (1890), se crea la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el año 1905. Su organización como institución moderna, científica y experimental, destinada a sustituir a la enseñanza universitaria meramente informativa, fue la obra de González (Anexo Biografías). La sección pedagógica que data de 1906, anexa a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, fue la base de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (creada en 1920 a partir de la Reforma Universitaria), conjuntamente con las secciones de filosofía, historia y letras. En la Facultad de Ciencias de la Educación, organizada en 1914 bajo la dirección de Mercante (Anexo Biografías), especialmente, se trató de formar a los docentes e investigadores, en línea con las orientaciones del positivismo.

Los estudios pedagógicos universitarios continuaron ampliándose desde 1941 y así para 1948 se organizó -en forma pionera- para la docencia de las carreras profesionales la Licenciatura en Pedagogía y Cs. de la Educación en la Universidad Nacional de Tucumán.

Los historiadores consultados señalan que de 1955 a 1962 fue el período más prolongado de reformismo que se caracterizó por reestructurar el cogobierno, lograr la autonomía universitaria y la libertad de cátedra y promover la producción científica y cultural.

Otro hito importante en el desarrollo de este nivel de estudios lo marca la década de los años '70 cuando en las universidades se hace notoria la creación de Facultades y Departamentos de Cs. de la Educación.

7.4.3. Educación Superior universitaria y formación policial

En 1974, dentro del ámbito de la Policía Federal Argentina es creada la Academia Federal de Estudios Policiales, para responder a la necesidad de poseer un establecimiento docente y de investigación de Nivel Superior que contribuya a la jerarquización de la profesión y al reconocimiento de la capacitación científica y técnica.

Por ese entonces, la Academia Superior de Estudios Policiales se hallaba organizada del siguiente modo: Instituto Superior de Policía (dictaba los cursos orgánicos-reglamentarios para el Personal Superior de la Policía Federal, previstos como exigencia para su promoción jerárquica, así como aquellos que se estimaran pertinentes para su integral formación, capacitación y perfeccionamiento),¹² Centro de Altos Estudios Policiales (llevaba a cabo actividades de investigación, información e ilustración, bajo la forma de conferencias, investigaciones y seminarios, a cargo de personalidades relevantes en materias de carácter policial, sociológico y humanístico), Instituto de Ciencias y Técnicas Aplicadas (desarrollaba cursos orgánicos de Nivel Superior en el conjunto de disciplinas y técnicas genéricamente expresadas en el concepto de “seguridad”) e Instituto de Criminalística (donde se cursaban las especialidades científicas y técnicas, propias de tal disciplina).

La Academia Superior de Estudios Policiales fue incorporada al régimen de la *ley 17.778* por *decreto 3880/77*; otorgándose validez nacional a los títulos y grados que expidiera en las carreras de Licenciado en Criminalística, Perito en Documentología, Perito de Balística, Perito en Papiloscopia.

Cinco años más tarde, mediante *decreto 376*, se reconocieron con validez nacional los títulos de Licenciado en Seguridad y Licenciado en Acción Social; posteriormente, fueron incorporadas las carreras de Licenciado en Sistemas de Protección contra Siniestros (*res. 1017/85*), Licenciado en Ciencias Penales y Sociales (*res. 9/86*) y Licenciado en Relaciones Internacionales (*res. 2275/92*).

¹² Hoy, esa función la cumple bajo la denominación Academia Federal Superior, dependiente de la Dirección General de Instrucción de la Policía Federal.

Mediante *res. 1432* del año 1992 del Ministerio de Educación, fue aprobado el cambio de denominación de la Academia por la de Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. En el año 1995, tras la transformación educativa, fue incorporado al régimen de la *Ley de Educación Superior* con el carácter de Universidad Nacional y el *dec. 499/95* permitió su incorporación al Consejo Interuniversitario Nacional.

En 1997 fue incorporada la carrera de Abogacía, que mereció reconocimiento oficial a través de la *res. 46/97* del Ministerio de Educación. También, los contenidos de la Licenciatura en Acción Social fueron actualizados e incrementado su nivel académico, dando lugar a la Licenciatura en Trabajo Social; además, fue incorporada la Escuela de Enfermería, cuyos títulos (Enfermero Universitario y Licenciado en Enfermería) recibieron reconocimiento oficial y validez nacional conforme a *res. 1157* del Ministerio de Educación.

Por último, mediante resolución del Consejo Académico Superior de este instituto, con fecha 17 de diciembre de 1998 se crea la Facultad de Cs. Biomédicas, donde se dictan las carreras de Enfermería Universitaria, Licenciatura en Enfermería, Instrumentador Quirúrgico Profesional, Licenciatura en Organización y Asistencia de Quirófanos. Se realizan en ese ámbito cursos de posgrado y de extensión universitaria y mediante *disp. 44/99* de la directora nacional de Medios Alternativos de Resolución de Conflictos del Ministerio de Justicia, se habilitó a esta casa de altos estudios como Institución Formadora en Mediación.

En el ciclo lectivo 2000 se incorporan las carreras de Ingeniería en Telecomunicaciones, Especialista en Seguridad Bancaria y Maestría en Seguridad Pública.

Hoy, este instituto creado para responder a la necesidad institucional de poseer un centro de docencia e investigación de Nivel Superior que otrora contribuyera a jerarquizar la profesión policial; tiene sus puertas abiertas a estudiantes de la comunidad, integrando a toda la sociedad y brindando, de este modo, un servicio más a la ciudadanía.

En cuanto a la Policía de la Provincia de Buenos Aires podemos decir que hubo un intento infructuoso de crear un Instituto Universitario en el año 1995, proyecto de Guillermo que contaba con toda la plataforma jurídica y pedagógica para su aprobación, y que fue dejado de lado por razones de naturaleza política propias de la época.

7.5. INCUMBENCIAS PROFESIONALES DE LOS TÍTULOS DOCENTES HOY

Las incumbencias profesionales de los títulos docentes en la actualidad es un apartado que hemos decidido incorporar para ayudar a comprender la composición de los staff de las instituciones consideradas caso en el estudio que nos ocupa. En el cuadro que sigue el área sombreada corresponde al nivel educativo implicado en esta investigación.

Cuadro 4: Titulación habilitante para el ejercicio docente en los distintos niveles del sistema educativo

Educación Inicial

Ciclos	Título docente habilitante ¹³	Otorgado por	Duración actual
Jardín Maternal	Maestro de Nivel Inicial	Inst. Sup. no univ.	2½ años
	“y” Especialización en Jardín Maternal	Inst. Sup. no univ.	1½ año
Jardín de Infantes	Maestro de Nivel Inicial	Inst. Sup. no univ.	2½ años

Educación General Básica

Ciclos	Título docente habilitante ¹³	Otorgado por	Duración actual
1° y 2° ciclos	Maestro de Nivel Primario	Esc. Normal Nac. ¹⁴ Inst. Sup. no univ.	----- 2½ años
3° ciclo	Maestro de Nivel Primario (reconvertido en discipl. mediante capacitación docente) ¹⁵	Inst. Sup. no univ. Univ.	1½ año
	Profesor (en distintas disciplinas)	Inst. Sup. no univ. Univ.	4 años 4 años
	Profesional de grado universitario “y” Capacitación docente ¹⁶	Univ. Inst. Sup. no univ. Univ.	4 años o más s/ proy

¹³ Títulos con diferente denominación y/o duración de planes según la jurisdicción en que se obtengan.

¹⁴ Título de Nivel Medio/Secundario (hoy plan no vigente, pero aún existen egresados en actividad) de 5 años de duración correspondientes a los actuales dos últimos años de la EGB 3 y el Nivel Polimodal completo.

¹⁵ Curso de carácter teórico que a ciclo cerrado se dictó por única vez al implementarse la *Ley Federal de Educación* para maestros en ejercicio con dedicación en 6° y 7° grado de la antigua Educación Primaria. (Otorgó certificado, **no** título).

¹⁶ Curso de carácter teórico (otorga certificado, **no** título).

Educación Polimodal

Título docente habilitante¹³	Otorgado por	Duración actual
Profesor (en distintas disciplinas)	Inst. Sup. no univ. Univ.	4 años 4 años
Profesional de grado universitario “y” Capacitación docente ¹⁶	Univ. Inst. Sup. no univ. Univ.	4 años o más s/proy.
Técnico Superior (en dist. disciplinas) “y” Capacitación docente ¹⁶	Inst. Sup. no univ. Inst. Sup. no univ. Univ.	2 años o más s/proy.

Educación Superior

Modalidades	Título docente habilitante¹³	Otorgado por	Duración actual
no universitaria	Profesor (en dist. disciplinas)	Inst. Sup. no univ. Univ.	4 años 4 años
	Profesional de grado universitario “y” Capacitación docente ¹⁶	Universidad Inst. Sup. no univ. Univ.	4 años o más s/proy.
	Técnico Superior (en dist. disciplinas) “y” Capacitación docente ¹⁶	Inst. Sup. no univ. Inst. Sup. no univ. Univ.	2 años o más s/proy.
universitaria	Profesional de grado universitario	Univ.	4 años o más

7.6. REFLEXIONES: DE LA LEY 1420 A LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

Se destaca como ciclo de gran actividad en el campo educativo, el posterior al derrocamiento del gobierno de Perón (Anexo Biografías) en 1955, pues estuvo fuertemente influenciado por las teorías del capital humano y de la educación como inversión para el despegue económico y social. Se reconoce como período importante en expansión de escuelas y universidades principalmente del sector privado con carácter confesional. Los debates de la época apuntan a la necesidad de articulación entre los niveles de Enseñanza Primaria y

Secundaria, la renovación de los fines y métodos en educación, el replanteo acerca de la formación docente, la demanda de una ley de Enseñanza Secundaria y la extensión de la obligatoriedad escolar.

Hacia 1958 tras la sanción del *Estatuto del Docente* comenzó la transferencia de escuelas. A las provincias de Chubut, Neuquén, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis pasaron todos los establecimientos del Consejo Nacional de Educación, quedando asegurados los derechos de los docentes por la vigencia del Estatuto. La transferencia del resto, que debía terminar en 1962, quedó interrumpida por el golpe militar que derrocó al gobierno.

En los años '70 la explosión de alumnos en todos los niveles requería transformaciones urgentes. Comenzó a sentirse la demanda (crecimiento por efecto de la política educativa peronista que extendió la escolarización a sectores antes excluidos) sobre la Enseñanza Media y Superior, haciendo crisis alrededor de 1968.

El intento de reforma educativa y de sanción de una ley general que permitiera planificar y administrar el sistema, se gestó recién entre 1966 y 1973 durante la ruptura constitucional bajo el denominado “gobierno de la Revolución Argentina”, con fuerte oposición de los partidos políticos proscriptos y algunos gremios docentes. Los reclamos laborales (por salarios dignos, control de la obra social, cumplimiento del *Estatuto del Docente* y situación de los jubilados) atendieron además al temor por la pérdida de los puestos de trabajo a raíz de las titulaciones que se exigirían a partir de la puesta en marcha de la reforma para desempeñar cargos en la Escuela Intermedia. En ese contexto -cabe recordar- el único componente que logró cristalizarse fue el traspaso de la formación de maestros a la Educación Superior no universitaria. En cuanto a la universidad, se desmantelaron la investigación y las actividades de extensión, lo que representó su primer gran vaciamiento.

Cecilia Braslavsky (Anexo Biografías), (citada en Davini, 1998) rescata que el principal mérito del frustrado intento de reforma es:

... reactivar la discusión educativa en forma inusual y ubicar sus temas centrales en torno al complejo educación y desarrollo, educación y sociedad, así como en haber obligado a las corrientes de opinión pedagógica a un uso más extendido y racional de las técnicas modernas de diagnóstico, pronóstico y planificación de la educación y a la fundamentación de sus opiniones acorde con el desarrollo del pensamiento pedagógico de la segunda mitad del siglo XX. (p. 40)

Los gobiernos democráticos del breve período 1973 a inicios de 1976 vivieron conflictivos procesos políticos y sociales. Las discusiones en la materia se centraron principalmente en los proyectos de su política educativa, en el ámbito universitario y en las acciones de educación no formal y de adultos.

Se puede mencionar como medida innovadora de la política educacional del Gobierno Nacional la transferencia a las provincias de todas sus escuelas primarias que funcionaban bajo el imperio de la *Ley Láinez* de 1905. Esto comienza como medida para reafirmar el federalismo (para pre-primaria y primaria) en 1961 y culmina en 1978 dando cumplimiento a la *ley 21.809* del 5 de junio de 1978 del Consejo Nacional de Educación y a la *ley 21.810* para transferencia a Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

La dictadura militar que irrumpe en marzo de 1976, autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional”, contribuyó a formar un sistema educativo con creciente burocratización y decreciente participación de la comunidad en la gestión; disminuyendo y segmentando la oferta educativa, desarticulando y desacreditando al cuerpo docente.

Con el retorno a la democracia en el año 1983 se reabre el debate sobre educación con intención política de llegar a formular una ley general que organice el sistema.

Un siglo de existencia sin duda había envejecido a la *ley 1420*, que recordemos, sólo organizaba la *instrucción primaria* en el ámbito *nacional* (restringido finalmente a la Ciudad de Buenos Aires). El vacío legal de sistematización educativa y la evolución política, económica, social y tecnológica que acompañan al desarrollo posmoderno, reclamaban su complementación y actualización.

Por *ley 23.114* del 30 de septiembre de 1984, sancionada por unanimidad en ambas cámaras legislativas, se convoca al segundo Congreso Pedagógico retomando la iniciativa del homónimo del año 1882. La propuesta colocó esta vez la discusión en el seno de la sociedad misma, buscando la participación de todos los sectores.

En el mes de julio se presenta en el Senado el primer Proyecto de Ley General de Educación y a partir de él otros como el de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales que luego se transformó en la *ley 24.049*. La mayoría de las propuestas se limitaban a organizar el sistema existente (lo cual ya era un aporte de avance significativo) y además hacía evidente la búsqueda de una alternativa a los problemas de la educación.

La ley de transferencia 24.049 de los establecimientos educativos, que se sanciona durante el gobierno de Menem (Anexo Biografías), es parte de la política educativa que busca disminuir el gasto estatal para derivar fondos al pago de la deuda externa. La transferencia a jurisdicciones menores (de Nación a Provincias y de estas a Municipalidades; tendiendo a la privatización) se acompañó de otras medidas como la reducción de modalidades y materias del curriculum que no dan rédito económico inmediato.

Por fin, durante el transcurso del año 1993 se sanciona la *Ley Federal de Educación N° 24.195* que organiza el sistema educativo nacional definiendo su estructura (Anexo Rep. gráf. 2.4. y 2.5.) y reconociendo a la educación no formal como parte del proceso de educación permanente. Entre las cuestiones más importantes destacan el mantenimiento de la gratuidad y laicidad de la escuela, la descentralización administrativa, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a diez años a partir de los cinco años de edad (último año del Nivel Inicial), la elaboración de los objetivos y contenidos básicos comunes de los diferentes currículos, la atención a las demandas de un nuevo rol docente, el control de la calidad educativa a través de evaluaciones periódicas y la adecuación e implementación progresiva de la transformación durante la denominada etapa de transición.

7.7. TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS

A la fecha de cierre de nuestra investigación, transcurridos más de diez años y frente a los primeros resultados a la vista, entre las posiciones extremas y enfrentadas encontramos a los defensores de la ley que apuestan a su mesianismo, como si la realidad se cambiara por decreto; y a los apocalípticos –grupo cada vez más numeroso- que denuncian la destrucción de la educación pública apuntando a supuestas intencionalidades político-ideológicas.

La primera discusión sobre la aplicación de la nueva *Ley Federal de Educación* se genera justamente en torno a su implementación y al momento de transición implicado. Se señaló que no podía darse una reglamentación puntual y centralizada por decreto del Poder Ejecutivo Nacional porque ello no condecía con la organización descentralizada que la propia normativa propone. Tampoco podía quedar limitada a la aplicación por medio de leyes o reglamentaciones jurisdiccionales porque tendríamos veinticinco sistemas educativos paralelos. De allí que, se decidió otorgar una libertad para que progresivamente y de acuerdo a

las realidades locales se abriese el camino de la transición con la ilusión de comenzar el nuevo siglo con el sistema totalmente transformado.

La jurisdicción bonaerense dicta su *Ley Provincial de Educación N° 11.612* con el fin de regular para su territorio los principios de la *Ley Federal*.

En forma sencilla y sintética explica Albergucci (1996) que en el año 1994 comienza la reformulación curricular con una metodología abierta en diversos niveles de concreción. El CFCyE aprueba los CBC de EGB. En 1995 comienza la transformación de la Enseñanza Media. El Consejo Federal habilita para la discusión en las jurisdicciones el *Acuerdo Marco Serie A N° 10*, los CBC y los Contenidos Básicos Orientados (CBO) –correspondientes a las modalidades de enseñanza definidas- de la Educación Polimodal. Finalmente, en 1996 se avanza en la organización de la formación docente. El Consejo Federal aprueba (*res. 52 y 53 del 10 de septiembre*) en primera instancia y sujetos a revisión los *CBC de Formación Docente* (hasta EGB 2). Ella tendrá lugar en universidades y en institutos de Nivel Superior no universitario (que deberán acordar convenios con universidades o estar específicamente acreditados para formar docentes de EGB 3 y Polimodal).

Ahora bien, la Provincia de Buenos Aires es una de las pocas jurisdicciones que adhiere a comenzar el ciclo lectivo 1995 implementando progresivamente desde el Nivel Inicial la transformación (*res. 4947*) y para ello la DGCyE provincial acerca (tan sólo unos días antes del inicio de la actividad escolar) la serie de tres *Documentos Curriculares* (*res. 6590*).

Paralelamente, lanza en el mes de febrero una capacitación para los agentes en servicio. Un folleto introductorio explica que:

“Los tiempos de la transformación” son: “**1995: OBLIGATORIEDAD DE LA SALA DE 5 AÑOS. CAPACITACIÓN OBLIGATORIA A TODOS LOS DOCENTES. 1995/96: ADAPTACIÓN A LA INFRAESTRUCTURA. 1996: INICIO DE LA TRANSFORMACIÓN A PARTIR DE 1º, 4º Y 7º GRADO.**”

“Este proceso culminará hacia el año 2000 en la articulación del ciclo Polimodal de enseñanza media.”

En 1997 comienza la implementación de la transformación en el primer año de la carrera de formación docente de grado para los Niveles Inicial y EGB 1 y 2; convirtiendo –tan sólo en proyecto- la duración del plan de estudios de dos años y medio a tres.

Fundamentando la capacitación a la que hacíamos referencia, en la necesidad de adquirir **renovados conocimientos y metodologías que habiliten para abordar los contenidos básicos aprobados, más amplios que los precedentes y enfocados hacia la significatividad social**; se estipula que alcanzará a todos los agentes del sistema sin excepción y por igual. Se inicia en febrero con la entrega a cada participante del cuadernillo identificado como Módulo 0, continuando con otros ocho fascículos para completar la serie. Ilustrarán sobre la *Ley Federal de Educación*, la *Ley Provincial de Educación* y sobre los *Contenidos Básicos Comunes de los Niveles Inicial y Educación General Básica*.

La capacitación durará un año (hasta noviembre inclusive), será semipresencial, obligatoria, remunerada y las jornadas de encuentro se llevarán a cabo fuera del horario de servicio durante cuatro horas. Luego de la lectura individual de cada módulo que se hará llegar al docente por lo menos con un mes de antelación a la jornada presencial, en reunión a cargo de personal jerárquico en cada institución educativa se discutirá el contenido y se realizarán las actividades propuestas en forma grupal. En hojas separables cada cuadernillo incluirá una autoevaluación y una evaluación (destinadas a confirmar la comprensión) que se corregirán en los Institutos Superiores de Formación Docente distritales.

En cumplimiento de la instrumentación del curriculum y ajustándose a los niveles de su concreción, la DGCyE fue elaborando los distintos Diseños Curriculares para cada nivel educativo recién durante el año 1999.

Otro hecho que merece mención en el tema que nos ocupa es el de que en el año 1995 se dicta la *Ley de Educación Superior N° 24.521*, que por su carácter nacional tiene vigencia en todo el territorio de la república. Tras establecer los fines y objetivos, la norma determina la estructura de este nivel.

El Título II está dedicado a las generalidades, el III a las especificaciones sobre las instituciones de Educación Superior no universitaria y el IV a las correspondientes a las instituciones de Educación Superior universitaria.

Las instituciones de Nivel Superior dictan carreras de grado, de posgrado (actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo) y cursos, ciclos y actividades que respondan a demandas de calificación, formación y re-

conversión laboral y profesional. Para acceder a las carreras de posgrado no universitario que son de especialización, se requiere título de grado no universitario afín. Para acceder a las carreras de posgrado universitario (de especialización, maestrías y doctorados) se requiere título de grado universitario afín.

Las instituciones de Nivel Superior no universitario pertenecen a ámbitos provinciales o de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y pueden ser oficiales o privadas reconocidas. Su gobierno y administración depende de cada jurisdicción y sus planes y programas responden a los CBC elaborados en el seno del CFCyE.

Por su parte, las universidades pueden ser nacionales o provinciales y, al igual que los institutos universitarios, pueden ser oficiales o privados reconocidos por el Estado nacional. Estas instituciones cuentan con autonomía académica y administrativa, por ejemplo: definen sus órganos de gobierno, administran sus bienes, crean carreras, formulan y desarrollan sus planes de estudio.

La formación docente para enseñanza no universitaria se podrá cursar en instituciones no universitarias o universitarias reconocidas, es decir, en aquellas que integran la Red Federal de Formación Docente Continua (Anexo Glosario). Esta formación incluye cuatro instancias. La “*formación de grado*” o instancia inicial de preparación para el ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Termina con el título que habilita para enseñar. El “*perfeccionamiento docente en actividad*”, como un derecho y un deber del docente que dignifica y jerarquiza la profesión y mejora la calidad de la educación que se ofrece. Permite una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y a través del análisis de las mismas fortalece su realización y la posibilidad de atender a las nuevas demandas sociales e institucionales. La “*capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones profesionales*” que es la instancia de capacitación para roles y funciones diferentes de aquellas para las que el graduado se formó inicialmente y que exige el sistema de la *Ley Federal*. La “*capacitación pedagógica de graduados universitarios no docentes y técnicos superiores*” que deseen incorporarse a la docencia.

Los docentes de las instituciones universitarias deben poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia (requisito que sólo puede obviarse cuando excepcionalmente se acrediten méritos sobresalientes).

Finalmente acerca de esta ley resta decir que en su art. 86 hace dos modificaciones importantes a la *Ley Federal de Educación*. En primer lugar, cambia la denominación de “Educación Cuaternaria” por la de “Educación de Posgrado”; en segundo lugar, modifica la conformación del Consejo Federal de Cultura y Educación que será presidido por el ministro nacional del área y quedará integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

En septiembre de 1999, mientras era esperable que el período de transición estuviese en su etapa final, según informe del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación sólo siete provincias aplicaron la EGB 3, dos han implementado masivamente el Polimodal, algunas otras lo han hecho en forma parcial o experimental, la Ciudad de Buenos Aires no tomó decisiones a la espera de redacción de ley jurisdiccional y no se ha llevado a cabo la capacitación docente prevista.

Cinco años más tarde Cornejo (2004, 24 de mayo): recoge el parecer de Filmus a un año de gestión en el ministerio¹⁷:

Dice que hoy su principal desafío es eliminar la gran heterogeneidad que caracteriza al sistema educativo, a través de un plan que unificará los núcleos de aprendizaje, pues aún no están delimitados los saberes mínimos que deben tener los alumnos de todo el país.

“-La reforma educativa no fue mala. Lo que falló fue la mala manera en que se aplicó. Porque hay temas que no fueron previstos.”

“-En la Provincia de Buenos Aires Giannettasio¹⁸ tuvo éxito en retener y ampliar la matrícula. Pero falló en lograr una educación de calidad. Sin embargo, Buenos Aires no fue la provincia que peor aplicó la reforma. [...] lo que está haciendo ahora el titular de Educación bonaerense, Mario Oporto¹⁹, me parece excelente. Está revisando la reforma.” (p. http://www.lanacion.com.ar/04/05/24/dq_603987.asp)

Interrogado acerca de los proyectos para el próximo año:

¹⁷ Nos parece oportuno aclarar que antes de ocupar esa cartera educativa Filmus fue el Secretario de Educación de la Ciudad Autónoma de Bs. As. que, recordemos, se opuso a la implementación de la transformación.

¹⁸ Giannettasio, ocupó la DGCE de la Pcia. de Bs. As. durante la transformación educativa hasta diciembre de 1999. Al momento de la nota es la vicegobernadora.

¹⁹ Oporto ocupó la DGCE de la Pcia. de Bs. As. desde diciembre de 1999 hasta diciembre de 2005 en que es reemplazado por Puiggrós. Retorna al cargo en diciembre de 2007.

“-Por empezar, delimitar los núcleos de aprendizaje. Hasta ahora no se sabía cuáles eran los contenidos que debían estar presentes en todas las escuelas del país.”

“[...] no sólo para que los maestros los tengan presentes, sino también para que los institutos de formación docente trabajen sobre ellos.”

“-¿Esto significa un regreso a la centralización de la educación?”

“-No.... no lo creo. Lo que sucede es que se cambia el eje del poder. Ahora la definición de estos núcleos es acordada por el propio Consejo Federal de Educación. Las atribuciones del sistema educativo siguen estando en los ministerios provinciales.” (p. http://www.lanacion.com.ar/04/05/24/dq_603987.asp)

Un sondeo llevado a cabo por la Universidad de Belgrano que encuestó a mayores de veintinueve años residentes en la Ciudad de Buenos Aires, sobre “calidad del sistema educativo” y que cita San Martín (2004, 3 de diciembre) en el diario La Nación, arroja como resultado que, los porteños creen que se respeta poco o nada a los docentes; hay menos exigencia; importante porcentaje piensa que los docentes están mal preparados para su tarea, y que la calidad de los graduados universitarios empeoró en los últimos diez años. Es lamentable ver que casi el 40% dice que nada funciona bien en el sistema y un 10% no sabe qué responder a ese tema.

Mientras tanto, la Pcia. de Bs. As. comienza un serio reconocimiento de las falencias de la transformación educativa. Un estudio realizado por Arias (citada en Eizayaga, 2005) investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), sobre “*La Ley Federal de Educación en la Argentina: su aplicación en la Provincia de Buenos Aires*” coincide en que la mayoría de los directores de escuelas bonaerenses cree que la calidad de la educación empeoró con la reforma de hace una década. Entre las consecuencias hay variadas preocupaciones: los alumnos aprenden menos y rinden peores evaluaciones; bajó la calidad docente y ven como poco auspiciosa la “primarización” de la EGB 3.

Tras la consulta de opinión que la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires dirigió a fines de 2004 a su comunidad educativa, decide impulsar una profunda modificación en el sistema. Entre otros cambios, el director general anuncia que figura la reestructuración de la Secretaría de Inspección, se analizarán los *Diseños Curriculares* y el tercer ciclo de la EGB compartirá unidad curricular y formas de evaluación con el Nivel Polimodal. El funcionario, además, anticipó que desde 2006 se extenderán a cuatro años las carreras de formación docente para el Nivel Inicial y la EGB 1 y 2.

Nada se especificó durante el transcurso del año. Ha llegado a nuestro conocimiento que algunas escuelas implementaron el cambio tras la *res. 1045/05* que crea las Direcciones de Educación Primaria Básica (Anexo Glosario) y Educación Secundaria Básica en lo que se ha dado en denominar plan educativo 2004-2007. Tampoco se aplicó reforma alguna a los planes de estudio de formación docente.

En septiembre una nota periodística anunciaba (Solá criticó el polimodal. 2005, p. <http://www.lanacion.com.ar/738628>) que el gobernador bonaerense manifestó la intención de restituir el Secundario con duración de seis años (en reemplazo de la EGB 3 y el Polimodal) criticando con dureza la reforma de los '90.

En febrero de 2006, a menos de un mes del inicio del ciclo lectivo, nos sorprende la novedad en algunos periódicos y por trascendidos en escuelas de que por fin se implementa la ESB, que han sido designados los directores de los flamantes establecimientos y convocados a jornadas de orientación entre los días catorce y quince del mes.

Revisando entonces las publicaciones encontramos una importante serie de noticias que destacan las reuniones previstas con el personal jerárquico de los establecimientos, la puesta en marcha del *Diseño Curricular experimental de la ESB* en setenta y cinco servicios, el tratamiento de los criterios de evaluación y los acuerdos de convivencia sobre cuestiones disciplinarias.

Paralelamente Puiggrós, directora general de Cultura y Educación, convoca a los rectores de las universidades nacionales con sede en territorio bonaerense para revisar con urgencia la articulación entre Educación Polimodal y Educación Superior buscando resolver las dificultades que padecen los estudiantes al intentar el paso de un nivel al otro.

Por su parte, la UBA tiene intención de rever su CBC y presentó un proyecto de reforma que contempla, en líneas generales, un examen diagnóstico obligatorio, pero no eliminatorio para los aspirantes y la cursada de seis materias comunes para ingresar a todas las carreras (lectura y expresión, introducción a la ciencia y la técnica, matemática, filosofía, historia contemporánea y grandes problemas contemporáneos).

Para completar el panorama, nos parece oportuno comentar también la lectura en Internet sobre página de publicación oficial del MECyT y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (s.f.):

A diez años de sancionada la Ley se observa un período de transición en el cual coexisten en muchas provincias, la nueva estructura con la estructura tradicional.

Nivel Inicial

El tercer año del nivel Inicial, es decir el que corresponde a los niños de 5 años, está completamente implementado en todas las provincias y en la Ciudad de Buenos Aires.

EGB 1 y 2

La mayor parte de las unidades educativas del país ya imparten completamente los 2 primeros ciclos de la EGB. Aún coexisten las dos estructuras (EGB 1 y 2 - Primario) en unidades educativas de ocho jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Santiago del Estero y Tucumán.

EGB 3

Este ciclo es el que registra mayor dificultad y diversidad en su implementación. En este sentido, las unidades educativas en las que coexiste la estructura de la EGB 1 y 2 con el 7° grado de Primaria, informadas en el punto anterior, son aquellas en las que no se registra implementación a partir del 7° año de la EGB 3.

Las provincias que registran una implementación plena de la EGB 3 en el año 2001 son quince, el resto de las jurisdicciones no ha completado la implementación de este ciclo.

Polimodal

Sólo seis jurisdicciones han avanzado en la implementación plena del nivel. Otras cinco jurisdicciones se encuentran sin implementación del nivel, en tanto que el resto de las jurisdicciones (trece) se encuentran con algún grado de implementación en proceso (desde las que implementan año a año el nivel y aún no han completado la vigencia de la nueva estructura, hasta las que comenzaron la implementación en una muestra reducida de escuelas). (p. http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Estudiar_en_Argentina/vea_resena.html)

Sobre formación superior no existe información.

Síntesis

Pretendimos delimitar el acontecer que fue marcando el nacimiento de los distintos niveles del sistema educativo argentino para visualizar con claridad el desarrollo de la formación policial y docente para el Nivel Primario hasta convertirse en carreras de Educación Superior no universitaria.

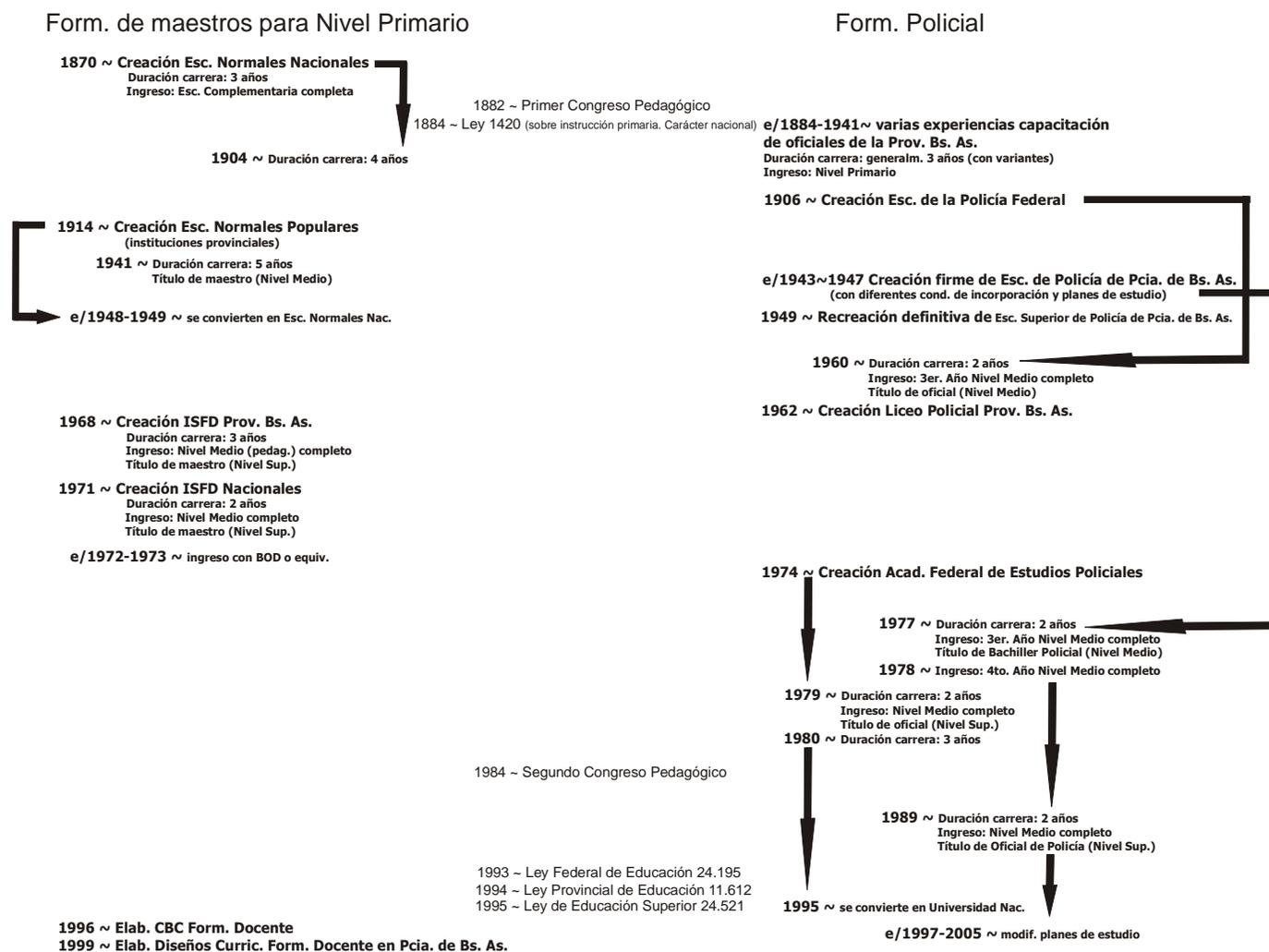
Si bien el camino es confuso, es el último tramo, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, para el que creemos necesario reseñar consecuencias plasmando

puntualmente la situación, pues nos llevará a evitar equívocos en la presentación de resultados de nuestra investigación. Así, la situación al momento de cierre de recogida de datos indica que:

- ✓ el Nivel Inicial no cuenta con infraestructura suficiente para garantizar la obligatoriedad prescripta por la norma,
- ✓ no hubo acuerdo en la implementación de la EGB 3 y el Polimodal, por lo que algunas jurisdicciones mantuvieron las tradicionales escuelas Primaria y Secundaria, otras adhirieron parcial y gradualmente por lo que se hallan en una etapa de transición y otras (como Pcia. de Bs. As.) aplicaron totalmente la transformación. Esta fragmentación nos obliga en adelante a referirnos genéricamente a Nivel de Educación Media o Secundaria en reemplazo o como sinónimo de EGB 3-Polimodal -ya que a efectos de incumbencias de título y cantidad de años cursados, en definitiva son equivalentes- (Anexo Rep. gráf. 2.5.),
- ✓ la Pcia. de Bs. As. no se halla conforme con los resultados académicos obtenidos a partir de la transformación de los '90 y está planeando una reestructuración de su sistema educativo,
- ✓ con el proceso de descentralización el MECyT sólo ha mantenido competencias exclusivas con relación a la educación universitaria.

Presentar ahora una línea histórica nos parece oportuno para graficar la cadena de hitos que fueron suscitándose en la organización histórica de las carreras de Nivel de Educación Superior no universitario que nos interesan particularmente.

Fig. 4: Desarrollo de las carreras de magisterio y policial en el sistema educativo argentino y provincial



Capítulo VIII

Las instituciones caso

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 8.1. Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”
 - 8.1.1. Ubicación pedagógica y geográfica
 - 8.1.2. Trayectoria histórica
 - 8.1.3. Proyecto Educativo Institucional
 - 8.1.4. Infraestructura y equipamiento
 - 8.1.5. Cuerpo docente
 - 8.1.6. Personal no docente
 - 8.1.7. Caracterización del alumno que ingresa
- 8.2. Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”
 - 8.2.1. Ubicación pedagógica y geográfica
 - 8.2.2. Predio institucional y sus instalaciones
 - 8.2.3. Infraestructura y equipamiento
 - 8.2.4. Etapas en la organización pedagógico-institucional
 - 8.2.5. Cuerpo docente y de instructores
 - 8.2.5.1. Docentes del turno mañana con desempeño en el aula de clase
 - 8.2.5.2. Docentes de actividades complementarias
 - 8.2.5.3. Docentes de Educación Física
 - 8.2.5.4. Docente bibliotecario
 - 8.2.5.5. Personal de gabinete psicopedagógico
 - 8.2.5.6. Instructores
 - 8.2.6. Personal no docente
 - 8.2.7. Caracterización del alumno que ingresa

SÍNTESIS

Capítulo VIII

Las instituciones caso

Introducción

Hemos dejado para este último apartado de la descripción de contexto, la redacción de un detalle ajustado de las características específicas de los dos establecimientos seleccionados como instituciones caso, con propósito de abrir el panorama de comprensión de ciertos fenómenos del estudio vinculados a los recursos humanos, materiales y financieros con que se cuenta para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y que constituyen sin duda factores determinantes en la problemática.

Consideramos preciso partir de la aclaración de que si bien ambas instituciones pertenecen al Nivel de Educación Superior no universitario, poseen peculiaridades esencialmente diferentes en la conformación de su personal, su gestión de centro, su infraestructura y equipamiento, sus aspirantes a ingreso. Estas particularidades nos han ayudado en la elección de instrumentos a utilizar en la recogida de datos y su interpretación en la investigación de campo.

8.1. INSTITUTO SUPERIOR “FRAY MAMERTO ESQUIÚ” (Anexo Biografías y Rep. gráf. 2.6.)

8.1.1. Ubicación pedagógica y geográfica

El establecimiento está dedicado a la formación docente y normalmente dicta la carrera de Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB. Está ubicado en la localidad de City Bell, distrito de La Plata (capital provincial) aproximadamente a unos 12 km. del centro capitalino. Tiene un radio de influencia que abarca principalmente las localidades vecinas de Tolosa, Gonnet, Ringuelet, Villa Elisa y Gorina.

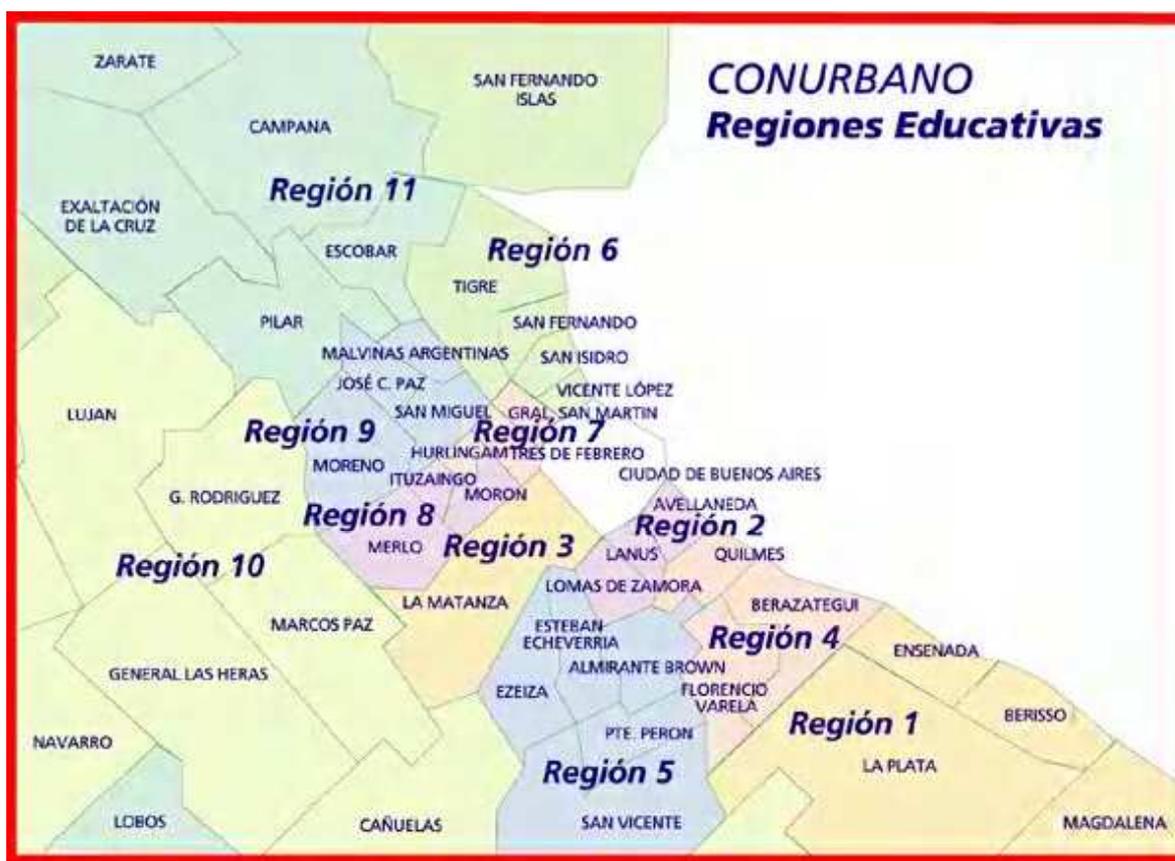
Mapa 5: Partido de La Plata



Dentro del distrito de La Plata la misma carrera se dicta en otros cuatro institutos de gestión estatal (ISFD N° 9, 17, 95 y 96) y el “*Instituto de Teología*” de gestión privada -distantes aproximadamente a veinte kilómetros- y en el Instituto “*Anunciación de la Santa Virgen*” de gestión privada -que dista unos diez kilómetros-.

El Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” es uno de los diecinueve centros educativos de gestión privada -totalmente subvencionado, por lo que el arancel de su cuota es el mínimo permitido- que ofertan carreras de Nivel Superior no universitario en la Región I dependiente de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Mapa 6: Regionalización educativa del Conurbano Bonaerense



El servicio es prestado por la Iglesia Católica, junto al de los otros niveles de enseñanza con los que comparte el edificio y conforma el Centro Educativo Parroquial “*Inmaculado Corazón de María*” (Jardín de Infantes “*Niñito Jesús*”, Colegio de Nivel de EGB “*San Blas*”, Instituto de Nivel Polimodal “*Fray Mamerto Esquiú*” y Nivel EGB para Adultos “*Inmaculado Corazón de María*”).

Por el momento, el establecimiento no ha participado en acuerdos de articulación ni convenios con otras instituciones. En el primer plan de evaluación de la calidad educativa de los institutos de Nivel Superior no universitario provincial ha ganado la **acreditación plena**, siendo uno de los únicos tres de entre diecinueve de la región que logró ese dictamen en diciembre de 2004.

8.1.2. Trayectoria histórica

El Padre Blas Marsicano, motivado desde siempre por cubrir carencias educativas en la zona norte del Departamento de La Plata -situación que motivaba el diario viaje de numerosos jóvenes hacia aquella ciudad-, motorizó la creación del Instituto Terciario en la idea

de formar docentes para el Nivel Primario, generando así, a su vez, nuevas posibilidades laborales.

Le cupo al año 1983 en su transcurrir, hacer germinar y echar las primeras raíces al Instituto Superior del Profesorado para la Enseñanza Primaria “*Fray Mamerto Esquiú*”, el cual tuvo inmediato reconocimiento de la entonces Superintendencia de Enseñanza Privada; cumpliendo hasta 1993, es decir durante diez años, el plan aprobado por *res. ministerial 287/73*.

En 1994, la transferencia del instituto al ámbito de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires se hizo efectiva a partir del 20 de septiembre. Desde su inauguración hasta esa fecha, fue dirigido por el rector del Colegio Esquiú, Canónigo Marsicano, y fue su coordinadora, la profesora Estevez. A partir del reconocimiento provincial, el Nivel Superior se desprendió del Nivel Medio, creándose el Instituto Superior de quien Estevez pasó a ser directora titular. Hasta 1996 el plan se reemplaza por el aprobado por *res. 38/82*, que otorgaba el título de Profesor para la enseñanza Primaria y Preescolar y que tenía dos años y medio de duración. Finalmente, cuando entra en vigencia la *Ley Federal de Educación*, ajustándose al nuevo *Diseño Curricular* para la Provincia de Buenos Aires se adopta el plan que aprueban las *res. 13.271 y 13.298* de 1999 y sus egresados reciben el título de Profesor de Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

Además, desde 1994 en horario vespertino el instituto participa en la Red Federal de Formación Docente Continua -siendo pionero en este aspecto, entre los institutos privados del distrito-; ofreciendo a los docentes cursos de perfeccionamiento, capacitación, actualización profesional y carreras de posgrado, en el marco de la *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Para colaborar con el aprendizaje permanente, también oferta cursos abiertos a la comunidad en general.

Encarnado en el espíritu de su fundador de estar al servicio de las exigencias y necesidades de la época y la sociedad, generando oportuna apertura a un campo laboral en permanente cambio y crecimiento, en mayo de 1996 se crea la carrera de posgrado: “Especialización en Informática Educativa para Docentes” con la aprobación oficial de la entonces Dirección

de Enseñanza de Gestión Privada y en julio de 2002 la carrera de posgrado: “Magisterio Especializado en Educación de Adultos” con la aprobación oficial de la DIPREGEP.²⁰

8.1.3. Proyecto Educativo Institucional

En el PEI leemos:

Porque frente a un mundo que se caracteriza por situaciones en contextos cada vez más inciertos al aumentar la cantidad y complejidad de las variables, con predominio de lo contingente sobre lo permanente, creemos que nuestro centro debe preparar el mejor maestro que sea posible, capaz de responder a las exigencias de nuestro tiempo y de la comunidad de pertenencia.

Debe ser un centro que irradie principios y valores culturales y espirituales acordes con una cosmovisión antropológica cristiana.

Queremos mostrar a los jóvenes formadores que egresen de nuestro centro educativo que hay valores permanentes que están, pero que no hacen ruido porque no venden, que el saber fue, es y será un elemento de poder, porque en la medida que accedo al conocimiento, también tengo acceso a conocer y defender mis derechos, a ser un individuo participante de la vida democrática del país, a proponer desde el lugar que me toque actuar transformaciones creativas, que el camino sigue estando en la defensa de la solidaridad, en el trabajo con y para el otro y que a lo largo de la historia de la humanidad todo período de decadencia necesitó tocar fondo para resurgir. Y estamos tocando fondo... Ocuparnos de esto, también es CALIDAD EDUCATIVA, porque apunta a CALIDAD DE VIDA.

En nuestro centro sustentamos la necesidad de promover un proceso de excelencia educativa que según Heberto Mahón permitiría “responder adecuadamente a un hombre actual que por una cultura general más elevada que la de sus anteriores generaciones, se siente en condiciones de dar su aporte creativo”. (Mahón, Heberto: “Excelencia: Una forma de vida”. Ed. Vergara. Buenos Aires).

Perfil del docente que pretendemos formar

Aquel que...

- ✓ logre una actitud de búsqueda y participación que integre Fe y Cultura;
- ✓ asocie saber, pensamiento, valor y acción;
- ✓ tenga poder de decisión y de responsabilidad en sus actos;
- ✓ evalúe críticamente los resultados de su acción educativa;
- ✓ se realice como persona, capaz de buscar y conocer la verdad y el bien con libertad.

²⁰ Los planes de ambas carreras ya no existen, por lo que se cerraron tras el último egreso.

8.1.4. Infraestructura y equipamiento

La institución funciona en el segundo piso del edificio, con tres aulas, un espacio para dirección, otro para secretaría y un servicio sanitario. Cada sector se halla suficientemente ventilado e iluminado (en forma natural y artificial) y calefaccionado.

Comparte con el resto del centro educativo sala de profesores, salón de usos múltiples, sala de conferencias, sala de vídeo, sala de arte, biblioteca con sala de lectura, gimnasio, laboratorio, dos cocinas, tres gabinetes de informática (uno en el segundo piso), servicio de cafetería y quiosco, capilla religiosa.

Para uso propio el instituto cuenta con televisor, reproductora de vídeo, retroproyector, ordenador (sin conexión a Internet e instalado en el despacho de la directora), equipo de audio, proyector de diapositivas y una pequeña biblioteca pedagógica (con cintas de audio y vídeo, publicaciones varias de la especialidad, multimedias editados en CD-ROM). Comparte con el resto del centro, quince ordenadores con conexión a Internet, dos líneas telefónicas y dos fotocopiadoras.

Es necesario hacer la salvedad de que los equipos informáticos resultan obsoletos y esto se hizo especialmente evidente durante el año 2004 cuando además el personal contratado para su mantenimiento no cumplió su función con eficiencia, orientó negativamente a la representación legal de la institución que, a partir de ello, restringió el presupuesto que se destinaba al mejoramiento de las máquinas. En el año 2005, convencidas las máximas autoridades escolares de que habían sido estafados, deciden cambiar de empresa encargada del cuidado de dichos equipos con lo cual, en parte se ha logrado revertir la situación y se está en camino de hacer otros adelantos.

8.1.5. Cuerpo docente

El personal del establecimiento reviste en carácter de titular y está compuesto por diecisiete integrantes (incluidas la directora y la secretaria) de los que sólo uno es de sexo masculino. La señora directora también ejerce como profesora. Existe además una bibliotecaria que es compartida con el resto del centro educativo.

Tablas 1: Cuerpo docente del Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

Tabla 1.1.: Profesores que además del título específico habilitante para su cargo en el Nivel Sup. cuentan con el de maestro

Titulación	Cant. prof.	%
Maestro Normal Nac. (Nivel Medio)	11	69
Maestro Normal Sup. (Nivel Sup. no universitario)	1	6
Sin título de maestro	4	25

Resulta importante destacar que la secretaria es uno más de los integrantes del plantel que posee título de Maestra Normal Nacional, que habilitaba para su cargo al momento de apertura del instituto. Hoy se requiere título de profesor –habilitante para el Nivel Superior-, que ella no posee.

También la bibliotecaria obtuvo su título en el Nivel Superior no universitario y ni ella ni la secretaria han realizado otras carreras ni cursos de capacitación.

Tabla 1.2.: Titulación habilitante para el cargo docente en Nivel Sup. no universitario

Título	Cantidad de prof.	%	Nivel del título (Cant. prof.)			
			universitario	%	no universitario	%
Prof. Cs. de la Educ.	5	31	4	25	1	6
Otros títulos de grado	11	69	8	50	3	19

Tabla 1.3.: Titulación emprendida como especialización

Título	Cantidad de prof.	Nivel Superior (Cant. de prof.)	
		universitario	no universitario
Con más de un título de grado	4	4	1
Posgrado	2	1	2
Carreras de grado en curso	1	1	0
Posgrado en curso	1	1	0

Debe observarse que algunos profesores han optado por más de una carrera de especialización incluso en ambas modalidades de la Educación Superior.

Tabla 1.4.: Otras acreditaciones

Caracterización	Cant. prof.
Circuitos de capacitación	6
Participación en congresos, jornadas, etc. como expositor	3
Producción pedagógico-didáctica	3
Especialización en informática	1
Especialización en tecnología educ. (incompleta)	2

La tabla muestra el grado de participación del profesorado en diferentes eventos académicos, dejándose constancia que algunos han tomado parte en más de uno de ellos.

En cuanto a los circuitos de capacitación docente hemos considerado solamente los desarrollados durante el período de transición en camino a la transformación educativa y que en su momento tuvieron carácter obligatorio –cuyo cumplimiento luego no se exigió–.

Componentes del equipo docente y supervisor hemos configurado un muy buen staff, trabajamos muy cómodos, estamos comprometidos con la institución, permanentemente intercambiamos opiniones y promovemos discusión. Se suelen organizar subproyectos edu-

cativos de los que participan colaborativamente más de un profesor y grupo de clase. Se evidencia un buen clima institucional, en diversas oportunidades visitantes de paso lo han observado y manifestado en forma espontánea.

El equipo se entusiasma fácilmente con propuestas innovadoras y retos profesionales, aunque como gran parte (41%) supera los cincuenta años de edad, son un poco reacios al uso del ordenador. Sólo un profesor utiliza el ordenador como recurso mediatizador del aprendizaje y ha efectuado producción didáctica multimedia. Eso no quita que sean originales y creativos en sus clases y se animen con frecuencia a usar vídeos, retroproyector, o algunas técnicas como dramatización en las que muchas veces se implican participando en la actuación. Asimismo, se observa con satisfacción que lentamente, algunos han comenzado a utilizar el procesador de texto para sus tareas de planificación, también van incorporando consultas a Internet y, más recientemente se animan a plantear preguntas a quien tiene más experiencia -pedagógica y de gestión administrativa- en aplicación informática.

Lamentablemente, a mediados del ciclo lectivo 2004 la señora directora ha sufrido una enfermedad que en principio la obligó a tomar licencias reiteradas hasta fin de ese año escolar. Para el siguiente, su estado agravó y fue reemplazada por la misma profesora que se había hecho cargo en el mes de septiembre anterior. Con esta situación inesperada, muchos de los proyectos en marcha, incluida nuestra propuesta motivo de esta investigación, no se llevaron a cabo en su totalidad y/o se vieron afectados en su desarrollo.

8.1.6. Personal no docente

El centro educativo cuenta con dos representantes legales que cumplen función de supervisión general de la gestión institucional.

Encargado de la administración y finanzas se halla un equipo formado por un Contador Público Nacional y dos empleadas.

De un empleado de maestranza depende el mantenimiento de equipos e instalaciones varias y siete son las auxiliares a cargo de la higiene de las dependencias luego de cada turno escolar, de las cuales sólo dos tienen asignadas tareas en el Instituto Superior.

Finalmente cabe acotar que una empresa de limpieza está contratada para los fines de semana y otra –como dijimos- para el cuidado y actualización de los equipos informáticos.

8.1.7. Caracterización del alumno que ingresa

La población estudiantil, como en otros establecimientos de este estilo, es mayoritariamente femenina, creemos que en parte porque en nuestra sociedad se conservan tradiciones normalistas; y por otro lado, porque los salarios docentes son tan bajos que los hombres -generalmente sostenes de familia- no ven la docencia como salida suficientemente redituable.

Las edades de ingreso rondan entre los dieciocho y cuarenta años constituyendo cada vez cantidades más parejas. Entre los más jóvenes se encuentran los recientemente egresados del Nivel Polimodal o con alguna experiencia previa de fracaso y abandono de otras carreras de Nivel Superior. Contados son los casos en que están paralelamente cursando otra carrera de grado; sin embargo, sí en los últimos años -frente a la reconversión de cargos docentes y capacitación de graduados no docentes- muchos se han matriculado en la formación docente de grado para hacer habilitantes sus títulos. Los de edad más avanzada, en general han egresado hace años del Nivel Medio o Secundario o recientemente se han alfabetizado concurriendo a completar los niveles previos en escuelas de Educación de Adultos. En sus actuales situaciones de vida disponen de más tiempo de cubrir antiguos deseos de superación personal, o bien pretenden obtener un puesto de trabajo en corto lapso para colaborar con la economía familiar, o aspiran a mejorar su situación laboral (algunos trabajan como personal auxiliar -de limpieza- en las escuelas).

La mayor parte de la matrícula proviene de las inmediaciones del instituto y localidades vecinas y de entornos socioeconómico y culturales bajos y medios. Cada vez resulta más notable su proveniencia de hogares desavenidos, con madres solas (algunas muy jóvenes) a cargo de sus hijos, cónyuges que no avalan la continuación de los estudios de su pareja y otros en convivencia en concubinato luego, incluso de varios tropiezos maritales.

También es observable la abundante variedad de títulos de Nivel Medio o Polimodal, que no responden a modalidades humanísticas y mucho menos pedagógicas; marcando importantes diferencias con décadas anteriores en que los que ingresaban en su mayoría eran bachilleres con orientación docente y por ende, tenían cierta preparación propedéutica.

Las reducidas cohortes estudiantiles asociadas al número pequeño de profesores favorecen las relaciones vinculares y el seguimiento del alumno; haciendo que muchas veces actue-

mos como tutores, consejeros y asesores no sólo en materia educativa sino también en lo relativo a problemas sociales cotidianos.

En ocasiones la flexibilidad en el plazo de inscripción -incluso una vez concluido el Curso Inicial- permite que ingresen postulantes que se decidieron tardíamente, desconocían esta oferta educativa, han perdido ocasión de hacerlo en otras instituciones o bien han desaprobado en las de ingreso restringido. Ello trae aparejado tanto la ignorancia acerca de los fines y exigencias de la formación en la que se matriculan como problemas asociados al desinterés y bajo rendimiento académico. Simultáneamente, la prolongación del lapso de matrícula favorece a la institución ya que incrementa el número de alumnos al principio del ciclo lectivo, elemento fundamental a la hora de que se apruebe oficialmente la apertura del curso y consecuentemente la planta orgánico funcional.

El fracaso y deserción suelen además ser el resultado de percepciones equívocas acerca del desempeño profesional, que potencian falsas expectativas; en ocasiones vinculadas a su experiencia escolar previa. Muchas dificultades provienen de los grupos egresados de Educación de Adultos donde han vivido prácticas educativas más flexibles en las exigencias tanto de cursada como de aprobación. En ciertos casos algunos abandonan tras comprobar que en los últimos años se ha incrementado tanto la cantidad de egresados de esta carrera que ha disminuido notablemente la oferta de puestos de trabajo; otros al enterarse que, estatutariamente, a partir de los cuarenta y cinco años de edad la posesión del título no los habilita para acceder a cargos en situación de revista titular (problemática que cuenta con propuestas de modificación por vía legislativa); otros al verificar que sus obligaciones laborales y/o familiares no les otorgan tiempo suficiente para estudiar y encontrar momentos de ocio y esparcimiento.

8.2. ESCUELA DE POLICÍA “JUAN VUCETICH” (Anexo Rep. gráf. 2.7.)

8.2.1. Ubicación pedagógica y geográfica

El establecimiento está dedicado exclusivamente al reclutamiento del personal de oficiales del Agrupamiento Comando de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Está ubicado en el distrito de Berazategui, que forma parte del Conurbano Bonaerense (Mapa 6: Regionalización educativa del Conurbano Bonaerense), sobre Camino Centenario distando a 17,5 km. de la ciudad de La Plata. Al ser el único centro con esa especialidad educativa su radio principal de influencia abarca todo el territorio provincial con extensión al resto del país.

La Escuela “*Juan Vucetich*” pertenece a la gestión oficial, es gratuita y depende de la Dirección General de Capacitación y Formación del Ministerio de Seguridad de la Pcia. de Bs. As. Hasta el momento de nuestra investigación, no ha participado en acuerdos de articulación ni convenios con otras instituciones.

8.2.2. Predio institucional y sus instalaciones

Recordando lo que expresáramos al referirnos a la Escuela Media formadora de oficiales de Policía, el establecimiento tiene su asiento desde el año 1959 en la ex-estancia “*San Juan*” del parque Pereyra Iraola.

El terreno de la estancia (edificada a mediados del siglo XIX) fue expropiado junto a otras tierras en el año 1948 por el Gobierno de la Provincia, a la acaudalada familia Pereyra Iraola (prestigiosa e influyente terrateniente de la época, que se constituyó en precursora del mejoramiento zootécnico imprescindible para la ganadería argentina). A título anecdótico comentamos que cuando por casualidad el primer director, Crio. Schoo, en su camino desde la Ciudad de Buenos Aires decide entrar a conocer el sitio, descubre las condiciones de abandono en que se halla y se le ocurre acampar con un grupo del Cuerpo de Cadetes y acondicionarlo para la Escuela. Recién por *dec. 2488* de 1962, se autoriza la cesión con carácter precario a la entonces Policía de la Provincia de Buenos Aires de una parte de la fracción ocupada y por *dec. 2571/69*, el Gobierno Provincial autoriza la transferencia definitiva. El predio abarca una superficie de más de 303 hectáreas.

El casco de esta hacienda de campo en gran parte se conserva ocupado por las instalaciones educativas; siendo su edificio principal la sede de los despachos de las autoridades.

Para darse una idea de la magnitud del antiguo recinto, basta recordar que el sitio donde hoy se ubican parte de las aulas (contiguo a los nuevos Complejos Educativos) eran cocheras destinadas a guardar los carruajes y cabalgaduras de los visitantes. Frente al lugar, se halla también la construcción denominada “pajarera”, pues albergaba diversas especies de aves foráneas y autóctonas; desde hace poco, reacondicionada como sala de profesores.

En el mismo sector de edificación, podemos ver la piscina con la que contaba la estancia (la que aún hoy se encuentra en perfectas condiciones edilicias y de utilización). El natatorio, construido en parte sobre nivel, es de amplias dimensiones (tiene más de tres metros y medio de profundidad en la parte más honda), con desagüe natural al arroyo hoy denomi-

nado Pereyra. Decorada con mayólica italiana, entre sus comodidades cuenta con amplio solarium, vestuarios, duchas y sanitarios para damas y caballeros.

Con referencia al arroyo Pereyra (que desemboca en el Río de la Plata), también cabe acotar que aproximadamente a un kilómetro y medio del casco de la estancia y en dirección nordeste, se encontraba una obra de interesante trabajo de ingeniería. Un lago artificial poblado con distintas variedades de peces, y que fue sin duda uno de los aspectos más pintorescos del lugar del que aún hoy puede advertirse la magnificencia.

Un párrafo aparte merece lo relativo a la forestación del sitio, que aunque cueste creerlo, es de origen artificial. El parque fue trazado luego que el propietario recibiera de manos de Sarmiento algunas especies de árboles y arbustos traídos de Europa.

Otro de los orgullos lo constituye la capilla “*Sagrado Corazón*”, de clásico estilo románico. Su campana de bronce (que según se dice, fue enviada desde Roma con la bendición del Santo Padre), ostenta además de iconos religiosos el escudo del Estado del Vaticano.

8.2.3. Infraestructura y equipamiento

El casco de la antigua estancia está destinado a la Dirección, Subdirección del establecimiento y a la Jefatura del Cuerpo de Cadetes. Como tal conserva una gran sala de recepción, mobiliario y decoración de origen, un amplísimo servicio sanitario, además tiene acondicionada una sala para reuniones y una pequeña cocina. Desde hace unos pocos años está provista cada dependencia de líneas telefónicas y ordenador con conexión a Internet.

La Jefatura de Estudios ocupa el espacio en que los estancieros guardaban ganado equino y vacuno de pedigrí. Su mobiliario es moderno y está acondicionado a las necesidades de archivo de documentación. Cuenta con tres equipos de computación con conexión a Internet, fotoduplicadora y dos líneas telefónicas. Allí desempeñan tareas el Jefe de Estudios, el Regente y el cuerpo de empleados que realizan tareas técnico-administrativas correspondientes a la organización y gestión escolar.

Los denominados complejos educativos I y II, inaugurados en 1994, constituyen desde entonces el sector de aulas de clase. Para su diseño y edificación de casi mil metros cuadrados cubiertos, se respetó tanto la línea arquitectónica tradicional de las construcciones existentes, como el carácter de reserva ecológica del predio. Con capacidad para aproximadamente quinientos alumnos, cuentan con dieciséis aulas y servicios sanitarios suficien-

tes. Los espacios están bien aireados, iluminados (de forma natural y artificial) y provistos de elementos de ventilación y calefacción para atenuar los rigores del clima.

Posteriormente la obra se amplió con un tercer complejo de aproximadamente quinientos metros cuadrados cubiertos y capacidad para doscientos cincuenta estudiantes. Estas últimas ocho aulas y sanitarios posibilitaron concentrar la actividad académica de la institución en un solo sector. La construcción ha incluido la preparación de la red cloacal para un futuro complejo de aulas.

Integrada a aquellos, se reacondicionó la “pajarera” como nueva sala de profesores, un lugar cálido y acogedor para la reunión de descanso entre las horas de clase. Cuenta con servicios sanitarios independientes, una cocina para preparar los refrigerios, un amplio ambiente agradablemente decorado y amueblado.

Contigua al complejo y su sala de profesores se instaló la preceptoría en una rudimentaria edificación que consta de dos reducidos locales preparados sencillamente con pupitres, sillas y armarios suficientes para el trabajo y archivo de recursos propios.

Entre los medios de apoyo a la enseñanza caben destacar dos fotocopiadoras; una fotoduplicadora que permite obtener hasta doscientas copias por minuto; un equipo de sonido con rendimiento de ochocientos watts eficaces de potencia musical, completado con consola mezcladora profesional, bandeja grabadora-reproductora de casetes, micrófonos profesionales y sus accesorios, y cuatro cajas acústicas aptas para la completa sonorización en ámbitos interiores y al aire libre.

Complementariamente a los espacios destinados a las actividades de estudio propiamente dichas y para cumplir con aquellas específicas de la preparación para la función policial, la institución cuenta con un laboratorio de criminalística; un polígono y campo de tiro; una piscina climatizada; un área de prácticas operativas; un auditorio y microcine; un complejo polideportivo; una sala de informática y una biblioteca.

El laboratorio de criminalística se montó en forma completa en 1993. Con toda la aparatología y elementos de los laboratorios forenses, está dotado de una computadora personal, mesadas con agua caliente y fría, mecheros de gas, microscopios, lupas, reactivos, refrigerador conservador, balanzas, centrífuga, etc.

El polígono de tiro se amplió en 1994 y desde entonces reúne las condiciones edilicias,

técnicas y de seguridad necesarias. Además de acondicionarse sus instalaciones dotándolo de servicios sanitarios, iluminación adecuada para la práctica nocturna y de lugares idóneos para depósito de armas y municiones; se construyó el sector de tiro incorporándole barrera de contención preventiva y siluetas semi-fijas.

Por su parte, el campo de tiro fue inaugurado en noviembre de 1996. Cuenta con una superficie de dos mil metros cuadrados, paredes laterales de hormigón de seis metros de alto, caseta en mampostería construida en altura para el control del ejercicio de los tiradores y comandos de silueta (diez siluetas móviles giratorias activadas por electroimán, diez siluetas móviles volcables por palanca, veinte para-vainas con tarima y numeración). Entre otras actividades, se utilizan simultáneamente las líneas para tiro tipo FBI y de destreza.

Especialmente pensando en la preparación física y en prácticas de natación y salvataje, se ha climatizado la piscina, techándola en policarbonato e instalando caloductos y termotanques que calefaccionan tanto el agua como el ambiente. Las experiencias preparan a los estudiantes del último curso, para las contingencias que pudieran presentárseles en la costa atlántica durante el denominado Operativo de Seguridad Sol (primera misión funcional que desempeñan al egresar).

En el área de prácticas operativas, las modernas aulas de la Comisaría Modelo, poseen escenografías de irrupción en edificios y de hechos delictivos, con los ámbitos y elementos necesarios para el montaje simulado de las más diversas situaciones de la vida real. Además, un circuito de entrenamiento físico dotado con todos los recorridos y obstáculos previstos en los respectivos planes de capacitación para el personal de instituciones armadas, se habilitó en el año 1992.

Desde mediados de ese mismo ciclo lectivo, la escuela cuenta con un microcine y auditorio con capacidad para sesenta personas. Cálidamente alfombrado y provisto de cómodas butacas, posee un videoprojector de tres tubos, que permite reproducir imágenes televisivas a pleno color (provenientes de señales de antena o de reproductoras de vídeo, lectores de videodiscos, etc.) sobre una pantalla automática de aproximadamente tres metros de base por dos metros y medio de altura. El aparato se complementa con un sistema acústico acorde al recinto, de cien watts de potencia, iluminación adecuada, y recursos de apoyo didáctico (pizarra, franelógrafo, etc.).

Un año más tarde se finalizó la construcción del complejo polideportivo de casi dos mil

cuatrocientos metros cuadrados cubiertos. Sus amplias instalaciones cuentan con sanitarios y duchas para damas y caballeros, vestuarios, piso de madera entarugado apto para la práctica de los más variados deportes (posee las medidas reglamentarias para cancha de básquet profesional, la que se encuentra marcada), así como con superficies de concreto tratadas con pintura especial para similares fines. También se ha erigido en el lugar un palco de aproximadamente ochenta metros cuadrados de superficie, con dos escaleras laterales de acceso. El cielo raso ha sido cubierto completamente con placas termoacústicas HORPAC de polietileno expandido con revestimiento acrílico mineral, existiendo en el lugar suficientes reflectores de alta potencia que permiten su perfecta y completa iluminación. Además de su destino específico, el lugar -por sus comodidades y amplitud- es utilizado también para la realización de diversas ceremonias.

En la sala de informática treinta ordenadores personales se conectan en red, contando adicionalmente con mesas para el trabajo individual, el del profesor y pizarra.

La biblioteca cuenta con amplia, bien iluminada y confortable sala de lectura, y con variedad de textos incluyendo los específicos de consulta sobre legislación, doctrina y jurisprudencia. Actualmente, requiere una importante actualización de los recursos y está prevista la digitalización del material disponible en bases de datos.

El gabinete psicopedagógico, destinado a la detección precoz de problemas de conducta, dificultades asociadas al desempeño académico y desajustes al perfil incompatibles con la función profesional, está momentáneamente ocupando un sector antes destinado a aulas. Funciona en un primer piso al que se accede por una angosta y deteriorada escalera. Cuenta con cuatro salas, una para archivo de documentación, otra para el trabajo compartido, otra para entrevistas personales y la otra que suele utilizar como despacho el encargado de Gabinete. El espacio –que por un tiempo permaneció abandonado- se reacondicionó en corto lapso con escaso y antiguo mobiliario (un ordenador obsoleto y sin impresora, dos estanterías, un armario, un gran escritorio y cinco pupitres de aula con sillas), tiene limitada iluminación artificial, es buena su iluminación natural y ventilación, está un tanto alejado de los complejos educativos y reúne problemas de estructura y calefacción relacionados al paso de los años. Esto motiva que las dependencias no resulten ni agradables ni mucho menos acordes a la tarea que corresponde realizar y necesiten urgentemente proyecto de remodelación o traslado.

Destinado al esparcimiento de los alumnos en sus ratos libres, en 1993 se procedió a reacondicionar el denominado “*Salón de Vidrio*”, donde funciona el Casino de Cadetes, con equipos de música y sonorización adecuados al recinto, cómodas mesas, sillas y sillones. Por otra parte, en el piso superior se colocaron ciento veinte butacas rebatibles, dos televisores con sendas reproductoras de vídeo que, proporcionan otro ambiente idóneo para ser utilizado como salón de proyecciones y conferencias.

En el año 1995 se completó la construcción de los complejos habitacionales que albergan a los cadetes. Desde entonces cuentan con instalaciones sanitarias suficientes, habitación para oficiales con todas las comodidades (servicios independientes, cocina, recepción, etc.), depósitos, sala de lectura, furrielatos, amplios dormitorios ventilados y calefaccionados y espacios parquizados para hacer más cómoda y agradable la permanencia del alumno en la institución.

En el ciclo lectivo 1997, se ha remodelado por completo una de las subunidades existentes, a los efectos de adecuarla para el alojamiento de cadetes de sexo femenino. Se han construido cofres de mampostería con estantes, se reemplazaron ventanas existentes y rediseñaron los baños con sanitarios adecuados, instalación de agua caliente y por primera vez, con mamparas divisorias de policarbonato en las duchas. Se tomaron medidas de seguridad contra siniestros y se colocó una mampara divisoria entre el hall de ingreso y el sector de dormitorios.

También se construyeron cuatro baños completos en otras tantas subunidades para cadetes masculinos, sectorizando los espacios dedicados a lavabos y duchas (estas últimas con divisiones individuales de policarbonato), así como el destinado a mingitorios e inodoros.

Las obras de reacondicionamiento del comedor de cadetes, depósito y lavadero de vajilla comenzaron en el año 1994 e incluyeron el recubrimiento de paredes con cerámicos; de su techo con yeso y placas termoacústicas; el pulido de pisos; la colocación de nuevas aberturas; el cambio en la instalación de agua, gas y artefactos eléctricos; compra de utensilios de mesa, sillas, una cocina industrial y maquinarias panificadoras y reposteras.

En el mes de diciembre de 1995, se produjo la inauguración del Altar de Campaña ubicado en la Plaza de Armas “*Crio. Gral. Prof. Jorge V. Schoo*”. En la misma oportunidad se habilitó un palco de autoridades, construido en mampostería y cubierto, que brinda comodidad para ubicar con todo confort a más de ciento sesenta invitados sentados.

A partir de ese año, la Escuela cuenta con una delegación permanente de la Dirección de Servicios Sociales, para la atención de los alumnos y del numeroso personal estable del área. Para el mejor cumplimiento de su misión, se construyeron instalaciones anexas e integradas a las del cuerpo médico del instituto. Éste, a su vez, cuenta con sala totalmente equipada para la atención de primeros auxilios, salas de internación, sala de radiología, consultorios externos (clínica médica, oftalmología, odontología y otorrinolaringología), farmacia y una unidad móvil asistencial con equipo de resucitación de alta tecnología.

El denominado “*Puesto uno*” de ingreso al establecimiento, donde los cadetes alternadamente montan guardia de custodia y seguridad, posee instalaciones que proveen las comodidades indispensables para tal situación.

El Comedor y Casino de Oficiales, destinado a las comidas y esparcimiento del personal policial en servicio en el establecimiento, cuenta con modernas instalaciones y dos aparatos de televisión con sendas reproductoras de vídeo, un ordenador con conexión a Internet, salón de juegos y una pequeña sala de lectura.

La Oficina de personal se compone de un complejo que alberga tanto los pañoles y depósitos de materiales y herramientas de los distintos oficios (carpintería, jardinería, etc.), como los vestuarios, dormitorios y servicios sanitarios del personal afectado a tales menesteres.

La Oficina de administración funciona en el sector trasero del viejo casco de estancia. Allí se conserva todavía parte del mobiliario original aunque no en muy buenas condiciones y se han instalado principalmente armarios con finalidad de servir para archivo.

Lentamente con el correr de los últimos años se han adquirido y reparado cortadoras de césped y tractores imprescindibles para la limpieza y buen mantenimiento del predio; se han asfaltado algunos caminos de circulación principal y adyacentes; y se han instalado luminarias de alta potencia para optimizar la visibilidad nocturna en diversos sectores.

8.2.4. Etapas en la organización pedagógico-institucional

Necesariamente para clarificar y simplificar la comprensión del lector en lo que sigue, nos remontaremos a la organización de la Escuela “*Juan Vucetich*” antes de la primera intervención de la Policía Bonaerense acaecida en diciembre de 1997 –coincidente con la transformación educativa nacional- y de allí en más, señalaremos etapas por las que se transitó.

Las sucesivas reestructuraciones que sufrieron los institutos de formación y capacitación influyeron en la conformación del staff docente, la continuidad del personal no docente, los planes de estudio y duración de la carrera, las condiciones de ingreso e internado del alumnado, la distribución de los grupos de clase, etc.

Podemos distinguir cuatro períodos. El primero correspondiente a los años 1992 a 1997 inclusive, anterior a la primera intervención; el segundo período 1998 a 2000 inclusive, de la primera intervención; el tercero entre los años 2001 a mediados de 2004 en que se retorna a una situación similar a la de la primera etapa y el último que comienza a mediados de 2004 con la segunda intervención.

8.2.5. Cuerpo docente y de instructores

En primer lugar, se debe tener en cuenta que la Escuela de Policía es uno de los tantos organismos dentro del organigrama de la institución policial; por lo que los cargos jerárquicos de director, subdirector, jefe de Estudios y jefe de Cuerpo de Cadetes son desempeñados por personal de esa fuerza de seguridad.

Considerando los períodos antes señalados podemos decir que desde marzo de 1997 a agosto de 1998 el director del establecimiento era un comisario inspector, el subdirector un comisario y los jefes de Estudios y de Cuerpo de Cadetes eran subcomisarios. Desde el siguiente mes de 1998 y por el ciclo lectivo 1999, el director fue un comisario inspector con título además de profesor de Historia, el subdirector también era comisario inspector, el jefe de Estudios era oficial principal. Se introdujo el cargo de secretario académico que fue desempeñado por una oficial subinspector (administrativa) con título además de Profesora en Ciencias de la Educación de Nivel universitario. Para el ciclo lectivo 2000 vuelven a renovarse las autoridades, esta vez el director y el subdirector son subcomisarios mientras que el jefe de Estudios era oficial principal que a mediados de año es reemplazado por otro oficial de igual jerarquía. En el año 2001 se designa nuevo personal. Esta vez ocupan la dirección, subdirección y jefatura de Estudios todos oficiales con grado de comisarios. En el mes de abril de 2002, se renueva una vez más el staff; es nombrado director un comisario que además tiene título de Profesor de Ciencias Sociales, como subdirector un comisario con título adicional de Abogado y regresa a la función de jefe de Estudios quien la desempeñaba en el año 1997 ascendiendo en aquel lapso a la jerarquía de comisario. El jefe de Cuerpo de Cadetes ha mantenido durante todas las etapas su cargo, modificando en el año

2001 su jerarquía a la de comisario. Finalmente, a mediados de 2004 es designado un nuevo equipo conformado por el director con jerarquía de comisario inspector y subdirectora (por primera vez una mujer) con igual jerarquía y título de Profesora de Ciencias Sociales, la jefe de Estudios (por vez primera de sexo femenino) y el jefe de Cuerpo de Cadetes con grado de comisarios. A principio del año 2005 se cambia al jefe de Estudios pero la persona que se hace cargo también ostenta el grado de comisario.

En segundo lugar, la organización escolar divide las tareas en aquellas dependientes de la Jefatura de Estudios (que se desarrollan por las mañanas en el aula de clase y aquellas de tipo complementario a contraturno) y las correspondientes a la Jefatura de Cuerpo de Cadetes (por la tarde y que incluyen las actividades físicas y de prácticas profesionales específicas). A los educadores pertenecientes a la Jefatura de Estudios y de actividades físicas se los denomina “docentes” mientras que al resto de los subordinados a la Jefatura de Cuerpo de Cadetes se los llama “instructores”.

Dado que cada año las autoridades ministeriales deciden la cantidad de alumnos cadetes que ingresan a la institución, necesariamente se generan unos pocos cambios en el número y distribución de profesores e instructores. Por ello, resulta imposible (además de escapar a las intenciones de esta investigación y de habernos negado acceder a todos esos datos) detallar exhaustivamente la conformación de cada planta orgánico funcional que, como se verá más adelante, según algunos planes de estudio se han modificado también a veces, en forma cuatrimestral.

Hemos decidido entonces, tomar como modelo la correspondiente al año 1997.

Estableceremos una distinción por funciones.

El establecimiento contaba con dos regentes ambos de sexo masculino, en situación de personal contratado y con estudios universitarios completos. Uno, subcomisario administrativo en situación de retiro activo y con título además de Profesor de Geografía, el otro perteneciente al personal civil –con amplia experiencia como ex oficial de policía y al momento funcionario judicial- con títulos de Abogado y de Magíster en Minoridad y Familia pero sin capacitación docente.

Es importante aclarar que el segundo de esos cargos fue eliminado de la planta orgánico funcional en el año 1998 con el inicio de la primera intervención de la Policía Bonaerense

y reincorporado a fines de 1999 designando a la misma persona que, a principios del año 2000 presenta su renuncia. El otro cargo de regencia es dado de baja en el comienzo del ciclo lectivo 2002.

Conforma el resto del staff docente un total de ciento treinta y tres profesores, algunos con desempeño en más de una función y/o asignatura. De ellos:

Tablas 2: Personal de la Escuela de Policía “Juan Vucetich”

Tabla 2.1.: Caracterización general del cuerpo docente

Jefatura de Estudios		Jefatura de Cuerpo de Cadetes (Área Ed. Fca.)	
Cant. de prof.	%	Cant. de prof.	%
114	86	19	14

Sexo femenino		Sexo masculino	
21	16	112	84
Personal civil		Personal policial	
48	36	85	64

Tabla 2.2.: Situación de revista del cuerpo docente

Situación	Cant. de prof.	%
Titular	6	5
Contratado	99	74
Con propuesta de contrato	20	15
Con destino en la Escuela	8 (todos de Ed. Fca.)	6

Resulta necesario aclarar que “con propuesta de contrato” significa que el trámite ha comenzado pero el empleado presta servicios aún sin cobro de haberes. Una vez aprobado el convenio, su paga es retroactiva. La situación de los indicados “con destino en la Escuela”

es la de agentes que desempeñan su función policial, en este caso como profesores de Educación Física; es decir, sin paga adicional por horas cátedra.

Tabla 2.3.: Titulación de Nivel Medio

Cant. de prof. (personal civil)	Cant. de prof. (personal de la fuerza)
11 (todos realizaron alguna especialidad en referencia a la función policial)	29 oficiales: 9 (realizaron curso de instructor) 9 (realizaron cursos de la Acad. Sup) 11 (sin capacitación)
Total: 40	

Cabe acotar que el curso de instructor fue implementado a partir del año 1992 para capacitar al oficial policial al frente de alumnos.

En cuanto a los cursos dictados por la mencionada Academia Superior son para oficiales y tienen por objetivo principal la capacitación y perfeccionamiento para los aspirantes a concursos de oposición para acceder a los ascensos en las jerarquías dentro de la fuerza. Nada tienen que ver con carreras o certificaciones de Nivel Superior dentro del sistema educativo formal.

Tabla 2.4.: Titulación de Nivel Superior no universitario

Títulos	Cant. de prof.	Cant. de prof. con otra capacitación
Profesorados varios	7	0
Psicopedagogía	1	0
Oficiales de la fuerza	8	1 capacitación docente 1 curso de instructor
Otros títulos	2	
Total: 18		

Tabla 2.5.: Titulación de Nivel Superior universitario

Títulos	Cant. de prof.	Cant. de prof. con otra capacitación
Profesorados varios	6	1 con más de un título, un posgrado y otro en curso 1 capacitación docente
Abogacía	45	6 cursos de posgrado en su especialidad
Otros títulos	24	
Total: 75		

Para profundizar a continuación detallaremos clasificadamente al cuerpo docente y de instructores:

8.2.5.1. Docentes del turno mañana con desempeño en el aula de clase

Tabla 2.6.: Caracterización de los docentes del turno mañana

		Cant. de prof.	Especificaciones
Sexo	Femenino	14	
	Masculino	83	
Personal	Civil	30	48 en actividad 19 en retiro
	Ofic. de la fuerza	67	
Situación de revista	Titular	3	
	Contratado	76	
	Con propuesta de contrato	18	
Titulación	Nivel Medio	27	9 (cursos de Acad. Sup) 7 (curso de instructor)
	Nivel Sup. no univ.	11	3 de profesorados varios 1 (curso de instructor)
	Nivel Sup. univ.	59	3 de profesorados varios
Total: 97			

8.2.5.2. Docente bibliotecario

Existe sólo un cargo ocupado por una mujer que es personal civil con título de Nivel Secundario y revista con propuesta de contrato.

8.2.5.3. Docentes de actividades complementarias

Tabla 2.7.: Caracterización de los docentes de actividades complementarias

		Cant. de prof.	Especificaciones
Sexo	Femenino	1	
	Masculino	8	
Personal	Civil	6	
	Ofic. de la fuerza (en actividad)	3	2 Agrup. Comando 1 adm. Agrup. Servicios
Situación de revista	Titular	1	
	Contratado	8	
Titulación	Nivel Medio	2	1 (curso de instructor)
	Nivel Sup. no univ.	2	1 de profesor
	Nivel Sup. univ.	5	
Total: 9			

8.2.5.4. Docentes de Educación Física

Tabla 2.8.: Caracterización de los docentes de Educación Física

		Cant. de prof.	Especificaciones
Sexo	Femenino	4	
	Masculino	15	
Personal	Civil	6	
	De la fuerza en actividad	13	3 oficiales 10 suboficiales
Situación de revista	Titular	2	Personal de la fuerza
	Contratado	9	3 son pers. de la fuerza
	Con destino en la Escuela	8	
Titulación	Nivel Medio	9	
	Nivel Sup. no univ.	3	De profesorados varios
	Nivel Sup. univ.	7	3 de profesorados varios
Total: 19			

8.2.5.5. Personal de gabinete psicopedagógico

Es necesario en este título mencionar que una sola profesora en toda la escuela tiene asignación de horas en aula de clase y en el gabinete psicopedagógico.

Tabla 2.9.: Caracterización del personal de gabinete psicopedagógico

		Cant. de prof.	Especificaciones
Especialidad	Psicología	4	
	Pedagogía	4	
Sexo	Femenino	2	1 de psicología 1 de pedagogía
	Masculino	6	
Personal	Civil	6	3 de psicología 3 de pedagogía
	Ofic. profesionales en actividad. Agrup. Servicios)	2	1 de psicología 1 de pedagogía
Situación de revista	Contratado	7	
	Con propuesta de contrato	1	De pedagogía
Titulación	Nivel Medio	1	
	Nivel Sup. no univ.	2	De profesor (1 de filosofía y otro de psicología)
	Nivel Sup. univ.	5	1 de profesor 3 de psicología
Total: 8			

8.2.5.6. Instructores

Nos limitamos a recordar que el grupo está conformado por oficiales de policía que dependen de la Jefatura de Cuerpo de Cadetes a cargo de la formación que se realiza por la tarde y que incluye actividades de práctica profesional específicas.

El coordinador de la tarea (el jefe de Cuerpo de Cadetes) es quien tiene responsabilidad de supervisar a su vez la capacitación de sus subordinados mediante el curso de instructor policial que se ha implementado a través de la *resolución del señor jefe de Policía N° 71.525* del 30 de junio de 1992, y cuya duración es de un año.

Ese desempeño de supervisor/capacitador depende a su vez de Jefatura de Estudios, por lo que lo hemos contabilizado oportunamente como docente de actividades complementarias.

La propuesta consiste en que la especialización se convierta en instancia sin cuya aprobación el funcionario no pueda desempeñarse al frente de alumnos e incluye materias como Técnicas para el Instructor Policial, Combate individual, Operación y Administración de Patrullas, Conducción y Mando, Oratoria, etc. En 1997 –previo a la primera intervención de la fuerza- se incorporaron dos asignaturas de capacitación docente, Fundamentación pedagógica y Didáctica general, que fueron suprimidas para el siguiente año lectivo por las autoridades ministeriales entrantes. El curso fue diseñado de modo que se desarrollen experiencias en el espacio físico específico para prácticas operativas, con ambientes escenográficos variables y aptos para la presentación de diversas problemáticas. Su objetivo principal consiste en que se coordine con los docentes el contenido jurídico-administrativo de las situaciones y actividades a ejercitar, de manera tal que exista un ámbito donde conjuntamente las Jefaturas de Estudio y del Cuerpo de Cadetes puedan concurrir a evaluar el desempeño del futuro oficial.

Por último, parece importante agregar que, permanentemente los oficiales instructores realizan otros perfeccionamientos relacionados a temáticas de actualidad como prevención de la drogadicción y el SIDA, narcotráfico, violencia familiar, vulnerabilidad social, relaciones con la comunidad, investigación delictiva, etc.

Aproximadamente, cada año la cantidad de oficiales instructores ronda los sesenta y cinco, de acuerdo a las variaciones de la matrícula incorporada. Tienen el mismo sexo que el grupo de cadetes a su cargo en la formación. Todos son oficiales en actividad pertenecientes al agrupamiento Comando de la Policía de la Pcia. de Bs. As. y como tales prestan servicio de función con destino en la Escuela “*Juan Vucetich*”. Están organizados en comisiones de entre tres y cuatro oficiales instructores comandados por un jefe de compañía. Generalmente, las jerarquías policiales son de ayudante o subinspector y la de los jefes de compañía de oficiales principales.

8.2.6. Personal no docente

Al hablar de la infraestructura de la Escuela de Policía hicimos mención a la Jefatura de Estudios indicando que allí se desempeñan tareas técnico-administrativas correspondientes a la organización y gestión escolar. El equipo encargado suele estar compuesto por entre

seis a ocho personas -dependiendo del período a que hagamos referencia- y son en todos los casos agentes (oficiales o suboficiales) del agrupamiento Servicios de la Policía de la Pcia. de Bs. As. y unos cuatro o cinco oficiales del Agrupamiento Comando que hacen las veces de preceptores de los grupos de clase.

También forman parte del personal no docente de la institución los integrantes del Cuerpo Médico. Ellos son ocho médicos (tres clínicos y el resto de diferentes especialidades –un traumatólogo, un odontólogo, dos otorrinolaringólogos y un oftalmólogo-), cuatro técnicos radiólogos y siete enfermeros. Sólo una médica clínica, la odontóloga y una radióloga son de sexo femenino. Todos son oficiales profesionales del agrupamiento Servicios de la Policía de la Pcia. de Bs. As. Además, hay tres chóferes de ambulancia que son suboficiales del agrupamiento Servicios de la fuerza.

El equipo monta guardias para asistir a estudiantes y personal del establecimiento durante las veinticuatro horas.

8.2.7. Caracterización del alumno que ingresa

Si bien tradicionalmente la carrera de oficial de Policía es vista como masculina, con el correr de los años cada vez es mayor la cantidad de aspirantes de sexo femenino. Sin embargo, los porcentajes que se mantienen guardan la relación aproximada de, a lo sumo, una tercera parte para las mujeres. Los cupos de ingreso son establecidos para cada incorporación por el Ministerio de Seguridad provincial de acuerdo a la asignación presupuestaria.

Los aspirantes admitidos (alumnos cuya denominación jerárquica es “cadetes”) son aquellos que aprueban un examen intelectual; donde responden a cuestiones elementales sobre geografía argentina, historia argentina, lengua y formación cívica; las evaluaciones atlética, médica y psicológica; la entrevista individual de aptitud. Todas ellas son instancias eliminatorias y que a la vez determinan las prioridades de incorporación en función de las calificaciones obtenidas y las vacantes existentes.

La condición de cadete becario resulta atractiva ya que se convierte en ayuda para sustentar el estudio y colaborar con la economía familiar.

El régimen de internado obliga a la permanencia en la institución desde el lunes temprano (por lo que muchos llegan el domingo a la noche) hasta el viernes a la tarde.

La matrícula proviene de toda la Provincia de Buenos Aires y en menor grado del interior del país, generando una diversidad socioeconómico y cultural muy amplia entre los que destacan los grupos de bajos recursos y vulnerabilidad social y educativa. Resulta notable su procedencia de hogares desavenidos, con madres solteras a cargo de sus hijos (que momentáneamente quedan bajo custodia de sus abuelos u otros familiares), y convivencia en concubinato luego, incluso de varios tropiezos maritales.

Muchas veces, la gran distancia que separa al cadete de su lugar de origen y el costo que demanda el traslado, hace que este se reserve para los fines de semana largos o las vacaciones. Adicionalmente hay que tener en cuenta que dentro de sus obligaciones en el establecimiento están las guardias que rotativamente debe cumplir en fin de semana y festivos.

El fracaso y deserción suelen aparecer durante el primer cuatrimestre de la carrera asociados principalmente a falsas expectativas sobre los objetivos y exigencias de la formación y/o la función en el desempeño del futuro rol profesional; también con relación a problemas de aprendizaje que no permiten adaptarse al Nivel Superior y a verse emocionalmente afectados por la separación del grupo familiar.

Entre los más jóvenes que ingresan se encuentran los recientemente egresados del Nivel Polimodal o con alguna experiencia previa de fracaso y abandono de otras carreras de Nivel Superior. Contados son los que están paralelamente cursando otra carrera de grado; en cuyo caso por regla general resulta ser la de Derecho en primer lugar por su afinidad temática y disciplinar, pero además por ser esta una carrera cuyo plan prevé, en la mayoría de las universidades, libertad en el régimen de cursada. En estos casos se suele asociar la carrera policial con una salida laboral segura, estable y pronta que da oportunidad de progreso en la continuidad de otros estudios relacionados.

Si bien aquellos constituyen la mayoría de la matrícula, en los últimos años y a raíz de la modificación legislativa al respecto, resultó frecuente la incorporación de algunos mayores, principalmente suboficiales de la fuerza –que entonces gozan de licencia especial en sus obligaciones- por implicar los estudios que se cursan en la Escuela de Policía un ascenso laboral y social. Hay que tener presente que en estos casos, muchos han completado el/los Nivel/es previos en escuelas de Educación de Adultos y es común que tengan cónyuge e hijos de los que por el sistema de internado se ven obligados a alejarse durante la semana.

Un importante índice entre los que ingresan lo forman los/as hijos/as de policías y tanto ellos como los que ya pertenecen a la fuerza como suboficiales, marcan notablemente la pertenencia a ese grupo cultural y a los subgrupos y su herencia derivados de las jerarquías alcanzadas por los progenitores.

Síntesis

Al introducir el capítulo habíamos adelantado que las dos instituciones consideradas caso de esta investigación, tenían peculiaridades que valían la pena detallar.

Podemos simplificar la exposición puntualizando las más trascendentes.

El Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”

- ✓ Servicio de gestión privada prestado por la Iglesia Católica, con reconocimiento oficial.
- ✓ Centro educativo dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación.
- ✓ Dicta formación y capacitación docente al igual que otros institutos de la provincia.
- ✓ Predio, infraestructura y equipamiento propio muy reducidos pero suficientes.
- ✓ Personal constituido por un pequeño grupo de docentes, predominantemente femenino.
- ✓ Matrícula reducida y mayoritariamente femenina.
- ✓ Ingreso irrestricto pero arancelado.
- ✓ Relaciones vinculares favorecidas por el reducido número de alumnos.

La Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”

- ✓ Servicio de gestión estatal.
- ✓ Depende del Ministerio de Seguridad con títulos validados por convenio, por la Dirección General de Cultura y Educación.
- ✓ Único centro de formación de oficiales del Agrupamiento Comando de la Policía de la Provincia de Buenos Aires.
- ✓ Predio muy amplio en el que destaca la belleza natural.

- ✓ Infraestructura y equipamiento adaptado a las necesidades del gran número de alumnos, de personal y su alojamiento.
- ✓ Staff numeroso integrado por profesores y personal sin preparación pedagógica. Gran parte es de sexo masculino y pertenece a la fuerza policial.
- ✓ Ingreso restringido.
- ✓ Matrícula numerosa y predominantemente masculina.
- ✓ Régimen de internado.
- ✓ Alumnos en condición de cadetes becarios.

Capítulo IX

Aproximación diagnóstica

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

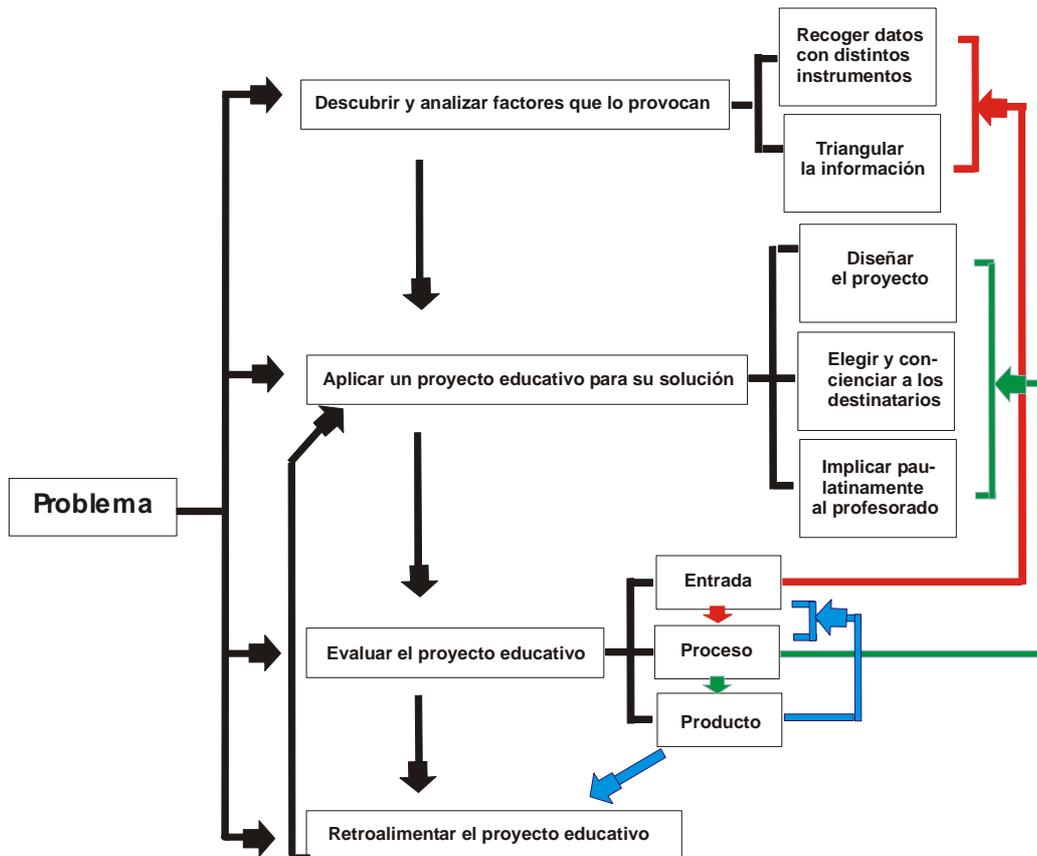
- 9.1. Líneas metodológicas del estudio empírico
- 9.2. Selección de los sujetos participantes del taller
- 9.3. Procedimiento para la recolección de datos durante la etapa diagnóstica
 - 9.3.1. Descubrimiento de factores que provocan desarticulación entre niveles de enseñanza
 - 9.3.2. Determinación de los destinatarios del proyecto educativo
- 9.4. Elaboración de instrumentos y validación

SÍNTESIS

Introducción

La sección metodológica del informe de investigación preferimos dividirla en capítulos que explican cómo se recolectó la información en la tarea de campo teniendo en cuenta las etapas por las que se atravesó (diagnóstica, de diseño y aplicación del proyecto educativo que busca dar solución a la problemática planteada, de su evaluación, de retroalimentación de la propuesta).

Fig. 5: Líneas metodológicas del estudio empírico



Denominamos etapa diagnóstica a la que -tras presentarse el problema enunciado-, destinamos para evaluar la existencia de una desarticulación entre los Niveles Medio o Polimodal y el Superior, sus causas y las condiciones socioacadémicas y emocionales en que los alumnos ingresan a las carreras de formación de grado.

Por eso en este capítulo nueve detallaremos los pormenores y procedimientos utilizados para reunir datos que dieran cuenta de ello, en virtud del diseño de investigación elegido y la caracterización de los casos estudiados.

Luego de presentar los momentos por los que pasó el acopio de datos y su fundamento, se explica cómo se elaboraron los cuestionarios, cómo se eligió la población muestra y el por qué de cada una de las herramientas seleccionadas y su consistencia. Al procesar resultados, esto será basamento de validación de relaciones halladas y decisiones tomadas para orientar la ejecución de la propuesta didáctica.

9.1. LÍNEAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Al comenzar nuestro reporte de investigación señalamos que es a fines del ciclo lectivo 2001 cuando masivamente los profesores de 1er. Año de las instituciones en que nos desempeñamos laboralmente manifiestan con gran preocupación las dificultades que crecientemente evidencian los alumnos que ingresan al nivel. Esto nos motivó a reflexionar y proponer una intervención pedagógica con renovadas estrategias que faciliten el aprendizaje ayudados por el uso de las TIC.

Durante el siguiente año escolar y en la medida de las posibilidades, nos remontamos al año 1999 para rastrear información sobre lo sucedido. En primer lugar esa nos pareció una fecha oportuna porque fue la de nuestro ingreso al Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” coincidente con la llegada definitiva de la transformación educativa al Nivel Superior no universitario (en ese curso se abre el 3er. Año y último para el nuevo plan de estudios de la carrera de Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB). En segundo lugar, porque en la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*” es el momento cuando comienza a plasmarse la reestructuración de los cuadros y la formación policial tras el primer mecanismo de intervención a esta fuerza (al que hicimos mención en el capítulo 7.4.1.2.). Simultáneamente en aquel ciclo 2002, elaboramos y validamos los instrumentos para recogida de datos. En virtud de estos antecedentes, trazamos el proyecto educativo de intervención estratégica y produjimos el entorno multimedia mediatizador del aprendizaje.

Cada año lectivo entre 2003 y 2005 en que desarrollamos la investigación de campo, procedimos a diagnosticar la situación de los grupos que ingresaban, seleccionar los destinatarios del taller, profundizar en su diagnóstico con otras técnicas e implementar la propuesta de facilitación del aprendizaje estratégico. Asimismo y permanentemente, ella y el recurso didáctico *Ef@* fueron sometidos a evaluación y ajustes.

Al iniciar 2005 y tras completar la etapa diagnóstica, una nueva reestructuración en la organización de la Escuela de Policía nos deja en ella sin asignación horaria. Frustrada en un primer intento la pretensión de continuar con el taller con alumnos, de forma cuidadosamente reservada lo hace por nosotros una docente recientemente incorporada al plantel, que se interesó en la cuestión y que tuvo la amabilidad de suministrarnos a fin de año algunos datos recogidos.

A continuación diagramamos el trazado de plan previo o diseño de investigación

Cuadro 5: Plan previo o diseño de investigación

Fase	Técnicas	Indicadores
D I A G N Ó S T I C A	Recopilación de recortes periodísticos	Política educativa nacional. Política educativa jurisdiccional. Demandas de distintos actores sociales. Opiniones de distintos actores sociales.
	Recopilación de legislación educativa y documentos oficiales	Política educativa nacional. Política educativa jurisdiccional.
	Recopilación de diseños curriculares	Política educativa nacional. Política educativa jurisdiccional.
	Recopilación de documentos histórico-institucionales	Política educativa institucional. Demandas sociocomunitarias. Cultura institucional y curriculum oculto. Datos cuantitativos de diferentes cohortes.
	Registro de relatos testimoniales de informantes clave	Política educativa institucional. Opinión de distintos actores sociales. Demandas sociocomunitarias. Cultura institucional y curriculum oculto.

D I A G N Ó S T I C A	Observaciones de clase y planificaciones didácticas en el Nivel Polimodal	Fortalezas y debilidades de las propuestas didácticas. Realidades de la práctica pedagógica (estrategias, actitudes, comunicación e interacción, hábitos, etc.). Actitudes frente al estudio. Cultura del aula y curriculum oculto. Demandas sociocomunitarias.
	Entrevistas ocasionales a profesores del Nivel Polimodal	Relación entre PEI y proyecto de aula. Sustento teórico de la intervención pedagógica. Contradicciones entre el discurso y la práctica. Cultura del aula y curriculum oculto. Demandas sociocomunitarias.
	Recopilación de documentos institucionales	Evolución histórica de cohortes. Renovación de acuerdos y consensos. Cumplimiento de pactos y necesidades de ajustes a las propuestas. Demandas y opiniones del profesorado. Cultura institucional y curriculum oculto. Política educativa institucional.
	Formulario de datos socioacadémicos y emocionales	Datos de la historia personal y socioacadémica del alumnado. Expectación frente al ingreso al Nivel Superior y la futura profesión. Habilidad y dificultades para expresar ideas por escrito.
	Evaluación diagnóstica	Dominio de la comprensión lectora. Capacidad para: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar consignas escritas. • Encontrar información implícita y explícita en un texto. • Organizar la información hallada. • Establecer relaciones entre los datos del texto. • Reconocer el propio proceso cognitivo. Dominio de la expresión escrita. Capacidad para: <ul style="list-style-type: none"> • Resolver consignas. • Organizar las ideas. • Utilizar léxico adecuado. • Aplicar normas ortográficas. • Utilizar buena caligrafía.
TRIANGULACIÓN DE DATOS		

Fase	Técnicas	Indicadores
E J E C U C I Ó N	Recopilación de formulario de datos socioacadémicos y emocionales y evaluación diagnóstica de destinatarios del taller	(Según fase diagnóstica)
	Autoanálisis del estilo de aprendizaje del tutor	Perfil personal del estilo de aprendizaje. Implicaciones en el estilo de enseñar.
	Aplicación de cuestionarios LI-FO y CHAEA al alumnado	Perfil individual del estilo de aprendizaje. Necesidades individuales de fortalecimiento del estilo de aprendizaje. Tendencias grupales en estilos.
	Entrevistas individuales con los destinatarios del taller	Datos de la historia personal y socioacadémica del alumnado. Expectación frente al ingreso al Nivel Superior y la futura profesión. Habilidades y dificultades comunicativas. Interacción con el tutor. Actitudes frente a orientaciones del tutor.
	Observaciones de participación en el taller	Actitudes frente al estudio y orientaciones del tutor. Comportamiento y participación. Interacciones con pares y con el tutor. Logros, avances y mejoras, limitaciones y dificultades de aprendizaje.
	Conversaciones con los profesores e instructores	Diversos datos individuales del alumnado. Situaciones conflictivas. Demandas y opiniones del profesorado. Sustento teórico de la intervención pedagógica. Contradicciones entre el discurso y la práctica. Cultura del aula y curriculum oculto.
	Seguimiento académico de los destinatarios del taller	Comportamiento e interacciones en el aula de clase. Calificaciones y acreditaciones cuatrimestrales y anuales. Derivaciones al gabinete psicopedagógico. Resultados de entrevistas, frecuencias y motivaciones. Necesidades individuales.
TRIANGULACIÓN DE DATOS		

Fase	Técnicas	Indicadores
E V A L U A C I Ó N	Cuestionarios a los destinatarios del taller	<p>Actitudes frente al estudio y orientaciones del tutor.</p> <p>Logros, avances y mejoras, intentos fallidos y dificultades de aprendizaje.</p> <p>Habilidad para autoevaluarse y enumerar metas a conseguir.</p>
		<p>Aspectos organizativos del taller.</p> <p>Aciertos y debilidades en referencia a la propuesta didáctica.</p> <p>Actuación del tutor y dinámica de los encuentros.</p> <p>Virtudes, ventajas e inconvenientes del recurso multimedia y su uso.</p> <p>Demandas del alumnado.</p>
	Cuestionarios al personal del establecimiento	<p>Datos individuales sobre comportamiento, actitudes frente al estudio e interacción en el aula de clase.</p> <p>Datos individuales y grupales sobre rendimiento académico final.</p> <p>Posibilidades y limitaciones para la aplicación de las orientaciones del tutor.</p> <p>Demandas del alumnado.</p> <p>Demandas del profesorado.</p>
		<p>Demandas del alumnado en referencia a la propuesta didáctica y dinámica del taller.</p> <p>Virtudes, ventajas e inconvenientes del recurso multimedia y su uso.</p>
	Reuniones con el equipo docente	<p>Cultura institucional y curriculum oculto.</p> <p>Impacto del proyecto sobre el aprendizaje del alumnado.</p> <p>Aciertos y debilidades en referencia a la propuesta didáctica del taller.</p> <p>Demandas y opiniones del profesorado.</p> <p>Implicación del profesorado en el proyecto.</p>
Registros de rendimiento académico	<p>Datos individuales y grupales sobre rendimiento académico final.</p> <p>Impacto del proyecto sobre el aprendizaje del alumnado.</p> <p>Demandas de la comunidad educativa.</p>	
TRIANGULACIÓN DE DATOS		

Fase	Técnicas	Indicadores
R E T R O A L I M E N T A C I Ó N	Registros testimoniales de informantes clave	Política educativa institucional. Juicios valorativos de distintos actores sociales. Cultura institucional y curriculum oculto. Demandas sociocomunitarias.
	Registro de datos de evaluación de producto	Impacto de la propuesta de intervención pedagógica. Demandas de la comunidad educativa. Posibilidades y limitaciones para futuras implementaciones del proyecto. Ajustes y sugerencias para el enriquecimiento en la visión proyectiva de la propuesta. Iniciativas inacabadas y aspectos pendientes. Probabilidad de aplicación de la propuesta como experiencia en otros centros educativos de similares características organizativas y de formación.
TRIANGULACIÓN DE DATOS		

9.2. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES DEL TALLER

Durante todos los cursos lectivos en que se llevó a cabo la investigación de campo, la selección de la muestra se realizó de igual forma, suministrando el Formulario de datos socioacadémicos y emocionales y la Evaluación escrita diagnóstica. En ambas instituciones la aplicación tuvo lugar durante la primera semana de incorporación al establecimiento, correspondiente al considerado período de adaptación en la Escuela “*Juan Vucetich*” y al taller inicial (de corte nivelador) en el Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*”.

En el caso del instituto de formación docente, como la inscripción de alumnos es reducida, esa instancia tomó la forma de una primera aproximación a conocerlos y directamente se consideró a todos los sujetos como destinatarios del taller (muestreo circunstancial).

En la escuela de formación policial nos vimos forzados a seleccionar una muestra entre la población de estudiantes, debido a la numerosa matrícula de ingreso y a que la tarea de indagación se realizó en forma unipersonal y sin financiación. Debimos ajustar el trabajo a nuestra disponibilidad horaria y la del estudiantado para suministrar, corregir y analizar las pruebas; al escaso margen de tiempo entre la evaluación diagnóstica y la organización e implementación del taller de facilitación de aprendizajes (apenas una quincena); a la inten-

ción de brindar atención diversificada a sus destinatarios; y finalmente, a las posibilidades de que la institución se hiciese cargo de disponer las copias necesarias de los protocolos de los instrumentos a usar en la recogida de datos y de proveerlos a tiempo.

Por ello en tal ámbito, y aunque debemos advertir que de ningún modo pensamos que una sola evaluación resulta suficiente para diagnosticar el estado y circunstancias que afectan a un grupo social en determinado momento, los instrumentos se aplicaron a todos los estudiantes de 1er. Año; es decir, a aquellos que superaron las pruebas eliminatorias y el orden de mérito les permitió su admisión. Una vez corregidos, se seleccionó como muestra y por ende, destinatario del taller, al grupo de sesenta cadetes que evidenciara las mayores dificultades en la prueba, manteniendo cantidades proporcionales entre las cifras de admisión y las de sexo (muestreo no aleatorio intencional).

Como la labor de evaluación y organización del taller demoró dos semanas, este resulta tiempo suficiente como para que algunos estudiantes decidan abandonar la carrera y otros se inscriban tardíamente (caso –este último- exclusivo de la formación docente). Las bajas en la fuerza policial se cubren con aspirantes a ingreso de la nómina por orden de mérito decreciente y tanto a ellos como a los que se matricularon para docencia fuera de término, se les adjudicó un espacio para administrarles las pruebas diagnósticas. Superado este período, si aún aparecían vacantes entre los cadetes para la participación en el taller, fueron cubiertas con discentes que se eligieron de un listado supletorio o bien, con aquellos que por propia iniciativa manifestaron tener interés en concurrir debido a que autoevaluaban como bajo el rendimiento académico en su historia escolar previa.

9.3. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS DURANTE LA ETAPA DIAGNÓSTICA

En la que hemos dado en llamar etapa diagnóstica podemos diferenciar dos grandes objetivos que han organizado la tarea de recolección de datos: por un lado, descubrir los factores que provocan desarticulación entre la Educación Media o Polimodal y el Nivel Superior; y por otro, determinar el grupo de estudiantes que será destinatario de nuestro proyecto educativo. Por ello, para el primero de los propósitos la recogida de datos se extiende fuera de los límites de las instituciones consideradas caso e incorpora el análisis de políticas educativas nacionales y jurisdiccionales.

A continuación detallamos los procedimientos utilizados teniendo en cuenta la significación y uso de la información reunida.

9.3.1. Descubrimiento de factores que provocan desarticulación entre niveles de enseñanza

Recopilación de recortes periodísticos

Durante el lapso coincidente con nuestra aproximación a la idea de investigación, los primeros bosquejos y búsquedas alternativas, el tema pareció no trascender públicamente. Sin embargo, en los años en que se llevó a cabo la tarea de campo, la prensa escrita concedió un espacio importante a la cuestión que nos ocupa abriéndose el debate sobre *Ley Federal de Educación*, resultados y proceso de su implementación. Sobre la base de nuestra intención y experiencia fuimos seleccionando aquellos artículos cuyo contenido podíamos vincular al estudio en desarrollo. Preferimos hacer seguimiento de las publicaciones de un solo periódico pues el propósito no era el de establecer comparaciones de opinión sino, más bien, recoger indicios que dieran cuenta de la existencia de la problemática que nos preocupa para corroborarla y de sus factores causales.

Además, contemplamos también el análisis de publicaciones oficiales de prensa en la página WEB de la DGCyE de la Pcia. de Bs. As. para establecer la perspectiva de las autoridades jurisdiccionales.

Recopilación de legislación educativa y documentos oficiales

Dado que la indagación se desarrolló en plena etapa de transformación educativa y en los comienzos de ella para la Educación Superior, fue imprescindible hacer lectura crítica de la *Ley Federal de Educación*, la *Ley Provincial de Educación* y la *Ley de Educación Superior* para la comprensión de la ubicación de los nuevos planes de estudio en el marco de la organización del renovado sistema educativo. El análisis se extendió posteriormente a otras normas y documentos (especialmente los de discusión en los institutos provinciales de formación docente) que completaron el panorama y dieron basamento a la elaboración de los *Diseños Curriculares*.

Recopilación de Diseños Curriculares

En lo que respecta a la formación docente partimos del tratamiento de los *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado* que señalaron una primera línea de trabajo, para continuar con los *Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la carrera de Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB* y completando los escalones en la especificidad de los niveles de concreción llegar al PEI y proyectos de cátedra.

Para la formación policial decidimos acercarnos a los diferentes planes de estudio por los que se transitó durante el período de la transformación educativa coincidentes, recordemos, con las “intervenciones” sufridas en la fuerza y consecuentes reestructuraciones curriculares en la capacitación de sus oficiales.

El estudio apuntó a reunir información sobre políticas educativas en relación con propuestas de articulación entre los niveles de enseñanza y perspectivas en los perfiles deseados de egresados.

Recopilación de documentos histórico-institucionales

Convencidos de que la historia puede no sólo mostrar **cómo fue, qué sucedió** sino que sus hechos bien analizados pueden explicar la realidad actual, decidimos revisar los archivos de las instituciones consideradas caso. Por eso la tarea la emprendimos en el momento mismo en que observamos la preocupación del profesorado por el problema y la extendimos hasta que redactamos el informe de la investigación. Las fuentes consultadas aportaron conocimientos sobre tradiciones institucionalmente arraigadas, datos comparables de cohortes estudiantiles y docentes, propuestas y acciones previas a nuestro ingreso al establecimiento, avances y limitaciones en los proyectos de centro, componentes y dimensiones del curriculum oculto.

En concreto, se estudiaron planillas estadísticas, actas de reuniones, carpetas de proyectos, archivo de seguimiento académico del estudiante, libros de tema de aula.

Registro de relatos testimoniales de informantes clave

Nos referimos a comentarios y opiniones recogidos en encuentros informales y/u ocasionales con profesores, directivos y personal no docente de los establecimientos caso de estudio

y de otros centros con los que se trabaja en proyectos interinstitucionales, con familiares de los estudiantes, vecinos y los propios alumnos y ex alumnos.

Recurrimos a estos relatos porque los valoramos debido al clima de confianza y libertad en que se generan. A menudo la buena disposición del informante en estos casos, suele ser el único recurso para enterarse de las distintas visiones u opiniones de los integrantes de la comunidad educativa sobre una cuestión en particular. Para conservar la naturalidad de las exposiciones, buscamos en cada ocasión estimular el flujo de datos a través tanto de preguntas cuidadosamente inducidas como de escucha atenta; apuntando notas inmediatamente concluida la conversación.

Ampliatoriamente, hemos recopilado testimonios de distintos actores sociales en la prensa escrita pues ellos ponen de manifiesto opciones diversas de visualizar e intentar resolver conflictos que surgen a partir de la problemática que nos ocupa.

Observación de clase y planificaciones didácticas en el Nivel Polimodal

Simultáneamente a nuestro trabajo docente en las instituciones estudiadas, estuvimos desempeñando función de ayudante en la cátedra “Didáctica Media y Observación” correspondiente al segundo cuatrimestre del 3er. Año (anteúltimo) de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En las horas adicionales a la parte práctica de la asignatura -destinadas al trabajo de campo-, los estudiantes realizan visitas a establecimientos educativos de Nivel Polimodal. Esto nos permitió acceder a datos recogidos en esas instancias sobre situaciones vividas en el aula y organización de las clases.

En los primeros dos encuentros en la facultad por cada ciclo lectivo, revisamos los conceptos fundamentales sobre las técnicas de observación y notas de campo que los estudiantes han adquirido en el cursado de la asignatura “Metodología de la Investigación I” correspondiente al segundo cuatrimestre del 2do. Año de su formación.

Una vez concedido el permiso oficial de ingreso a los diversos establecimientos de Nivel Polimodal, solicitamos a sus autoridades que indaguen quiénes son los profesores que voluntariamente se ofrecen a recibir a nuestros alumnos. Esto supone buena predisposición, un clima favorable para la paulatina inmersión del observador en el grupo y la participa-

ción en sus actividades. Se espera que el profesor actúe con comodidad y libertad asumiendo la postura de orientador del futuro docente que lo observa.

Tras las primeras visitas a la escuela (al menos tres), se propone al estudiante universitario que elija a un profesor y lo observe trabajando semanalmente en dos o tres grupos de clase; o bien, que seleccione un curso y lo observe semanalmente con diversos docentes.

Al ir compartiendo la tarea cotidiana se espera que los apuntes generados por la observación se vayan enriqueciendo y contengan no sólo un minucioso detalle de cómo el profesor desarrolló su clase, sino también de las interacciones, los comportamientos no verbales, los comentarios que se ocultan al docente y las opiniones que sobre él se dan, las rutinas, las contradicciones entre el discurso y la realidad; en una palabra, la cultura de ese grupo.

Los informes que se van produciendo se discuten en el marco de cada encuentro de clase práctica de la cátedra en la facultad. En el cierre de la cursada, la discusión incluye la triangulación de la información recogida y es exigencia para la acreditación la aprobación de un reporte de investigación.

Estos registros aportaron invalorable detalles para nuestro estudio, colaborando a la hora de descubrir los déficit de la Educación Polimodal en la preparación de los alumnos para enfrentar el siguiente peldaño del sistema formal.

Entrevistas ocasionales a profesores de Nivel Polimodal (Anexo Protocolos 4.1.)

Aprovechando la entrada habilitada a los establecimientos destinados a la observación en el Nivel Polimodal, se solicitó a nuestros estudiantes universitarios que entrevistaran -utilizando cuestionarios desestructurados que simplemente orientaran el interrogatorio- a aquellos profesores con quienes ya han logrado un óptimo acercamiento y entiendan que pueden aportar trascendente información.

Para alcanzar este objetivo, se utilizaron dos encuentros de clase práctica en la facultad por cada ciclo lectivo para reforzar el entrenamiento de los alumnos en la técnica (rol del entrevistador y conocimientos que se espera conseguir).

9.3.2. Determinación de los destinatarios del proyecto educativo

Recopilación de documentos institucionales

En principio, se relevaron datos de evolución histórica de las cohortes a partir del ciclo lectivo 1999 en adelante.

Con el fin de ir reuniendo información sobre los sucesos de cada ejecución de la propuesta, se registró lo acontecido y acordado en reuniones departamentales con el equipo de profesores y con el personal jerárquico.

El análisis de las discusiones en el seno de cada centro educativo dio origen a permanentes reajustes de proyectos en marcha.

Formulario de datos socioacadémicos y emocionales (Anexo Protocolos 4.2.) y Evaluación diagnóstica (Anexo Protocolos 4.3. y 4.4.)

La reproducción de copias suficientes de protocolos tuvo lugar con una semana de antelación a la realización del encuentro para completarlos. Con nuestra presencia en el sector reprografía nos aseguramos que el encargado no conservara modelo en su poder (con lo que perdería fiabilidad).

El cuestionario permite suministrarse en grupo por lo que se destinó dos horas reloj de un día para administrarlo en el instituto de formación docente y de otros dos (uno por sexo del estudiante) en la escuela de formación policial. Se ha dispuesto una fecha adicional para que lo completen en caso de existir ausentes a la primera.

Hemos previsto nuestra presencia en el aula de trabajo –para asegurarnos adecuación a la interpretación de los ítems- e idénticas condiciones de administración de los protocolos. En el caso del Formulario de datos socioacadémicos y emocionales, primero aclaramos una a una las preguntas de forma general y luego respondimos individualmente a las cuestiones y dudas particulares. Sobre la Evaluación diagnóstica no se atendieron consultas. Para evitar distorsiones, se prohibió a otras personas presentes en el aula suministrar orientaciones (nos referimos en concreto a oficiales de policía designados para cuidado de la disciplina).

El lapso de la primera media hora de cada encuentro se utilizó para rellenar el Formulario de datos socioacadémicos y emocionales. Para la Evaluación diagnóstica se permitió con-

sultar diccionario para lo que se tomó recaudo de avisar con antelación para que los alumnos lo llevaran entre los útiles escolares.

9.4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS Y VALIDACIÓN

Entrevistas ocasionales a profesores de Nivel Polimodal (Anexo Protocolos 4.1.)

El instrumento fue diseñado cinco años antes para uso en el seminario optativo “Una aproximación a la Educación Polimodal” de la carrera (de reciente apertura) de Licenciatura en Cs. de la Educ. de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educ. de la UNLP. Sus redactoras fueron la profesora titular de la materia y su ayudante de cátedra; ambas profesoras en Cs. de la Educ., la primera recibida en la UBA y la otra en la UNLP. La profesora titular además, es Maestra Normal Nacional y doctora con especialización en el área de Psicología Educacional, cuenta con treinta y nueve años de antigüedad en la docencia de los que los treinta y dos últimos fueron en formación del profesorado de modalidad universitaria y no universitaria y es además autora de varios libros. Su ayudante posee a su vez título de Maestra Normal Superior y de licenciada en Investigación Educativa de FLACSO, teniendo quince años de antigüedad en formación docente de modalidad no universitaria y tres de modalidad universitaria.

Al elaborar el cuestionario -de simple guía para la conversación- se plantearon preguntas concretas sobre acontecimientos cotidianos de la labor docente (referidas a actividades y toma de decisiones) con finalidad de que resultaran sencillas de responder y comprobar, por lo que al mismo tiempo se evitó generar declaraciones de opinión. Se tuvo también en cuenta que un interrogatorio extenso suele disminuir la calidad de los datos y aumentar las abstenciones, por lo cual se lo restringió a lo considerado imprescindible sobre la base de lo que se pretendía indagar, y abierto, en todo caso, al grado de colaboración y a lo que el interrogado se encuentre dispuesto a compartir sobre la cuestión.

El protocolo fue validado administrándolo como formulario a completar por los veintidós alumnos de la primera cursada (todos profesores en Cs. de la Educ. –entre los que nos encontrábamos-) para verificar la precisión de las preguntas. Tres de ellos propusieron incorporar el ítem sobre participación en experiencias de trabajo colaborativo con lo que el grupo de cátedra acordó. Efectuado el agregado fue aplicado por estos estudiantes en visitas a establecimientos de Nivel Polimodal que por entonces se hallaban en etapa de transición hacia la transformación educativa.

Siendo el compromiso en la respuesta un punto esencial, se pidió a los entrevistadores que el cuestionario se aplicase luego de varias visitas al docente, cuando se haya logrado una relación más estrecha, en clima de conversación informal, dando esto lugar a libertad para que agudizara en la especificidad de los interrogantes en virtud de la apertura conseguida y la fluidez de las respuestas. Por lo mismo, si bien se respetó en la elaboración del instrumento un orden de sucesión lógico de preguntas sobre la organización de la planificación educativa, de ningún modo esto significó seguirlo estrictamente. También se solicitó, en la medida de lo posible, evitar tener el cuestionario a la vista en el momento de la entrevista, así como tomar notas. La experiencia revela lo incómodo que puede sentirse quien se sabe observado o desconfía del uso que puede darse a los datos suministrados. A cambio, se instruyó a los estudiantes de licenciatura que oficiaron de encuestadores para que apuntaran sintéticamente respuestas e impresiones ni bien se diera término al encuentro y que redactaran el informe cuanto antes cuidando las expresiones, tratando de respetar al máximo la fidelidad de la información recogida.

Cuando la utilización del protocolo se transfiere a la materia “Didáctica Media y Observación”, en virtud de la investigación que estábamos desarrollando propusimos a su autora incorporar los ítems 10, 12, 13 y 14 así como en la última parte un espacio destinado a que el entrevistador realice comentarios. La intencionalidad de estas preguntas fue indagar la perspectiva docente sobre factores de renovada influencia en la educación de los jóvenes, como la forma que toman los conflictos en el aula y su resolución, la aplicación de las TIC al proceso didáctico y el trabajo de orientación en las escuelas en torno a las inquietudes frente al ingreso al Nivel Superior. A su vez, la finalidad del comentario del entrevistador radica en que se use para efectuar juicios acerca del desarrollo de la entrevista señalando manifestaciones no verbales (actitudes, gestos), humor, evasivas, celos, vacilaciones y tratando de captar intereses, valores, tonos confidenciales, modos de pensar y buscar complacer, tensiones y formas de resistencia, conformismo frente a las situaciones vigentes, apertura a la innovación, motivaciones ocultas que subyacen al discurso y cuya interpretación actúa como elemento de control sobre la veracidad de los aportes.

En esta aplicación donde estudiantes de profesorado fueron entrevistadores, se tomaron y dieron idénticas precauciones e instrucciones a las ya indicadas. Para validar la parte nueva del instrumento, se pidió a cada uno de los veinticinco cursantes del año 2001 que lo aplicara a un docente de Nivel Polimodal conocido y no perteneciente a las escuelas involucradas en proyecto de visitas de observación.

Cuando el instrumento se aplicó a la población destinataria de la investigación, al tabular las respuestas se tuvo muy en cuenta el grado en que debimos confiar en la memoria del encuestador, su objetividad y el esfuerzo por impedir la distorsión. La oportunidad de retomarlo en otra/s ocasión/es a los profesores seleccionados como muestra, volviendo a aspectos poco claros, omitidos o de dudosa credibilidad; contrastarlo con el comportamiento real durante la observación participante y con comentarios de informantes claves (alumnos, personal directivo, colegas); cotejarlo sometiendo al entrevistado a más de un encuestador permitió corroborar respuestas obtenidas. Luego, las diferentes versiones se discutieron en el ámbito de las clases prácticas para descubrir representaciones incorrectas, exageraciones, grado alcanzado de empatía que pueden influir en las probabilidades de exactitud.

Formulario de datos socioacadémicos y emocionales (Anexo Protocolos 4.2.)

La parte del cuestionario que reúne datos socioacadémicos fue recogida de la introducción del test CHAEA y, sobre la base de las sugerencias de sus autores (Alonso y otros, 1997, p. 108) se le efectuaron las adaptaciones con relación a las expectativas de nuestro trabajo de indagación y al lenguaje técnico del contexto argentino. Así, para profundizar en el conocimiento del grupo de ingreso y de cada alumno en particular, se decidió que no fuera anónimo e incorporarle variables que faciliten información de índole emocional.

Esa última sección fue redactada con la profesora de “Psicología y Cultura en la Educación” y “Psicología y Cultura del Alumno de 1º y 2º Ciclo de la EGB” de 1er. y 2do. Año respectivamente del Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*”. Dicha docente posee títulos de Maestra Normal Nacional y licenciada en Psicología por la UNLP, contando además con certificación de capacitación docente otorgada por un Instituto Superior y un posgrado de Psicología Educativa de la Asociación de Psicólogos de la ciudad de La Plata. Tiene veinticinco años de experiencia laboral de los cuales los últimos dieciocho son de desempeño docente en este establecimiento de formación de profesorado. Simultáneamente, desde hace dos ciclos lectivos, lleva desarrollando un trabajo de investigación encaminado al estudio de la influencia del medio sociocultural pobre en el rendimiento académico.

Así, reuniendo ambas experiencias formativas y profesionales, y sobre la base de un protocolo que la profesora en cuestión venía aplicando para su indagación en campo, se construyó el nuevo instrumento apuntando a recoger la visión sobre sí mismo que quien ingresa tiene y perfilar el manejo de sentimientos y emociones que regularmente experimenta. Para

finalizar, se incluyó una pregunta que indaga sobre las expectativas que despierta el ingreso al Nivel Superior.

Fue validado con la población de 39 estudiantes que ingresaron al instituto de formación docente y 309 a la escuela de formación policial en el año escolar 2002. En la oportunidad, demostró que los planteos resultaban claros y precisos y respondían a la necesidad de caracterizar al grupo al que se sometía a examen.

Evaluación diagnóstica (Anexo Protocolos 4.3. y 4.4.)

1. Diseño y elaboración:

En la elaboración del instrumento y el recurso de validación participaron profesores del Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”. La siguiente tabla muestra la formación y experiencia profesional de esos colaboradores.

Tabla 3: Datos académicos y profesionales de los redactores de la evaluación diagnóstica

Cátedra/s en la institución	Titulación	Antig. docente	Antig. en Nivel Sup.
Lengua y Lit. y su Ens. I y II	Maestra Normal Nac. Prof. de Ens. Secundaria, Normal y Especial en Letras (UNLP)	29	23
Lengua y Lit. y su Ens. III	Maestra Normal Nac. Prof. en Letras (UNLP)	34	23
Cs. Soc. y su Ens. I, II y III	Maestro Normal Nac. Prof. de Historia (UNLP)	36	28
Esp. Práct. Doc. I	Maestra Normal Nac. Prof. de Ens. Media y Sup. en Cs. de la Educ. (UNSL) Lic. en Cs. de la Educ. (UNSL)	20	15

Los protocolos de la evaluación se componen de un texto informativo que el alumno tiene permanentemente a la vista y sobre el cual puede hacer anotaciones, y una serie de ocho consignas destinadas a evaluar comprensión lectora y expresión escrita.

Teniendo en cuenta que la evaluación sería suministrada a estudiantes de dos carreras diferentes, se buscaron textos adaptados al interés profesional de cada una y se cuidó que tanto el diseño (estructura y extensión) como el contenido histórico y su nivel de dificultad fueran similares. La misma previsión existió en la redacción de los apartados del cuestionario, atendiendo a mantener los criterios de medición.

2. Marco teórico:

El Diccionario de términos clave de ELE -Español como lengua extranjera- (p. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) del “*Centro Virtual Cervantes*” señala que la didáctica de lenguas ha mostrado la relación entre la estructura textual y los procesos de interpretación y de composición, pues orienta a los interlocutores en la construcción del significado discursivo o diferencia existente entre lo que se dice y lo que se comunica que suele ser mucho más que lo que se dice explícitamente.

La estructura textual de la lectura informativa tiene un esquema de composición u organización del contenido en partes reconocibles y su forma da cuenta del contenido semántico que representa el tema que aborda. Si el texto es expositivo el desarrollo temático informa con una estructura ordenada y jerarquizada, y si pertenece a la subcategorización de analítico presenta al principio la idea de la que se quiere informar.

La adecuación del mensaje a la situación se manifiesta a través de parámetros contextuales. El primero de ellos denominado campo, teniendo en cuenta tanto el marco social de la práctica comunicativa como el sentido del tema tratado, determina el grado de especificidad del texto. El segundo o modo, es el medio escogido para la comunicación y establece el grado de planificación y espontaneidad del discurso característicos de acuerdo a la función social. Por último, el tenor o factor de la situación relacionado con los interlocutores y el propósito de la comunicación, remite al grado de formalidad, las formas de tratamiento escogidas, las marcas de subjetividad u objetividad y a la forma en la que la función comunicativa influye en la expresión de los textos. Estos tres factores o parámetros de la situación de comunicación influyen en la forma final del mensaje: en el tipo de pronunciación escogida (más o menos relajada, más o menos cuidada), en el léxico seleccionado (más formal o coloquial, más general o especializado), en la combinación de las palabras en patrones sintácticos fijados o más libres, en la preferencia por un estilo sintáctico determinado (nominal o verbal), en la organización de los contenidos en el discurso (según una su-

perestructura preestablecida o no, orientada hacia la narración o la argumentación, etc.), en las convenciones para los turnos de habla o en el uso de elementos paralingüísticos (la entonación, los gestos, la gestión del espacio en el discurso oral; el formato elegido, el requerimiento de recursos visuales o no).

Comprensión lectora y expresión son dos de las denominadas destrezas lingüísticas y sin duda competencias esenciales del aprendizaje; sin embargo, resulta difícil hallar un marco claro y definido del concepto de lectura a la hora de construir una evaluación sobre el tema. Un buen respaldo lo hallamos en el documento del Programa PISA (2000, p. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf>) donde se sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras, y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras. Desde esta perspectiva, se la concibe como un proceso de continua comparación y reorganización en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar. La lectura es una capacidad compleja que utiliza principalmente mecanismos de abstracción y generalización.

Por eso, al redactar una evaluación sobre comprensión lectora se aconseja no sólo tener en cuenta el tipo de texto y de preguntas que integrarán la prueba, sino los niveles de comprensión. Leer comprensivamente es mucho más que descodificar palabras y encadenar sus significados, implica que el lector analice pasando por todos los niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo.

Cuadro 6: Niveles de comprensión lectora

Nivel	Consiste en	Implica capacidad para
Comprender globalmente	Considerar el texto como un todo	Identificar la idea principal
Obtener información	Atender a fragmentos independientes de información	Localizar y extraer información
Elaborar una interpretación	Establecer relaciones entre las partes	Extraer el significado y realizar inferencias
Reflexionar sobre el contenido	Enjuiciar el texto	Relacionar con el conocimiento y experiencia previa
Reflexionar sobre la estructura	Apreciar la forma del texto	Relacionar con la utilidad, actitud e intención del autor

Por su parte, el dominio del uso de la lengua en la expresión, hace referencia a la transmisión efectiva y adecuada del mensaje. Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Las dificultades principales se asocian a la parte cognitiva (qué escribir), el objetivo comunicativo (para quién), el conocimiento lingüístico (normas gramaticales) y la organización del texto (cómo escribirlo).

El Diccionario de términos clave de ELE (p. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) menciona entre las múltiples facetas de esta destreza: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales, etc. Señala asimismo, que en el proceso de composición escrita, se pueden establecer las siguientes etapas:

- ✓ análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.);
- ✓ producción de ideas;
- ✓ organización de las ideas;
- ✓ búsqueda de información;

- ✓ redacción de un borrador;
- ✓ revisión, reestructuración y corrección;
- ✓ redacción definitiva;
- ✓ últimos retoques.

En estas páginas se aconseja que sean cuales fueren los criterios de evaluación, conviene atender al conjunto de aspectos que intervienen a lo largo de todo el proceso de producción textual, en lugar de limitarse a la corrección del producto final.

3. Criterios de administración y corrección:

En consonancia con la cuestión de la evaluación de la comprensión lectora el Programa PISA realiza algunas advertencias. No se debe ignorar, dice, que existen diferencias de comportamiento en el lector ante un mismo texto como también que su comprensión varía según el tipo de texto; y por otra parte, puede provocarse un desajuste entre la experiencia o conocimientos previos de la persona y la naturaleza del texto utilizado. Por ello aconseja seleccionar cuidadosamente los textos aplicados a la evaluación de la comprensión lectora intentando minimizar los sesgos y adecuando las pruebas a la concordancia entre lo enseñado y lo que se mide.

Simultáneamente, al evaluar comprensión lectora resulta imprescindible considerar las exigencias que el procedimiento impone al evaluado y que con frecuencia pueden afectar los resultados. Así, las destrezas implicadas en la expresión de ideas referidas a habilidades de producción escrita para resolver las propuestas de una prueba pueden distorsionar la puntuación obtenida por el individuo que presente dificultades de redacción aunque su comprensión en sí sea buena.

En nuestra investigación por tratarse de una evaluación diagnóstica no curricular la metodología y el nivel de dificultad no pueden adaptarse al nivel individual. El trabajo con expertos consistió en determinar la exigencia cognitiva que el procedimiento empleado demanda al evaluado en función de las expectativas del profesorado de nivel académico que debería alcanzar.

Las instrucciones breves y concisas para resolver el cuestionario se suministraron por escrito. En forma oral se explicó que para no interferir con los propósitos de la prueba, no se proporcionarían ayudas durante su administración; se solicitó trabajar individualmente en silencio respondiendo con buena grafía y se especificó que en la hoja de lectura podían realizar marcas, escritos, etc. que sean útiles para la facilitación de la comprensión y la redacción de las respuestas.

Las consignas de evaluación con respuesta abierta (aún sabiendo que ellas implican un mayor uso de destrezas de producción que las cerradas) se eligieron y redactaron con el propósito de determinar mecanismos de los que se sirven los estudiantes para comunicarse y dificultades derivadas de un insuficiente dominio de la lengua meta. La intencionalidad apuntó a examinar procesos implicados más que a establecer medidas de producto. Cada una de ellas evalúa diferentes capacidades como muestra el siguiente cuadro.

Adicionalmente, en la corrección de la prueba se tuvo en cuenta la utilización de estrategias de consulta de diccionario, trazado de esquemas, redacción de borradores y procedimientos de autocorrección.

Cuadro 7: Competencias cognitivas requeridas por las consignas de evaluación diagnóstica

Consigna N°	Competencias cognitivas de					
	comprensión lectora			expresión escrita		
1	I n t e r p r e t a l a c o n s i g n a	Localizar información explícita	S i n t e s i z a o r g a n i z a r	N i v e l o t i c o	O P C	Sintetizar datos hallados Organizar idea precisa
2		Localizar información explícita				Sintetizar datos hallados y secuencializarlos Organizar idea precisa
3		Localizar información explícita				Decidir datos a aportar y secuencializarlos Organizar idea precisa
4		Reflexionar sobre el contenido general del texto Establecer relaciones con la realidad del entorno Reorganizar la información y conjeturar				Sintetizar datos hallados Organizar idea coherente
5		Localizar información explícita Reflexionar sobre el contenido del texto Aplicar sencillo cálculo matemático				Organizar idea concisa, clara y precisa
6		Reconocer el propio proceso cognitivo				Organizar idea concisa, clara y precisa
7		Localizar información implícita Relacionar la información con conocimientos previos				Organizar idea concisa, clara y precisa
8		Localizar información implícita Establecer relaciones entre la información y los conocimientos y experiencia previos Emitir un juicio valorativo				Organizar idea clara y precisa

El estilo de las consignas cuya solución muestra las estrategias de producción que el estudiante usó nos lleva a establecer los criterios para la corrección.

Cuadro 8: Aproximación a las respuestas correctas de la evaluación diagnóstica

Consigna N°	Aproximación de respuesta correcta (Vida de Sarmiento / Vida de Vucetich)
1	Pueden nombrarse como hechos relativos a la educación en la antigüedad el surgimiento de la escuela en Oriente para formar sacerdotes y las sistematizaciones didácticas de los filósofos griegos.
	Pueden nombrarse como medios de identificación usados en la antigüedad: el nombre y el tatuaje.
2	Sarmiento basó su programa educativo en las ideas pestalozzianas.
	Vucetich sentó las bases de su investigación en los estudios de Galton.
3	Son algunos acontecimientos importantes mencionados en el texto: ✓ el exilio de Sarmiento en Chile, ✓ la investigación que desarrolló en Europa y EEUU enviado por el gobierno chileno, ✓ el cargo de embajador de Argentina que ocupó entre 1864 y 1868.
	Son algunos acontecimientos importantes mencionados en el texto: ✓ la llegada de Vucetich a nuestro país en 1884, ✓ su nombramiento como jefe en la Oficina de Estadísticas, ✓ la realización en 1912 de su viaje de estudios por gran parte del mundo.
4	Se conoce al prócer como “Maestro de América” porque la Conferencia Interamericana de Educación reconoció la magnitud de su obra.
	La Escuela de Policía recibe el nombre de “Juan Vucetich” en homenaje al creador del sistema que permite la identificación de personas.
5	Sarmiento falleció a los 77 años.
	Vucetich falleció a los 66 años.
6	Para resolver la consigna previa, al año de muerte del prócer resté el de su nacimiento.
7	Sarmiento fundó la primera Escuela Normal en la provincia de Entre Ríos.
	Vucetich falleció en la República Argentina.
8	La frase del encabezamiento se relaciona con el texto en que Sarmiento fue un hombre interesado en la educación popular a la que dedicó su vida.
	El versículo del encabezamiento se relaciona con la obra de Vucetich quien parece haber descubierto el sello identificador que Dios puso en la mano humana.

El cuadro muestra una aproximación (entendiendo que la redacción puede variar) a las respuestas abiertas consideradas correctas para cada texto utilizado según la institución escolar.

Resultan necesarias dos especificaciones:

En la consigna 3 se consideró correcto nombrar el acontecimiento en ella destacado, o no hacerlo siempre que este se hallara cronológicamente ubicado entre los otros mencionados.

En la consigna 5 para la escuela de formación policial se consideró correcta la respuesta de 67 años en virtud de no haber apreciado los meses que debían transcurrir hasta el próximo cumpleaños.

La propiedad de consigna abierta nos obligó a establecer una categorización de las respuestas que mostramos en el cuadro que sigue. Para valorarlas se ha utilizado una escala descriptiva de 3 puntos por cada una, siendo el 3 la puntuación máxima y el 0 la mínima. Los criterios que diferencian las categorías se relacionan con la interpretación de la consigna y la calidad del desarrollo (sintaxis, relación y secuenciación entre ideas, nivel léxico, puntuación). Complementariamente se calificó con 3 puntos la prueba que no presentara errores ortográficos.

Cuadro 9: Categorización y puntuación de las respuestas de la evaluación diagnóstica

Categoría (por consigna)		Descripción	Punt.
Correcta		Aporta con precisión y buena redacción el dato solicitado.	3
Correcta con inadecuada redacción		Precisa el dato solicitado pero carece de expresión organizada de ideas.	2
Dudosa		Permite deducir una solución correcta pero no alcanza el grado de satisfacción por su redacción confusa.	1
Desacertada	Incorrecta	No aporta la solución precisa.	0
	Absurda	Plantea una idea carente de interpretación lógica.	0
	No responde		0

Categoría (por totalidad)	Descripción	Punt.
Ortografía correcta	Escribe sin errores ortográficos propiamente dichos que incluyen acentuación gráfica (tilde), separación de palabras y uso del guión correspondiente, mayúsculas y minúsculas y las faltas en el uso de letras: h, b/v, c/s/z, g/j, gu, m/n (con b, p y v), x/s, y/l.	1
Otros errores ortográficos	Escribe sin errores por: adición u omisión de letras o palabras, alteración del orden de letras o palabras, unión/desunión de palabras.	1
Presentación correcta	Mantiene pautas formales de prolijidad (por ejemplo, no usa símbolos personales para abreviar, usa vocabulario adecuado al ámbito escolar) y buena caligrafía.	1

4. Validación:

La validación del instrumento tuvo lugar en 2002 en las mismas instituciones consideradas caso en nuestro estudio y la tabla que sigue muestra la cantidad de estudiantes de 1er. Año que participó en la experiencia.

Tabla 4: Muestra poblacional participante en la validación de la evaluación diagnóstica

Cohorte 2002			
Formación docente		Formación policial	
Matríc. inicial	Matríc. final	Matríc. inicial	Matríc. final
39	28	309	306

En primer lugar, hemos elegido para medir la fiabilidad el cálculo del coeficiente de estabilidad mediante el procedimiento de hacer una segunda aplicación del instrumento al mismo grupo de sujetos. Como la estabilidad temporal depende parcialmente de la longitud del intervalo sobre el que se mide y a pesar de que en nuestro caso iba a verse afectado por el proceso educativo que los individuos sufren durante un curso escolar, evaluando posibilidades presupuestarias y de organización horaria decidimos que el lapso de ocho meses entre la prueba y su repetición era prudente. Aplicando el coeficiente de correlación mo-

mento-producto de Pearson obtuvimos un resultado de 0,78 en formación docente y de 0,75 en formación policial, lo que puede entenderse como fiabilidad aceptable.

En segundo lugar, nos pareció adecuado tener en cuenta que administramos dos instrumentos diferentes aunque habíamos trabajado intentando mantener condiciones análogas en su elaboración. La preocupación radicaba en que Domingo F. Sarmiento es un prócer argentino especialmente recordado en las escuelas el día de cada aniversario de su deceso por haberse instituido como “Día del Maestro”. Así, la efeméride no sólo evoca en el adulto las primeras experiencias cariñosas de la infancia junto a sus maestros, sino que además implica que desde esa temprana etapa de formación se adquirieran conocimientos sobre vida y obra de esta notable figura. En definitiva y en lo que interesa a nuestro análisis, el texto del protocolo 4.3. no resulta para nadie novedoso. Contrariamente, nos animamos a decir que fuera de los efectivos policiales de la Pcia. de Bs. As. (y aún así someramente), pocas personas saben quién fue y las investigaciones que desarrolló Juan Vucetich. Por lo dicho, hay que considerar un esfuerzo superior que deben hacer los aspirantes a cadetes frente a la comprensión del texto informativo suministrado.

Optamos entonces por aplicar a los estudiantes de formación docente el protocolo diseñado para el otro establecimiento, tras dos semanas de haberlo hecho con la prueba propia. Aún reconociendo que una segunda aplicación con un cuestionario de forma paralela administrado en corto lapso puede suministrar resultados influenciados por el recuerdo de las estrategias utilizadas en la resolución, estimamos oportuna la medida de estabilidad de la forma equivalente. El coeficiente de correlación momento-producto de Pearson arrojó esta vez un resultado de 0,72 que puede entenderse como aceptable.

Complementariamente la evaluación diagnóstica ha sido sometida a juicio de expertos. Con ese fin se seleccionó a un grupo de cinco especialistas a quienes se solicitó valorar el contenido de las pruebas mediante el instrumento construido (Anexo Protocolos 4.5.). El grupo se conformó teniendo en cuenta las áreas de preparación profesional, su formación de grado universitaria y la experiencia laboral al menos en instituciones de Nivel de Educación Superior no universitarias de la zona de influencia de la población de nuestro estudio como muestra la tabla a continuación.

Tabla 5: Datos académicos y profesionales de los expertos que validaron la evaluación diagnóstica

Exp.	Titulación/es			Experiencia		Desempeño actual
	Título/s	de	Año	en...	Años	
1	Prof. en Historia Doctor en Historia	UNLP UBA	1980	Form. doc. no univ. Form. doc. univ.	20 13	Form. doc. univ.
2	Lic. en Hist. y Cs. Políticas Capacitac. docente	UBA ISFD	1983	Form. policial Form. doc. univ.	15 17	Form. policial Form. doc. univ.
3	Maestra N. Nac Prof. en Cs. Educ.	UNLP	1973	Form. doc. no univ.	24	Form. doc. no univ.
4	Prof. de Lengua Bibliotecólogo	UNLP UBA	1991	Form. doc. no univ.	9	Form. policial Form. doc. no univ.
5	Prof. de Letras Lic. en Letras Mo- dernas	UBA UBA	1987	Form. doc. no univ. Form. doc. univ.	12	Form. doc. univ.

Un experto del área de lengua y el del área de educación sugirieron abreviar el texto sobre vida de Vucetich para lograr homogeneidad en la cantidad de datos y extensión con la otra lectura. Los expertos del área de lengua y uno de los de historia criticaron la redacción de la consigna 2 en el protocolo sobre Sarmiento y los expertos en lengua y en educación aconsejaron tener en cuenta la salvedad hecha para la puntuación de la consigna 3.

Los expertos del área de historia colaboraron con el recorte efectuado al texto para formación policial y simultáneamente procedimos a reducir la vaguedad de la consigna 2. Una vez hechos estos ajustes, se sometieron nuevamente los protocolos a su validación con el mismo método y los colaboradores concluyeron que las correcciones eran adecuadas.

Comprensión lectora y expresión escrita son habilidades que se optimizan con tratamiento educativo. Otra muestra de la validez alta del cuestionario se observa tras la comparación de las puntuaciones recibidas por cada evaluado entre la primera y la segunda administración de la prueba con el mismo protocolo.

La contrastación de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica (en cualquiera de las administraciones realizadas) con las opiniones paralelas en tiempo de los profesores e

instructores y/o con el registro de seguimiento académico (en ocasiones sobre algunos casos particulares y en otras sobre la totalidad del alumnado) contribuyó a apreciar la adecuación de los protocolos.

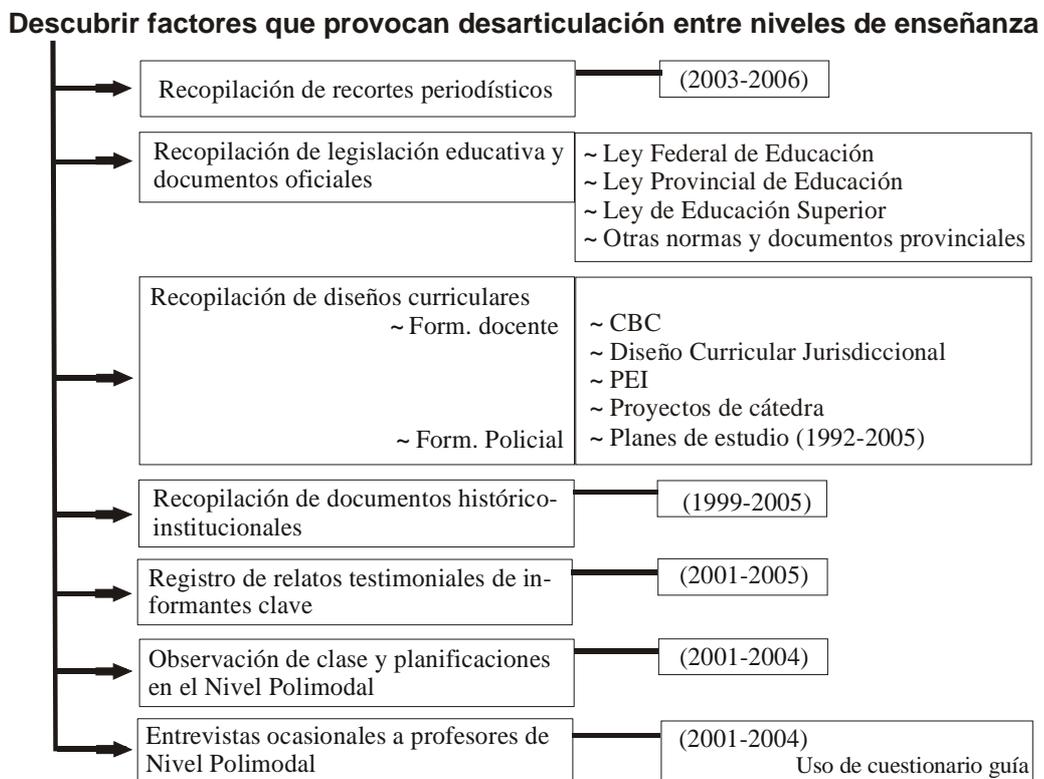
Síntesis

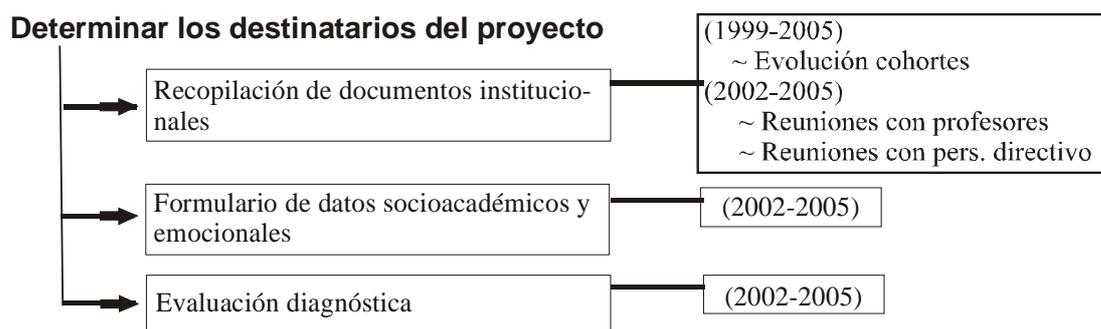
Hemos descrito en este capítulo cómo se llevó a cabo la primera parte del trabajo empírico de nuestra investigación.

Sintetizando diremos que esta etapa de aproximación diagnóstica tuvo lugar en ambos institutos considerados caso de estudio en similares condiciones; si bien y por razones de viabilidad, el resultado de la evaluación escrita determinó la selección de la muestra en la escuela de formación policial.

Al enumerar los procedimientos para la recolección de datos preferimos reunirlos en razón de dos grandes objetivos de este primer momento: descubrir factores que provocan desarticulación entre niveles de enseñanza y determinar los destinatarios del proyecto.

Fig. 6: Procedimiento en la recolección de datos en la etapa diagnóstica





Un último apartado especifica cómo se elaboraron y validaron el cuestionario para las entrevistas a los profesores, el Formulario de datos del estudiante y la Evaluación escrita.

Acerca de la propuesta de intervención estratégica

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

10.1. Idea y formulación del proyecto

10.1.1. Fundamentación

10.1.2. Impacto esperado

10.1.3. Plan de acción en los encuentros de taller

10.1.3.1. Contenidos

10.1.3.2. Estrategias didácticas

10.1.3.3. Recursos

10.1.3.4. Evaluación

10.1.3.5. Tiempos de ejecución

10.1.4. Calendarización

10.2. Implementación del proyecto

10.2.1. Metodología del taller

10.2.1.1. Rol del tutor

10.2.2. Procedimientos para la recolección de datos sobre los destinatarios del taller

10.2.3. Etapa de concienciación de los destinatarios

10.2.4. Implicación del profesorado

10.2.5. Obstáculos en la implementación del proyecto

SÍNTESIS

Acerca de la propuesta de intervención estratégica

Introducción

Las descripciones contenidas en este capítulo ponen al lector en contacto con las decisiones tomadas en la etapa de formulación e implementación de la propuesta de intervención pedagógica para dar –al menos en parte- solución a la problemática que motivó este trabajo de investigación.

El detalle que damos sobre origen, diseño y consistencia del proyecto permite claramente visualizar cómo se relacionan los conceptos tratados en la sección de marco teórico con las líneas metodológicas de la práctica en la indagación de campo.

Al referirnos a las estrategias y recursos seleccionados para recoger datos, implementar la propuesta y vencer las limitaciones que fueron apareciendo se devela con rigurosidad la originalidad del enfoque y la trascendencia de su impacto.

10.1. IDEA Y FORMULACIÓN DEL PROYECTO

Como dijimos, la preocupación del profesorado y explicitar la problemática llevaron a la realización de reuniones de equipo docente y la primera aplicación del Formulario de datos socioacadémicos y emocionales y de la Evaluación diagnóstica. Los resultados preliminares arrojaron un perfil de alumnado caracterizado especialmente por:

- ✓ comportamiento infantil e inoportuno,
- ✓ actitudes vulgares y poco apropiadas,
- ✓ atención dispersa,
- ✓ reducido rendimiento académico,
- ✓ escaso vocabulario,

- ✓ incomprensión de los requisitos y exigencias del nivel de enseñanza,
- ✓ inconsciencia de la situación y de su implicación educativa.

El informe diagnóstico y un análisis de alternativas de solución fueron motivo de planteo y discusión pedagógica con los directivos de las instituciones, generando la propuesta de intervención. De allí en más, se sistematizó el trabajo formulando las acciones en un proyecto educativo incorporado al PEI de cada establecimiento.

10.1.1. Fundamentación

La naturaleza del proyecto ha dado origen a su denominación: “*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*”.

En el contexto educativo que nos ocupa se ha detectado que quienes ingresan presentan dificultades:

- ✓ de adaptación a las nuevas exigencias que enmarcan diversas situaciones (combinación de estudio con trabajo y/o con la atención a la familia, reingreso a la escolaridad, abandono del hogar para vivir en la institución formadora, convivencia con un grupo de pares no elegido –entre otras-),
- ✓ para organizar el estudio, alcanzar objetivos elementales pendientes de la etapa escolar previa, incorporar el léxico técnico y simplificar el proceso de aprendizaje.

Todas ellas suelen repercutir emocionalmente en forma negativa sobre su persona obstaculizando la aprobación de las asignaturas y la visualización de la relación teoría-práctica en su futuro profesional. Un numeroso porcentaje no logra –por lo menos hasta avanzado el curso lectivo- adaptarse a la nueva situación, provocando tempranas deserciones o acreditaciones tardías por compensación y repitencia. Con la puesta en marcha del proyecto se pretende detectar qué tipo de intervención pedagógica puede resultar más apropiada y trazar planes de acción personalizada.

Sabemos que el aprendizaje está siendo entendido como un concepto que engloba lo cognitivo, afectivo y efectivo (relativo a las estrategias de actuación).

Como proceso en que participan activa y conscientemente profesor y alumno, está orientado al desarrollo global del sujeto delimitado por necesidades personales y convenciones sociales.

Conocer cómo aprende el alumno y qué variables influyen orienta sobre qué hacer para ayudarlo a aprender mejor. Así, las estrategias de enseñanza (cómo se presenta el material de estudio) y las estrategias de aprendizaje (cómo el estudiante organiza, elabora y reproduce ese material) son condicionantes básicos en el proceso de aprender.

Pero los participantes del acontecer didáctico no son todos iguales, cada uno tiene su estilo de aprender; que además, en el educador se traduce en su estilo de enseñar pudiendo repercutir inconscientemente -favoreciendo o perjudicando- los resultados del aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, la vida del hombre está permanentemente influida por la afectividad, trascendiendo en su éxito personal y profesional. Los investigadores han descubierto que es posible concienciarse de las causas de índole emocional que motivan las reacciones y aprender competencias para controlarlas apropiadamente.

Por eso, la docencia debe esforzarse en comprender la diversidad y ajustar la ayuda pedagógica -siempre que sea posible y cuando resulte adecuado- a la individualidad del que aprende.

La tecnología bien aprovechada puede servir con eficacia al potenciamiento de la calidad educativa. El ordenador es un recurso que reúne varias de las ventajas de los otros medios, tiene la capacidad de dar respuesta a la pluralidad de los usuarios y por otra parte, deben gestarse actividades para que el futuro profesional lo incorpore como aplicación.

Nuestra propuesta parte de diagnosticar la situación general del estudiantado que ingresa al 1er. Año para individualizar los casos que requieren prioritaria atención, indagar las necesidades y preferencias en los estilos de aprender, capacidades intelectuales y emocionales, y trabajar en un taller estrategias destinadas a la adquisición de apropiados hábitos de estudio que faciliten el aprendizaje de competencias para resolver problemas.

Como mediatizador del proceso didáctico utiliza un multimedia editado en CD-ROM que incorpora en una aplicación hipertexto (especialmente diseñada) los materiales para implementar el proyecto.

Se pretende concienciar al alumno de las habilidades propias, de las posibilidades que brinda el trabajo en equipo, de las limitaciones acarreadas de los niveles educativos previos y su magnitud y de la urgente necesidad de revertir esa realidad como parte del desarrollo de un programa educativo que trascienda la etapa de formación profesional. Potenciar las capacidades individuales para el aprendizaje de competencias orientadas a aprender a aprender, es una meta destinada no sólo a superar dificultades coyunturales sino más bien, con mirada prospectiva, a encausar cada una de las decisiones a considerar y tomar a lo largo de su carrera.

Razones presupuestarias, técnicas y políticas condicionan en gran medida la ejecución de una propuesta más amplia y completa para atacar la problemática con enfoque sistémico. Por ejemplo, paralelamente resultaría aconsejable destinar recursos a otros proyectos alternativos que consideraran el perfeccionamiento y actualización del docente en actividad así como, la capacitación pedagógica de graduados no docentes, en particular en la escuela de formación policial, donde su porcentaje resulta sumamente considerable.

En virtud de lo expuesto, para evaluar la viabilidad se ha tenido en cuenta que como responsables del taller su implementación implica nuestra carga horaria laboral en las instituciones destino, se utiliza el gabinete de informática con los equipos y conexión a Internet ya disponibles y la instalación del hipertexto en red. El único gasto se reduce a la copia de protocolos para recogida de datos.

Finalmente, entendemos que la propuesta es netamente innovadora dado que para abordar la solución a la problemática se focaliza en el aprendizaje de uso de estrategias para resolver conflictos cotidianos a partir del conocimiento de las capacidades y limitaciones personales aprovechando y combinando las diversas posibilidades que brinda la tecnología educativa. De manera inédita descubre renovadas formas de emplear conjuntamente diferentes recursos y estrategias para optimizar el proceso de aprender a aprender.

Con la consecución de los propósitos se facilita el acceso y permanencia en el Nivel Superior a los estudiantes destinatarios de la intervención a través del taller. En forma inmediata se beneficia al equipo docente de las instituciones implicadas que verá resultados concretos de mejora en sus clases y, proyectivamente a la comunidad bonaerense en su conjunto al contar a futuro con agentes en servicio que sean capaces de combinar acertadamente habilidades para resolver con idoneidad las cuestiones conflictivas en la realidad de cada día.

10.1.2. Impacto esperado

Objetivos generales

Se espera que el destinatario del taller logre:

- ✓ adquirir identidad como estudiante de Nivel de Educación Superior,
- ✓ desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas acordes a su futuro rol en la comunidad,
- ✓ descubrir y superar obstáculos que le impiden resolver exitosamente conflictos y problemas cotidianos.

Objetivos específicos

Se espera que el destinatario del taller logre:

- ✓ visualizar y seleccionar las mejores alternativas para resolver los conflictos emocionales provocados por las nuevas exigencias de estudio y trabajo que se presentan en este nivel formativo,
- ✓ reconocer los déficit educativos y motivarse para superarlos,
- ✓ tomar conciencia de su propio estilo de aprender, sus capacidades y limitaciones innatas,
- ✓ adquirir distintas competencias para facilitar su proceso de aprendizaje,
- ✓ incorporar estrategias y colaborar con otros en la solución de problemas cotidianos,
- ✓ flexibilizar su pensamiento para reaccionar rápida y efectivamente frente a imprevistos,
- ✓ convertir riesgos y problemas en nuevas oportunidades para aprender,
- ✓ actuar transformadoramente sobre la realidad.

Simultáneamente, se convierten en factores externos -de los que depende significativamente el éxito del impacto- contar con:

- ✓ el compromiso, participación y colaboración del equipo directivo y de los responsables del área de estudio,
- ✓ un clima institucional que fomente la apertura al trabajo con proyectos innovadores,
- ✓ el presupuesto mínimo destinado a la adquisición de recursos,
- ✓ una política organizada de gestión institucional que articule debidamente los horarios destinados a encuentros presenciales del taller con las otras actividades que el discente debe cumplir,
- ✓ la interiorización progresiva del cuerpo docente y colaboración con los objetivos de la propuesta.

10.1.3. Plan de acción en los encuentros de taller

Como venimos exponiendo, nuestro proyecto parte de conocer a cada destinatario del taller, sus necesidades individuales y trazar un plan específico de tratamiento para la mejora, lo que implica la no secuenciación preestablecida de estrategias didácticas, excepto aquellas relacionadas a ubicar en general y acompañar a estos estudiantes en el nuevo ámbito de Educación Superior que los recibe. Por otra parte, los contenidos no corresponden a ninguna asignatura o disciplina en particular sino que atraviesan vertical y horizontalmente la formación profesional en sus diversos campos, atendiendo al desarrollo de actitudes y procedimientos para un eficaz desenvolvimiento en los múltiples aspectos en especial de su futuro rol y también en la vida.

10.1.3.1. Contenidos

- ✓ Implicaciones del ingreso al Nivel de Educación Superior.
- ✓ El sujeto de la Educación Superior: formación, rol e incumbencias profesionales.
- ✓ Generalidades de la carrera elegida.
- ✓ Adaptación a la cultura de la institución formadora.
- ✓ La organización del estudio y el aprendizaje permanente.
- ✓ Conciencia del estilo personal de aprendizaje, mejoras y rendimiento académico.

- ✓ Uso operativo básico del ordenador.
- ✓ Normas gramaticales elementales de expresión oral y escrita.
- ✓ Formación profesional: léxico natural y técnico.
- ✓ Bibliotecas: documentación y consulta bibliográfica.
- ✓ Técnicas aplicables a la mejora de la comprensión lectora.
- ✓ Aprovechamiento de técnicas y recursos para la mejora del estudio.
- ✓ Aprender a pensar y resolver problemas: aportes individuales y trabajo colaborativo.
- ✓ Desarrollo de relaciones personales y de la inteligencia emocional.

10.1.3.2. Estrategias didácticas

- ✓ Charlas orientadoras sobre el ingreso al Nivel de Educación Superior, las particularidades de la carrera e institución formadora elegidas y las incumbencias y responsabilidades profesionales.
- ✓ Observación del estudiante y progresiva retroalimentación permanente.
- ✓ Presentación de problemáticas acorde al plan de mejoramiento trazado para cada estudiante.
- ✓ Corrección de los ejercicios resueltos y sugerencias de actividades remediales que aseguren la aprehensión de contenidos.
- ✓ Seguimiento académico a lo largo de la formación.

Según el plan personalizado, el tutor propondrá para mejorar:

... el estilo Activo:

- ✓ Renovar tareas y retos.
- ✓ Persistir en los intentos.

- ✓ Incrementar las participaciones en clase.
- ✓ Moderar trabajos de grupo.
- ✓ Competir entre pares.
- ✓ Perseverar en desarrollos a largo plazo.
- ✓ Actuar con creciente espontaneidad.
- ✓ Inventar situaciones o formas de resolución de problemas.

... el estilo Reflexivo:

- ✓ Analizar un asunto desde distintas perspectivas y concluir.
- ✓ Observar la actuación de otros, registrarla y enjuiciar.
- ✓ Buscar alternativas posibles para resolver problemas.
- ✓ Comparar datos de diversas fuentes y opinar.
- ✓ Escuchar atentamente y reflexionar sobre una cuestión.
- ✓ Intercambiar apreciaciones.
- ✓ Perfeccionar las producciones escritas.

... el estilo Teórico:

- ✓ Cuestionar el parecer de otros.
- ✓ Criticar hechos vivenciados.
- ✓ Establecer relaciones e hipótesis en las situaciones problema.
- ✓ Explorar formas diversas de arribar a soluciones.
- ✓ Hallar incoherencias en discursos.
- ✓ Resumir y organizar información estructuradamente.

... el estilo Pragmático:

- ✓ Transferir procedimientos aprendidos a nuevas experiencias.
- ✓ Tomar decisiones en corto plazo.
- ✓ Organizar tareas de grupo.
- ✓ Planificar acciones, cumplirlas, recibir retroalimentación y proponer ajustes.
- ✓ Observar estrategias que otros aplican y emularlas.

... las condiciones de conflicto en la orientación Da y Apoya:

- ✓ Mantener la confianza, atreverse, exigirse, flexibilizar.
- ✓ Aumentar la compasión, actividad y ecuanimidad.

... las condiciones de conflicto en la orientación Toma y Controla:

- ✓ Sostener la sensatez, humildad y serenidad.
- ✓ Ser impasible, reflexivo, tolerante y sencillo.

... las condiciones de conflicto en la orientación Mantiene y Conserva:

- ✓ Agilizar la ductilidad, apertura y audacia.
- ✓ Ser creativo y arriesgado.

... las condiciones de conflicto en la orientación Adapta y Negocia:

- ✓ Permanecer atento, cauteloso y discreto.
- ✓ Crecer en el juicio y madurez.

10.1.3.3. Recursos

- ✓ Hipertexto “Entorno facilitador del aprendizaje estratégico –Ef@-” grabado en CD-ROM e instalado en red en el gabinete de informática.
- ✓ Carpetas de clase y disquetes.

- ✓ Aula gabinete de informática.
- ✓ Protocolos de evaluación.

10.1.3.4. Evaluación

- ✓ Ensayos de autoevaluación cotidiana.
- ✓ Evaluación grupal y oral de cada jornada.
- ✓ Seguimiento académico.

10.1.3.5. Tiempos de ejecución

Normalmente los encuentros han tenido una duración de una hora y media con frecuencia semanal entre los meses de mayo y diciembre.

10.1.4. Calendarización

Como adelantamos en la introducción del capítulo noveno hemos señalado etapas en la ejecución de la propuesta didáctica: diagnóstica, de implementación del proyecto, de su evaluación y de retroalimentación. Es momento ahora de especificar las acciones secuenciales que se fueron realizando.

Fig. 7: Calendarización de actividades en las diferentes etapas de ejecución de la propuesta didáctica

Etapa	Acciones	marzo				abril				mayo				junio				julio				agosto				sept.				oct.				nov.				dic.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Diagnóstica	Aplicación formulario datos pers. alumno			■	■																																				
	Aplicación evaluación escrita			■	■																																				
	Análisis de resultados de datos recogidos							■	■																																
	Selección de la muestra							■																																	
Ejecución del proyecto	Autoanálisis del tutor		■																																						
	Organización del taller							■	■																																
	Charla orientadora a particip. del taller								■																																
	Aplicación cuestionarios estandarizados											■																													
	Análisis resultados de cuestionarios											■	■																												
	Diseño y desarrollo de planes ind.											■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
	Concienciación de los destinatarios											■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
	Observación participación en el taller													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
	Seguimiento académico de destinatarios													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
	Implicación del profesorado													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				

10.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

En conocimiento de que los estilos, preferencias personales y reacciones emocionales del profesor inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la primera medida tomada al hacernos responsables de la puesta en marcha del taller “*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*” fue revisarlos a través de un autoanálisis con los mismos instrumentos que se suministrarían al estudiantado.

Los resultados arrojados fueron invaluable a la hora de tomar decisiones para el diseño de los planes de estrategias personalizados y para optimizar los vínculos en la relación cotidiana durante los encuentros del taller.

10.2.1. Metodología del taller

El taller “*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*” se implementa a través de una clase presencial y semanal de ochenta minutos de duración, equivalentes a dos horas cátedra. En cada encuentro se atiende a uno de los cuatro grupos de quince estudiantes en el caso de la escuela de formación policial y a toda la población en el caso del instituto formador de docentes. Para ello se destinan durante dos jornadas el horario previo y posterior al almuerzo en la Escuela “*Juan Vucetich*” y un espacio de tiempo anterior a la entrada a clase regular en el Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*”. Se ha previsto además, que ni los servicios de guardia (que dan comienzo en el segundo cuatrimestre) ni ninguna otra actividad extra curricular motive la inasistencia del cadete de la escuela de policía al taller.

Al comenzar el año una charla introductoria permite a los destinatarios del taller conocer el problema detectado, los objetivos y fundamentos de la propuesta y la metodología del taller; convirtiéndose paralelamente en una aproximación a la tarea de concienciación del alumnado. Luego se evalúan las capacidades individuales y estilos de aprender y se realiza una devolución de resultados a través de disquete. Una vez que el estudiante conoce el informe producido, este se completa con una entrevista (fuera del horario del taller) en la que se da inicio al trabajo de ir proporcionando personalmente sugerencias para la mejora del rendimiento académico y la organización del estudio. Se va trazando así el plan individual de trabajo.

Durante los encuentros la tarea de aprender a aprender se ve mediatizada por la presentación del recurso hipertexto "*Entorno facilitador del aprendizaje estratégico -Ef@-*", una aplicación multimedia que contempla el abordaje de todos los contenidos del proyecto y los materiales de trabajo, permitiendo al estudiante organizar el proceso de aprender y mejorar su estilo, de acuerdo a sus posibilidades, necesidades, preferencias y gustos en la selección de estrategias más apropiadas a su ritmo.

El uso de una aplicación de ordenador lleva a que los encuentros se realicen en el gabinete de informática. Partiendo de la experiencia y la premisa de que la mayoría de los alumnos carece de los conocimientos indispensables para el manejo de un ordenador y la navegación por un medio de esa naturaleza y que pueden no contar con posibilidad de acceder a uno, parte de los primeros encuentros se destinan al aprendizaje operativo elemental de la computadora.

En las clases se discuten diversas problemáticas y resultados surgidos de las vivencias personales y grupales experimentadas en la resolución de trabajos prácticos asignados; contemplando que las iniciativas pueden ser sugeridas tanto por el tutor como por interés del alumnado. Si fuese necesario, también cumplimentan actividades remediales para superar confusiones y/o asegurar la aprehensión significativa del conocimiento. Ellas consisten en rever los aspectos que se requieren para el logro de los objetivos perseguidos siguiendo las orientaciones del docente.

El alumno resuelve la tarea en papel o en disquete; dependiendo de su comodidad, habilidad con el ordenador, preferencia y facilidad de disponer posteriormente del material.

Cada reunión es grupal y oralmente evaluada teniendo en cuenta los saberes previos, los contenidos de aprendizaje, los propósitos perseguidos, la relevancia del tema en la formación profesional, la identificación de estrategias y recursos usados, la atención a los intereses del grupo y la necesidad de profundización.

Acompañando al encuentro presencial se recurre alternativamente a todos los recursos que brindan las tecnologías de la información y la comunicación para salvar las distancias y asegurar la continuidad en el tratamiento del aprendizaje. Sostenemos que el estudiante debe acostumbrarse a utilizar todos los medios a su alcance y a contemplar que el tutor y sus compañeros están para ayudarlo a vencer obstáculos. Se trabaja intensificando los esfuerzos para lograr que el alumno pierda el temor a consultar, a equivocarse y a plantear

abiertamente sus dificultades, comprendiendo que la evaluación del aprendizaje no se reduce a una prueba oral o escrita, ni mucho menos a la calificación numérica que generalmente espera obtener, sino más bien, que está íntimamente relacionada a las diversas y cotidianas instancias del proceso didáctico.

10.2.1.1. Rol del tutor

Partimos de la premisa de que el objetivo fundamental del taller es motivar a los alumnos para que quieran permanecer en la institución y estudiar con responsabilidad.

A menudo observamos que una forma de enfrentar la pobreza académica es la de vaciar de contenidos a las escuelas, convirtiéndolas en instituciones vulnerables y, en lugar de ser las mejores promotoras de la movilidad social y espacios de auténtica inclusión, enseñan menos contenidos significativos, carecen de buena estructura y de lo necesario: son pobres escuelas. Así, las condiciones de educabilidad se encuentran seriamente comprometidas.

La integración en el sistema educativo significa fundamentalmente la adquisición de conocimientos, competencias, expectativas, valoraciones, adquisición de códigos lingüísticos de la cultura dominante. Si esto no ocurre, el estudiante fracasa y se verá luego excluido tanto del sistema de producción, como del acceso a los bienes y servicios de la sociedad.

Quien fracasa en la escuela sale de ella peor aún que cuando entró: además de no haber logrado apropiarse de los aprendizajes, muy probablemente se sienta mal consigo mismo.

Este alumno en situación de riesgo pedagógico y socioafectivo generalmente tiene baja autoestima, es probable que el fracaso haya constituido un fenómeno repetitivo en su vida y por tanto no logra motivarse. El estereotipado ideal de joven –poco explicitado por la escuela pero presente para estigmatizarlo- le es ajeno. No tiene clara la relación entre los aprendizajes escolares y su utilidad práctica; tampoco qué contenidos y estrategias le serán necesarios. Cuando ingresa al Nivel Superior pasa por un momento de incertidumbre, su futuro está desdibujado y entiende a la realidad como cosa de hoy: busca sobrevivir o pasarla lo mejor posible. En reiteradas ocasiones reacciona con conductas negativas frente al conflicto, es probable que no sepa manifestar de buena forma sus sentimientos y lo haga con actitudes y expresiones vulgares.

La relación entre el tutor y estos jóvenes se caracteriza por estar basada en la cercanía, confianza y respeto mutuo, creando lazos de responsabilidad y apoyo, potenciando las capaci-

dades. Al trabajar a su propio ritmo, nivel de comprensión y sin compararse con otros, los estudiantes suelen sentirse más seguros y desarrollar actitudes positivas respecto de la situación de enseñanza-aprendizaje. El tutor, se constituye a menudo en modelo y debe aprender a escuchar y valorar aportes siendo criterioso para determinar la validez de la información y comprender la influencia de la diversidad de los contextos de los que provienen sus alumnos.

Desde el rol nos empeñamos en:

- ✓ asumir compromiso con el otro, disponibilidad para atender y responder oportunamente,
- ✓ ser pacientes para conseguir la confianza -se necesita tiempo y mucha comprensión de ambas partes-,
- ✓ tener presente que nuestra tarea complementa la del profesor en el aula,
- ✓ despertar la curiosidad, el gusto, la disciplina y el deseo de aprender,
- ✓ aceptar las limitaciones al comienzo, cuando no siempre se encuentra la respuesta deseada ni la mejor propuesta para ofrecer,
- ✓ establecer normas de convivencia para el buen funcionamiento del grupo,
- ✓ monitorizar permanentemente el aprendizaje estimulando a los participantes a expresar qué temas necesitan trabajar y cuáles son sus dificultades y dudas,
- ✓ intentar que todos se propongan participar -sin forzarlos-,
- ✓ ayudar a establecer relaciones entre el contenido a aprender y los saberes previos, fortaleciendo la transferencia y aplicación en la vida,
- ✓ incentivar al estudiante a expresar los logros con sus propias palabras,
- ✓ permitir equivocarse considerando al error como paso necesario hacia el aprendizaje,
- ✓ estimular los avances por pequeños que sean,
- ✓ retroalimentar el aprendizaje centrándonos en las fortalezas y señalando las debilidades como factores a ser superados,

- ✓ evaluar claramente las posibilidades individuales a fin de no exigir más allá de ellas ni minimizarlas,
- ✓ ayudar al joven a integrarse al grupo visualizándose positivamente,
- ✓ acompañar la autoevaluación permanente infundiendo confianza en las capacidades personales,
- ✓ reflexionar críticamente sobre nuestro accionar docente, con propósito de reorientar la acción futura,
- ✓ generar un clima de cooperación, donde todos colaboren y aprovechen su capacidad y la de los otros,
- ✓ entender las situaciones de conflicto como oportunidad para la reflexión grupal,
- ✓ ser amistosos y compartir con los jóvenes sus vivencias con humor.

A diferencia de otras propuestas pedagógicas, la dinámica de taller invita a acomodarse a las preferencias de estilo de todos los alumnos en casi todas las ocasiones y también a que el discente descubra que los estilos y dominio de las emociones pueden ser mejorables. Por eso la estrategia del tutor debe apuntar a esforzarse en comprender la diversidad y ajustar su propio estilo en las oportunidades en que sea adecuado.

Además el clima y espacio de trabajo da oportunidad para permitir que se aprenda de un compañero, lo que resulta ser muy valioso para ambos: el que enseña está más cerca del nivel de comprensión del otro y, sobre todo, maneja los mismos códigos; simultáneamente está probado que al enseñar se aprende dos veces.

10.2.2. Procedimientos para la recolección de datos sobre los destinatarios del taller

Con intención de disponer de la información individual mediante un acceso sencillo y rápido teniendo en cuenta la numerosa matrícula del taller, se organizó un fichero alfabético de diarios de seguimiento del alumno. (Anexo Protocolos 4.6.).

Como ciertos datos tuvieron carácter confidencial y/o podían ser malinterpretados y derivar en estigmatizaciones que perjudiquen al discente, se mantuvieron bajo custodia del

responsable del taller utilizándose cuidadosamente para orientar al profesorado o informar avances al personal directivo.

A continuación se detallan los procedimientos usados para recoger datos de destinatarios del taller que colaboraron en la elaboración y ajustes de planes de acción personalizados.

Aplicación de cuestionarios estandarizados

Aunque coincidimos con estudiosos como Gardner (1995, 1999, 2000 y 2003) y Sternberg (2000 y 2004) en que los tests de lápiz y papel difícilmente miden las competencias pretendidas por sus autores y que los resultados pueden confundirse y distorsionar la realidad (ya sea, por ejemplo, porque el sujeto que responde no comprenda la pregunta o no conteste con sinceridad); al momento de descubrir los perfiles individuales de nuestros estudiantes encontramos como limitación más importante la falta de tiempo como para poder evaluarlos en situaciones de actuación ante problemas de la vida cotidiana. Consideramos entonces, que los inventarios estandarizados podían aproximarnos a la verdad si los consideráramos un instrumento simplemente complementario y confrontábamos debidamente sus datos con otros registros de observación.

Como tampoco y por la misma razón resultaba posible suministrar una batería de tests, elegimos combinar los cuestionarios CHAEA y LIFO -cuyos protocolos pueden hallarse respectivamente en Alonso y otros (1997, pp. 217-220) y Gallego y Alonso (1998, pp. 389-392)- porque la información que brindan resulta complementaria y son sencillos de aplicar, puntuar e interpretar . En primer lugar, tuvimos en cuenta que el cuestionario CHAEA puede ayudarnos a conocer qué elecciones hace el sujeto a la hora de procesar la información y por ende, organizar la intervención pedagógica ideal con nuestra aplicación informática basada en las características y mejora de cada uno de los estilos que su estudio identifica. En segundo lugar, el test LIFO puede mostrar características de la personalidad que influyen a la hora de tomar decisiones en el aprendizaje y, si bien en este sentido es más difícil planear las estrategias de enseñanza, conociendo los indicadores de fuerza de cada estilo podemos con nuestro multimedia proponer ejercicios que coloquen al usuario en situación productiva o defensiva.

La aplicación grupal tuvo lugar cada año durante el segundo encuentro habiéndonos asegurado la reproducción de copias suficientes del protocolo. Se ha previsto añadir una fecha fuera del horario de taller para atender a alumnos que se hubieran encontrado ausentes. Al

iniciar el encuentro se precisaron las instrucciones de trabajo y a medida que el alumno avanzaba en la tarea se evacuaron dudas y se fiscalizó que todos los ítems hayan sido completados.

Entrevistas individuales con los destinatarios del taller

Explicamos que con objeto de dar a conocer la interpretación de los resultados de los cuestionarios estandarizados y proponer un plan de trabajo personalizado se recurrió a entrevistar a cada uno de los discentes. Estos encuentros dieron lugar a facilitar la relación interpersonal con el docente y a conseguir información complementaria y en algunos casos confidencial.

Nos hemos esforzado porque la práctica demostrara escucha atenta y empatía.

Como se intentó propiciar un clima informal y la soltura del entrevistado, no hubo otro documento a la vista más que el informe de las evaluaciones a que fuera sometido y se apuntaron aspectos imprescindibles a considerar a la hora de trazar el plan personalizado de facilitación del aprendizaje. Los datos de reserva e íntimos así como los que aporta la observación del comportamiento general durante la entrevista, se registraron inmediatamente concluida la misma.

Por último cabe señalar que la técnica de entrevista se extendió a situaciones particulares en que se ha evaluado necesario mantener una conversación individual con el alumno.

Observación de la participación del estudiante en el taller

A medida que se van sucediendo los encuentros se registraron datos aportados por el comportamiento durante los mismos teniendo muy en cuenta las actitudes frente a las orientaciones del docente, las estrategias que incorpora a los planes para resolver problemas, el grado de colaboración con los compañeros, los gestos que acompañan a la comunicación verbal, la predisposición para trabajar en equipo, los comentarios que realiza, las mejoras en el rendimiento académico y en las relaciones afectivas.

Conversaciones con los profesores e instructores

Cada vez que se consideró oportuno indagar actitudes y rendimiento del alumno en las diferentes asignaturas de la carrera se mantuvieron conversaciones informales con los do-

centes e instructores encargados de la formación.

Eventualmente se han intercambiado opiniones y se ha aprovechado para realizar algunas sugerencias sobre estrategias de enseñanza.

Observación del comportamiento en clase

Cuando los formadores lo han aceptado y se ha evaluado que nuestra participación en su clase no lo incomoda, se han realizado visitas de observación del alumno para determinar cómo actúa en ese ámbito.

Registro de calificaciones y acreditaciones

Completando el panorama de seguimiento académico se efectuaron registros continuos de calificaciones en evaluaciones y de acreditaciones cuatrimestrales y final. Para conseguirlos se consultaron los estados administrativos institucionales en que se asientan dichos datos: planillas de calificación de los profesores e instructores, cartapacios de calificaciones y libros de actas de exámenes y promociones.

10.2.3. Etapa de concienciación de los destinatarios

Este período ha involucrado una empresa extensa y laboriosa. El alumno –principalmente si ha fracasado en la escuela y/o tiene baja autoestima- acostumbra esperar de la devolución de una evaluación la detección y señalamiento de sus dificultades y su consecuente estigmatización como “mal estudiante”.

Por eso hemos elegido encaminar la tarea de concienciación con una charla orientadora donde se hace referencia a nociones elementales sobre los estilos personales de aprendizaje, las inteligencias múltiples y los rasgos que regulan la inteligencia emocional con relación al éxito o fracaso en cualquier emprendimiento.

Insistimos en recalcar que todos tenemos capacidades y limitaciones diferentes pudiendo mejorarlas y dominar nuestros impulsos si somos conscientes y nos lo proponemos.

Durante las entrevistas nos esmeramos por dirigir la conversación hacia los rasgos positivos detectados y la forma de aprovecharlos productivamente. Mencionamos la utilidad de aprender de otros imitándolos, simplemente observando qué estrategias manejan para dar solución a sus problemas. Incluimos comentarios sobre nuestra propia experiencia en la

toma de conciencia y búsqueda de alternativas para superarnos.

Resultó necesario incluir acciones tendientes a comprender la importancia de visualizar como efectivo el seguimiento académico pues el alumno lo suele percibir como una amenaza y/o persecución. Así se lo familiarizó lentamente con esta estrategia manteniendo conversaciones ocasionales en los encuentros –dentro y fuera del taller, visitas a su aula, entrevistas con él y sus profesores, aprovechando todas las instancias posibles para proveer retroalimentación sobre su actuación.

10.2.4. Implicación del profesorado

También esta etapa fue larga y trabajosa. Por regla general, nuestros profesores no están acostumbrados a compartir sus experiencias laborales ni a trabajar colaborativamente entre compañeros y suelen sentirse muy incómodos en presencia de colegas observando sus clases. Confían en tener siempre fundamentos válidos y suficientes para defender su práctica docente y no aceptar críticas. Lamentablemente, aún siendo profesionales de la educación, no se desprenden con facilidad de la idea de evaluación como control, fiscalización y comparación pudiendo generar actitudes de rechazo y defensa.

En el instituto de formación docente donde existe relación cotidiana entre el personal -lo cual propicia mayor fluidez comunicativa y espacios para intimar-, se inició la tarea presentando el proyecto y el recurso multimedia en una jornada de reflexión institucional. En la escuela de formación policial para difundir la implementación de nuestra propuesta didáctica se recurrió a encuentros ocasionales en la sala de profesores durante los recreos. Ambos procedimientos generaron resultados positivos que se evidenciaron luego de un lapso tanto por el interés demostrado por enterarse de detalles en el desarrollo del taller como por los comentarios sobre el rendimiento académico que de los estudiantes nos iban haciendo.

De todas formas la idea se centra en que aprender a aprender no quede circunscripto al ámbito del taller, sino más bien, sea un procedimiento transferible y aplicable a los contenidos específicos de cada asignatura. Como en esto recae la responsabilidad y participación del profesorado para la mejora de la calidad educativa del centro, mediante conversaciones informales introdujimos los resultados científicos sobre renovados conceptos acerca de inteligencia, afectividad, sus implicaciones educativas y su alcance al éxito profesional. Cuando detectamos interés manifiesto sobre la cuestión ofrecimos y aportamos material

bibliográfico en forma digital o impresa, según las diferentes preferencias. También los invitamos a visitar el taller para compenetrarse de su metodología y de nuestro rol en la propuesta.

A comienzos del ciclo lectivo 2004 en cada institución se organizó una carpeta que contenía: copia del proyecto “*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*”, material bibliográfico que lo sustenta, nómina por grupo destinatario del taller con sus horarios y sugerencias para el uso del multimedia (cuya versión en CD-ROM se ponía a disposición). Para complementar la divulgación y sensibilización entre la docencia, en el sitio WEB del Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” –del que somos diseñadores y constructores-, se cargó la misma información.

Con paciencia y correr del tiempo conseguimos un grado importante de colaboración y de aceptación tanto de nuestra participación como etnógrafos en el aula con visitas cuyo objetivo de observación al alumno quedó bien claro como de algunas sugerencias para la mejora de las estrategias de enseñanza para con esos estudiantes.

10.2.5. Obstáculos en la implementación del proyecto

Partimos de ser conscientes que toda innovación provoca resistencia y errores en su implementación. En lugar de reaccionar rechazando el desafío, por el contrario, se convirtió en un reto para paciente e inteligentemente programar alternativas para subsanarlos. Hoy al enumerar los obstáculos que fuimos capaces de remediar reconocemos que la experiencia resultó sumamente enriquecedora.

Para la redacción del apartado nos pareció lo más acertado ordenar por institución y sucesión de ciclos lectivos implicados en la investigación las limitaciones halladas junto a las alternativas buscadas para subsanarlas. Cabe mencionar que el hecho de contar con conexión a Internet pero con restricción de servicio de correo electrónico para el alumnado (para evitar problemas generados por mal uso y abuso) fue decisión que han tomado las autoridades de ambas instituciones y que coartó en gran medida la propuesta de implementar tutorías a distancia en forma complementaria a los encuentros de taller.

En el Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

✓ Ciclo lectivo 2003

La primera implementación comenzó tardíamente pues fue costoso hacer coincidir la disponibilidad horaria del tutor con la de los estudiantes y el gabinete de informática. Además, los estudiantes no son conscientes de sus dificultades y se niegan a tener que cumplir con tareas que impliquen más tiempo dedicado al estudio. Una primera opción fue la de realizar encuentros quincenales de dos horas reloj con los que se hallaban motivados con la propuesta e incorporar tutorías a distancia. Luego se pudo acordar que los encuentros se desarrollaran antes del ingreso a clase. Pronto observamos que fueron los alumnos y sus relatos los que atrajeron a otros a participar, pero también que el horario extenso provocaba cansancio y dispersaba la atención, por lo que se lo redujo en media hora. Por otra parte, la periodicidad quincenal hacía perder continuidad en las tareas que se encaraban por lo que sumado al entusiasmo que se iba logrando hizo que en el ciclo lectivo siguiente se transformaran en encuentros semanales. Las tutorías a distancia sólo pudieron concretarse con los pocos alumnos que contaban con ordenador personal en el hogar, fueron escasas las experiencias en que decidieron utilizar el teléfono como recurso.

También debemos recordar que los equipos informáticos deteriorados no recibieron mantenimiento, lo que fue provocando que en el taller los alumnos se vieran obligados a compartir las máquinas y, por ende, retrasar su trabajo y hacerlo en forma incómoda.

✓ Ciclo lectivo 2004

Al finalizar el ciclo lectivo anterior se decidió implementar para el mes de febrero –previo al inicio de las clases- y con los docentes un modelo del taller que se venía desarrollando con los alumnos. El objetivo era hacerles conocer y vivenciar la propuesta, metodología del taller y beneficios del recurso hipertexto. La iniciativa no pudo llevarse a cabo debido a que los ordenadores se encontraban fuera de servicio (en reparación). Como vía alternativa –aunque por supuesto, no generó los mismos resultados- se creó la carpeta con los materiales de trabajo que oportunamente mencionamos.

Promediando el año la directora hace uso de licencia y su reemplazante se limita a mantener los proyectos vigentes. Sin embargo, se convierte en un obstáculo su actitud pasiva que no genera entusiasmo ni inquietudes entre los componentes de la comunidad educativa. En

la medida de nuestras posibilidades divulgamos la experiencia enriquecedora del año anterior –en lo que se ofrecieron voluntariamente a colaborar alumnos de 2do. Año que se habían visto beneficiados con el taller- y promovimos nuevas instancias de participación.

✓ Ciclo lectivo 2005

La directora titular extiende su licencia a todo el año con intención de acceder a los beneficios jubilatorios. Es entonces que su suplente parece asumir la responsabilidad de conducción y dar forma a un nuevo modelo de gestión institucional. En lo referido estrictamente a nuestra propuesta educativa, no sólo no muestra interés ni deseo de tomar parte, sino que señala en cada obstáculo un motivo para dejar de lado la implementación. Aunque continuar resultó tedioso y el profesorado desestimó paulatinamente su colaboración, consideramos que obtuvimos buenos resultados con los estudiantes.

En la Escuela de Policía “Juan Vucetich”

✓ Ciclo lectivo 2003

También en esta institución fue costoso hacer coincidir la disponibilidad horaria del tutor con la de los estudiantes y el gabinete de informática. El taller se implementó quincenalmente y con dos horas reloj de duración en el horario destinado al almuerzo. El director pretendió que los participantes fueran los primeros en comer, para luego concurrir al gabinete de informática. Pero, nos encontramos con que habitualmente los alimentos no eran preparados a horario y ello repercutía en llegadas tarde al taller y sin haber almorzado, además de que a la salida y por las actividades programadas para la tarde, no era suficiente el tiempo para comer. Finalmente, acordamos que concurrirían al taller ni bien salían de las clases de la mañana reduciendo el tiempo a una hora y media y luego irían al comedor, antes de las actividades de la tarde.

Como el número de alumnos por grupo resultó muy grande y ello los perjudicaba en el uso del ordenador alterando el clima de trabajo disciplinado esperado, para el ciclo lectivo siguiente se decidió conformar dos turnos por jornada –uno antes y otro después del almuerzo-. Además, por las mismas razones que en el instituto de formación docente los encuentros pasaron a ser semanales.

También en esta institución observamos que los estudiantes no eran conscientes de sus limitaciones y dificultades al estudiar y se negaban a participar del taller. A esta mala dis-

posición se sumaba la burla de los oficiales instructores que denominaron al grupo “La escuelita de los burros” y la del resto de los cadetes que veían a sus pares llegar a la sala de informática **practicando marcha**¹. Durante el primer intento empeñados en revertir la situación –viendo destruida la tarea de concienciar y motivar a los alumnos-, nuestra angustia se incrementó con el comportamiento infantil y poco profesional del director que, recordemos, es además profesor de Cs. Sociales, y conociendo aquel mote, lo festejaba. Dadas las circunstancias optamos por exponerle firmemente nuestro parecer y comunicarle que mantendríamos conversaciones individuales con aquellos oficiales encargados de la disciplina escolar.

Como los grupos de taller quedaron conformados por alumnos pertenecientes a distintas aulas de clase y compañías en la instrucción, no se pudieron ejecutar algunas estrategias pensadas para desarrollar fuera del aula-taller.

Por último, parece importante mencionar otras dos dificultades con las que nos encontramos y esforzamos por salvar durante todo el período que abarcó nuestra investigación. La primera es que entre las prácticas arraigadas institucionalmente, existe entre el personal policial que actúa como docente e instructor, la costumbre de sancionar los errores e incumplimientos escolares con arrestos² cuya duración se estima proporcional a la “falta” cometida. La segunda tiene que ver con la tendencia a estigmatizar al estudiante de bajo rendimiento tildándolo apresuradamente como “alumno problema” y derivando su atención a los psicólogos que -actuando a favor de ideas que se remontan en el tiempo y fueron cultural e institucionalmente establecidas con firmeza- se inclinan a someterlo a una batería de tests para **encontrarle** trastornos psicológicos incompatibles con el perfil profesional y determinar su baja. Como podrá entenderse a partir de nuestro comentario, al cadete se le infunde temor por las consecuencias del fracaso escolar y por el equipo de gabinete psicopedagógico; sentimiento que se hace muy difícil aprender a controlar y desconfianza que no se pierde con rapidez ni ligereza.

✓ Ciclo lectivo 2004

Recordemos que comenzada la actividad escolar anual se produce el cambio de autoridades. Como el personal entrante no se percata ni de nuestro proyecto ni de su implementación, decidimos que lo más oportuno era continuar con el desarrollo de la actividad en

¹ En la acepción militar del término.

² Privación de salida durante los fines de semana.

forma normal. Recién es a fines del mes de agosto cuando en un encuentro fortuito con la subdirectora –que vale recordar es además profesora de Ciencias Sociales- somos interrogados acerca del desempeño de nuestra labor como personal del gabinete psicopedagógico. Tampoco a partir de esta conversación hubo muestra de interés para interiorizarse de la propuesta ni, mucho menos, de participar. Debemos admitir que sin embargo, nos manifestó su acuerdo con el trabajo que se venía realizando y nos ofreció su apoyo. Cercano a la finalización de las clases nos solicitó la elaboración de un informe netamente estadístico para presentarlo a las instancias superiores entre los datos de acciones ejecutadas del PEI. Creemos que está de más agregar los recaudos que tomamos con el tipo, extensión y carácter de la información que suministramos.

Otro problema lo constituyó el bajo presupuesto de las partidas destinadas por el Ministerio de Seguridad a educación, lo que influyó significativamente en el mantenimiento de los equipos informáticos.

✓ Ciclo lectivo 2005

Simplemente cabe recordar que apenas comenzado el ciclo lectivo y como parte de la reestructuración de la fuerza policial, se nos ha suspendido el contrato quedando sin asignación horaria y logrando que una docente continuara con el taller.

Síntesis

El proyecto “*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*” busca dar solución a la problemática que origina este estudio, tratando básicamente de descubrir en los individuos qué tipo de inteligencia ponen en juego cuando tienen que resolver problemas y cómo ayudarlos a mejorar sus estrategias mediante planes de intervención pedagógica apropiados a cada necesidad.

Se vale de los resultados de recientes investigaciones sobre cómo el hombre aprende, cómo resuelve sus conflictos emocionales y las aplicaciones de las TIC al campo de la educación. Su propuesta alcanza la detección del estilo personal y formas de reaccionar en situación de aprendizaje, la concienciación del estudiante y el trazado de un plan personalizado de enseñanza estratégica -usando como mediatizador un entorno multimedia diseñado a tal fin- para la facilitación del proceso de aprender a aprender y su transferencia a la cotidianidad.

Para trazar el perfil de cada sujeto y dar cuenta de sus necesidades se recurre a suministrar los inventarios estandarizados CHAEA y LIFO, entrevistarlos y observar su actuación en clase y en el taller, a conversar con sus docentes y verificar su rendimiento académico a través de las calificaciones.

La metodología de taller con la que se trabaja aprendiendo del otro y con el otro, permite el acercamiento y tratamiento de los casos más preocupantes de vulnerabilidad educativa que dentro de los límites del aula (generalmente por la numerosa matrícula y el escaso tiempo) escapan a las posibilidades de atención diversificada del profesor.

De todas formas, se prevé la incorporación paulatina del profesorado en las acciones planificadas, de modo que al participar se entusiasme y se logre un verdadero trabajo colaborativo para la mejora de la calidad educativa de los centros.

El desarrollo cronológico de la tarea aparece sintetizado en un gráfico de Gantt.

Por último, señalamos algunos inconvenientes que aparecieron durante la implementación del proyecto dedicando un espacio para dar a conocer cuáles fueron las vías que se usaron para evitar que se convirtieran en impedimentos para continuar o entorpecer la tarea.

Capítulo XI

Acerca del recurso didáctico multimedia

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 11.1. ¿Qué es “Ef@”?
- 11.2. Consistencia de la aplicación informática
- 11.3. Fundamentación de diseño y contenido
- 11.4. El proyecto Ef@
- 11.5. Descripción de hardware y software necesarios
- 11.6. Algunas limitaciones halladas

SÍNTESIS

Introducción

Resulta necesario a esta altura de nuestra exposición hacer un espacio a la descripción del recurso didáctico que bajo la forma de aplicación informática multimedia fue creado para utilizar en el taller como mediatizador en el proceso de facilitación del aprendizaje.

Siguiendo el enfoque del proyecto educativo, el recurso fue pensado para un usuario sin experiencia en el manejo operativo de ordenadores y -que tras hacerse consciente de sus carencias y capacidades- debe ser animado a encarar placenteramente la tarea de potenciar competencias para aprender siempre y de todos.

En consonancia con la intervención pedagógica personalizada que el tutor brinda, la ejercitación encuentra sustento en la caracterización de los estilos de aprendizaje que han efectuado los autores de los inventarios estandarizados LIFO y CHAEA -aplicados a los destinatarios del taller-.

Como simultáneamente este entorno didáctico busca la implicación del profesorado y que su aprovechamiento se transfiera a su implementación desde toda asignatura -promueve el aprender a aprender como proyecto de vida-, invita a participar con recursos y actividades para crear y recrear exigiendo fundamentalmente planear estrategias para resolver problemas y, repensar y comparar procedimientos usados.

11.1. ¿QUÉ ES “EF@”?

“Entorno facilitador del aprendizaje estratégico -Ef@-“ no es otra cosa que el nombre que se nos ha ocurrido para sintetizar la intención y contenido del recurso multimedia que hemos diseñado y elaborado artesanalmente para dar vida al proyecto de trabajar en la formación superior no universitaria, un apoyo para aprender a aprender.

Fig. 8: ¿Qué es “Ef@”?



Un sitio pensado para que todos aprendan a aprender...

Ef@ pretende ser un

E_{ntorno} sistemático que proporciona ayudas y orientaciones como

F_{acilitador} del proceso en que el alumno hace su

@_{prendizaje} estratégico de nuevas actitudes y habilidades para tomar óptimas
decisiones en la vida.

El recurso responde a los objetivos de:

- ✓ Difundir el concepto de estilo de aprendizaje.
- ✓ Concienciar al usuario acerca de la importancia de conocer el grado de preferencias por los estilos de aprender e intentar mejorar el propio proceso.

- ✓ Proponer actividades orientadas a nivelar académicamente a los estudiantes que ingresan al Nivel de Educación Superior.
- ✓ Recomendar estrategias para aprovechar y fortalecer los diversos estilos y, consecuentemente, facilitar el proceso de aprendizaje.
- ✓ Sintetizar las características y metodología de aplicación de las distintas técnicas didácticas.

11.2. CONSISTENCIA DE LA APLICACIÓN INFORMÁTICA

La carpeta para la facilitación didáctica del aprendizaje como recurso multimedia editado en disco óptico CD-ROM está compuesta por:

Una carátula de presentación general

En ella figura el logotipo *Ef@* con la leyenda: “*Un sitio pensado para que todos aprendan a aprender...*” –su intención general-.

Clickeando sobre el logotipo se accede a la página que detalla el significado de ese icono distintivo y los objetivos de la aplicación informática. Más abajo y en forma breve, se explica motivo y encargado de su creación y se mencionan las fechas de sus ediciones.

Tres vínculos respectivamente posibilitan conocer el currículum vitae del creador de la propuesta y la forma de navegar por el recurso y, conectarse por correo electrónico con el tutor del taller.

También desde esta página presentación se puede acceder a las otras principales del hipertexto.

Un mapa del sitio

En forma sencilla y esquemática explica cómo navegar el multimedia. De cada una de sus páginas principales se dice qué contiene y a dónde es posible vincular.

Especialmente pensando en quienes pudieran ser noveles en la navegación de un material de este estilo, especifica el significado de los iconos para efectuar los enlaces y un mapa muestra cómo ubicarse satisfactoriamente en la carpeta.

Una página dedicada a los profesores

En virtud de la pretensión de implicar paulatinamente al profesorado, este apartado se convierte en documento teórico-práctico que sienta bases para conocer y profundizar en las teorías de los estilos de aprender con transferencia a la planificación de estrategias en la enseñanza.

Sucintamente menciona las formas de manifestación de cada estilo según las clasificaciones de Honey y Alonso y Atkins, y Katcher (citadas en Alonso y otros, 1997 y en Gallego y Alonso, 1998) y las ayudas (sugerencias y ejercitación) que pueden brindarse para perfeccionar el/los estilo/s preferido/s o reforzar aquel/los en que se tiene baja puntuación o se pretenden modificar modos de actuar.

Para favorecer la inserción y retención de la matrícula, cuenta con un enlace a un plan de acción nivelador elaborado con la finalidad de que quienes ingresan alcancen las condiciones de rendimiento y comportamiento inicial consideradas elementales para proseguir los cursos en este nivel educativo.

Desde esta página los links permiten abrir las otras principales del multimedia.

Una página dedicada a los estudiantes

Respondiendo a la pretensión de que el estudiante conozca su situación y la necesidad de mejorar su estilo de aprender, esta página le permite acceder brevemente a la caracterización de cada estilo y le sugiere actividades para su mejora y la superación de déficit acarreos de los niveles educativos previos.

También desde esta página es posible acceder a las otras principales mediante hipervínculos.

Una página dedicada a las técnicas didácticas

En la presentación de la página se teoriza concisamente acerca de las técnicas y estrategias como procedimientos. De este modo se fundamenta la importancia del aprendizaje de técnicas didácticas para aplicar al mejoramiento de la forma de estudiar.

A continuación un menú lista y vincula a las diferentes técnicas con explicación de su consistencia y aplicación. Aparecen clasificadas según las que permiten trabajar: con material

impreso, con TIC, en grupo y el método científico.

Este sitio está vinculado también a todas las otras páginas principales.

Una página con recursos para trabajar en el aula

Consiste en un apartado del multimedia que reúne una serie de materiales que se pueden utilizar en las distintas actividades propuestas de corte nivelador o para la mejora de los estilos de aprendizaje.

Un menú lista y vincula a la página correspondiente los recursos clasificados en: acertijos, animaciones, artículos periodísticos, crucigramas (de letras y números), cuentos, otros relatos que necesitan un final, diccionario *on line*, fábulas, fotos, gráficos, mapas y croquis, material bibliográfico de diversas asignaturas, prensa *on line*, problemas de ingenio, refranes, sitios WEB de organismos oficiales, sopas de letras, tiras cómicas y trabalenguas.

También desde esta página es posible acceder a las otras principales del hipertexto.

En un segundo nivel, por conexión desde las páginas dedicadas al profesorado y a los estudiantes se accede a aquellas que presentan concretamente el abanico de propuestas de ejercitación que el docente seleccionará de acuerdo al plan estratégico y personalizado que ha trazado para la mejora del aprendizaje. En cada caso el menú que lista las actividades sugeridas y a través del cual se vincula a cada de ellas, señala además el contenido principal que se pretende fortalecer con la tarea. Las hemos titulado respectivamente:

Propuesta de curso de nivelación

Actividades sugeridas para la mejora del estilo A

Actividades sugeridas para la mejora del estilo R

Actividades sugeridas para la mejora del estilo T

Actividades sugeridas para la mejora del estilo P

La navegación por el recurso se realiza con el uso del ratón, simplemente cliqueando en las

distintas opciones de enlaces o con desplazamientos sobre las flechas de desplegables que aparecen oportunamente en la pantalla. La utilización del teclado está restringida sólo al caso en que el usuario decida enviar un correo electrónico.

Al comenzar cada sesión es posible iniciar el recorrido directamente desde el visualizador de enlaces que abre las diversas páginas principales del hipertexto.

Desde la sección de actividades el sistema automáticamente vincula a la búsqueda de técnicas o recursos que se necesiten para desarrollar la tarea propuesta.

Aunque la comunicación con la aplicación es muy sencilla, teniendo presente que el usuario puede no tener experiencia en tal sentido, adicionalmente hemos impreso un pequeño instructivo que indica paso a paso cómo abrir y recorrer la carpeta.

Si bien ambas instituciones educativas en que desarrollamos la experiencia contaron a partir del ciclo lectivo 2004 con conexión de los equipos informáticos en red permitiendo instalar directamente el multimedia, se ha continuado con la edición en disco óptico para que los estudiantes que tuvieran acceso a ordenadores personales pudieran poseer el material y hasta hacer aprovechamiento de las tutorías a distancia.

La grabación del soporte queda abierta para poder incluir modificaciones, ajustes y actualizaciones permanentes que mejoren la calidad del recurso sobre la base de nuevas necesidades de los estudiantes beneficiarios y aportes del profesorado.

11.3. FUNDAMENTACIÓN DE DISEÑO Y CONTENIDO

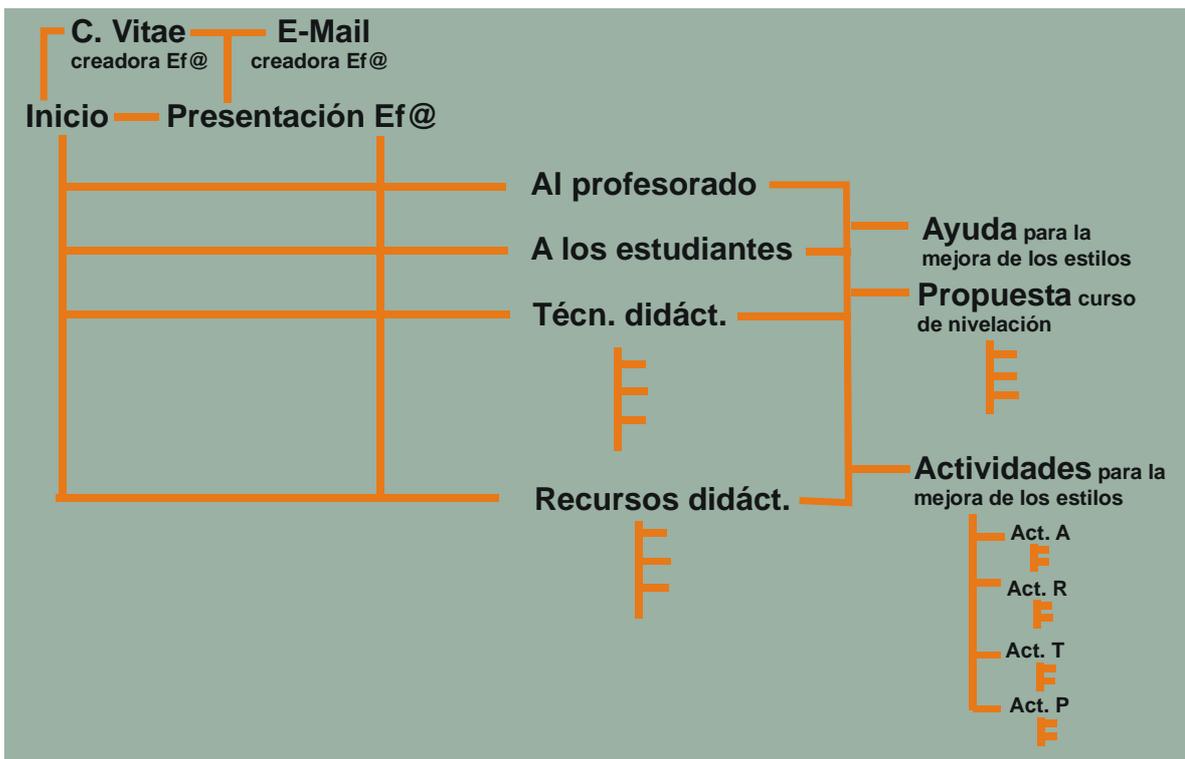
En el diseño del recurso se ha contado con las posibilidades que brinda el formato html a nuestro alcance y la información ha sido almacenada en *Compact Disc Read Only Memory*, lo que implica sólo poder recuperarla sin alterarla. La elección del soporte se realizó teniendo en cuenta los equipos de los gabinetes de informática de las instituciones destino de la experiencia educativa y los que resultan más comunes en nuestro medio previendo el uso del multimedia en el ordenador personal de -al menos- algunos de nuestros estudiantes.

Su formato economiza tiempo y dinero, la ventaja del bajo costo se completa con la de contar con los materiales de trabajo desde el primer día de cursada y poder acceder a ellos desde diferentes lugares cuantas veces se requiera con posibilidad de leer en pantalla o imprimir con buena calidad.

Hemos elegido una presentación sobria con combinación de colores armónicos, suaves y contrastantes para la visualización óptima; intentando atraer al usuario y seguir un trazado constante que ayude al recorrido por el recurso sin producir desorientación, cansancio ni aburrimiento.

Un mapa del sitio permite ubicarse fácilmente en el trayecto por los archivos.

Fig. 9: Mapa de recorrido por la carpeta de facilitación del aprendizaje



En la página de explicación de la forma de navegación por el recurso se presenta la serie de iconos que acompañan a los principales hipervínculos:



Vincula a la página inicial



Vincula a la página dedicada al profesorado



Vincula a la página dedicada a los estudiantes



Vincula a la página dedicada a las técnicas didácticas



Vincula a la página dedicada a los recursos



Permite regresar a la página anterior



Vincula a la página indicada en el menú



Vincula al correo electrónico del tutor

Otros enlaces sobre palabras se reconocen simplemente por su color azul y porque al pasar sobre ellos con el ratón la imagen del puntero se transforma en una mano.

Dentro de las limitaciones propias del tratamiento de algunos contenidos conceptuales de los planes de las carreras, se buscó incorporar todo tipo de estrategia y recurso motivador para captar y retener la atención del estudiante a través de los distintos sentidos aprovechando los estilos personales de aprender. Por ello, la carpeta de facilitación del aprendizaje integra entre sus materiales tanto textos escritos, como dibujos, fotos, historietas, etc. Si bien sabemos que pueden resultar muy productivas las imágenes de audio, no se ha incorporado ninguna para evitar que el trabajo con ellas impida o perturbe –en el espacio reducido del aula-taller- la concentración de otros alumnos.

La redacción de mensajes y consignas se ha dirigido a la segunda persona del singular con la pretensión de que al lector le resulte más amigable el entorno y sienta una cercanía de diálogo con el emisor.

Hemos buscado generar un sistema comunicativo recurso-usuario/s (tutor y discente/s) a través de un lenguaje visual estético, original, sencillo y diferente. Cuidamos que todas sus imágenes refuercen el mensaje transmitido, actuando de operadores redundantes. La utilización complementaria que se fomenta de otros medios tecnológicos como el teléfono, el fax y el correo electrónico ponen la nota de cálida presencia y compañía que el estudiante requiere para salvar las distancias témporo-espaciales en el normal desarrollo del taller.

Si bien algunos menús permiten acceder directamente a determinados archivos, el diseño

hipertextual del multimedia da oportunidad de enlazar sus documentos o conectarse a Internet según necesidades coyunturales del estudiante o intenciones del profesor. Además, tiene en cuenta la importancia de aprender a buscar información y recursos, por lo que en este aspecto también aparecen ejercicios y sugerencias para la consulta real y virtual.

Pensando en que no todos poseen un ordenador personal fueron previstos encuentros presenciales de consulta otros días en que nos hallamos en la institución, así como el uso de los equipos informáticos en cualquier otro espacio libre de la semana, para lo que se consiguió la autorización de las autoridades de ambos establecimientos.

En cuanto a la presentación de las actividades básicamente se las puede clasificar en dos grandes grupos: las niveladoras y las de mejora y fortalecimiento de los estilos de aprendizaje. No existe organización secuencial, es el profesor quien debe pensarlas en función del plan de facilitación del aprendizaje trazado para cada estudiante.

Partiendo de la problematización de la práctica cotidiana, la ejercitación propuesta promueve en el estudiante la capacidad de pensar y la actividad constructiva. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje persiguen la intención de potenciar habilidades para reunir y organizar datos, recabar ejemplos, establecer relaciones entre conceptos, aplicar hechos y principios a situaciones nuevas, leer imágenes, esquematizar e integrar ideas, reflexionar y formular críticas, observar hechos de actualidad, confrontar opiniones, resumir, comparar, establecer juicios de valor, interpretar, generar ideas, tomar decisiones, diseñar proyectos, investigar, discutir, formar opinión.

La metodología de taller con grupos pequeños y fundamentalmente sobre las temáticas de: “autoestima y proyecto de vida”, “estrategias de estudio y aprendizaje”, “dinámica grupal y convivencia”, permitió plantear acciones partiendo de situaciones lúdicas, intercambio entre participantes y comparación de procedimientos para resolver problemáticas.

Aplicando las clasificaciones de estilos de aprendizaje que hicieron Honey y Alonso, Atkins, y Katcher (citadas en Alonso y otros, 1997 y en Gallego y Alonso, 1998) y las correspondientes caracterizaciones, buscamos presentar situaciones diversas para favorecer el fortalecimiento de cada uno de esos estilos e incorporarlas gradual y combinadamente al plan de intervención pedagógica tanto de los sujetos con alta como baja preferencia en ese/os tipo/s. Además hemos incorporado propuestas de trabajo individual y grupal, porque sabemos que es tan importante uno como otro, dependiendo de los objetivos perseguidos.

El esfuerzo individual promueve el pensamiento reflexivo, la consideración de diferentes aspectos o puntos de vista, la toma de decisiones, la planificación personal, el planteamiento de dudas. En equipo se aprenden, entre otras cosas, a recibir críticas, a solicitar ayuda, a reconocer los avances de otros, a discutir, a encontrar formas positivas de relacionarse, a evaluar estrategias, a descubrir otras posibles soluciones, a compartir, a consensuar.

Fig. 10: Muestra de una página de actividades del recurso Ef@

 **Actividades sugeridas para la mejora**
.....**del estilo A.**

 **Actividad sugerida N° 7**

Consultas: [Diccionarios on line](#) 

 Lee atentamente la siguiente propaganda aparecida en un periódico:

Bersa

**La pistola ideal
para el uso policial**



THUNDER 9
El sistema de acerrojado: es de tipo poligonal y asegura una positiva, robusta y total unión entre cañón y corredera en el momento de disparo.
La doble acción: como las ventajas del revólver, tiene un moderno mecanismo de disparo, tirando del disparador aún con el martillo desarmado.

CALIDAD INTERNACIONAL

BERSA S.A. Castillo 312 – (1704) Ramos Mejía –Argentina.
TE.: (54-11) 4658-0246 / 4656-2377 – Fax: (54-11) 4656-2093
E-mail: info@bersa-sa.com.ar www.bersa-sa.com.ar

1. Redacta un breve correo electrónico solicitando información adicional sobre el producto.
2. Descubre en el aviso publicitario las palabras persuasivas y anótalas.
3. Elabora una nueva propaganda reemplazando esas palabras persuasivas por otras similares e incorporando la supuesta información obtenida de la fábrica.
4. Explica qué recursos usaste para proveerte información auténtica y el procedimiento seguido.

Como todo recurso diseñado y elaborado por el docente para sus alumnos en situación didáctica determinada, esta aplicación informática tiene la ventaja de responder específicamente a los objetivos del taller pero también puede utilizarse en el aula con los contenidos de cualquier asignatura. Observamos cotidianamente que la creación de recursos didácticos por parte del profesorado se limita a los Niveles Inicial y EGB y que además el uso de materiales mediatizadores en el aprendizaje disminuye también notablemente en los niveles posteriores del sistema. También son escasas las experiencias de incorporación de las TIC al proceso didáctico, en cuyo caso se traducen hasta el Nivel Polimodal en proyecciones de vídeos, uso de grabaciones de audio o consultas a Internet y, -paulatinamente en los últimos años- en la universidad en el acceso a *campus* virtuales donde algunos profesores incorporan materiales de lectura, trabajos prácticos o comunicación por correo electrónico.

Por regla general, en nuestro contexto no hemos encontrado muchos docentes capacitados en tecnología educativa. Ello incide negativamente en el aula, ya que los recursos disponibles no se aplican apropiadamente y, menos aún, se observa que el profesor elabore recursos didácticos con TIC.

A su vez, parece que jugar y aprender van de la mano en la niñez. La escuela infantil guarda un espacio para el juego, pero a medida que se transitan los otros niveles del sistema educativo formal, va desapareciendo. Excepcionalmente, el docente lo plantea en la instancia motivadora de la clase y los alumnos reconocen que luego de jugar habrá algo que estudiar. Ya no se juega sólo por placer, no hay elección, siempre aparece asociado a obligaciones. Sin embargo, al usar el juego con intencionalidad educativa se evidencia mayor satisfacción al aprender. Por eso, al diseñar nuestra propuesta nos preguntamos: ¿al adulto le agrada jugar?, ¿cuántas oportunidades tiene de hacerlo? Y en función a una respuesta positiva -aunque reconociendo que la forma lúdica de presentar un ejercicio ya no posee la inocencia de la niñez- entendimos que tiene la calidez y atractivo de que quien la enfrenta se siente gratificado por la idea de jugar.

11.4. EL PROYECTO EF@

Contenidos conceptuales

- ✓ Articulación entre Niveles educativos

Caracterización del Nivel Superior. La modalidad no universitaria.

La institución de Nivel Superior como servicio educativo. Cultura institucional: rutinas y formalidades.

Cada uno aprende a su estilo: autoevaluación y concienciación.

✓ El lenguaje y sus usos

Nociones de semiótica: problemas sintácticos, semánticos, morfológicos.

Normas gramaticales: importancia y aplicación.

El lenguaje: formal, informal, técnico científico.

✓ Documentación bibliográfica

Clases de publicaciones. Partes de un libro.

Convenciones en citas y referencias bibliográficas.

Fichaje y ficheros bibliográficos. La biblioteca: consultas y uso. Visitas reales y virtuales.

✓ Técnicas de estudio

Lectura técnica de un libro, diccionario y enciclopedia.

Hipertextos y multimedia. Internet.

Subrayado. Notación marginal. Resumen. Síntesis. Lectura crítica.

Mapas conceptuales.

Recursos mnemotécnicos.

Toma de apuntes.

Lectura de gráficos e ilustraciones que acompañan al texto escrito.

Redacción de los resultados de estudio.

Técnicas grupales: torbellino de ideas, pequeño grupo de discusión, dramatización, cuchi-
cheo, panel, mesa redonda, foro, debate, phillips 66, retroalimentación circular, seminario,
guías de estudio, resolución de problemas.

Contenidos procedimentales

- ✓ Reconocimiento de fortalezas y debilidades en su forma de acercarse al aprendizaje.
- ✓ Planificación de tiempos destinados a la tarea escolar.
- ✓ Reconocimiento y respeto de normas institucionales.
- ✓ Consulta permanente del diccionario.
- ✓ Búsqueda y reconocimiento de publicaciones de diversas fuentes.
- ✓ Identificación de partes de un libro y su importancia.
- ✓ Reconocimiento y respeto de convenciones.
- ✓ Elaboración de fichas de textos y citas bibliográficas.
- ✓ Búsqueda de material bibliográfico en bibliotecas.
- ✓ Apropriación de técnicas de estudio para el trabajo grupal e individual.
- ✓ Aplicación de técnicas de estudio a diversos textos y situaciones planteadas.
- ✓ Ampliación del léxico de uso cotidiano y técnico.
- ✓ Conversación fluida.
- ✓ Establecimiento de relaciones y comparaciones.
- ✓ Organización de diversas estrategias para resolver situaciones.
- ✓ Visualización de alternativas en los modos de alcanzar la solución de problemáticas.
- ✓ Trabajo en equipo con sus pares.
- ✓ Redacción coherente.
- ✓ Respeto en el uso de normas del lenguaje.
- ✓ Discusión y crítica, alcanzando y demostrando habilidad para concluir y opinar.

Contenidos actitudinales

- ✓ Concienciación de las características del Nivel Superior, de su forma de aprender y de la necesidad de mejorarla y organizar el estudio.
- ✓ Comprensión de la importancia del respeto a las normas establecidas, para la buena convivencia.
- ✓ Concienciación de las propias limitaciones y comportamientos inadecuados.
- ✓ Esfuerzo de superación personal.
- ✓ Responsabilidad y compromiso creciente con las tareas de estudio.
- ✓ Escucha atenta al otro, respetando empáticamente su opinión.
- ✓ Uso de las normas elementales de cortesía y buen vocabulario.
- ✓ Hábito en la utilización del diccionario.
- ✓ Desenvolvimiento con eficiencia en una biblioteca.
- ✓ Lectura comprensiva y crítica.
- ✓ Propuesta de temas de discusión, estrategias y actividades novedosas.
- ✓ Adaptabilidad a los puntos de vista ajenos.
- ✓ Colaboración en las tareas de grupo.
- ✓ Implicación en la búsqueda de soluciones de diferentes problemas.
- ✓ Respeto en el uso de convenciones en los trabajos escritos.
- ✓ Asunción de compromiso en las discusiones.
- ✓ Confianza en sus capacidades.
- ✓ Tenacidad y persistencia en la consecución de sus expectativas.
- ✓ Fortaleza y autocontrol para superar obstáculos.

- ✓ Flexibilidad para objetivizar posibilidades y reencauzar proyectos.
- ✓ Realismo y prudencia para criticar las tareas y comportamientos de otros.
- ✓ Fortaleza y aceptación reflexiva para asumir y mejorar sobre la base de las retroalimentaciones recibidas.

Estrategias

- ✓ Observar y registrar datos por escrito.
- ✓ Usar el diccionario para consultar significados, ortografía y sinónimos.
- ✓ Aplicar correctamente el léxico al contexto.
- ✓ Concienciarse del proceso metacognitivo y explicitarlo.
- ✓ Extraer conclusiones.
- ✓ Comparar la propia actividad con la de otro/s compañero/s.
- ✓ Establecer diferencias y similitudes en los cotejos.
- ✓ Elaborar un glosario técnico.
- ✓ Deducir el contenido de un texto a partir de su título.
- ✓ Descubrir errores gramaticales en textos escritos.
- ✓ Explicar y corregir errores descubiertos.
- ✓ Planificar estrategias para evitar equívocos en las producciones escritas.
- ✓ Explicar significados de conceptos y textos leídos.
- ✓ Derivar diversas interpretaciones a partir de los signos del lenguaje.
- ✓ Producir modificaciones semánticas a partir de variaciones de sintaxis y ortografía.
- ✓ Determinar causas y consecuencias de su actuación y otros hechos.
- ✓ Practicar, escribir y aplicar normas gramaticales.

- ✓ Ejemplificar diferentes cuestiones.
- ✓ Definir conceptos.
- ✓ Verbalizar los datos que aporta cada parte de un libro.
- ✓ Establecer criterios para la elección de un libro.
- ✓ Identificar procedimientos para la búsqueda en bibliotecas.
- ✓ Consultar catálogos en bibliotecas reales y virtuales.
- ✓ Seleccionar libros de acuerdo a la información hallada en catálogos.
- ✓ Elaborar fichaje de libros para estudiar.
- ✓ Realizar clasificaciones siguiendo diferentes criterios.
- ✓ Citar y referenciar bibliografía.
- ✓ Encontrar ideas principales y secundarias en un texto.
- ✓ Expresar la idea central como notación marginal.
- ✓ Diseñar sinopsis, gráficas y mapas conceptuales.
- ✓ Redactar resúmenes y síntesis.
- ✓ Elaborar críticas sobre textos leídos.
- ✓ Participar en juegos competitivos.
- ✓ Respetar acuerdos.
- ✓ Corregir las tareas de otros, defender el punto de vista y retroalimentar.
- ✓ Observar y describir escenas y comportamientos.
- ✓ Descubrir propiedades y limitaciones del corrector ortográfico del procesador de texto.
- ✓ Tomar precauciones en el uso del corrector ortográfico del procesador de texto.

- ✓ Inventar reglas mnemotécnicas.
- ✓ Elaborar textos con distintos propósitos comunicativos.
- ✓ Descubrir intencionalidades en los mensajes (argucias, distractores, persuasiones, etc.).
- ✓ Requerir y prestar ayuda.
- ✓ Solicitar evaluación y retroalimentación.
- ✓ Analizar críticas recogidas sobre tareas desarrolladas.
- ✓ Elaborar propuestas para mejorar aspectos negativos.
- ✓ Realizar arreglos adecuados de acuerdo a consejos recibidos.
- ✓ Criticar a otros y realizar el feedback oportuno.
- ✓ Ejercer diferentes roles en tareas de grupo.
- ✓ Trazar planes de acción para organizar tareas.
- ✓ Relatar nuevas experiencias, resultados y sentimientos promovidos.
- ✓ Proponer ejecutar acciones novedosas.
- ✓ Impulsarse a participar en debates.
- ✓ Pautar estrategias para resolver un problema.
- ✓ Seguir un plan trazado y verificar ventajas y errores.
- ✓ Buscar información en diferentes fuentes.
- ✓ Interpretar gráficos, mapas y tablas.
- ✓ Construir gráficos y tablas.
- ✓ Identificar obstáculos para resolver tareas.
- ✓ Organizar y llevar a cabo exposiciones orales.

- ✓ Anticiparse a imprevistos.
- ✓ Socializar proyectos.
- ✓ Autocorregir sus producciones escritas.
- ✓ Descubrir e implementar estrategias usadas por otros.
- ✓ Identificar hipótesis y los datos de un problema.
- ✓ Descifrar y crear códigos.
- ✓ Aportar a otros instrucciones precisas para desarrollar una tarea.
- ✓ Desestimar estrategias por su inutilidad.
- ✓ Fundamentar las aseveraciones.
- ✓ Aunar criterios para trabajar en equipo.
- ✓ Sustentar decisiones tomadas.
- ✓ Participar en grupo asignándose un rol para superar debilidades.
- ✓ Resolver situaciones siguiendo instructivos.
- ✓ Autocriticar los comportamientos.
- ✓ Inferir los propósitos de las ejercitaciones.
- ✓ Autoevaluar la resolución de actividades y proponer mejoras.
- ✓ Reconocer nuevos aprendizajes.
- ✓ Hallar aplicaciones de los aprendizajes adquiridos a otras situaciones.
- ✓ Identificar las ventajas de la transferencia de sus aprendizajes a la vida cotidiana.
- ✓ Comentar obstáculos en la realización de las actividades.

11.5. DESCRIPCIÓN DE HARDWARE Y SOFTWARE NECESARIOS

Dada la simplicidad del material sólo requiere:

- ✓ Ordenador personal con procesador de al menos 100 Mhz y 16 MB de RAM.
- ✓ Lector de disco compacto.
- ✓ Monitor de alta resolución (mejor visualización con configuración de pantalla de 800 por 600 píxeles).
- ✓ Teclado y ratón.
- ✓ Programas: MS Windows 95 o superior. MS Internet Explorer (o sistema de navegación compatible). MS Word 97 o superior.
- ✓ Soporte: CD-ROM de sólo lectura.

11.6. ALGUNAS LIMITACIONES HALLADAS

En la construcción del recurso multimedia

Más allá de las limitaciones propias de los equipos técnicos con que contamos para construir el recurso multimedia, encontramos las concernientes a la de encararse como tarea unipersonal. Seguramente, poder trabajar con un grupo interdisciplinario de expertos lo enriquecería no sólo por la visión múltiple e integral, sino también por la incorporación de conocimientos técnicos que mejorarían el diseño, fabricación y grabación.

Somos conscientes además, que otros soportes (por ejemplo, DVD) también hubieran otorgado una mayor calidad al recurso; pero en este sentido, a los obstáculos de los saberes para elaborarlo y de los medios al alcance para grabarlo, se suman los relativos a los de hardware disponible para leerlo.

Por lo dicho, hubiéramos deseado hacerlo más dinámico posibilitando que el usuario pudiera añadir, modificar y/o suprimir datos del multimedia en lugar de verse restringido al desplazamiento sólo entre enlaces preestablecidos. También se nos ocurre que los aprendizajes podrían potenciarse y la interacción sería más amena si se pudiera ampliar ciertas imágenes -por ejemplo, una parte de un gráfico para apreciarse con más claridad y nitidez-; y si se lograra agregar simulaciones de realidad virtual.

En el uso del recurso multimedia en el aula

Una de las primeras limitaciones que se nos ocurre mencionar tiene que ver con el temor experimentado por nuestros estudiantes en las primeras clases, frente al desconocimiento del manejo operativo del ordenador y de las ventajas que brindan las tecnologías de la información y la comunicación en general. Además, los estudiantes del Nivel Superior no universitario en nuestro medio, no están familiarizados con la educación a distancia y, por ende, poseen un grado alto de dependencia de sus educadores para organizar su proceso de aprendizaje y rechazan las posibilidades que brindan las tutorías no presenciales.

Otra limitación importante fue la de que los alumnos no tengan acceso con facilidad a ordenadores personales y que las salas de informática de los institutos implicados cuenten con unos pocos equipos para compartir con otras escuelas del centro educativo en igual horario (en el caso de la formación docente) o con el resto del numeroso alumnado (en el caso de la formación policial).

Tampoco contamos con otro personal docente que en horario escolar -y menos aún extra escolar- pudiera en nuestra ausencia orientar a los estudiantes en el manejo de los ordenadores. Esto provocó, al menos al inicio de cada ciclo lectivo, que el aprovechamiento se limitara al tiempo de nuestros encuentros en aula-taller o al que adicionalmente pudiéramos ofrecer –recordamos que una vez habituados al uso operativo del ordenador contaron con autorización de los directivos de ambos establecimientos para trabajar en el gabinete durante los momentos libres-.

La situación de internado en el caso de los cadetes y los bajos recursos económicos de la población en general, han ocasionado además que, a pesar del entusiasmo, los estudiantes no puedan acceder a centros de servicios que comercializan la utilización de equipos informáticos con conexión a Internet.

Síntesis

Comenzamos el apartado explicando el por qué de la denominación “*Entorno facilitador del aprendizaje estratégico –Ef@-*” para la aplicación informática y cuáles son sus objetivos.

A continuación dedicamos unas líneas a presentar la forma de la carpeta de facilitación del aprendizaje, sus páginas principales, contenidos y enlaces, así como la sencilla navegación

por el entorno. Brevemente señalamos los cuidados estéticos y la consideración de ventajas y desventajas de los multimedia que se han tenido en cuenta para seleccionar los recursos a incorporar y su estructura.

De la lectura posterior resulta cómo se relaciona el marco teórico de nuestro trabajo con el enfoque práctico de la propuesta de intervención pedagógica y la creación de su recurso informático. Sobre la base de la conceptualización de los estilos de aprendizaje y de que cada individuo tiene sus preferencias, diseñamos el entorno apropiando la tecnología educativa a la mediatización del proceso didáctico. El hipertexto presenta de manera atractiva y lúdica problemáticas cotidianas que llevan a visualizar nuevas estrategias para potenciar las capacidades y mejorar los estilos de aprendizaje. Hemos enfatizado que la aplicación se adapta perfectamente al uso en el taller y en el aula de clase y que no existe secuenciación de la tarea, justamente porque cada alumno aprende a su ritmo y es el docente quien debe guiarlo a través de planes personalizados.

Por lo expuesto es que nos atrevemos a decir que –al menos en nuestro contexto- la creación y diseño artesanal de *Ef@* como recurso para la propuesta de intervención estratégica en la formación superior resulta no sólo novedoso sino apropiado y pertinente a la idea de colaborar con la articulación entre los niveles educativos y la preparación integral de la persona para la vida.

Finalmente y como parte de la fundamentación del diseño, hemos explicitado tanto nuestros ideales a la hora de optimizar el recurso como los obstáculos –al menos momentáneos- para lograrlo.

Capítulo XII

Etapas de evaluación y retroalimentación de la intervención pedagógica

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 12.1. Enfoque de la tarea evaluativa
 - 12.1.1. Procedimiento para la recolección de datos
 - 12.1.2. Caminos sin transitar
- 12.2. Elaboración de instrumentos y validación
- 12.3. Retroalimentación y visión proyectiva

SÍNTESIS

Capítulo XII

Etapas de evaluación y retroalimentación de la intervención pedagógica

Introducción

La intervención estratégica y la propuesta innovadora que incorpora el entorno facilitador del aprendizaje con diseño hipertexto necesitan de una investigación que posibilite evaluar su implementación, alcance e impacto proyectivo en la optimización de la calidad educativa de los centros de formación superior no universitaria.

Los apartados del informe que en el marco teórico desarrollan las perspectivas sobre intervención pedagógica profesional en el siglo XXI, las actuales concepciones sobre inteligencia, capacidades y estilos de aprendizaje, así como los retos innovadores de la incorporación de las TIC como mediatizadoras del proceso didáctico en la formación superior, sentaron bases para constatar los aspectos del proyecto y el recurso multimedia que requerían evaluación, decidir la metodología adecuada para la tarea y construir instrumentos apropiados de recogida de datos.

Para poder comprender los elementos críticos que se ponen en juego y contribuir al éxito del proyecto y el recurso, tratamos de llegar a un minucioso detalle de la evaluación de proceso y producto; sin hacer de la indagación evaluativa una tarea paralela sino, más bien complementaria, de la del resto del trabajo de investigación de campo.

El acopio de evidencia y su posterior análisis nos conducen a la toma de decisiones para ajustar y mejorar el proyecto para próximas implementaciones o nuevas propuestas. También ofrece orientaciones sobre cómo realizar las recomendaciones y arribar a las conclusiones del informe.

12.1. ENFOQUE DE LA TAREA EVALUATIVA

Nuestro trabajo de investigación evaluativa pretende puntualizar qué tipo de logros se han alcanzado tanto con la ejecución del proyecto didáctico como con la aplicación del entorno multimedia; pero también y fundamentalmente, comprender las dinámicas generadas con el desarrollo de esta propuesta de tratamiento, las características contextuales y los procesos en sí. Vale decir, intentamos conocer la totalidad y su complejidad, descubriendo efectos previstos o no y sus consecuencias.

Como sabemos, la etapa de aproximación diagnóstica -desarrollada en profundidad en el capítulo nueve- culmina con la determinación de causantes de la problemática con una clara finalidad de sopesar alternativas para su superación. Por ello constituyó la parte necesariamente previa al planeamiento de un tratamiento adecuado. Ahora en cambio, nos abocamos a la metodología propia para evaluar si la propuesta educativa cumplió su cometido, comprender los avatares de ese acontecer y su influencia en la experiencia y calidad educativa del centro.

En consonancia con lo trabajado mantenemos el modelo de estudio de caso y un enfoque de investigación en la acción que nos avalan en una selección ecléctica de métodos para indagar en campo. Para hacer viable la investigación evaluativa examinamos la finalidad de esta tarea, los recursos y tiempo disponibles. Consideramos el desarrollo y cumplimiento de los propósitos del proyecto, las etapas por las que se iba transitando en su implementación anual y cíclica en los tres períodos lectivos, el estado de madurez que la propuesta iba alcanzando y las necesidades inmediatas de sus destinatarios. Por lo dicho, variadas son las técnicas e instrumentos utilizados en la recopilación de evidencia empírica.

Nuestra postura de observador participante respeta las sugerencias teóricas de reunir datos desde diferentes perspectivas, validar mediante contraste y triangulación de fuentes, captar con la mayor precisión posible las experiencias cotidianas, negociar con los distintos estamentos institucionales, comunicar a los participantes -con interés formativo- avances y debilidades de la propuesta, diferenciar claramente los datos objetivos de nuestros puntos de vista y sentimientos.

En este aspecto, siguiendo a quienes sostienen que de los resultados de la evaluación debe informarse a los actores involucrados y convencidos también de que, por tratarse de estudiantes de Nivel Superior ello resultaría muy útil para iniciarlos en la autorreflexión y me-

jora de trabajo, es que entre los instrumentos de recogida de datos, merece una atención especial la serie de cuestionarios aplicados regularmente a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje. En tal sentido, la formación del criterio es parte sustancial de la tarea. Ser capaz de evaluar las actividades que realiza y regular las estrategias que incorpora, ayuda a la progresiva asunción de responsabilidades en el estudio.

Cuando hablamos de rigurosidad en la investigación nos referimos a que sin abandonar las exigencias fundamentales de validez y credibilidad de la información, apostamos a su valía por la riqueza y matización de la evidencia destinada principalmente a interpretar y tomar decisiones ajustadas a la situación particular que nos ocupa.

Si bien no aspiramos a generalizar a gran escala nuestros hallazgos, encaramos una investigación evaluativa que permita aconsejar para la mejora y/o proponer su continuidad y réplica en contextos geográficamente próximos y a poblaciones similares, como pueden ser otras instituciones de formación superior no universitaria o establecimientos de Nivel Polimodal del Conurbano Bonaerense.

12.1.1. Procedimiento para la recolección de datos

Más allá de los datos recabados con el seguimiento académico de los alumnos y las notas de campo cotidianas a partir de la evaluación grupal e individual de cada encuentro de taller y de las conversaciones ocasionales con informantes clave –sobre los que ya nos expusimos y cuyo modelo de registro puede verse en Anexo Protocolos 4.6.-, específicamente en la etapa de evaluación de la propuesta de intervención pedagógica se reunió evidencia mediante los siguientes procedimientos:

Autoevaluación del estudiante sobre su mejora en el proceso de aprender a aprender (Anexo Protocolos 4.7.)

Estos cuestionarios se suministraron a los destinatarios del taller–cada ciclo lectivo de nuestra tarea de campo- aproximadamente cada dos meses. Una vez comenzada la concienciación acerca de las preferencias y ritmos en el estilo de acercarse al aprendizaje y la puesta en marcha del proyecto educativo, la primera autoevaluación tuvo lugar en el último encuentro antes del receso escolar de invierno. La aplicación se reiteró en la última semana del mes de septiembre y la primera semana de noviembre (justo antes del fin del ciclo lectivo) y en cada una de esas ocasiones el estudiante tuvo a la vista la/s anterior/es. Como se

pretende que las respuestas surjan de un cuidadoso análisis, se ha previsto la entrega del material al alumnado y su devolución en el próximo encuentro con el tutor, teniendo en cuenta además hacerlo llegar a quienes pudieran estar ausentes en la clase y conseguir su restitución en tiempo.

Para asegurarnos la comprensión total del protocolo, en cada entrega se dedicó un momento a su lectura general y a la aclaración de dudas de los respondientes.

A fin de lograr autenticidad y sinceridad en las respuestas, en la primera ocasión de aplicación de la prueba se comentó el objetivo de la reflexión solicitada, la importancia y valor de asumir una postura autocrítica, el uso que se daría a la información y la devolución que en forma personal tendría lugar de parte del tutor. Para completarla se solicitó revisar lo más exhaustivamente posible la ejercitación realizada y las recomendaciones recibidas oportunamente.

A partir del análisis de las respuestas obtenidas y la evaluación de prioridades, se destinó un espacio para los comentarios individuales de retroalimentación.

A fin de asegurarnos contar con la copia de protocolos en cantidad suficiente, cada mes de junio nos encargamos de conseguir las para la administración del cuestionario durante todo el año escolar.

Autoinforme del estudiante sobre su mejora (Anexo Protocolos 4.8.)

El cuestionario se suministró a los destinatarios del taller cada ciclo lectivo en el último encuentro (segunda semana del mes de noviembre), previendo un encuentro adicional para la semana siguiente, en los casos de ausencia. La intención de hacerlo en el taller es la de no sobrecargar de tareas al estudiante y por tanto, ofrecerle un espacio cómodo y tranquilo para la reflexión, tendiente a conseguir respuestas más sinceras, amplias y completas.

Para asegurarnos la comprensión total de los ítems del protocolo se procedió igual que con los otros cuestionarios aplicados. También esta vez se enfatizó acerca de la importancia del autoanálisis y de brindarnos información fidedigna para colaborar con los ajustes al proyecto educativo y su implementación. No hubo instancia de devolución al respondiente, ya que se lo consideró un instrumento meramente recolector de datos para que el evaluador confronte con otras fuentes, si bien queda claro que el momento de completarlo implica necesariamente reflexión del estudiante.

Las copias en cantidad suficiente se realizaron cada año en el mes de octubre.

Cuestionario final para los destinatarios del taller (Anexo Protocolos 4.9.)

El cuestionario fue aplicado en cada ciclo lectivo durante la última semana del mes de octubre, por lo que la cantidad de copias suficientes se realizaron a mediados de septiembre en cada ocasión.

A fin de que las respuestas resultaran más veraces y amplias los protocolos se entregaron para completar fuera del horario de clase previendo tanto el alcance a los alumnos ausentes como la devolución al tutor para el próximo encuentro de taller. El día de la entrega del cuestionario se destinó el tiempo necesario para leerlo íntegramente y evacuar dudas acerca de la intención y la correcta comprensión de los diferentes ítems.

Cuestionario para docentes e instructores (Anexo Protocolos 4.10.)

Durante la última semana del mes de octubre y la primera de noviembre de cada ciclo lectivo se aplicó el cuestionario al grupo de docentes e instructores con los que se había mantenido encuentros pactados durante el año y cuyas clases se visitaron con objeto de observar el comportamiento del alumno y realizar algunas sugerencias al profesor. Vale decir, fueron considerados aquellos miembros del staff que han participado implicándose de algún modo en la propuesta del taller y comprometiéndose a la consecución de sus objetivos.

En cada caso el protocolo fue entregado personalmente dedicando un tiempo prudente tanto a explicar su finalidad y el uso que se daría a la información recogida como a evacuar dudas y asegurarnos la comprensión de sus ítems; enfatizando lo valioso de su colaboración y aportes. Se buscaron momentos de distensión como por ejemplo, los recreos o encuentros en jornadas institucionales de reflexión; cuando el respondiente tuviera apertura suficiente y disponibilidad para la escucha atenta. Asimismo, en cada ocasión se pactó la fecha de devolución, prefiriendo ser lo más flexibles posible para obtener respuestas que verdaderamente fuesen fruto de la reflexión.

Las copias en cantidad suficiente se realizaron cada año a mediados del mes de septiembre junto a las de los protocolos del cuestionario final para los destinatarios del taller.

Reuniones con equipo docente

Estos encuentros pactados u ocasionales tuvieron lugar durante el transcurso de cada ciclo lectivo una vez que la oportunidad o necesidad nos llevó a realizarlos y tanto con el personal jerárquico de cada establecimiento como con los otros profesores o los instructores -en el caso de la formación policial-.

Las notas de campo se realizaron lo antes posible para no olvidar los datos recabados ni los detalles importantes. Cuando se trató de entrevistas o reuniones de departamento u organizadas por las autoridades institucionales, los registros se hicieron simultáneamente en las actas labradas en los estados administrativos escolares, quedando constancia del intercambio producido así como de diversas opiniones, propuestas de cambio, juicios evaluativos vertidos.

Visionado de *Ef@* y cuestionario de opinión (Anexo Protocolos 4.9. –ítems 10 y 11-)

Antes de la primera implementación del recurso hipertexto en el aula, se le efectuó evaluación externa con el propósito de indagar la viabilidad de su uso inmediato.

12.1.2. Caminos sin transitar

Como procedimiento de acopio de datos durante el proceso de indagación evaluativa de implementación del proyecto de facilitación del aprendizaje hemos desestimado la opción de replicar la toma de la evaluación diagnóstica al finalizar cada ciclo lectivo a todo el alumnado. Análisis de costo-beneficios nos llevó a considerar que, si bien podía aportar valiosa información complementaria a nuestro estudio, razones de presupuesto, tiempo disponible y personal necesario hacían la idea inviable. En primer lugar, suministrarla a todos los alumnos que finalizaran 1er. Año implicaba volver a copiar el protocolo masivamente y, ya sólo para los implicados en el taller el gasto era excesivo –especialmente a fin de año cuando las finanzas institucionales se ven ampliamente reducidas-. En segundo lugar, era necesario contar con un horario y un espacio físico especial para aplicar la prueba, conforme se hacía al comienzo de cada ciclo lectivo. Además, cabía prever que el cansancio del alumnado en ese período del año redoblaría las exigencias y convertiría en poco válidas, precisas y fiables las respuestas a obtener. Por último y aunque no hubiese otros escollos, el tiempo requerido para la corrección a cargo del único evaluador y la posterior presentación de los informes correspondientes hacían de ella una empresa prácticamente

imposible de acometer e injustificada frente a las otras múltiples fuentes de evidencia utilizadas.

Por otro lado, nos parece oportuno recordar en este apartado que a principio del ciclo lectivo 2005 hemos sufrido la suspensión de asignación horaria en la escuela de formación policial y que una profesora colaboró continuando con el taller de facilitación del aprendizaje de forma no oficial y casi en total reserva. Esto obstaculizó la tarea de sensibilización y participación orientada al resto de los profesores ya que no se pudo comentar la implementación del proyecto de intervención estratégica para la mejora del centro ni por ende, recibir sus poderosos aportes como informantes clave.

12.2. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS Y VALIDACIÓN

Sabemos que cada fuente de datos tiene sus ventajas y desventajas, pudiendo una compensar la de otros. La combinación de instrumentos nos permite validar la información mediante el contraste de los hallazgos.

A continuación detallamos cómo fueron contruidos los instrumentos usados en esta etapa y cómo nos esforzamos por incrementar su validez y confiabilidad.

Autoevaluación del estudiante sobre su mejora en el proceso de aprender a aprender (Anexo Protocolos 4.7.)

Para elaborar el instrumento contamos con la colaboración de las profesoras de lengua cuyo currículum académico detallamos en la Tabla 3: Datos académicos y profesionales de los redactores de la evaluación diagnóstica. En la redacción de las cuestiones a abordar cuidamos ser suficientemente claros permitiendo simultáneamente la flexibilidad, no sesgar la respuesta sugiriéndola, tender al reconocimiento de los logros pero también de los intentos infructuosos y de imponerse nuevas metas. La formulación es de preguntas de tipo abierto dando oportunidad de opinar expresándose con libertad y la profundidad deseada sobre cada asunto.

Teniendo en cuenta que desde el primer encuentro de taller insistimos en que el estudiante se acostumbre a evaluarse a sí mismo, consideramos que al momento de implementar este cuestionario, el responderlo sería ya una práctica a la que se debía haber acostumbrado y que por ende, el factor sorpresa no jugaría en contra a la hora de informar sobre la observación de su actuación.

También sabemos que el tiempo transcurrido entre el hecho por el que se pregunta y el momento de contestar resulta trascendente sobre la cantidad y calidad de la información que se recoge. Además pretendimos que la operación se repitiera a lo largo del año para que el propio interesado aprenda a visualizar sus avances y a la evaluación como instancia del proceso didáctico. Así, la aplicación del cuestionario tuvo lugar cada dos meses aproximadamente y cuanto más cercano el suceso al interrogatorio, más decrece la probabilidad de distorsión. Previmos que las réplicas implicaran necesariamente una revisión de la/s instancia/s previa/s de autoevaluación y en este sentido hemos enfatizado el trabajo desarrollado sobre concienciación y compromiso responsable. A su vez, la repetición de la aplicación del cuestionario aporta a su confiabilidad. Para reforzar el recuerdo y la retrospectiva se solicitó a los interrogados que examinen cuidadosamente su carpeta de facilitación del aprendizaje y las respuestas a los cuestionarios anteriores.

Autoinforme del estudiante sobre su mejora (Anexo Protocolos 4.8.)

Transcurrido todo el año escolar y sobre su fin, este cuestionario tuvo la pretensión de que el estudiante informe sobre cuestiones precisas estrictamente relacionadas a estrategias incorporadas para la mejora de su autoestima y proyecto de vida. Acostumbrados a la auto-observación y redacción del informe correspondiente, completar este formulario no resulta ser más que una práctica de rutina que, en tal sentido, entendimos importante incorporar como autoevaluación final.

Fue construido con las profesoras de lengua con las que elaboramos el Protocolo 4.7. (Tabla 3: Datos académicos y profesionales de los redactores de la evaluación diagnóstica). Respetando el formato característico de los autoinformes generales, enumera preferencias distintivas de los diversos estilos de aprendizaje y hábitos de estudio para que el interrogado simplemente señale aquella/s estrategia/s que ha intentado incorporar a su hacer cotidiano. La limitación de sus preguntas de tipo dicotómico se ve mejorada por la incorporación de una pregunta abierta final que estimula la autocrítica y la expresión de matices, detalles y posiciones intermedias. Esto sumado a la comparación con los resultados obtenidos mediante otras fuentes de recogida de datos, permite disminuir el sesgo provocado por la subjetividad de quien responde al cuestionario.

Una vez más, las preguntas alientan el reconocimiento de alcances pero también de los obstáculos salvados o no.

Antes de implementarlo con la población destinataria del taller se solicitó juicio de experto a la profesora en Ciencias de la Educación que participó en la validación de la evaluación diagnóstica (Tabla 5: Datos académicos y profesionales de los expertos que validaron la evaluación diagnóstica) y que conociendo los detalles del proyecto educativo aportó la redacción de tres estrategias que mejoraron el protocolo.

Cuestionario final para los destinatarios del taller (Anexo Protocolos 4.9.) y -Visionado de Ef@ y encuesta de opinión- (sólo ítems 10 y 11)

Una vez culminada la construcción del recurso Ef@ se lo sometió a visionado y evaluación de un experto con títulos de doctor en Derecho (UNLZ) y máster en Informática Educativa (UNED) con experiencia de 18 años de docencia en la Escuela de Policía “Juan Vucetich”. De ello surgió la necesidad de generar cinco nuevos hipervínculos que optimizarían la navegación y corregir otros dos que por error en su confección no funcionaban. Mejorados estos aspectos, la misma persona reevaluó el diseño considerándolo apto.

Se procedió entonces a la redacción del instrumento que permitiría recoger la opinión de un grupo de colegas oficiando de validadores inmediatos y posteriormente la de los destinatarios del taller.

La elaboración del protocolo esta vez fue compartida con nuestro anterior evaluador del recurso multimedia y la profesora en Cs. de la Educación que participó en la redacción de la evaluación diagnóstica (Tabla 3: Datos académicos y profesionales de los redactores de la evaluación diagnóstica). Para evitar que el cansancio influyera negativamente distorsionando y/u omitiendo comentarios de utilidad para la evaluación que pretendíamos hacer, usamos un solo cuestionario lo más sintético posible para recoger la particular visión del alumno tanto sobre la implementación del proyecto didáctico como del entorno facilitador del aprendizaje Ef@.

En busca de mayor fiabilidad, optamos por el anonimato suponiendo que el estudiante se sentiría más libre y cómodo para expresar sus juicios valorativos sobre los diversos aspectos cuestionados acerca del taller y el tutor.

Elegimos para la primera parte del interrogatorio (preguntas 1 a 6) el tipo abierto pensando en la espontaneidad que provoca y en conseguir mayor riqueza en la información. Estas manifestaciones exigen la toma de una posición personal con fundamentación implícita.

Simultáneamente, apuntan al compromiso de quien responde como sujeto involucrado en la posible superación del proyecto educativo.

Las cuestiones 7 y 8 mantienen la forma abierta de respuesta pero son preguntas de acción porque refieren a actividades realizadas y decisiones tomadas por el encuestado. Permiten indirectamente reconocer formas de actuar y pensar del estudiantado en general –por su carácter anónimo-, al tiempo que puede confrontarse su validez con los resultados de otras fuentes de acopio de datos.

Los dos interrogantes siguientes son preguntas de tipo dicotómico cuyas alternativas exigen la previa formación de un juicio valorativo sobre el asunto. El último ítem -de tipo abierto- pretende ampliar a su anterior esclareciendo las opiniones sobre calidad y mérito del recurso *Ef@* y coloca en clara posición de compromiso al encuestado nuevamente como participante esclarecedor de fortalezas y debilidades en la propuesta educativa.

Paralelamente, las cuestiones 10 y 11 constituyeron el formulario aplicado al visionado de *Ef@* y su cuestionario de opinión dirigida a distintos agentes del sector educativo con objeto de evaluar el recurso antes de su primera implementación en el taller de facilitación del aprendizaje. Su aprovechamiento se extendió a la verificación de su validez y confiabilidad como instrumento.

Elegimos para conformar al equipo validador –como muestra la siguiente tabla- no sólo especialistas en las diversas disciplinas, sino a potenciales usuarios; todos ellos amigos y allegados sabiendo que esto nos aseguraría testimonios resultantes de un análisis minucioso y responsable.

Tabla 6: Referencias del equipo de expertos que validó el protocolo 4.9.

Experto	Referencias académicas
1	Maestra N. Nac. Prof. en Cs. de la Educ. (UNLP) – Capacitación para supervisores (DGCyE) Experiencia: Prof. de Persp. Filosófico- Pedagógica I, Esp. de la Práct. Doc I y D. del Instituto Sup. “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ” (19 años)
2	Maestra N. Nac. Prof. de Matemática y Cosmografía (ISFD) Experiencia: Prof. de Matemática y su Ens. I, II y III del Instituto Sup. “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ” (19 años)
3	Analista de sistemas (UNLP) Experiencia: Prof. de Informática en la Esc. de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ” (8 años)
4	Analista de sistemas (UNLP) Experiencia: Prof. de Informática en la Esc. de Policía “ <i>Juan Vucetich</i> ” (8 años)
5	Maestra N. Nac. Prof. en Cs. de la Educ. (UNLP) Experiencia: Prof. en ISFD (16 años)
6	Maestro N. Sup. Prof. en Cs. de la Educ. (ISFD) Experiencia: Prof. en ISFD (10 años)
7	Prof. en Cs. de la Educ. (UNLP) – Lic. en Educación (UCA) Experiencia: Prof. en ISFD (17 años)
8	Egresado 2001 de Nivel de Educ. Polimodal
9	Egresado 2002 de Nivel de Educ. Polimodal
10	Egresado 2001 de Nivel de Educ. Polimodal que ingresa en 2002 al Instituto Sup. “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”
11	Prof. de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (2002. Instituto Sup. “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”)
12	Prof. de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (2002. Instituto Sup. “ <i>Fray Mamerto Esquiú</i> ”)
13	Prof. de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (2002. ISFD)

La opinión recogida (aun de nuestros colegas que no son usuarios de ordenador) indica que el nivel de dominio es sumamente sencillo y que en todo caso, cualquiera puede adquirirlo con facilidad con las instrucciones proveídas.

Todos los evaluadores coincidieron en que cumple correctamente con los propósitos con relación a la mejora de las competencias individuales y que sus propuestas son originales y en alto grado motivadoras; pero, nueve de ellos (cuatro profesores, los tres egresados de Nivel Polimodal y dos de las maestras) señalan que las actividades pueden resultar un tanto elevadas para el nivel de los potenciales usuarios. En virtud de esto último, algunos de los docentes sugirieron rediseñarlo estableciendo un preentrenamiento nivelador de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además nuestros compañeros laborales en formación docente estimaron oportuno -debido al uso que daríamos al recurso-, puntualmente, reforzar con ejemplificaciones el aspecto teórico sobre técnicas didácticas. Dada la premura de su implementación y el trabajo intenso que significaba para asumirlo solos, a su primera edición se sumaron actividades de índole niveladora y el resto de las optimizaciones se realizaron para los siguientes ciclos lectivos.

Con relación al diseño de interfaz y especialmente sabiendo que se trata de un esfuerzo unipersonal, todo lo que han manifestado son felicitaciones.

Cuestionario para docentes e instructores (Anexo Protocolos 4.10.)

Redactamos el cuestionario con la profesora en Cs. de la Educación que participó en la redacción de la evaluación diagnóstica (Tabla 3: Datos académicos y profesionales de los redactores de la evaluación diagnóstica).

Sopesamos la opción de elegir un formulario anónimo para incrementar la sinceridad en las respuestas con la de obtener otra mirada –aunque menos confiable- acerca del trabajo de cada docente o instructor con los alumnos implicados en el proyecto de facilitación del aprendizaje. También tuvimos en cuenta la consideración del docente como particular interesado por su participación en el proyecto y, en este sentido, su compromiso y colaboración con la mejora de la calidad educativa del centro.

Entonces y para agilizar la tarea del encuestado, cada protocolo fue individualizado y acompañado de la nómina de estudiantes de los que se pretendía emitiera juicio evaluativo.

La primera parte del interrogatorio requiere respuestas abiertas con las que se pretendió

una exposición del punto de vista lo más dilatada posible en las caracterizaciones individuales. Las cuestiones 1 y 2 exigen ser fundamentadas en el seguimiento individual de los estudiantes y las 3 y 4 en la reflexión sobre la propia práctica docente dejando libertad para referirse a alumnos en particular o la clase en general. Implícitamente se reflejan la evaluación formativa y sumativa, recogiendo evidencia importante para la metaevaluación y la consecuente colaboración con el docente y su autocrítica. En este sentido, el protocolo toma la forma de autoinforme que permite evaluar las estrategias de enseñanza usadas por el educador y el grado de apertura logrado para incorporar sugerencias aportadas por el observador participante. Indirectamente permite detectar rasgos en su estilo de acercamiento al estudio y al aprendizaje, así como las implicaciones didácticas en la relación con sus estudiantes.

Las últimas dos preguntas pretenden aportar datos para enriquecer la propuesta de facilitación del aprendizaje. Son de tipo abierta y dependen en gran parte de la confianza y empatía que se haya logrado establecer entre el profesor o instructor y el tutor del taller. También en parte entra en juego la buena voluntad para contribuir a la mejora del desempeño del rol de tutor.

La determinación de validez y fiabilidad del cuestionario está dada por la confrontación de resultados con los obtenidos con otros procedimientos como la observación participante en las clases, los relatos de los estudiantes, las reuniones docentes y las conversaciones ocasionales.

12.3. RETROALIMENTACIÓN Y VISIÓN PROYECTIVA

Apostamos a la evaluación orientada a la toma de decisiones para el perfeccionamiento del programa y la mejora de la calidad del centro. De allí que siguiendo a teóricos como Stake, Parlett, Hamilton, Stufflebeam y Shinkfield (citados en Stufflebeam y Shinkfield, 1993 y en Martínez, 1997) pensamos en una investigación evaluativa que más allá de estimar los logros y valorar la consecución de metas y méritos, apunta a iluminar los procesos críticos más significativos de la innovación y a enriquecer al proyecto educativo respondiendo a los intereses y necesidades demandados por los participantes en el mismo.

Enfatizando la comprensión global del acontecer en su entorno particular –diacrónico y sincrónico-, en esta etapa prestamos progresivamente cuidadosa atención a revisar el alcance de los propósitos de la intervención planificada, los conflictos y efectos inesperados,

las limitaciones materiales y políticas, las múltiples propuestas alternativas en cada una de las experiencias de implementación; con aspiración de facilitar y orientar a las actividades futuras.

Primero nos ocupamos entonces de una evaluación de tipo formativa que nos permitiera año a año retroalimentar la propuesta didáctica, sin perder de vista el mejoramiento personal, profesional y académico del profesorado, el alumnado y el contexto -los centros educativos considerados caso-.

Las comunicaciones cotidianas a las autoridades institucionales se centraron en distinguir lo pretendido, lo realizado y lo alcanzado, así como en una redefinición de intenciones para cada futura práctica. Al finalizar cada ciclo lectivo en los informes -con enfoque evaluativo sumativo- emitimos juicios de valor sobre la marcha del programa y algunas recomendaciones especialmente útiles a los protagonistas. Pusimos cuidado en no revelar algunos datos de tipo confidencial previendo el uso incorrecto que podía dárseles así como el alcance que el informe pudiera tener sobre personas ajenas a la institución.

Sobre la base de los antecedentes, de nuestras experiencias personales y de identificar potenciales problemas y asuntos que pudieran despertar nuevos intereses, nos tomamos la libertad de introducir perspectivas de cambio, adaptación y actualización. Juzgamos la adecuación y la posibilidad de beneficiar a programas similares y nos atrevimos a sugerir recomendaciones.

Síntesis

Adoptamos el modelo evaluativo de programas CIPP (Contexto – Input – Proceso – Producto) concebido por Stufflebeam y Shinkfield (1993) por su orientación a la toma de decisiones para el perfeccionamiento. Ellos definen la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p. 183)

La sección de metodología de la investigación de campo explica los procedimientos usados para recolectar datos en cada momento, detallando las decisiones de planificación, estructura, implementación y reciclaje. A su vez, abre las puertas a los apartados del informe en

que se registran los resultados obtenidos.

En éste, el último capítulo de la sección damos a conocer los instrumentos que estrictamente ayudaron a determinar cómo se estaba desarrollando el plan previsto, si eran necesarias revisiones para la actualización, mejora y proyección del servicio de facilitación del aprendizaje que se pretendía prestar.

La evidencia recogida durante el seguimiento de los procesos que han tenido lugar en la ejecución del proyecto didáctico y su posterior interpretación, nos conducen a realizar juicios sobre el grado y amplitud en que el programa cumplió con lo propuesto y la repercusión e impacto que puede alcanzar. Por eso hemos enfatizado la tarea en:

- ✓ atender a tiempo y permanentemente a las necesidades de los participantes dando respuesta e información de retroalimentación,
- ✓ revelar aspectos en los que se puede mejorar y los que sería valioso mantener para tomar determinaciones inteligentes a la hora de establecer la continuidad y/o proyección del tratamiento innovador.

Factores de desarticulación entre niveles de enseñanza

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 13.1. Acopio de evidencias
 - 13.1.1. Artículos periodísticos
 - 13.1.2. Legislación educativa y documentos oficiales
 - 13.1.3. Diseños Curriculares
 - 13.1.3.1. Formación docente
 - 13.1.3.2. Formación policial
 - 13.1.4. Documentos históricos institucionales
 - 13.1.4.1. Formación docente
 - 13.1.4.2. Formación policial
 - 13.1.5. Relatos testimoniales de informantes clave
 - 13.1.5.1. Testimonios recogidos de la prensa escrita
 - 13.1.5.2. Testimonios recogidos de la comunidad laboral
 - 13.1.6. Observación de clase y planificaciones didácticas en el Nivel Polimodal
 - 13.1.7. Entrevistas ocasionales a profesores de Nivel Polimodal
- 13.2. Análisis de la información recopilada en la etapa
 - 13.2.1. Cuestiones subyacentes
 - 13.2.2. Triangulación de datos

SÍNTESIS

Capítulo XIII

Factores de desarticulación entre niveles de enseñanza

Sin educación no hay sociedad: los hombres que carecen de ella, pueden muy bien vivir reunidos, pero sin conocer la extensión de los deberes y derechos que los ligan, en cuya reciprocidad consiste su bienestar. La perfección de aquella obra es lenta por naturaleza: ella depende del tiempo, de la perseverancia, del sistema de gobierno, y de otras circunstancias físicas y morales, que es preciso se cambien, para que la educación de un pueblo sirva de apoyo a las instituciones que se le den.

*Gral. don José de San Martín.*¹

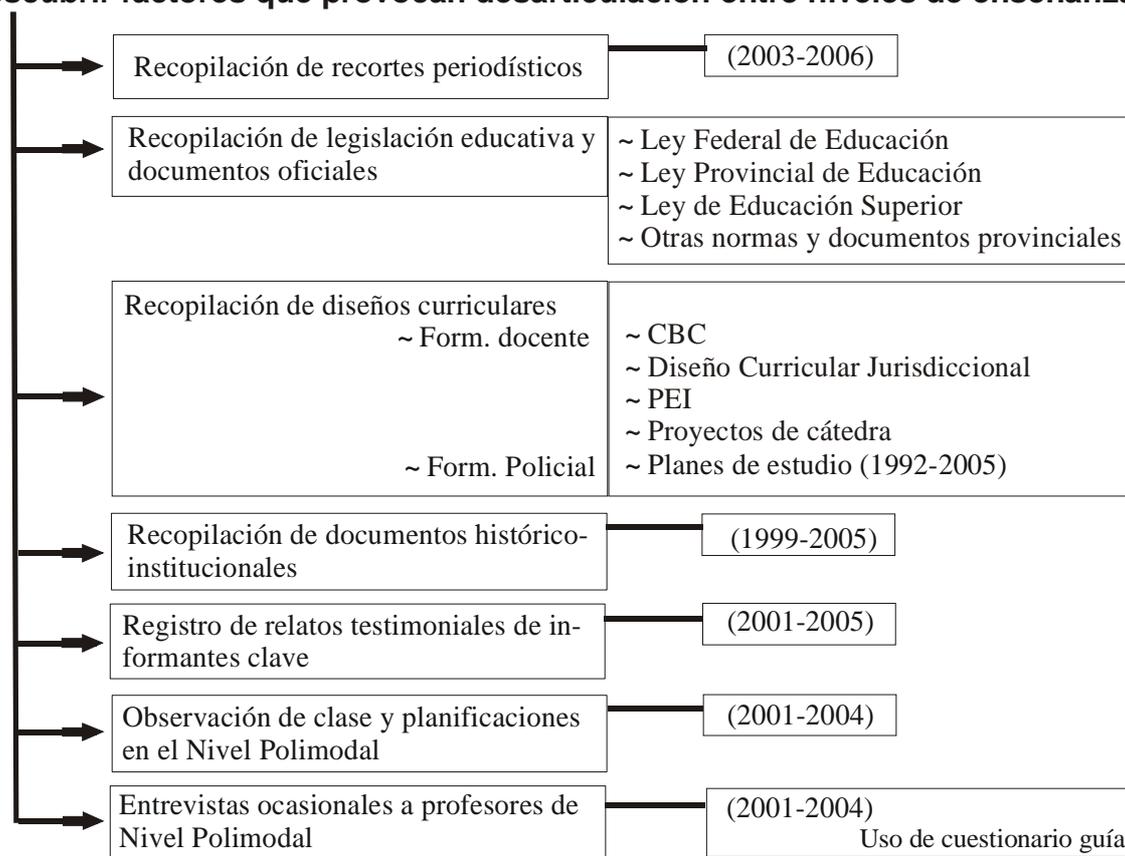
Introducción

Como hemos señalado en el capítulo noveno, dividimos en dos grandes objetivos la labor de acopio y análisis de la información de la que hemos denominado fase diagnóstica: por un lado, la que permite descubrir los factores que provocan desarticulación entre la Educación Media o Polimodal y el Nivel Superior; y por otro, aquella dirigida a determinar el grupo de estudiantes que será destinatario de nuestro proyecto educativo.

El capítulo que aquí presentamos se dedica exclusivamente al primero de aquellos propósitos. Parece oportuno entonces recordar la parte pertinente de Fig. 6: Procedimiento en la recolección de datos en la etapa diagnóstica.

¹ (Anexo Biografías).

Descubrir factores que provocan desarticulación entre niveles de enseñanza



Las fuentes consultadas buscan dar indicios de una política educativa nacional, jurisdiccional e institucional; de las demandas, acciones y opiniones de los distintos actores sociales; de la cultura e historia propia de los establecimientos estudiados; de las realidades y relaciones entre componentes del triángulo didáctico; de las teorías subyacentes a la práctica pedagógica y de las contradicciones entre discurso e intervención docente.

13.1. ACOPIO DE EVIDENCIAS

13.1.1. Artículos periodísticos

Nos permitimos aclarar que hemos seguido la publicación del diario La Nación teniendo en cuenta un total de ciento dieciséis notas que –directa o indirectamente- remitían al problema en estudio e incorporado los cuatro únicos reportes de la Dirección de Comunicación y Prensa de la DGCyE –considerados importantes por provenir de fuente oficial-.

Si bien la complejidad del fenómeno educación impide en cierto modo -por sus estrechas interrelaciones- encasillar asuntos en temáticas y nuestra intención escapa a la cuantificación, elegimos comenzar con una clasificación de los tópicos en que se concentra el debate

señalando la cantidad de artículos que hacen referencia a cada uno de ellos pues creemos que nos puede ayudar a identificar las preocupaciones mayores de la sociedad en su conjunto. Además, consideramos que aparecen notablemente a la vista dos grandes cuestiones que nos alientan a una subclasificación: **transformación educativa de los '90 e ingreso al Nivel de Educación Superior**. Deliberadamente enlazamos los subconjuntos con temáticas relativas a **evaluación**.

Tabla 7: Repercusión de las temáticas en el debate periodístico

Temática	Cant. de artíc.
Transformación educativa de los '90	
Cuestionamiento a la transformación educ. de 1994 y análisis de reforma legislativa, estructural y curricular	29
Cifras alarmantes de analfabetismo (real y funcional), fracaso y deserción en Niveles previos al Superior	20
Políticas de promoción de “facilismo” e inclusión por sobre la calidad	14
Diferencias de calidad educativa. Políticas de igualdad de oportunidades	6
Problemas de infraestructura y escasez de recursos didácticos	7
Diseño curricular del Nivel Polimodal	12
Deficiencia en la exigencia y preparación académica de los egresados del Nivel Polimodal	35
Problemas de aprendizaje concretos	14
Formación y reconversión del profesorado y evaluación de su desempeño	17
Formación docente y TIC	3
Pérdida de días de clase	13
Desprestigio social de los docentes	5
Falta profundización y continuidad de prácticas de evaluación de la calidad de la enseñanza	5
Controversias en implementación de la Prueba final integradora en el Nivel Polimodal	6

Ingreso al Nivel de Educación Superior	
Aplazos masivos en evaluaciones de ingreso a la univ. (Anexo Glosario)	32
Litigios de la comunidad educativa en virtud del ingreso universitario	12
Escasa calidad detectada en evaluación de las universidades	2
Propuestas de mejora de articulación entre los Niveles Medio o Polimodal y Superior	56
Falta de conocimiento de lo que demandan los estudios universitarios	7
Etapas evolutivas al momento de elección de la carrera de grado	2
Síntomas problemáticos en torno a las universidades	80

De la lectura de los reportes periodísticos resulta evidente que todos los actores sociales coinciden en que la implementación de la *Ley Federal de Educación* condujo si no a la crisis de la educación argentina, por lo menos a su profundización.

Al respecto parece importante señalar que es el propio Filmus, ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, (Atribuyen al polimodal el fracaso en Derecho; 2004, 20 de mayo) quien recordó que como secretario de Educación en la Ciudad Autónoma de Bs. As. mantuvo la decisión de no adherir en la Educación Media a la transformación educativa, con lo que no se implementó el Polimodal y se evitaron muchos de los problemas de las escuelas bonaerenses.

Las críticas fundamentales y reiteradas son:

- ✓ implementación que generó sentimientos de imposición,
- ✓ ausencia de estipulación de plazos de puesta en funcionamiento del nuevo sistema,
- ✓ incumplimiento por parte de las jurisdicciones a la norma y los acuerdos establecidos en el CFCyE,
- ✓ fragmentación en veinticuatro sistemas educativos,
- ✓ financiación escasa a partir de la transferencia de los servicios educativos de Nación a las jurisdicciones,

- ✓ descentralización que derivó en pérdida del control de la política educativa por parte del Estado nacional,
- ✓ infraestructura insuficiente para la obligatoriedad establecida,
- ✓ primarización del 7mo., 8vo. y 9no. Años de la EGB,
- ✓ funcionamiento de un mismo Nivel de enseñanza en más de un edificio, o como contrapartida la convivencia de edades muy dispares en el mismo edificio (todo lo cual acarreó conflictos sociales, administrativos y disciplinarios),
- ✓ simplificación de los currículos de EGB y Polimodal (incluida su modalización) que llevó a la reducción o desaparición de contenidos, carga horaria, asignaturas y la enseñanza técnica,
- ✓ reconversión y diseño curricular de preparación profesional de maestros de 7mo. grado y del profesorado en paro por desaparición de sus asignaturas; (implicaciones en equivalencias de titulaciones, incumbencias laborales de las certificaciones y equiparación salarial de maestros con los docentes de Educación Media),
- ✓ imprevisión de los regímenes laborales para llevar a cabo durante la Educación Polimodal proyectos anunciados de alternancia pedagógica en instituciones escolares y empresas,
- ✓ incremento de la deserción y el analfabetismo real, funcional y académico,
- ✓ liviandad en la exigencia, excesiva contemplación y contención que derivó en profundización del asistencialismo en la escuela en detrimento de la calidad,
- ✓ nulidad de recomposición salarial para los trabajadores de la educación,
- ✓ incumplimiento de la garantía de un sistema educativo que brinde igualdad de oportunidades y equidad,
- ✓ pérdida de muchos días de clase por huelgas de docentes y no docentes, abuso en el uso de licencias y problemas de infraestructura,
- ✓ inexistencia de prácticas de evaluación de la calidad con instrumentos confiables e independientes del gobierno de turno e información a la sociedad.

En referencia a los problemas de infraestructura y escasez de recursos asignados cabe aclarar que a menudo las escuelas se ven perjudicadas por ejemplo por desprendimientos de techo, deterioro de mampostería, hundimiento de sectores del piso en aulas y patios, instalaciones de gas y eléctricas deficientes e inseguras, días consecutivos de falta de aseo por huelgas del personal auxiliar y/o falta de materiales elementales (detergente, escobas, lejía, etc.), rotura o falta de mobiliario y de recursos didácticos primordiales como la tiza y la pizarra. A su vez, son las escuelas a las que concurren los sectores más humildes de la población aquellas que se encuentran por lo general en lugares más alejados, de difícil acceso y con pocos medios de transporte e incluso en las denominadas zonas de alto riesgo (por sus características sociales, económicas y delictivas). Por consecuencia en general, se hallan atendidas por docentes recién recibidos, jóvenes e inexpertos y peor remunerados. Para ilustrar brevemente, elegimos recortar una nota (Anexo Apuntes testimoniales 5.1.).

Además, debe tenerse en cuenta que tradicionalmente el equipamiento y mantenimiento cotidiano de las escuelas públicas de la Pcia. de Bs. As. (como por ejemplo compra de artículos de limpieza y de librería para la administración, bombillas de alumbrado y hasta la Bandera de Ceremonias institucional, mantenimiento de equipos informáticos) depende del presupuesto de sus Asociaciones Cooperadoras que simultáneamente se sostienen con el aporte de los socios voluntarios (padres y vecinos –en el mejor de los casos- y la colaboración de algunos de sus docentes). De lo dicho se desprende que, los establecimientos de comunidades más pobres son en todos los aspectos los más vulnerables.

Ahora bien, con relación a los problemas concretos de aprendizaje, en los periódicos se menciona que se evidencian en: lectura, análisis y comprensión de texto oral y escrito; producción oral y escrita de información y argumentación; repetición memorística; vulgarización del lenguaje y las costumbres; utilización de hábitos y técnicas de estudio; resolución de problemas matemáticos y concienciación sobre estas cuestiones.

Los resultados de consultas arrojan que:

- ✓ no siguen un horario de estudio,
- ✓ se distraen con facilidad,
- ✓ se aburren al estudiar,
- ✓ no existe hábito lector, placer por la lectura ni consulta en bibliotecas,

- ✓ no hacen una primera lectura general del texto,
- ✓ tienen dificultades para leer con rapidez y no tienen capacidad de lectura corriente y expresiva,
- ✓ les cuesta comprender lo que leen y expresarse con claridad; no pueden argumentar ni entender consignas,
- ✓ no consultan el diccionario,
- ✓ no elaboran esquemas de contenido,
- ✓ no hacen preguntas en clase,
- ✓ intentan anotar todo lo que dice el profesor al tomar apuntes,
- ✓ estudian cuando se acerca el examen,
- ✓ visualizan la evaluación como una instancia complicada,
- ✓ no saben distribuir el tiempo cuando rinden examen.

Un porcentaje importante dice que busca lugar adecuado y en silencio para estudiar, toma apuntes y luego los comprenden, lee detenidamente las preguntas de un examen antes de contestarlas; un 90% afirma que estudiar de memoria está mal, más del 77% que utiliza la técnica de subrayado para detectar las ideas principales del texto y más de un 78% que relaciona lo que estudia con conocimientos previos (San Martín; 2004, 5 de julio).

Los especialistas se concentran en que aunque cada vez es menor el número de los que nunca tuvieron contacto con el sistema educativo, los analfabetos funcionales y académicos son un grupo en crecimiento. Para la Academia Nacional de Educación (Preocupa el nivel de la educación; 2004, 23 de julio) existe la vulgarización del lenguaje y las costumbres. Todo esto conforma la cara oculta y angustiante de la exclusión social.

A lo expuesto se suma la capacitación de los docentes para las necesidades de la transformación educativa que se redujo a la reconversión laboral -de la que ya dimos cuenta- y a la simple divulgación del texto de la ley; principalmente la sección de la nueva estructura del sistema y los niveles de concreción curricular. Creemos que de más está señalar las tres

únicas oportunidades en que se hace referencia a la formación en el uso de TIC y que por otra parte, sólo lleva a reseñar la necesaria capacitación y su oferta (en calidad y cantidad).

Con diversos grados de explicitud, la prensa remarca las persistentes prácticas tendientes a conseguir la inclusión y retención del alumnado y hasta las presiones sufridas por los docentes que vieron vulnerada la libertad de cátedra y paulatinamente su desprestigio profesional.

Con respecto a los conflictos que llevan a la pérdida de días de clase, los artículos de Cornejo (2004, 28 de noviembre) y Casanovas (2005, 18 de diciembre) resumen la situación:

- ✓ Año 2003 sólo tres provincias (12,5%) lograron alcanzar al menos 180 días de clase.
- ✓ Año 2004 se sanciona la ley y once provincias concretan el objetivo (45,8%). Según el ministro al ponerse al día con los pagos de sueldo ahora el reclamo se traslada a la recomposición por lo que propondrá a sus pares jurisdiccionales que en los distritos más afectados el comienzo del próximo ciclo lectivo se adelante.
- ✓ Año 2005 una tercera parte del país cumplió la ley (33,3%).

Finalizando el registro de nuestra tabla sobre la primera gran cuestión (**Transformación educativa de los '90**) aparece el tema de **evaluación**. En primer lugar como práctica que ha perdido vigencia, independencia político-partidista y confiabilidad en su relación con la calidad educativa del sistema en general y de las instituciones, los programas y los profesionales en particular. En segundo lugar, su desaparición como mecanismo de información y rendición de cuentas a la sociedad acerca de las acciones y resultados de las inversiones educativas para el desarrollo humano y como Nación. Por último, en función de medición de rendimiento académico individual no sólo genera conflictos entre los actores del proceso didáctico (Anexo Apuntes testimoniales 5.2., 5.3. y 5.4.) con profundas muestras de rivalidad y enfrentamientos, sino que lejos de resolverlos, agudiza la problemática de la crisis educativa; basta ver para ello el comienzo de nuestra segunda gran cuestión (**Ingreso al Nivel de Educación Superior**).

A esta altura nos sentimos obligados a hacer una serie de aclaraciones. Insistimos en que posiblemente sea el nacimiento del magisterio como estudio terciario el que dé origen a confundir y olvidar su ubicación actual (con existencia real desde los '80 –concretada por la *Ley Federal de Educación* una década más tarde-) como modalidad del Nivel Superior

del sistema educativo (Cuadro 2: Organización del Nivel de Educación Superior -*Ley de Educación Superior N° 24.521*-), al tiempo que hace perder de vista al grupo de carreras técnicas que también se cursan bajo ese régimen.

Vemos así que erróneamente en la mayor parte de los artículos periodísticos se asimila que Nivel Superior y universidad son sinónimos; los institutos superiores no existen o están implícitamente considerados. Estimamos como posible también que el ingreso irrestricto a las instituciones no universitarias –y por ende, no conflictivo- genera que la atención se centre entendiendo el problema como estrictamente universitario.

En todo caso, vale especificar por un lado que, solamente en doce oportunidades hallamos la mención de la modalidad no universitaria observando que en once de ellas se la cita como **terciario**; y por otro lado que, si bien no todas las características y problemáticas universitarias son transferibles a los estudios no universitarios, prácticamente en definitiva, la mayoría son situaciones compartidas o muy similares.

Así pues, el problema del bajo rendimiento académico y preparación de los egresados del Nivel Polimodal sumado al de los aplazos masivos en las pruebas de ingreso a la universidad, concentra un gran cúmulo de reportes de prensa, demostrando de algún modo la repercusión social.

Además de lo que venimos exponiendo, aquí resaltan otras dos cuestiones que tienen que ver con la falsa expectativa frente a la elección de la carrera y que se relacionan con la edad que atraviesan los sujetos en conjunción con la orientación vocacional que requieren y que escasamente brinda el Nivel previo. A la inestabilidad biológica y psicológica propia del tránsito hacia la madurez se suma la presión por optar correctamente entrando en juego qué agrada y por qué, qué capacidades existen potencialmente, qué desarrollo profesional se oferta y qué grado de certeza laboral futura hay. Paralelamente, encontramos menciones específicas para la otra cara de la moneda; o sea, la preparación y conocimiento emocional, pedagógico e institucional para recibir a los sujetos que aspiran a ingresar.

Aparece así la problemática propia de la universidad de lo que nos parece oportuno detallar algunos datos recogidos.

Tabla 8: Análisis de la problemática universitaria

Crítica	Cant. de artíc.
Altas tasas de deserción	18
Desinformación sobre oferta académica y orientación vocacional	2
Concentración de matrícula en carreras tradicionales	2
Duración extensa de las carreras	3
Alta carga horaria	1
Diseños curriculares compactados y escasas materias optativas	2
Diseño y dictado de las materias básicas	4
Diversidad en sistemas y requisitos de ingreso (restringido o irrestringido)	4
Diversidad en trayectoria institucional (histórica o menor a 10 años)	2
Superposición zonal de oferta académica	2
Desactualización de la formación docente	5
Predominio de profesores sin capacitación pedagógica	2
Pocos docentes con dedicación exclusiva	2
Escasa cantidad de docentes con formación de posgrado y/o con dedicación en investigación	2
Ratios profesor/alumno	3
Crecimiento acelerado de matrícula en las últimas décadas sin inversión estatal adecuada	1
Disminución de inscriptos para el CBC de la UBA (Anexo Glosario)	4
Baja cantidad de graduados	2
Deficiencias en prácticas profesionales de los alumnos	1
Escasa vinculación de la oferta académica con la industria local y de investigación para responder a su función social	5
Obsolescencia del equipamiento de laboratorios de práctica	1
Insuficiente preparación de los egresados	2

Escasa infraestructura	2
Tramitaciones burocráticas y engorrosas	1
Modelo de financiación	2
Crecimiento exponencial de cant. de univ. privadas además de las nacionales en el Conurbano Bonaerense	5

Los desarrollos sobre las altas tasas de deserción se refieren tanto a la instancia de ingreso como de cursada y simultáneamente a la disminución de inscripción al CBC de la UBA (sobre lo cual además nos detendremos más adelante). Al explicitar causas aparecen:

- ✓ crisis económica y laboral que a su vez desencadena riesgo social,
- ✓ temor al impacto de la crisis política nacional sobre la universidad pública,
- ✓ intento ocasional frente a la falta de empleo,
- ✓ necesidad y/u oportunidad de empleo,
- ✓ búsqueda de ofertas educativas más novedosas y/o flexibles (en lo económico y académico -pérdida de la cultura del esfuerzo y tendencia al “facilismo”-),
- ✓ pérdida de prestigio de la UBA,
- ✓ búsqueda de centros educativos más cercanos al domicilio,
- ✓ autopercepción de déficit en la formación Media (especialmente en matemática, física, química),
- ✓ inadaptación al estudio autónomo (analfabetismo académico),
- ✓ crisis vocacional, carencia de servicios de orientación y desinformación al elegir una carrera,
- ✓ controversias entre lo que se pensó era vocación, lo que se imagina de la universidad y lo que la realidad universitaria es,

- ✓ inscripción anticipada que hace que a la hora de ingreso no hayan logrado terminar la Educación Media y/o se afecte con cambios de decisión sobre la carrera a seguir,
- ✓ desarticulación entre el nivel académico que el profesorado universitario pretende de los aspirantes a ingreso y el real de los egresados de la Educación Media,
- ✓ complicaciones, complejidad de los trámites y dificultades para cambiar de carrera.

El éxodo de alumnos es una variable de difícil medición. Como se menciona entre las causas, los estudiantes se inscriben tempranamente cuando no tienen definida la elección y nada les impide hacerlo simultáneamente en más de una carrera o institución del Nivel. A su vez, el abandono durante la cursada puede deberse a la decisión de cambiar de carrera al año siguiente (a veces menos engorroso que el trámite de pase de establecimiento o de carrera por equivalencias). Tampoco hay estadísticas sobre los reintentos ni cambios en la opción en diferentes ciclos lectivos.

Ahora bien, un fenómeno particular del período de estudio es el crecimiento de cantidad de universidades privadas así como de universidades estatales principalmente en la zona del Conurbano Bonaerense (cuyo padrinazgo de ciertos partidos políticos y calidad pasan a estar en tela de juicio). Esto dio lugar por un lado, a la merma de prestigio de la universidad pública; por otro, a dar respuesta de espacio a la matrícula en ascenso y por ende al proyecto de igualación de oportunidades; además a la ampliación de la oferta formativa y finalmente a desconcentración del alumnado de las universidades tradicionales (en especial la UBA) al mismo tiempo también cada vez más controvertidas.

En este sentido, son puntos fuertes de discusión y debilidades de los diseños curriculares de las carreras: la duración, carga horaria, compresión de contenidos, posibilidades de optatividad y déficit de materias propedéuticas en los primeros años. A ello se suma el cuestionamiento al modelo universitario, que se vincula tanto a lo que socialmente ofrece (oferta en carreras, infraestructura, igualdad de oportunidades, informes de su desarrollo y crecimiento) como a la formación, dedicación, capacitación y actualización de graduados y personal docente.

Conforme a lo dicho, cuando de atribuir posibles causas de baja calidad en la universidad se trata, la recogida de datos revela:

a) con relación al sistema educativo:

- ✓ escaso presupuesto,
- ✓ modelo vigente de financiación,
- ✓ obsolescencia de los equipamientos de laboratorio para prácticas,
- ✓ planes de estudio que implican a casi la mitad de la matrícula en el 50% más del tiempo previsto para egresar,
- ✓ déficit de materias propedéuticas a la incumbencia profesional en los primeros años,
- ✓ escasa cantidad y calidad de prácticas profesionales;

b) con relación al alumnado:

- ✓ deficiente formación en el Nivel Medio,
- ✓ desaparición de las tradicionales escuelas técnicas,
- ✓ problemas socioeconómicos,
- ✓ mercado laboral que se lleva al estudiante antes de la graduación.

Damos paso entonces al tratamiento de las propuestas para la mejora de la articulación entre los Niveles Medio o Polimodal y Superior que en la prensa se mencionan. Aquí hay que considerar como de interés por tres razones el CBC de la UBA: el ser proyecto pionero de esa pretendida articulación, los motivos por los que en 1985 ya se evaluó su necesidad y las fuertes críticas que desde entonces recibe con sus consecuencias tanto a nivel institucional como en relación con la posible merma de inscripción y el éxodo hacia las nuevas universidades.

Tabla 9: Propuestas para la mejora de articulación entre los Niveles Medio o Polimodal y Superior

Propuesta	Cant. de artíc.
CBC de la UBA con renovadas actividades y vías de institucionalización	5
MECyT proyecta reunión con ministros de Educ. prov. y rectores de univ.	2
SPU releva acciones en todo el país y con CoNEAU y rectores de univ. pactan taller	1

Intervención univ. en la formación de docentes de Escuela Media	2
Intervención univ. en la enseñanza de materias básicas	2
Intervención univ. en investigación de la problemática	3
Intervención univ. en mejora de los niveles de graduación en las Esc. Medias	5
MECyT propone becas para form. docente para mejores egresados de Esc. Media (con prioridad en EGB 3 y Polimodal)	3
Insistencia en el cumplimiento de 180 días mínimos de clase	2
UCA se propone modificar contenidos de ingreso, acercarse a Inst. Superiores ofreciendo posgrados al profesorado, impulsar la formación de sus docentes, la dedicación exclusiva y remodelar sus instalaciones.	1
UCA prevé difundir sus carreras con conferencias, cursos e investigación	1
UCA implementa instrumentos de ayuda para la orientación vocacional	1
UNLP implementa curso extracurricular elemental de matemática que permite a quien ingresa y no aprobó, continuar como alumno regular	2
Facultad de Informática (UNLP) implementa tutorías por Internet (con desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje) para el curso de ingreso	3
UNLP implementa prueba optativa de nivelación que de ser aprobada exime del curso y examen de ingreso	5
UNLP incorpora tutorías durante el trayecto académico del estudiante	1
UNLP implementa cursos introductorios de adaptación y nivelación (incluso por Internet)	3
Facultad de Astronomía (UNLP) luego del curso introductorio de adaptación y nivelación da dos posibilidades de recuperatorio del/os ejercicio/s desaprobado/s por cada parcial. Finalmente, durante el 1er. cuatrim. pueden realizar nuevamente el curso de matemática elemental e ir simultáneamente cursando una materia de la carrera	1
UNLP incrementa las horas de estudio a los desaprobados en los exámenes de ingreso	2
En Encuentro de Escuelas Medias de Universidades Nacionales en San Luis se exponen experiencias de articulación entre Educ. Media y Superior universitaria	1
MECyT presenta plan de emergencia para atender las zonas de mayor repitencia y deserción escolar	1

El gobierno bonaerense lanza megaprograma de inclusión escolar	1
MECyT evalúa por distritos los problemas más críticos de la enseñanza	1
UNL implementó en el ingreso cursada de materias niveladoras que permiten aún sin aprobarlas comenzar la carrera siempre que se las reemplacen por cursos de apoyo correspondientes durante el 1er. cuatrimestre	1
UNL creó familias de carreras por disciplinas, que permiten atrasar la elección de la carrera y disminuir la deserción	1
UNTreF incorporó los exámenes eliminatorios de ingreso al cierre del 1er. cuatrimestre de cursada	1
Consejo Sup. (UNLP) recomienda a Facultad de Cs. Médicas dar posibilidad excepcional de alumno regular a los aspirantes desaprobados en las pruebas de ingreso	2
Gobierno bonaerense abre diálogo con distintos sectores de la comunidad (reuniones, clases explicativas para padres y alumnado, encuestas de opinión) y hace divulgación con afiches y material informativo	3
Gobierno bonaerense busca adaptación curricular de la transformación educativa del '94 a nuevas necesidades	7
Foro "Universidad y escuela Media: problemas y perspectivas de articulación" convocado por una red de trabajo de cuatro univ. nacionales	1
MECyT convoca a la Educ. Superior para asistir a las escuelas de Educ. Media más postergadas con Programas de Mejora de la Calidad	1
Universidad Austral diagnostica entre sus estudiantes los hábitos y técnicas de estudio, luego cada alumno trabaja el cuestionario con su tutor (capacitado previamente) y se hacen reuniones con docentes por carrera	1
Algunas facultades de la Universidad Austral implementan talleres sobre técnicas de estudio para alumnos y profesores	1
Facultad de Cs. Médicas (UNLP) cambia su sistema de ingreso. Da un tercer recuperatorio para que los reprobados puedan ingresar pero en el ciclo lectivo próximo. Además, implementa prueba piloto voluntaria previa al curso preparatorio para el siguiente período de clases	2
MECyT prevé un cambio legislativo a partir de la crisis de la educación técnica y para rejerarquizarla comienza un proceso de actualización y reequipamiento de escuelas	2
CIN discute la propuesta de la SPU de desarrollar ciclos generales de conocimientos básicos para el inicio de las carreras, de dos años de duración y por disciplinas (que puedan reconocerse por equivalencia) y mejorar las carreras de Ingeniería	2

MECyT y algunas universidades presentan un curso de apoyo gratuito (con materiales creados ad-hoc) para cursantes del último Año de Secundario o Polimodal en escuelas públicas. En la segunda implementación se incorporan docentes de institutos superiores	3
MECyT propone elevar la calidad de los egresados de Educación Polimodal con una evaluación final e integradora de los contenidos de tratamiento anual de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales	5
UNLP ordena descartar el carácter eliminatorio de los cursos de admisión, cuyo objetivo será nivelar conocimientos acorde a la carrera y permitir a los desaprobados ser alumnos regulares	3
CFCyE propone crear un organismo nacional de formación docente que unifique programas y políticas de formación y capacitación	1
Directora general de Cultura y Educ. convoca a reunión de rectores de universidades con sede en la Pcia. de Bs. As.	4

Podríamos enmarcar las propuestas en acciones desde:

- ✓ el Poder Ejecutivo nacional y provincial, con o sin llamado a la participación de la universidad y/o los institutos superiores;
- ✓ dos intentos concretos del MECyT vinculados a la formación docente inicial en la modalidad no universitaria;
- ✓ el gobierno bonaerense consultando a su comunidad educativa y redefiniendo sus Diseños Curriculares;
- ✓ intervenciones directas y grupales de universidades con relación a formación docente, investigación, didáctica, problemática de la Educ. Media y articulación de la Educ. Media con la Superior;
- ✓ la UBA intentando rediseñar su CBC;
- ✓ la UNLP modificando su metodología de selectividad y formas de retención (en especial en sus facultades de Informática, Astronomía, Ingeniería y Cs. Médicas);
- ✓ la UNL y la UNTreF en forma individual, incorporando diversas metodologías de ingreso, retención y rediseño curricular de sus carreras;

- ✓ la Universidad Austral trabajando en diagnóstico e intervención para la retención;
- ✓ la UCA transformando sus prácticas de ingreso, incorporando la orientación vocacional y divulgación de su oferta y acercándose a la modalidad no universitaria de formación del profesorado.

Para cerrar este apartado nos parece válido comentar que la única intervención con aplicación desarrollada ad-hoc con TIC, es la propuesta de la Facultad de Informática de la UNLP.

13.1.2. Legislación educativa y documentos oficiales

En este punto nos dedicamos a señalar el contenido de las leyes educativas y otros documentos emanados de la superioridad que se relacionan en mayor o menor grado con las consecuencias de desarticulación en estudio.

Optamos por organizar la presentación respetando la jerarquización sobre la base del valor jurídico de las normas, obviando las referencias generales a la educación establecidas por la *Constitución Nacional* y la de la *Provincia de Bs. As.* que ya fueron oportunamente comentadas.

Pretendemos estimar el grado de contemplación y alcance que la normativa hace de la problemática, en un intento por descubrir los fundamentos políticos, sociales y económicos que subyacen y sus repercusiones en el campo social.

Así, la tabla que sigue muestra una comparación de las temáticas que las principales leyes contemplan:

Tabla 10: Temáticas abordadas en la normativa básica

Temática	Ley				
	Fed. de Educ.	Educ. Sup.	Educ. Téc.-Prof.	Prov. de Educ.	Estatuto docente (Pcia.)
Estímulo a innovación y flexibilidad	X	X	X	X	X
Igualdad oportunidades en educ. obligatoria	X			X	
Articulación e/ Niveles y con mundo laboral	X		X	X	
Formación docente (inicial y continua)	X	X	X	X	X
Formación técnica	X	X	X	X	
Gobierno y administración de Educ. Superior	X	X	X	X	
Igualdad oportunidades en educ. posobligatoria	X	X	X	X	
Particip. comunitaria para mejora de calidad	X		X	X	
Garantía de calidad del sistema	X	X	X	X	X
Evaluación de la calidad brindada	X	X	X	X	
Concertación y/o adecuación curric.	X		X	X	
Orientación vocacional	X				
Previsión infraestructura y equipamiento	X		X	X	X
Promoción de investigación	X	X	X	X	X
Reconversión laboral	X	X	X	X	X
Financiación (garantía y control)	X	X	X	X	

Nos vemos obligados a señalar que de todas estas leyes, salvo el *Estatuto del Docente de la Pcia. de Bs. As.* (que lo fue en forma parcial), ninguna fue reglamentada; cuestión que además sólo se indica con obligación de plazo de sesenta días de ejecución en la *Ley Provincial de Educación*.

Ley Federal de Educación además, impone plazo máximo de un año para: la adecuación progresiva de las jurisdicciones a la nueva estructura del sistema y la determinación de los

diseños curriculares –en especial de formación y actualización docente-; la implementación gradual de la obligatoriedad; el establecimiento de las modalidades de la Educación Polimodal atendiendo a las demandas del mundo del trabajo, de la comunidad, de la región, de la Nación y de la necesaria articulación con la Educación Superior (art. 66). Recuerda que las jurisdicciones deben adecuar su legislación educativa en consonancia con esta ley y adoptar sistemas administrativos de control y evaluación para facilitar la óptima puesta en funcionamiento (art. 69).

Por su parte, la *Ley de Educación Superior* establece como obligación del alumnado respetar la normativa, las condiciones de estudio, investigación, trabajo y convivencia del establecimiento al que pertenecen (art. 14). Simultáneamente, otorga autonomía académica e institucional a las instituciones universitarias, comprendiendo: dictar y reformar sus estatutos; impartir enseñanza con fines de experimentación, innovación o práctica docente en los niveles preuniversitarios; establecer el régimen de admisión (reafirmado en art. 35), permanencia, promoción, equivalencias y convivencia para sus estudiantes (art. 29). Especifica que cada institución universitaria nacional dictaminará sobre regularidad en los estudios imponiendo el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse la aprobación de al menos dos materias por año salvo cuando el plan prevea menos de cuatro asignaturas anuales, en cuyo caso el mínimo será la aprobación de una. En las universidades con matrícula superior a cincuenta mil, el régimen de admisión, permanencia y promoción lo definirá cada facultad o unidad académica (art. 50). Determina que las instituciones universitarias nacionales sólo pueden ser intervenidas por el Honorable Congreso de la Nación –o durante el receso y ad referendum del mismo- por el Poder Ejecutivo nacional por no más de seis meses y sólo por: conflicto insoluble que haga imposible su normal funcionamiento, grave alteración al orden público o manifiesto incumplimiento de esta ley; nunca pudiendo menoscabar la autonomía académica (art. 30). Al respecto advierte que contra las resoluciones de las instituciones universitarias nacionales impugnadas con fundamento en las leyes de la Nación, los estatutos y demás normas internas, sólo podrá interponerse recurso de apelación ante la Cámara Nacional de Apelaciones con competencia donde el establecimiento tiene su sede principal (art. 32).

Es de destacar que esta norma sólo refiere a articulación de la oferta educativa entre los diferentes tipos de instituciones que la integran (art. 4 inc. f), arts. 8, 9 y 10) y no con los otros Niveles del sistema. En cuanto a la participación comunitaria queda restringida para las instituciones de gestión estatal como derecho de los estudiantes a asociarse libremente,

elegir sus representantes para tomar parte en el gobierno y vida institucional conforme a los estatutos, esta ley y las normas jurisdiccionales (art. 13 inc. b).

En cuanto a la *Ley de Educación Técnico Profesional* y como otrora fuera en las escuelas técnicas de Enseñanza Secundaria, impone duración mínima de seis años para los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional de Nivel Medio, estructurados según los criterios organizativos de cada jurisdicción (art. 24).

Y si bien se trata de referir a capacitación y reconversión del cuerpo docente, es importante destacar que la norma obliga al MECyT en concertación con el CFCyE a implementar modalidades para que: los profesionales de Nivel Superior egresados en campos afines a las diferentes ofertas de Educación Técnico Profesional, puedan realizar estudios pedagógicos -en instituciones de Educación Superior- que califiquen su ingreso y promoción en la carrera docente y para que los egresados de carreras Técnico Profesionales de Nivel Medio que se desempeñen en instituciones del mismo Nivel, reciban actualización técnico científica y formación pedagógica, que califiquen su carrera docente (art. 30).

A simple título de comentario -pues la vigencia corresponde al período que estamos analizando- y con relación al *Estatuto del Docente de la Pcia. de Bs. As.*, creemos oportuno señalar que dada la situación de extrema gravedad que atravesó nuestro país en los primeros años de este estudio y en virtud de la *Ley de Emergencia Económica 12.867*, el Poder Ejecutivo dictó el *dec. 1013/02* aprobando un nuevo régimen de licencias adaptado a dicha norma. Posteriormente, dictó el *dec. 2988/02* que fue modificado por el *dec. 1787/03* derogando y sustituyendo -en el mismo sentido- el *dec. 1013/02* por la antes citada y que carece ahora de vigencia por lo que se retornó al régimen anterior. Para disipar dudas, el director general de Cultura y Educación dictó la *res. 256/04* estableciendo el regreso a la normativa suspendida (2005 en Gullermo y Rodríguez, p. 92). En definitiva, la redacción sumamente confusa de aquellas disposiciones que para nuestro análisis no resultan sustanciales, nos han decidido a obviarlas.

Ahora bien, es menester detenernos brevemente en otra normativa complementaria:

✓ La *Ley de Fijación de un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase (ley 25.864)* para todo el país en establecimientos de Educación Inicial, General Básica y Polimodal o sus respectivos equivalentes.

Ella prevé –ante eventuales incumplimientos- imponer a las jurisdicciones la adopción de medidas de compensación de días perdidos (art. 2) y las autoriza a que –una vez vencidos los plazos pertinentes y no pudiendo saldar las deudas salariales con el personal- soliciten asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional quien, luego de evaluar naturaleza y causa de dichas dificultades, procurará brindar ayuda para garantizar la actividad educativa según sus posibilidades y en las condiciones que considere más adecuadas (art. 4). Simultáneamente dispone que el cumplimiento de esta ley no podrá afectar los derechos y garantías laborales (art. 6).

✓ La *res. 6017/03* sobre *Nueva Regionalización Educativa* que para una administración más eficaz y eficiente del sistema bonaerense establece la composición de veinticinco Regiones Educativas (Mapa 4: Regionalización educativa de la Provincia de Buenos Aires).

✓ La *res. 1045/05* sobre *Conducción de establecimientos de EPB y ESB* que determina la nueva estructura del sistema educativo bonaerense y su conducción técnico-pedagógica (arts. 1, 2 y 3).

Ella impone al CGCyE analizar y proyectar las modificaciones necesarias en el diseño curricular de la ESB (art. 6), a la Dirección de ESB crear en forma gradual y progresiva, unidades educativas con la nueva denominación y numeración (art. 7) y a la Dirección Provincial de Infraestructura la construcción y adecuación edilicia necesarios (art. 14).

Asimismo estipula que los establecimientos a crearse tendrán idéntica clasificación de desfavorabilidad que el de su origen mientras se mantengan las condiciones de ubicación y acceso (art. 13).

13.1.3. Diseños curriculares

13.1.3.1. Formación docente

Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado

Como mencionamos en el apartado 7.7., corría el año 1997 cuando la Pcia. de Bs. As. decidió comenzar a implementar la transformación educativa en la formación docente. Por entonces, los institutos superiores jurisdiccionales (estatales y privados) realizaron jornadas regionales de consulta intentando sistematizar aportes para el Diseño Curricular sobre la base de los CBC.

La *res. 53/96* del CFCyE aprueba esos contenidos para la formación en los Profesorados para Nivel de Educación Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la EGB, organizados en tres campos (de Formación General Pedagógica, de Formación Especializada por Niveles y Regímenes Especiales y de Formación de Orientación. -Anexo Rep. gráf. 2.8.-).

La jurisdicción bonaerense estructura la organización curricular de la carrera de Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (al igual que la de Profesorado de Educación Inicial) en tres años de estudio (Anexo Rep. gráf. 2.9.). El plan de la carrera queda finalmente establecido cuando en diciembre del año 1999 se aprueba el Diseño Curricular, es decir, cuando su primer cohorte egresaba.

La Primera Parte o Estructura General de la *res. N° 13.271* hace referencia a la caracterización del Nivel. Entre los propósitos y funciones ofrece una formación integradora de los saberes para desarrollar las competencias propias del rol: responsabilidad y compromiso, en un marco ético, con respeto por la dignidad y los derechos de las personas y con el afianzamiento de los valores propios de nuestra cultura; reconocimiento del fenómeno educativo en su doble dimensión -gnoseológica y afectiva-; conocimiento de los marcos teóricos que sustentan la práctica y reflexión acerca de ella para transformarla; solvencia en el conocimiento de contenidos, curriculum del nivel implicado y fundamentos didácticos para su enseñanza y; valoración por la actualización constante.

Bajo el título “Caracterización del Alumno” aconseja apoyarse básicamente en los aportes de la Psicología, Sociología y Antropología; sostiene que se espera que el alumnado haya consolidado -o esté en vías de hacerlo- capacidades cognitivas, emotivas y críticas en forma complementaria o contrapuesta y; recuerda la posibilidad de que, en el proceso de aprendizaje, se manifiesten dificultades particulares derivadas de la historia personal y escolar, de su contexto o de otros factores siendo tarea del formador detectar, estimular y orientar buscando alternativas de superación.

En cuanto a la caracterización de las instituciones, la amplitud y diversidad de los servicios requiere que se distingan por la especificidad de sus propuestas caracterizadas por los criterios Filosófico-Pedagógico-Didácticos que asumen y las peculiaridades de sus equipos docentes. La institución formadora es uno de los principales referentes del futuro profesor, por eso es esperable que los estudiantes participen en una organización coherente y flexible, mediante una gestión planificada y participativa. Asimismo, allí se articulan la forma-

ción docente de grado y la continua; permitiendo la revisión reflexiva de sus prácticas y proporcionando oportunidades de actualización y retroalimentación permanentes.

Finalmente, aclara específicamente acerca de la articulación entre esos niveles que los docentes en ejercicio tendrán ocasión de tomar contacto con prácticas innovadoras y referentes para el intercambio de ideas mientras que el estudiante se forma en la teoría y se inserta tempranamente en la realidad de su futura profesión.

A continuación, el Diseño precisa la Estructura Curricular. Menciona que para el ingreso a estas carreras sólo se exige la **certificación de estudios de Nivel Medio o de Educación Polimodal completo**, que se desarrollará un **Curso Inicial** durante cuatro semanas previas a la iniciación del ciclo lectivo, que se necesita la **acreditación total o parcial de la Formación Básica** y la certificación de **Aptitud Fonoaudiológica**.

El Curso Inicial, no es eliminatorio; es propedéutico (con objetivos informativos, diagnósticos y orientadores); está a cargo de los docentes de 1er. Año y para acreditarlo se requiere asistencia reglamentaria.

La denominada Formación Básica está ligada a las carreras de Educación Artística e Idioma Extranjero que por su índole peculiar exigen cierta alfabetización en los respectivos lenguajes y; por tanto, las instituciones deberán prever instancias formativas y evaluativas para que quienes ingresan acrediten.

En cuanto a la Aptitud Fonoaudiológica, reconoce que el lenguaje oral, la voz y la articulación son recursos indispensables. Por ello, dispone garantizar en el graduado dichas competencias así como su formación en el mantenimiento de la salud vocal. Para su cumplimiento, se explicita que deberá existir un Gabinete integrado por fonoaudiólogos que tendrá que: relevar información para detectar trastornos; orientar la ejercitación tendiente a la corrección de malos hábitos de fonación; detectar patologías y efectuar derivaciones pertinentes y; supervisar y registrar el proceso de recuperación.

Prevé asignar dos módulos semanales por cada cincuenta alumnos y en la ejercitación agruparlos según sus necesidades correctivas. En 2do. Año -antes de acceder a la Práctica Docente- deberá contarse con la certificación de aptitud emitida por el fonoaudiólogo de la institución y avalada por el profesional médico especializado, si las características de la patología así lo exigieren. Esta certificación tendrá carácter de **correlativa de la Práctica**

mencionada.

Ahora bien, en la *res. 13.271* los contenidos curriculares están estructurados en cada año de la formación por un Principio Organizador (creciendo en complejidad y nivel de abstracción), denotando el aspecto sobre el que se debe poner énfasis para su abordaje desde todos los espacios curriculares: **Escuela y Contexto, Práctica Docente y Educación como Práctica Social.**

El Espacio de la Práctica Docente está entendido como eje vertebrador a lo largo de la carrera porque en él convergen en una concepción integradora de la acción pedagógica, todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación.

Por lo tanto, la formación docente de grado se desarrolla en dos escenarios con funciones diferentes pero complementarias: la institución formadora (que ofrece el aprendizaje de los marcos conceptuales de referencia en interacción con la reflexión sobre la práctica) y la escuela de nivel implicado (donde el estudiante desarrolla sus experiencias de enseñanza).

Si bien desde la aparición del Diseño Curricular se continuó con la organización previa acordada por la transformación educativa a partir de las reuniones de reflexión de los institutos de la jurisdicción, el documento establece por fin la Estructura General de las carreras de Formación Docente de Grado (Anexo Rep. gráf. 2.9.). Allí se habla de cuatro Espacios Formativos que contemplan los contenidos de los Campos resignificados de los CBC: Fundamentación Pedagógica, Especialización por Niveles, Orientación y Práctica Docente.

Se aprecia que dentro del Espacio de la Orientación se prevén tanto Espacios de Definición Institucional sobre temáticas seleccionadas por el equipo de la carrera respectiva, como su apertura a graduados con intención de constituir instancias de formación continua.

Por último, nos parece importante destacar –por la orientación de nuestra investigación– que en especial sobre el Campo Tecnológico el documento dice que su inclusión obedece al propósito de que el futuro docente tenga competencia para formar a sus alumnos como usuarios conscientes y activos de la tecnología, conocedores de sus alcances y capaces de seleccionar y controlar sus consecuencias.

Bajo el subtítulo “Marco Pedagógico-Didáctico” del Diseño Curricular se hace hincapié en que en este nivel de la enseñanza la función del profesor no radica exclusivamente en desarrollar explicativamente los contenidos sino, más bien, en plantear estrategias para que el

estudiante aprenda a abordarlos por sí. Por eso promueve el desarrollo de los procesos de metacognición asociados a las prácticas permanentes de evaluación (autoevaluación y co-evaluación) de los aprendizajes. Por último aclara que a diferencia de los niveles precedentes, en este la compensación tiene necesariamente la mirada puesta en la acreditación y promoción, por lo que, existen requisitos mínimos para acceder a ella y los tiempos que se destinan tienen límites determinados.

A continuación enumera contenidos y expectativas de logro por Año, de cada una de las Perspectivas y Espacios de la Especialización por Niveles y de la Práctica Docente que son comunes a las carreras de formación de grado.

En la Tercera Parte -apartado dedicado al Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB- tras la Introducción que justifica la inclusión del Espacio de la Orientación determinando la importancia del impacto formativo en esas disciplinas, presenta tres sinopsis que clarifican la estructura curricular de esta carrera -en particular en lo que hace a la distribución horaria- (Anexo Rep. gráf. 2.10.) y luego se especifican los contenidos y expectativas de logro por Año, de cada una de las disciplinas componentes del Espacio de la Orientación. Para terminar, muestra dos cuadros de correlatividades (Anexo Rep. gráf. 2.11.).

La *res. 3100* del año 1998 hace algunas especificaciones acerca de la distribución de espacios y talleres en las carreras de profesorado. Queda pautado que en el 1er. y 2do. Año, los estudiantes desarrollan el Espacio de la Práctica Docente en el Nivel implicado a contra-turno de la cursada en el instituto. En el 3er. Año; en cambio, ese espacio está dividido en talleres y durante el período que se ha dado en llamar de Residencia propiamente dicha, mientras el estudiante cumple el Taller de Práctica en el Nivel de EGB, se suspende la actividad en los otros Espacios (a excepción obviamente de los establecimientos de Nivel Superior que funcionan en turno vespertino). Por lo dicho es que la Representación gráfica 2.10. “Estructura curricular del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB” de nuestro Anexo aclara que los profesores de los espacios de Fundamentación Pedagógica y Orientación tienen asignadas 64 horas reloj anuales mientras que los alumnos tienen sólo 48 horas reloj anuales por cada una de ellas, pues la diferencia proviene de que el estudiante está exceptuado de concurrir a esos espacios en las semanas de observación y prácticas intensivas mientras que; por el contrario, el equipo docente tiene asignadas tareas supervisoras y evaluativas de los practicantes en las escuelas del Nivel implicado.

Normas regulatorias

De forma complementaria al Diseño Curricular, la *res. 7360* vigente desde julio de 1999, deja sin efecto las previas sobre evaluación y temas conexos que databan de antes de la redacción del curriculum jurisdiccional; planteando una renovada mirada a la problemática; al menos, en el Nivel de Educación Superior no universitario. Su redacción se funda -entre otras cosas- en que en las reuniones de la Comisión Curricular ad-hoc con los representantes de los establecimientos educativos se han discutido y acordado criterios que satisfacen los requerimientos institucionales. Sus características nos obligan a dedicar unos renglones a su detalle.

Se establece que es alumno regular quien curse al menos un Espacio Curricular.

Su anexo I “Evaluación, acreditación y promoción” comienza con una fundamentación sobre la base de los Documentos Curriculares recordando que las pruebas por las que se opte en cada uno de los Espacios Curriculares tienen que contener situaciones integradoras que planteen problemas reales y de complejidad creciente, para evaluar la capacidad crítica, la creatividad en la resolución de situaciones nuevas, el sentido práctico y la transposición de conocimientos. Define la acreditación de saberes, como **reconocimiento institucional** de las **competencias** adquiridas en función de logros propuestos posibilitando la **promoción**. Así, tendrá una validez de cinco años, tras los cuales el equipo docente evaluará su vigencia o su necesaria actualización (determinando la forma de revalidación). Los informes de evaluación serán referentes de evolución de desempeño para la calificación que se asigne en la acreditación.

Luego señala que cada institución como parte de su Proyecto Curricular deberá elaborar un Plan de Evaluación incluyendo estrategias de acción y momentos de implementación para evitar superposiciones; conteniendo propuestas integradoras compartidas por el equipo docente, autoevaluaciones del alumnado y criterios para la auto y coevaluación de los proyectos didácticos. Se consignará para cada Espacio un mínimo de dos informes evaluativos, el último al menos un mes antes de la finalización del Ciclo Lectivo.

Entre las pautas para la acreditación establece que ella será por cada Espacio o Perspectiva condicionada por el 80% de asistencia y el logro de las Expectativas formuladas por la jurisdicción. El sistema de calificación elegido es el decimal con escala de cero a diez, requiriéndose como mínimo calificación de cuatro puntos. Quien no cumpla estas condicio-

nes deberá compensar; aunque a partir de 2do. Año quienes tengan Espacios o Perspectivas sin acreditar podrán ser condicionales en las correlativas.

El anexo II clarifica qué se entiende por compensación, vinculando el concepto al fortalecimiento de las posibilidades del alumno y al debilitamiento de sus limitaciones.

La compensación comprende dos instancias a considerar en el Proyecto Curricular Institucional; la “compensación preventiva” asociada al seguimiento y evaluación continua del proceso de aprendizaje y la denominada “compensación para acreditaciones pendientes” que tiene lugar con posterioridad al ciclo lectivo. El docente a cargo no necesariamente debe ser el responsable durante el año (para salvar el obstáculo derivado de las relaciones vinculares), más de un profesor puede compartir el trabajo con un determinado grupo y/o se puede reunir alumnos en función de sus dificultades aunque pertenezcan a distintos grupos de origen.

El plazo para la acreditación estará abierto durante dos períodos lectivos posteriores a la cursada, en los que el alumno deberá concurrir a las instancias de compensación.

En el caso particular del Espacio de la Práctica Docente, la compensación debe prever prácticas orientadas a la superación de los obstáculos cuyo significado y sentido es el de revertir acciones deficitarias implementando acuerdos entre la institución formadora y la del nivel implicado.

Por último el anexo III está dedicado al trámite relativo a equivalencias sobre el que obviaremos comentarios por resultar ajeno al motivo de nuestra exposición.

Ahora bien, en mayo de 2004 la *res. 1434* (cuya implementación se exige para ese ciclo lectivo recién comenzado) modifica esencialmente a la anterior y la deroga al igual que a toda otra norma que se le oponga. Su redacción se fundamenta -entre otras circunstancias- en la necesidad de unificar criterios entre las Direcciones Docentes de las que dependen las instituciones del Nivel y pautar aspectos particulares de las de Educación Artística.

En razón de la temática de esta investigación incorporaremos detalles sólo del anexo I destinado a aprobar pautas de evaluación, calificación y acreditación.

En la introducción, que explicita concepciones actuales acerca de la evaluación, establece que cada instituto deberá elaborar un Plan Institucional de Evaluación mencionando los

aspectos que indispensablemente debe incluir.

A continuación podemos leer que la evaluación se realizará por cada Espacio Curricular (Perspectiva, EDI, Práctica Profesional); utilizando el sistema de calificación decimal de uno a diez puntos y, para acreditar, el alumno deberá obtener una calificación de cuatro o más, salvo lo previsto para la acreditación sin examen final. El trayecto de evaluación comprenderá instancias parciales y una instancia de integración final y los profesores deberán realizar una devolución individual en un plazo no mayor de diez días.

También establece que para aprobar la cursada de cada Espacio Curricular el alumno debe cumplir el 80% de asistencia² y superar con calificación de cuatro puntos como mínimo las dos instancias evaluativas por cuatrimestre de las que, al menos una, debe ser escrita, presencial e individual. Quien desaprobe un cuatrimestre o por razones fundadas y certificadas estuviere ausente en la evaluación, puede, por única vez, recuperar en la fecha que la dirección del establecimiento disponga en las dos semanas posteriores a la finalización de la cursada. Quien desaprobe ambos cuatrimestres o estuviere ausente en sus evaluaciones, debe recurrar.

A excepción del Espacio de la Práctica Docente; quien apruebe la cursada y tenga pendiente la acreditación puede cursar el Espacio Curricular correlativo inmediatamente posterior, pero no puede presentarse a la instancia final hasta que acredite lo adeudado.

La cursada aprobada tiene validez de siete turnos consecutivos de examen final a partir de su fecha de finalización.

A partir de esta normativa la acreditación de espacios puede adquirir dos formas: con o sin examen final. En el primer caso se especifica que la comisión evaluadora estará integrada por tres profesores (preferentemente de la especialidad), presidida por el titular de cátedra. Se califica con escala numérica natural de uno a diez, siendo la nota de aprobación mínima de cuatro puntos. Estas evaluaciones finales se tomarán en tres turnos de marzo, julio/agosto y diciembre; con un máximo de cinco llamados anuales de los que los estudiantes pueden presentarse sólo a un llamado por turno.

En el Espacio de la Práctica Docente pueden adoptarse formas alternativas de evaluación y

² El documento establece que el límite puede ampliarse en un 10% cuando razones de salud debidamente justificadas hayan hecho superar las inasistencias del 20% previsto.

acreditación.

Para el caso de promoción sin examen final, cada institución adoptará esta posibilidad sólo hasta en el 25% de los Espacios Curriculares de cada año del plan de estudios (sin incluir el Espacio de la Práctica Docente), debiendo quedar fundamentada la elección en el Plan Institucional de Evaluación, así como los criterios, formas y dispositivos que reemplazan al examen final. En este caso, los alumnos deben obtener siete o más puntos en cada cuatrimestre sin opción a recuperatorio. El promedio de los cuatrimestres será la nota definitiva de acreditación. Quien desaprobe un cuatrimestre o estuviere ausente en su evaluación, automáticamente pasa al sistema de cursada con examen final.

Los alumnos que provienen de otros establecimientos para proseguir sus estudios y adeuden acreditaciones, mantienen la validez de la cursada pero deben la instancia final a las condiciones del Plan Institucional de Evaluación del instituto que los recibe y que debe contener oportunas orientaciones al respecto.

Finalmente el documento hace referencia al trámite de equivalencias, cuyo comentario obviamos pues escapa al interés de esta investigación.

Resta considerar que durante los años 2002, 2003 y 2004 desde la DGCyE se desarrollaron diversas acciones tendientes a lograr la redacción de un reglamento de institutos superiores que supere y deje sin efecto al concebido en el año 1969 (*res. 3672*), actualizando su contenido de acuerdo a la transformación educativa llevada a cabo. Por fin, en junio de 2005 la *res. 2383 “Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística”* cumple ese cometido.

De la norma destacamos que a modo introductorio, en el capítulo uno establece los fines y objetivos del Nivel, en el capítulo dos las funciones de sus instituciones. En cuanto a las modalidades de las carreras de formación de grado, certificaciones y postítulos varían según la aprobación jurisdiccional en el marco de los acuerdos federales. Más adelante hace tres grandes especificaciones sobre: gestión institucional (ámbito de conducción, órganos de participación, ámbito administrativo, ámbito técnico-pedagógico y ámbito del personal auxiliar), situación académica y administrativa del alumnado (situación de alumno regular, vocacional y visitante) y aspectos curriculares (especificaciones de sus niveles de concreción, articulaciones y convenios con otras instituciones).

Proyecto Curricular Institucional

En este apartado comentaremos aquellas decisiones que en virtud del ejercicio de la autonomía institucional el Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” ha tomado contextualizando el Diseño Curricular jurisdiccional para responder a las necesidades de su comunidad.

Dentro del denominado Curso Inicial –entendido como período de diagnóstico y adaptación- y desde el ciclo lectivo 2003, se ha dado comienzo a la implementación de nuestra innovadora propuesta de facilitación de aprendizajes.

Como nunca se exigió a los estudiantes la certificación de aptitud fonoaudiológica, en el año 2005 la directora suplente solicitó al alumnado de 2do. Año, antes de comenzar su período de Práctica Docente, un certificado expedido por cualquier fonoaudiólogo, ofreciendo simultáneamente -para quienes no pudieran acceder en forma particular- un servicio gratuito en un hospital zonal con el que había logrado un acuerdo de colaboración.

En cuanto a los Espacios de Definición Institucional, para el 1er. Año quedaron establecidos Teología I, Taller Didáctico de Expresión Artística (Plástica) desde el año 2003 y de forma extracurricular Taller de Informática desde el ciclo lectivo 2004; para el 2do. Año Teología II y Fundamentos cristianos de la educación (reformulados entre los años 2002 y 2003 en que se elimina la formación religiosa del último curso) y para el 3er. Año Expresión Artística (Música). La formación religiosa conforme el ideario de la institución, se orienta en la expectativa de que sus egresados ejerzan su profesión en unidades educativas dependientes de la Iglesia Católica. El Taller Didáctico de Expresión Artística fue creado a partir de la necesidad sentida de completar la Educación Artística que en el plan de estudios figura en el 2do. Año de la carrera y que el equipo docente ha evaluado como insuficiente. El Taller de Informática se fundamenta en la imperiosa necesidad de cubrir el hueco existente de preparación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y su pertinente aplicación a la gestión pedagógica y administrativa escolar. Expresión Artística (Música) se incorpora en 1999 al evidenciarse un vacío curricular y por necesidad de reubicación de la docente responsable, a partir de la transformación educativa.

Respecto a la apertura de Espacios de Definición Institucional a graduados con intención de constituir instancias de formación continua; hubo un infructuoso intento durante el curso lectivo 2001 en que se ofertó a las escuelas de EGB donde los estudiantes de 3er. Año desarrollarían su Espacio de la Práctica Docente, la posibilidad de realizar la capacitación

prevista en la *res. 8087/99* para los maestros orientadores de alumnos residentes (Anexo Glosario) y con las propuestas del *documento N° 1* de agosto de 2000 “*La función del docente orientador y el trabajo de indagación sistemática de la práctica*”.

Nos parece que algunas consideraciones dignas de mención son las adaptaciones curriculares efectuadas al Espacio de la Práctica Docente III en el que se ha optado por la cátedra compartida por dos profesoras (*res. 3100/98*); lo cual implica que una es la encargada del Taller de Práctica en el Instituto Formador y su par la de la dimensión de Práctica en el Nivel de EGB.

En el marco de la articulación horizontal del Espacio a lo largo de toda la carrera y en la medida que la disponibilidad lo permita, se ha escogido que durante los dos primeros cursos, se trabaje en establecimientos de gestión privada (incluida la EGB de nuestro centro educativo) y en el último curso en escuelas de gestión estatal, con la finalidad de que nuestros egresados hayan vivenciado diversidades múltiples dentro del panorama laboral.

Además, haciendo aprovechamiento de la flexibilidad de tiempos en lo que se ha dado en llamar la Residencia propiamente dicha, el equipo docente responsable del 3er. Año ha evaluado y consensuado como más oportuno:

- ✓ destinar sólo un máximo de tres semanas previas a ese período para visitar durante cuatro horas reloj la escuela de EGB destino de la práctica;
- ✓ trabajar el resto de esos encuentros en un subproyecto de investigación que básicamente presente al futuro docente, por un lado, la oportunidad de aprender a detectar problemáticas con relación a las tres dimensiones en que se suele organizar la gestión de centro y por otro lado, las herramientas para encarar una indagación sobre la acción buscando alternativas innovadoras y viables de solución;
- ✓ destinar sólo una semana a la elaboración de la propuesta didáctica para los días de práctica intensiva;
- ✓ realizar una reunión de equipo docente para discutir y consensuar tanto la calificación sobre el desempeño de los alumnos residentes en cada cuatrimestre como los ajustes que requiere el proyecto de la cátedra -en lo posible en la semana que el Diseño Curricular establece para la evaluación-.

La propuesta de flexibilización de la distribución de la carga horaria se fundamenta en que:

- ✓ la experiencia ha demostrado que la tramitación de la autorización ante la Inspección de Enseñanza de Nivel de EGB para articular el trabajo interinstitucional correspondiente al Espacio de la Práctica Docente III con las escuelas del nivel implicado suele demorar hasta fines del mes de abril;
- ✓ recibir al docente-alumno en el aula de EGB durante un lapso extenso, suele agobiar al maestro orientador, que por otro lado, en muchas ocasiones se siente obligado a recibir a los estudiantes de institutos de formación;
- ✓ contar con dos semanas para diseñar la propuesta didáctica significa que el maestro orientador deba prever los contenidos para el período de residencia con demasiada antelación (entre tres semanas y un mes);
- ✓ el docente-alumno, por regla general, confiando en que cuenta con dos semanas para diseñar su propuesta didáctica y por falta de experiencia, realiza una mala distribución del tiempo y muchas veces no alcanza a culminar su tarea de programación;
- ✓ si bien durante el tiempo destinado a la elaboración del proyecto didáctico, el estudiante debe retornar a las cursadas de los Espacios Curriculares, las emociones que experimenta durante el período de preparación para la residencia (principalmente incertidumbre, miedo, entusiasmo) no permiten su concentración en las temáticas concretas de esos cursos;
- ✓ posibilita al alumno aprovechar intensamente durante un lapso más prolongado y continuo la cursada ininterrumpida de los Espacios Curriculares; y a partir de la *res. 1434*, contar con mayores recursos para organizar las instancias parciales de evaluación.

Mecanismos de ajuste a las normas regulatorias

Con respecto a la adaptación institucional de la *res. N° 7360*, en el Plan de Evaluación se hizo la salvedad que en el caso de que el alumno requiera de compensación para acreditación pendiente del Espacio de la Práctica Docente III, esta tendrá lugar necesariamente durante un nuevo período de residencia en el ciclo que no hubiese acreditado.

Además, guiado por el criterio de necesidad y en función de la reducida matrícula, se ha optado por no suspender clases durante las instancias de compensación preventiva.

A partir de la *res. N° 1434*, se comienza la redacción del Plan Institucional de Evaluación de los Aprendizajes y aunque la mayoría de las determinaciones se toman en reuniones con todo el personal del establecimiento, su redacción queda trunca a partir de la licencia por enfermedad de la que hace uso la directora titular. Sin embargo; como la situación inesperadamente se prolonga, en virtud de la necesidad práctica, algunas pautas se establecen de hecho en acuerdo con la directora suplente. Así, fue preciso acordar los Espacios Curriculares que adoptarían el sistema de acreditación sin examen final. Ellos resultaron ser:

✓ 1er. Año:

Taller Didáctico de Expresión Artística

Taller de Informática

✓ 2do. Año:

Educación Artística

Fundamentos cristianos de la educación

Teología II

✓ 3er. Año:

Expresión artística

Lengua y Literatura, y su Enseñanza III

Matemática y su Enseñanza III

En cuanto al encuadre normativo de la *res. 2383* “*Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística*” el Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” ajusta su propuesta a:

Tipo de institución: Superior no universitaria de carrera de Formación Docente de grado (aunque en ocasiones ha dictado perfeccionamientos y posgrados).

Modalidad: presencial.

Turno de funcionamiento: mañana (de 7,15 a 12,15; con los Espacios de Práctica Docente I y II a contra turno en el Nivel de EGB).

Planta Orgánico Funcional: sobre la base de necesidades del servicio, en la distribución de profesores (todos titulares) se ha tenido en cuenta su disponibilidad horaria y equidad en cuanto a la cantidad de horas cátedra asignadas a cada uno (Anexo Rep. gráf. 2.12.) y a su reparto en el cronograma horario semanal (Anexo Rep. gráf. 2.13.).

Gestión institucional:

Ámbito de conducción: de acuerdo a la matrícula corresponde un director.

Ámbito administrativo: de acuerdo a la matrícula corresponde un secretario.

Ámbito Técnico-Pedagógico: dieciséis profesores incluida la directora con horas cátedra a cargo.

Ámbito del Personal Auxiliar: una persona destinada a la atención y limpieza de las dependencias exclusivas del instituto.

Órganos de Participación y/o Asesoramiento: no existen.

✓ Situación académica y administrativa del alumnado:

La institución atiende a tres cursos (uno por cada Año de la carrera) y evaluadas las cohortes desde la transformación educativa, la matrícula total nunca fue superior a ochenta ni inferior a cuarenta inscriptos³ y la cantidad máxima de graduados anuales es de veinte.

Entre los requisitos de ingreso y matriculación se hace caso omiso a la exigencia de aprobación del Curso Inicial (que además, desconocemos que algún instituto de la jurisdicción lo obligue) y también se flexibiliza la extensión del plazo de matriculación (en virtud de que muchos aspirantes se inscriben tardíamente cuando han perdido ocasión de hacerlo en otras instituciones o bien han fracasado en las de ingreso restringido por examen).

³ No se pueden establecer cifras exactas debido a que en muchos casos no formalizan la inscripción al no presentar la documentación exigida para el legajo personal del estudiante, abandonando antes del inicio del Curso Inicial o poco tiempo después de las primeras clases.

✓ Aspectos curriculares

El Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” no ha firmado convenios de articulación curricular con otras instituciones educativas. Sin embargo; a veces de forma implícita y otras veces a través de proyectos educativos de coparticipación, sí se han establecido acuerdos de cooperación académica (perfeccionamiento y capacitación docente, planes solidarios, actividades recreativas y culturales con otros niveles de enseñanza, etc.) y contratos relativos al desempeño de nuestros estudiantes en observaciones, prácticas de ensayo y residencia.

13.1.3.2. Formación policial

Planes de Estudio

Se debe recordar que la organización escolar de nuestra institución divide las tareas en aquellas dependientes de la Jefatura de Estudios (que se desarrollan por las mañanas en el aula de clase) y las correspondientes a la Jefatura de Cuerpo de Cadetes (en contraturno, incluyendo las actividades físicas y de prácticas profesionales específicas).

El comienzo está dado con el despertar a las seis y el desayuno. Sigue la tarea de aula de clase interrumpida por tres recreos, el almuerzo, las acciones dirigidas por la Jefatura de Cuerpo de Cadetes, la merienda, culminando con la cena y el descanso nocturno.

A la rutina escolar se suma –desde el 2do. cuatrimestre de 1er. Año- los servicios que deben cumplir (por ej., guardias) con los que se entrenan para el futuro ejercicio profesional.

✓ Período 1992 a 1997 inclusive

Es conveniente tener en cuenta que el plan que entra en vigencia para quienes ingresan en 1992 es, en consecuencia, anterior a la transformación educativa y atraviesa la denominada etapa de transición. Se instrumenta a partir del dictado de las *resoluciones del señor Jefe de Policía N° 69.864/92 y 71.090/92* y luego del trámite aprobado mediante el art. 1° de la *res. N° 175/92* del entonces Consejo General de Educación y Cultura (Anexo Glosario), celebrándose con fecha 25 de junio de 1993 el *convenio N° 220* entre la entonces DGEyC y la Policía Bonaerense, mediante el cual se acuerda otorgar a los egresados el título de Técnico Jurídico Superior especializado en Ciencias Policiales en sus diversas orientaciones.

Los alumnos egresados del Liceo Policial se incorporan directamente al segundo y último año del Plan de Estudios, a partir del ciclo lectivo 1993, con los mismos derechos y obligaciones que los demás cursantes. Este hecho obedece a que han adquirido a lo largo de su permanencia en la institución, una formación integral que permite asegurar una adecuada articulación con los objetivos que contempla la estructura del nuevo currículum. A efectos de cumplir esta disposición, el plan incorpora la nómina de equivalencias entre las asignaturas del 1er. Año de Nivel Superior y las de los últimos cursos del Liceo Policial.

El título que se obtiene habilita para el desempeño de las funciones propias del Escalafón de Oficiales del Agrupamiento Comando de la Policía de la Pcia. de Bs. As., en cumplimiento de su misión específica y las con ella conexas; así como también para el desempeño en servicios educativos, en virtud del ámbito de incumbencias propias de las diversas disciplinas que integran la formación policial. La jerarquía de egreso es de Oficial Ayudante del Agrupamiento Comando, con la especialidad que corresponda al curso de orientación.

Este currículum modifica la duración de la carrera que de tres años pasa a dos y reformula objetivos, contenidos, actividades de las asignaturas, talleres y seminarios. Los fundamentos recaen en que ya el alumno ingresa con Nivel Medio completo (lo que lo supone preparado para las exigencias académicas del nivel posterior), el prolongado desapego familiar afecta emocionalmente derivando en altos porcentajes de deserción y problemas disciplinares, y en que se evaluó necesario profundizar los conocimientos técnico-profesionales y jurídicos (adecuándolos a los programas de Nivel universitario).

Son requisitos de ingreso ser argentino nacido, naturalizado o por opción; ser soltero; tener estudios secundarios completos -de cualquier modalidad- con validez nacional; con un máximo de dos asignaturas previas, las que deberán ser aprobadas antes o durante el turno de exámenes del mes de julio del año de ingreso.

El plan (Anexo Rep. gráf. 2.14.) aparece estructurado sobre la base de un Tronco Común para todos los cursos (donde se imparten los contenidos que hacen al desempeño de las funciones propias del personal de Oficiales del Agrupamiento Comando), con un Ciclo de Especialización en el 2do. Año, en el que -contemplando la normativa policial- se profundizan los conocimientos de las especialidades y orientaciones (Seguridad -con subespecialidad Servicio Asistencial para el personal femenino-, Comunicaciones y Bomberos). La

inclusión de las orientaciones en el último año de la carrera, obedece al hecho de permitir una consciente y madura elección por parte del educando.

Desde el plano eminentemente práctico se incorporan actividades complementarias, talleres y seminarios integradores de los contenidos de las asignaturas. Se dictan bajo responsabilidad y disponibilidad horaria de la Jefatura del Cuerpo de Cadetes, en grupos homogéneos de alumnos pertenecientes al mismo año.

Las actividades complementarias correspondientes al Centro de Cómputos e Informática y Taller de Mecanografía otorgan al egresado respectivos certificados de Operador de PC especializado en sistemas policiales y Mecanógrafo Policial.

El sistema de evaluación y promoción es el propio del Nivel Superior. El período anual se divide en dos cuatrimestres calificables y la aprobación de la totalidad de las asignaturas, talleres y seminarios puede efectuarse mediante el régimen de promoción sin examen final. Se exige una media de asistencia cuatrimestral no menor al 85% (por razones debidamente fundadas, el director podrá reducir este límite al 75%) y un promedio de calificación anual no inferior a siete puntos con nota del último cuatrimestre igual o mayor a siete puntos. Quien no cumpla esos requisitos pasa a la promoción por examen final. Si en el primer cuatrimestre se obtiene menos de cuatro puntos de promedio, o bien en el segundo cuatrimestre se obtiene menos de cuatro puntos de promedio con calificación de cuatro o más puntos en el primer cuatrimestre, se tiene derecho a rendir un examen de recuperación. Si se aprueba este examen, se aplican las disposiciones pertinentes sobre la aprobación de las asignaturas por examen final; caso contrario, se pierde la cursada. Para el caso de haber obtenido cuatro o más puntos en el promedio de ambos cuatrimestres, pero promedio final inferior a siete puntos; o en el caso que habiendo logrado este promedio, el del último cuatrimestre fuere inferior a siete puntos, se consideran aprobadas las exigencias para presentarse a examen final.

Para finalizar, el plan enumera los objetivos y contenidos mínimos de las asignaturas, talleres y seminarios.

✓ Período 1997 a 2000 inclusive

Cabe comenzar aclarando que la *res. 5132* de la DGCE provincial que aprueba los planes de estudio para este período data de octubre de 2000 (Anexo Rep. gráf. 2.15.). La misma

expresamente dice que se sustenta sobre la base de la Transformación del Sistema de Justicia y Seguridad durante los ciclos lectivos 1997, 1998 y 1999 y que, ha sufrido en ese lapso reconsideraciones en su propuesta que implementada justifica un período de transición en el que coexisten diversas estructuras curriculares.

En el encuadre del documento leemos que los cambios operados en la dinámica social requieren la redefinición de la política de seguridad, justicia y relaciones con la comunidad. Ello implica la modificación de la estructura y cultura institucional teniendo como ejes, en el ámbito de la seguridad de la población: la relación con la comunidad y la desmilitarización y en el campo de la política de investigaciones: la especialización y la tecnificación.

Su fundamento principal es el intento de superar la ruptura teórico-práctica entre un modelo *académico* y de *práctica policial*. Pretende formar un profesional operador de seguridad que en el ejercicio de su rol pueda abordar tareas de prevención y acción frente al delito. El proyecto responde, por un lado, a la necesidad de actualizar y definir el nuevo perfil del profesional, y por otro, a la demanda social de contar con mayor cantidad de personal policial de seguridad en el corto plazo.

Identifica objetos de transformación para establecer ejes modificatorios del currículo:

Cuadro 10: Identificación de objetos para la transformación curricular (*res. 5132/00, DGCyE*)

Objetos de transformación	Ejes
Modelo enciclopédico acumulativo (con gran concentración en las Ciencias Jurídicas).	Modelo participativo y conocimiento por competencias.
Desarticulación teórico-práctica (evidenciada entre las asignaturas de <i>aula</i> y las actividades de <i>cuerpo</i>).	Integración teórico-práctica. Reivindicación del valor de la práctica profesional como eje del proceso formativo.
Carencias en la formación humanística y cultural.	Incorporación de disciplinas y problemáticas referidas a las ciencias humanas.

La implementación fragmentada en que coexisten diversas estructuras curriculares nos hace distinguir entonces entre:

Estructura a) correspondiente a alumnos que ingresaron en marzo de 1997 egresando en octubre de 1998 y alumnos provenientes del Liceo Policial que se incorporaron directa-

mente al 2do. curso. Finalizaron con el título de Técnico Jurídico Superior especializado en Ciencias Policiales, orientación Seguridad.

Cursaron 1er. Año según el plan de estudios anterior y en 2do. Año las asignaturas del Diseño Curricular de la primera etapa de la transformación (Anexo Rep. gráf. 2.15.1.).

El trayecto contempla espacios de formación organizados en función de un sistema de alternancia. El primer módulo que incorpora los contenidos más relevantes y se aprueba con la acreditación de competencias específicas a partir de la que los estudiantes adquieren el grado policial. Continúa con un período de pasantías en el cual se tiene la primera aproximación al ámbito laboral como auxiliar de un Oficial. Ellas duran cuatro meses y están organizadas en diferentes niveles de profundidad, extensión y responsabilidad. Por último, dos módulos en que se incorporan conceptos y se profundizan los aprendizajes del primero resignificados a la luz de las experiencias laborales adquiridas, y que se aprueban con la acreditación de competencias específicas a partir de lo que se obtendrá el título terminal.

Cada módulo integra contenidos correspondientes al Área de las Prácticas Profesionales (eje vertebrador y articulador de las restantes áreas) y al Área Teórico-Instrumental (que contempla saberes conceptuales e instrumentales que nutren al área de la práctica profesional). A su vez, cada área está compuesta por asignaturas (unidades didácticas con énfasis en la comprensión de aspectos teóricos en articulación e integración con la práctica), seminarios (espacios de análisis y discusión de problemáticas específicas del técnico en seguridad) y talleres (unidades didácticas que atienden la problematización y reflexión sobre seguridad e investigación) en función de las temáticas de formación.

La modalidad de cursada implementa instancias presenciales y semipresenciales.

Son requisitos de ingreso ser argentino nacido, naturalizado o por opción; tener estudios de Nivel Medio completos y edad entre los dieciocho y treinta años; aprobar el examen de ingreso consistente en evaluación médica, de aptitud física, psicológica e intelectual.

La resolución especifica la metodología de enseñanza y los contenidos mínimos de las asignaturas, seminarios y talleres.

En cuanto a la evaluación y promoción se establecen dos modalidades: sin y con examen final. Son requisitos para la promoción sin examen final tener una asistencia del 90% a las clases y cumplimentar tres instancias de evaluación con calificación no inferior a seis pun-

tos. En caso de no cumplirse, el alumno pasa automáticamente al otro régimen. Para la promoción con examen final se exige la asistencia al 80% de los encuentros y obtener en cada una de dos evaluaciones parciales calificación no menor a cuatro puntos. Si el examen final frente a tribunal se desaprueba, el alumno cuenta con sólo una oportunidad para acreditar. Las evaluaciones parciales de ambos regímenes cuentan con una instancia de recuperación tanto en caso de desaprobación como de inasistencia a la fecha original.

Finalmente, la normativa hace mención al perfil profesional de los docentes de la carrera. Para los cargos del Área Teórico-Instrumental menciona como requisitos poseer título universitario o equivalente y acreditar formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior y para el Área de las Prácticas Profesionales ellos se discriminan según la asignatura o taller:

1. Educación Física: título universitario o equivalente y acreditar formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior.
2. Defensa Personal: título de Profesor y/o Instructor en Artes Marciales y acreditar formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior.
3. Tiro: formación policial, acreditar Curso de Instructor de Tiro categoría A o B reconocido por el Registro Nacional de Armas y acreditar formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior.
4. Técnica de los Procedimientos Policiales: formación policial con capacitación específica en el área, experiencia laboral en Seguridad y acreditar formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior.

Estructura b) correspondiente a alumnos que ingresaron en el mes de mayo de 1998 egresando en agosto de 1999 con el título de Técnico Superior en Seguridad Policial.

Estos estudiantes cursaron las asignaturas correspondientes al 2do. Año del Diseño Curricular de la primera etapa de la transformación (Anexo Rep. gráf. 2.15.2.).

En el Diseño la formación inicial está prevista con duración de dos años y una estructura curricular mixta, con algunos tramos compuestos por asignaturas disciplinares y otros por problemáticas específicas referidas a seguridad policial con formato de seminarios de reflexión y talleres de integración. Nuevamente contempla como espacios dos áreas, la Teórico-Instrumental y la de las Prácticas Profesionales, compuestas por asignaturas, semina-

rios y talleres; con idénticas definiciones a las explicitadas en la estructura a). La modalidad de cursada es en algunos casos cuatrimestral y en otros anual, y la organización de las pasantías puede adoptar un bloque único o distintos tramos de realización.

Finalmente el documento repite las especificaciones sobre metodología de enseñanza y evaluación y promoción de la estructura anterior y detalla los contenidos mínimos de las asignaturas, seminarios y talleres que configuran la propuesta educativa.

Estructura c) correspondiente a los alumnos que ingresaron en el mes de noviembre de 1998 egresando en diciembre de 1999 junto a los provenientes del Liceo Policial que se incorporaron directamente al 2do. curso en marzo de 1999. Recibieron título de Técnico Superior en Seguridad.

Sus planes de estudio tan solo especifican la distribución y carga horaria de las asignaturas y actividades (Anexo Rep. gráf. 2.15.3.).

Estructura d) correspondiente a alumnos que ingresaron en el mes de noviembre de 1998 egresando en junio de 2000 con el título de Técnico Superior en Seguridad.

Estos estudiantes una vez que finalizaron el Módulo I del Diseño Curricular realizaron el período de Pasantías.

La propuesta brinda formación a través de módulos e instancias que contemplan los ejes y contenidos del Diseño Curricular de la Carrera de Técnico Superior en Seguridad, posibilitando un trayecto flexible, continuo e integrador sustentado en la permanente articulación entre la teoría y la práctica profesional. Sus espacios están organizados bajo el siguiente sistema de alternancia (Anexo Rep. gráf. 2.15.4.).

1. Módulo I: abarca un período de cuatro meses y es de carácter presencial. Incorpora los contenidos más relevantes del Área Teórico-Instrumental y del Área de las Prácticas Profesionales. Se aprueba con la acreditación de competencias específicas a partir de las que el estudiante adquiere estado policial con grado de Agente.

El documento menciona las competencias consideradas generales y las específicas, las estrategias metodológicas y los contenidos mínimos de las asignaturas. Con relación a la promoción adopta la modalidad sin examen final con exigencia de asistencia al 90% de las clases y aprobación de dos instancias de evaluación con calificación no inferior a seis pun-

tos y una posibilidad de recuperación para quien desaprobe o inasista a la fecha original. En caso de desaprobación por calificación inferior a la exigida para promocionar, el alumno pasa a una evaluación final.

2. Pasantías: abarca un período de cuatro meses en los que se adquiere la primera experiencia laboral como auxiliar de un Oficial que cumple función de formador de campo.

El Diseño menciona las acciones habilitantes del pasante, que adquiere grado policial.

3. Módulos II y III: abarcan un período de cuatro meses cada uno con carácter semipresencial. Incorporan nuevos contenidos conceptuales a la luz de los cuales se busca recuperar y resignificar las experiencias de aprendizaje con orientación de profesores tutores y de los formadores de campo. Se aprueban con la acreditación de competencias específicas a partir de las cuales se obtiene el título de Nivel Superior con grado de Oficial.

El Diseño Curricular menciona las competencias que el estudiante debe alcanzar en cada módulo, las estrategias metodológicas y los contenidos mínimos. En cuanto a la evaluación establece que para la relativa al Área de las Prácticas Profesionales será formativa en los encuentros presenciales y tendrá un examen final al concluir cada módulo; mientras que, la del Área Teórico-Instrumental será por trabajos prácticos escritos en los Espacios Curriculares y con examen final oral en cada asignatura. Por su parte, se imponen como requisitos de aprobación de los módulos la asistencia obligatoria a la totalidad de encuentros presenciales, la asistencia mínima obligatoria a los encuentros tutoriales cada quince días, la aprobación de los trabajos prácticos con calificación no inferior a seis puntos y cumplir las evaluaciones finales con calificación no inferior a cuatro puntos.

✓ Período 2001 a 2004 inclusive

Por *res. 4672* de la DGCyE provincial, fechada en octubre de 2001, se aprueba el Plan de estudios (Anexo Rep. gráf. 2.16.) que tiene vigencia entre los ciclos lectivos 2001 a 2004 inclusive. La misma establece que la carrera de dos años de duración con modalidad presencial, otorga el título de Técnico Superior en Seguridad Pública. Además, que son condiciones de ingreso ser argentino nativo, naturalizado o por opción; poseer moralidad y buenas costumbres; ser soltero; haber egresado del Nivel Secundario al momento de incorporación; tener entre dieciséis y veintitrés años (para los varones) o dieciocho y veintitrés

años (para las mujeres) a la fecha de inscripción; aprobar el examen de ingreso de aptitudes psicofísicas e intelectuales.

El documento también detalla los contenidos mínimos de los espacios previstos (cualquiera fuere su denominación: asignatura, taller, seminario, otros) y el sistema de evaluación, acreditación y promoción. En este sentido, dice que la aprobación de los espacios requiere un mínimo del 85% de asistencia (que por razones debidamente fundadas el director del Instituto puede reducir al 75%) y calificación de al menos cuatro puntos. Quienes no alcanzaren esa calificación pasarán a instancias de recuperación que los docentes diseñarán para desarrollar en el período final de cursada. En caso de aprobar, se accede al examen final de diciembre. Aquellos alumnos que obtengan como síntesis de los resultados parciales calificación superior o igual a siete puntos, promocionan los espacios.

✓ Ciclo lectivo 2005

Todo lo que figura a la fecha de nuestra desvinculación laboral de la institución es la redacción del módulo I (de seis meses de duración) de la propuesta implementada con los estudiantes que ingresaron el 24 de enero de 2005 (Anexo Rep. gráf. 2.17.). Fue expresado oralmente, que el Plan de estudios se completa con un 2do. período de seis meses de pasantías en comisarías y un 3er. período de seis meses de cursada en el instituto formador.

Si bien no existe documento oficial por escrito, circula un diseño borrador donde además de especificarse la estructura curricular, carga horaria y duración del módulo I, se detallan los regímenes de evaluación, promoción y asistencia. En este sentido, son exigidos para la aprobación de la totalidad de los espacios, cualquiera sea su denominación y calificación, tener una media de asistencia del 95%, y para la promoción sin examen final, un promedio de calificaciones trimestrales no inferior a siete puntos -con condición necesaria de que además en el 2do. trimestre tampoco sea la calificación menor a esa nota-. Por último, dice que si el alumno no alcanza la calificación para promocionar, deberá presentarse a examen final que se aprobará con mínimo de cuatro puntos.

13.1.4. Documentos históricos institucionales

13.1.4.1. Formación docente

El PEI data de 1998 con información que se remonta a los orígenes del establecimiento. Evidencia que en sucesivos ciclos lectivos se lo evalúa, ajusta de acuerdo a las necesidades

detectadas, a las sugerencias de sus evaluadores externos y se lo actualiza permanentemente. En sus páginas se descubren la historia institucional; un ideario de formación; información general con estadísticos de la zona de influencia; el diagnóstico global del establecimiento; las carreras, cursos y conferencias dictados; las ofertas educativas; datos sobre titulación, perfeccionamiento de sus docentes así como de sus producciones pedagógicas y didácticas y de actividades de investigación y desarrollo educativo en que participan; datos socioeconómicos de la población y alumnos que ingresan; evolución histórica de la matrícula e índices de retención, aprobación y graduación; proyectos especiales para la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa del centro, para promover el aumento y retención de matrícula; las relaciones y trabajos compartidos con otras instituciones (del mismo nivel de enseñanza y del nivel para el que forma a sus estudiantes). Además, incluye capítulos dedicados al análisis de lo sucedido durante la etapa de transición hacia la transformación educativa, incorporando datos sobre reuniones llevadas a cabo con carácter general, espacial e interespecial; evaluación de planificaciones y proyectos de aula; logros en la incorporación gradual de los CBC, actualización de los proyectos de las distintas asignaturas; elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) e incorporación de innovaciones didácticas; reorganización de la institución sobre la base de las carreras reconvertidas y las nuevas demandas; intereses y problemas detectados por los docentes; necesidad y participación en actividades de capacitación, actualización, perfeccionamiento y reconversión laboral de sus profesores.

Del análisis particular de los Libros de Temas de aula y del Registro de Asistencia Docente, se descubre un porcentaje anual ínfimo de ausentismo del profesorado y nula participación en huelgas -incluso durante el período de crisis más hondo que ha sufrido el país-. En cuanto al alumnado, la asistencia es regular y comparativamente descendente en etapas de evaluaciones parciales y, en el caso particular de 3er. Año, en ambos cuatrimestres, durante la preparación de planes didácticos para el período de práctica intensiva. Además, resulta particularmente notoria la deserción de quienes ingresan, tras el receso invernal –coincidente con el cierre del 1er. cuatrimestre-. Respecto al Espacio de la Práctica Docente a lo largo de la carrera, la asistencia es constante, sin registrarse casos de incumplimiento ni inasistencias injustificadas. Llamativamente, por año calendario suele suceder algún abandono repentino y definitivo al momento de comenzar el 1er. período de práctica intensiva.

La directora titular visita cotidianamente las aulas de clase durante el dictado de las asignaturas, asentando informes sobre las observaciones efectuadas, al menos una vez al año. Su lectura permite observar que se han encaminado a alentar el trabajo realizado y fortalecer el entusiasmo de profesores y estudiantes en el desarrollo de proyectos innovadores. La supervisión siempre demostró acompañar el proceso educativo sugiriendo orientaciones para la mejora de la implementación de los proyectos de aula. En cuanto al Espacio de la Práctica Docente, en respuesta a las características especiales de la modalidad de enseñanza, permanentemente los profesores y directora hemos llevado a cabo reuniones tendientes a lograr y mejorar la articulación vertical orientada a la vertebralidad propuesta en el currículum y a atender las particularidades de cada cursante o circunstancias y problemas en las escuelas del nivel implicado.

En el año 2004 y en virtud de la *res. 1434*, el plantel docente se reúne con el propósito especial de redactar su Plan Institucional de Evaluación y lo da a conocer al alumnado mediante conversaciones de cada docente con su grupo de clase entregando copia individual para los interesados y, comunicados a través de la cartelera escolar y el portal WEB.

A fines de ese mismo año, en la documentación a elevar a la superioridad respondiendo al primer plan de evaluación de la calidad educativa de los institutos de Nivel Superior no universitario provincial, todo el equipo trabaja dando cuenta de: los proyectos específicos de mejora derivados del PEI y PCI (con su síntesis descriptiva y el estado de avances y/o resultados); los materiales de apoyo y/o divulgación en relación con la optimización del nivel académico de quienes ingresan (con su síntesis descriptiva y el estado de avances y/o resultados); el detalle de la formación de grado y posgrado del personal (discriminando por cargo y cantidad de años de formación, tipo de titulación obtenida y perfeccionamiento concluido o en curso); las publicaciones de producción científica y/o académica, las exposiciones de producción artística y las participaciones en congresos, seminarios, etc. del personal docente y directivo (consignando para cada evento las respectivas referencias); la producción pedagógica y didáctica dirigida al estudiantado y desarrollo de documentos de circulación interna (con datos de impresión y síntesis de contenido); las acciones implementadas para la adecuación de la gestión institucional a las características de la matrícula y para incrementar los índices de retención y graduación (especificando metas y resultados registrados); las actividades de capacitación docente organizadas (con su correspondiente fecha de inicio y finalización, carga horaria, destinatarios, temáticas abordadas y resoluciones de aprobación); los acuerdos y convenios establecidos con otras instituciones (refi-

riendo tipo de articulación, propósitos, impacto esperado, acciones, período y certificación); las acciones de extensión comunitaria (con su descripción, destinatarios y fecha de ejecución); la declaración de infraestructura y equipamiento y su uso propio y compartido con el resto del centro; estrategias desarrolladas, planificadas o en realización para fortalecer los servicios de la biblioteca (asentando inventario y valoración de producto) y los mecanismos de capacitación del personal sobre investigación educativa y proyectos realizados y en desarrollo (señalando responsables, breve descripción de las propuestas, destinatarios, estado de avance y período de ejecución). Cabe destacar que nuestro proyecto –motivo de este trabajo de investigación- fue incluido por sus características, objetivos y divulgación, en la mayoría de los ítems anteriores constituyendo un recurso importante y novedoso tanto en la formación del profesorado como en la aspiración a su mejora.

Una mirada al Libro de Actas de Reuniones refleja la asiduidad de las mismas sobre todo en el período de implementación del nuevo Diseño Curricular; destacando el interés del profesorado por la evaluación continua de los proyectos que se van ejecutando a modo de experiencia piloto. En todos los casos y más allá de los de comienzo de ciclo lectivo convocados por la directora –de corte netamente organizativo-, los encuentros plenarios surgen a partir de las inquietudes recogidas por la autoridad a través de comentarios individuales o grupales que permanentemente hemos tenido en su despacho sobre pareceres y problemas de la marcha del aprendizaje. Así, las temáticas abordadas en estos espacios han tenido relación concreta con: consenso de la tarea anual al inicio de cada nuevo ciclo lectivo, evaluación de la estructura curricular, adaptabilidad y diferentes líneas de acción respecto al PEI, distribución de responsabilidades en proyectos compartidos, valoración del proceso de aprendizaje con seguimiento y comunicación personalizada al alumnado, tratamiento para la aplicación de la normativa y nuevas disposiciones emanadas de la superioridad, producción de recursos y materiales de trabajo para el aula, elaboración de propuestas nacidas del derecho a la autonomía académica institucional, análisis de fortalezas y debilidades del equipo docente como grupo humano-profesional y como componente de un centro educativo, relaciones con la comunidad y emprendimiento de actividades de extensión con especial hincapié en las destinadas a la capacitación y perfeccionamiento de la docencia, estudio de evolución de la matrícula y de la implementación de estrategias para la retención y la propaganda institucional.

Simultáneamente, existieron los denominados “espacios de reflexión” a los que los profesores asistieron según disponibilidad horaria⁴ y cuyas temáticas estaban fijadas por las autoridades educativas provinciales. No obstante, y si bien siempre se cumplió con sus requerimientos, en ocasiones se usaron en reemplazo de las convocadas por la directora y se buscaron momentos para discutir problemáticas que, por propias, preocupaban al personal.

Merece un espacio en esta enumeración, la última reunión plenaria de 2001 que tuvo por objetivo exclusivo conversar sobre los gravísimos problemas de aprendizaje detectados en los cursantes de 1er. Año, asociados a un nivel socioeconómico y cultural inquietante, fuera de lo esperado y desconocido hasta entonces. La convocatoria la hizo la directora en acuerdo con el profesorado implicado, tras múltiples conversaciones informales que reflejaron preocupación masiva. Uno a uno se van mencionando los alumnos y cada docente expone la apreciación que tiene del mismo. La directora aporta datos reunidos en entrevistas individuales mantenidas en su despacho y toma nota de las visiones del equipo. A modo de síntesis se manifiesta que en general estos discentes muestran una conducta displicente hacia el aprendizaje, en ocasiones poco acorde con capacidades que evidencian poseer y hasta incluso con la situación al verse presos de exigencias para la acreditación. Habitualmente son inconstantes, ociosos, poco aplicados, introvertidos y necesitan frecuentes recordatorios para cumplir responsabilidades. Seguramente a consecuencia de los ambientes en que se produjo su socialización, presentan actitudes y comportamientos vulgares y hasta desaliño personal que las experiencias de escolarización no han intentado o alcanzado a modificar –e incluso reforzaron- dificultando la conciencia de las implicaciones negativas para su futuro rol. A su vez, el producto de la etapa académica previa pone a la vista déficit notables en los saberes elementales, que repercuten obstaculizando el aprendizaje de los aspectos didáctico-disciplinares de su formación profesional. Por último, por problemas justificables, algunos de los alumnos han excedido ampliamente el límite de inasistencias, lo cual dificulta aún más el logro de las expectativas. Todos coinciden en que el problema es desmesurado y que sólo podrá salirse de él trabajando mancomunadamente. El primer punto sobre el que se sincronizan acciones tiene relación con una solución urgente para orientar a estos estudiantes en camino a aprobar su 1er. Año de cursada, pactando el desarrollo de planes de compensación individualizados a cumplir en plazos prudentes de acre-

⁴ Estas jornadas son con suspensión de clases y la concurrencia del profesor es obligatoria a la institución en que debe desempeñar su función en la fecha o bien, a aquella en que tiene la mayor cantidad de horas en ese día. Esto genera que no se cuente con la asistencia de todo el personal ni exista continuidad en la participación entre jornadas.

ditación con expectativas mínimas que se ajustarán a otras superiores esperables a la finalización del siguiente ciclo lectivo. Simultánea y preventivamente, se acuerda un replanteo crítico de la propia práctica docente de aula e institucional, a la luz del análisis de las cuestiones que la afectan, fortalezas y debilidades individuales y grupales y de la detección de necesidades de cambio. Entre las estrategias que se fueron poniendo en juego podemos citar: la indagación de cómo aprenden nuestros alumnos, cómo pensamos los profesores que ellos acceden al conocimiento, qué grado de conciencia tienen de su proceso de aprendizaje, qué capacidades aprovechan y cómo los incentivamos a ello, qué influencias positivas y negativas tenemos a partir de nuestro propio estilo de aprender; el recorrido histórico de sus vivencias socioeducativas, sus experiencias emocionales en sus familias, grupo de pares, escolarización, compañeros de trabajo; la evaluación de sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales previos; la concienciación de la participación de los distintos factores que a cada cual como individuo lo hicieron ser como es y las posibilidades de educabilidad y superación para la vida personal y de interrelación con otros; la redacción y ejecución de una planificación para el taller inicial determinando como propósitos prioritarios la información sobre la carrera y la institución, la nivelación académica, el diagnóstico grupal e individual, la sensibilización de capacidades y limitaciones existentes; la revisión del PCI y de proyectos de aula para su adaptación a las nuevas necesidades de los destinatarios teniendo en cuenta la articulación interareal y sin perder de vista las respectivas especificidades; la paulatina implicación del profesorado en la implementación del proyecto de facilitación del aprendizaje y la participación colaborativa en la construcción y mejora del recurso hipertextual de la propuesta y; la producción -por Perspectiva y/o Espacios- de materiales de clase para el alumnado.

Al mismo tiempo, también fueron frecuentes las reuniones pactadas por comisiones de trabajo, orientadas a la articulación horizontal y vertical por Espacios y Perspectivas según afinidad de contenidos y grado de correlatividad. Entre ellos destacaron tanto los de las profesoras a cargo del Espacio de la Práctica Docente, como los del cuerpo de profesores de 3er. Año implicados directamente en el proyecto de ese Espacio Curricular. En este sentido, pretendimos aunar criterios referidos a la aplicación y coordinar acciones teniendo siempre presente la esencia del Espacio como eje vertebrador de la formación. El conocimiento de las características de cada estudiante permitió no sólo su seguimiento personalizado sino, la elección del maestro orientador para que resultara su pareja más adecuada para favorecer el intercambio; a partir al mismo tiempo, de una distribución en las escuelas

de EGB teniendo en cuenta situaciones familiares y laborales particulares. De acuerdo a los diagnósticos surgidos de las observaciones al maestro-alumno, brotó la idea de elaborar grillas específicas de evaluación y autoevaluación tanto de las propuestas didácticas como del desenvolvimiento profesional en el aula; contemplando un ítem para puntualizar aspectos positivos y negativos y otro para aportar sugerencias para la mejora. El documento se puso a prueba y se fue ajustando con el correr de sus implementaciones. Complementariamente, se acordó solicitar al alumnado la organización de un portafolio (incluyendo registro anecdótico de la experiencia cotidiana, de la/s conversación/es reflexiva/s con el observante, del grado de satisfacción de su desempeño, de los resultados obtenidos del grupo clase, de comentarios e intercambios con compañeros de cursada y otros integrantes de la comunidad educativa). Además, dos encuentros anuales se destinaron a la calificación de estos estudiantes. Una jornada de reunión especial se dedicó al estudio de viabilidad de un proyecto de capacitación en servicio para los maestros orientadores (en virtud de la *res. 8087/99*), diseñando luego el plan y la vía de comunicación a sus beneficiarios.

Estrictamente en referencia a nuestro taller de facilitación de aprendizajes, y si bien no hubo registro en actas del establecimiento, debemos comentar que permanentemente fuimos recopilando en encuentros ocasionales datos de los colegas sobre la marcha de la tarea y desde el diseño mismo del entorno multimedia recabamos opiniones y nos reunimos con la directora en incontables oportunidades para ir ajustando el emprendimiento.

13.1.4.2. Formación policial

No se nos ha permitido el acceso a ninguna fuente de información escrita. Lo que como profesores de la institución podemos asegurar es que nunca se nos ha convocado a reunión de personal ni tenemos conocimiento de que otros colegas hayan tenido participación alguna de este estilo, con objeto de sincronizar y aunar criterios para el desarrollo de la actividad educativa de centro.

Sí podemos decir que, habiéndose implementado el taller de facilitación del aprendizaje algunos docentes se han acercado para realizar informalmente sugerencias y comentarios que contribuyeron tanto a la mejora de la implementación del proyecto como a la del recurso mediatizador utilizado –por ejemplo, unos pocos aportaron parte de su producción de materiales de clase-.

Sin que medie registro escrito, mantuvimos esporádicas entrevistas con el director del establecimiento –al que es menester aclarar, nos une una relación amistosa que data de muchos años y que genera camaradería- que mostró su preocupación por los problemas de aprendizaje que habiendo detectado los profesores llegaron a su conocimiento; y luego, buscó paliarlos proponiéndonos la implementación de **algún proyecto** que colaborara con la solución. Una vez que la propuesta se ejecutó, dos encuentros permitieron organizar los horarios y turnos del taller de facilitación del aprendizaje así como el uso del equipamiento de la sala de informática. Al cabo del primer ciclo lectivo de la experiencia en marcha, la vicedirectora nos solicitó un informe que, según sus dichos, presentaría a la superioridad en virtud de los buenos resultados obtenidos visualizados por el profesorado en las mejoras producidas en el rendimiento académico de los estudiantes.

13.1.5. Relatos testimoniales de informantes clave

13.1.5.1. Testimonios recogidos de la prensa escrita

En este apartado decidimos sintetizar los planteos de los miembros de la comunidad educativa sobre la base de las cuestiones que los preocupan (Anexo Apuntes testimoniales 5.5.).

El punto álgido en la discusión por la crisis educativa con la que todos los actores concuerdan, es la transformación educativa de los '90. Muchos educadores piden la derogación de la legislación que sienten impuesta -cuyas consecuencias desastrosas sostienen que fueron previstas- y una urgente reforma integral del sistema.

Otros opinan que las causas son complejas y múltiples, tienen que analizarse y la responsabilidad mayor asumirla los adultos con poder de decisión.

Está quienes cuestionan que el sistema educativo no responde a un proyecto de Nación, no brinda la posibilidad de aprender y se basa en el esfuerzo solitario de los docentes. Las políticas ejecutadas lo desintegraron en veinticuatro jurisdicciones educativas; por eso abogan por repensar lo que es común a todos, definir qué es regional y local, para fortalecer el sistema. Entienden que el Estado nacional debe reasumir con enorme vigor y apoyo político su gran papel formativo, restableciendo gradualmente escuelas bajo su dependencia en todas partes, porque la transferencia a las provincias constituyó un error. Señalan que se requiere consenso nacional de metas académicas y de mejoramiento simples, claras

y precisas; su monitoreo y evaluación de la calidad con participación de todos los actores de la sociedad. Iniciar un proceso paulatino y progresivo de desburocratización y autonomización responsable y eficaz de las escuelas.

En la autocrítica docente aparece el no haber propuesto un modelo de Enseñanza Media en un espacio propicio para todos adaptado a las nuevas generaciones. El poder docente, que es real en el sistema, no cumplió el papel que tenía de ser promotor del cambio durante la transformación. Lo que había en el momento en que se empezó a aplicar la *Ley Federal de Educación* ya no era aceptable (muestra de ello es la creación del CBC de la UBA), pero el panorama malo empieza a endulzar el recuerdo del pasado. Ciertamente además, hubo defectos de aplicación en las políticas jurisdiccionales. La situación grave de la adolescencia se incrementa y es responsabilidad de los adultos y del Estado.

Entre las autoridades gubernamentales prevalece la idea de que la transformación educativa está agotada, necesita modificación pues este no es el país pensado por quienes la llevaron adelante. Afirman que contó con prestigiosos académicos, respetó la opinión de directivos pero hay que analizar en qué punto se empobreció la propuesta. Mantienen que no fue mala, y en todo caso falló su implementación. Rescatan como ejemplo que un efecto inmediato de la transformación fue la actualización de los textos escolares. En lo global fue incumplida pues era muy ambiciosa, se pensó a largo plazo y preveía gradualidad de aplicación. Hubo imprevisión en la Educación técnica, Inicial y Especial y la financiación; y por tanto, necesita revisión legislativa puntual.

En simultáneo, hay quien en la jurisdicción bonaerense manifiesta que no hay que apartarse de la *Ley Federal de Educación* porque es ley; en cambio, habrá que reorganizar el sistema acorde al siglo XXI. Así lanzan una rueda de consultas a la comunidad con propósito de obtener una visión para elaborar un plan específico.

A partir de estas posturas, el tema deriva en diversos aspectos puntuales.

Pretendiendo resolver la desigualdad educativa, el MECyT propulsa la concertación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (Anexo Glosario) asumiendo que los CBC quedaron lejos de la realidad del aula y que definirán los principales saberes para ser trabajados por los docentes desde su formación. El ministro los defiende diciendo que no se trata de un retorno a la centralización, pues se acuerdan en el CFCyE y las atribuciones del sistema siguen en las jurisdicciones donde se modificarán los Diseños Curriculares.

Otra cuestión debatida es la extensión de la obligatoriedad a todo el Secundario como en algunas jurisdicciones ya se ha hecho.

Desde la DGCE creen que debe existir un solo Diseño Curricular para EGB 3 y Polimodal y una organización escolar flexible. Cuando se lanza el nuevo Diseño Curricular para Polimodal se anuncia el refuerzo de materias y la incorporación de contenidos con relación a la realidad contextual, articulando con el Nivel Superior.

Frente a las evaluaciones, estudiantes y padres protestan y reclaman ante las autoridades, justificando las medidas que adoptan en la negativa a una negociación; al tiempo que defienden el esfuerzo hecho, desestiman los fallos judiciales en los conflictos y señalan los deterioros psicológicos sufridos por los resultados.

Los profesionales indican que las resistencias de los estudiantes a la evaluación deben ser comprendidas como el síntoma de un problema mayor: la confusión acerca de los valores de la escuela y la educación. Deberían evitarse la frustración y la conversión de los estudiantes en victimarios. Aseguran que los contenidos evaluados en los exámenes de ingreso son los mínimos establecidos para el Nivel Medio, esenciales para el caso de cada carrera y son suficientemente trabajados en los respectivos materiales y cursos. Además dicen, existe una prolongación de la adolescencia, por lo que se advierte un grado menor de responsabilidad individual ante algunos hechos. El adulto de hoy no logra un encuadre para ubicarse como modelo del joven.

Encontramos quienes sostienen que la política educativa debe impulsar estrategias diversas, como la autoevaluación de escuelas, la evaluación de pares y las evaluaciones estandarizadas; porque falta una visión de evaluación como proceso complejo con propósito de mejora.

Simultáneamente, distintos sectores docentes alzan quejas concretas por la imposición de las evaluaciones integradoras en la Educación Polimodal y la desinformación previa. Y ante las acciones por los resultados de los ingresos universitarios, algunas facultades sienten avasallada su autonomía y, aunque recurren a la intervención judicial hay reconocimiento de que puede provocar más conflicto; y que sería necesario buscar una forma menos traumática y más adecuada para superar la situación.

Por su parte, las autoridades expresan no entender la resistencia de algunos padres dado que evaluar en Polimodal pretende mejorar la calidad educativa. Admiten que hubo trabajo regional de casi todo el año para la implementación de la evaluación integradora y una sola reunión de capacitación docente. El acuerdo de la resolución compromete a las jurisdicciones a tomar la evaluación integradora con aplicación progresiva y se dio libertad pedagógica con supervisión institucional.

Algunos estudiantes dicen que sienten temor por los exámenes universitarios para ingreso y que los contenidos que se evalúan no corresponden al curriculum de Educación Polimodal. Coinciden con padres en críticas por el vaciamiento de saberes acontecido en ese Nivel educativo. Encontramos quienes reconocen la necesidad de más evaluaciones, más horas de clase y que aunque la exigencia es baja a sus hijos les cuesta superarla.

Un grupo de investigadores manifiesta que hay que cuantificar las dificultades de los jóvenes y transferirles esos datos porque son muy poco conscientes de estos problemas. Otros en cambio, entre los que además se cuentan funcionarios de gobierno, mantienen que los aspirantes a ingreso al Nivel Superior saben de los déficit formativos de la Educación Media y cuando se les da oportunidad y material de calidad lo aprovechan.

Para los especialistas, el ingreso revela las fallas del Nivel Medio (que promete preparar para seguir estudiando, pero deposita alumnos en las puertas de la universidad sin las herramientas y tampoco habilita para acceder a trabajo digno), la ausencia de una planificación estatal de la formación de profesionales, la falta de una orientación vocacional sistemática que evite la elección multitudinaria de carreras sin información, y la desfinanciación que impide a muchas facultades recibir más estudiantes cuando en las últimas décadas el país tiene crecimiento acelerado de matrícula (como en el resto de América latina).

Lo que destacan como más notorio de los exámenes son las dificultades que tienen los jóvenes para comprender lo que leen. Explicitan que en nombre de la libertad del alumno, de dejarle construir su propio mensaje, se puso tanto el acento en el aprendizaje que se disminuyó la importancia de la enseñanza. El maestro era el opresor y el alumno, el oprimido -la idea de enseñar era la de imponer-. Ahora existe el reconocimiento de que el proceso de enseñanza es un acto de cooperación entre el maestro y el discípulo. Hay que acompañarlo y después darle autonomía. Además, se suma el mal uso de la lengua que es parte de la emergencia cultural nacional. Una sociedad que habla mal no puede pensar ni actuar bien.

Otros escollos son el aprendizaje memorístico que impide la transferencia de saberes a nuevas situaciones y la inmadurez para enfrentar el estudio autónomo.

Estudiantes, profesionales y autoridades educativas admiten la proliferación de políticas de “facilismo” que deterioraron la cultura del esfuerzo.

Hallamos entre especialistas la opinión de que la escuela no debe ser divertida ni fácil. Debe ser la que exige y logra que se superen las dificultades. Se deben considerar los resultados del último año del Secundario –dicen-, porque el de mejor promedio debe tener derecho a elegir la universidad (es una forma de comprometer a los jóvenes cívicamente). La idea de que todos somos iguales en la escuela es difícil de sostener, porque el maestro y el alumno, desempeñan roles distintos. En la sociedad actual hay resistencia a las reglas. El camino para salir de esta “sociedad de la inmediatez”, es retomar en la familia y en la escuela el valor del esfuerzo y el sacrificio. Los alumnos deben ser escuchados, alentados, comprendidos, “dialogados”; pero es necesario que subsistan premios y sanciones, propios de la condición humana.

Las consecuencias de una época de “facilismo” se registran especialmente en Pcia. de Bs. As. donde primó la estadística por sobre la calidad y eventualmente también en el esfuerzo por ingresar -que se desvanece al tener que sostenerlo en el tiempo-.

Las autoridades de gobierno aceptan que en lo peor de la crisis económica la escuela actuó como institución inclusiva y de contención y exageradamente se promocionó sin exigir. Hoy ello se traduce en fracaso y se debe profundizar en el requisito de calidad. Reconocen que la política educativa debe girar de lo asistencial a lo pedagógico, los docentes deben recuperar autoridad aunque saben que están en una encrucijada, pues es factible que al exigir empujen al abandono.

Entienden que las ayudas educativas deben llegar a los destinatarios en el momento preciso. Con añoranza afirman que la vieja escuela Primaria garantizaba competencias laborales básicas que ahora no alcanza la Secundaria; por ende, hoy que los jóvenes deben trabajar para pagar sus estudios se hace imprescindible dotarlos de herramientas para que afronten en paralelo la universidad y el mundo laboral.

Anuncian que los claustros académicos están buscando alternativas para que todos puedan estudiar en las mejores condiciones. Asumen que a quienes ingresan les cuesta adaptarse a

la vida universitaria y aunque hayan estudiado los contenidos, se pierden porque encuentran una organización distinta. Por eso el objetivo primario de los cursos de apoyo que propone el MECyT es profundizar ejercitaciones intelectuales básicas que sirvan como instrumentos para los estudios superiores.

No hallamos mención concreta sobre orientación vocacional. Entre los proyectos se reportan la implementación de programas de reinserción en la Educación Media en la Ciudad Autónoma de Bs. As.; la obligatoriedad del Nivel Polimodal, acabar con la primarización de los alumnos de EGB 3 (otorgándoles su propio edificio y autoridades) y rearmar la escuela Secundaria en Pcia. de Bs. As.; la aplicación de programas especiales (como los grados de aceleración) para los desfasados edad-grado; la creación de la figura de coordinador de curso y de profesor tutor en Educación Media (con apoyo desde la Educación Superior) y la refundación de la escuela técnica.

Con relación a estos temas, los estudiantes sólo mencionan los conflictos de convivencia y relación vincular docente-alumno en el Nivel Polimodal.

Mientras tanto, unos educadores refieren que no hay conocimiento de acciones, por parte de las instituciones educativas, que tiendan a estudiar el problema y articulen procesos para solucionarlo; y otros que, en jornadas, se expusieron experiencias de articulación entre escuelas Medias y universidades tendientes a dar respuestas a problemáticas similares.

Parece sí haber cierto consenso en estimar necesario el diagnóstico de situación de los aspirantes al Nivel Superior y trabajar para que la articulación con la Educación Media sea un servicio. También en que los cursos de nivelación buscan la maduración, rigurosidad y comprensión del alumno, que es lo que no alcanza en el Secundario.

Enjuician ciertos proceder del profesorado que erróneamente dan por sentado que los alumnos tienen incorporados hábitos de estudio y además, que en Educación Media hay alto porcentaje de docentes con formación universitaria pero no pedagógica. Estiman entonces que se deben revisar las prácticas de enseñanza y reconocer la diversidad de las formas de aprender.

Mencionan que el MECyT ha propuesto dotar a la Enseñanza Media de coordinadores de cursos y profesores tutores con compromiso de las universidades e instituciones académicas de mejorar el funcionamiento y fortalecer los proyectos de determinadas escuelas (se-

leccionadas en función de sus necesidades) y que encomendó a los ministros de Educación de todo el país traducir a un lenguaje accesible los CBC para que los padres sepan qué cosas tienen que aprender sus hijos. Frente a ello, saben que las tutorías estarán a cargo de docentes voluntarios, estudiantes avanzados y ayudantes alumnos; hacen hincapié en que el tutor no sólo debe orientar a quien ingresa en cuestiones relacionadas con las materias, sino también en aquellas vinculadas con la inserción universitaria y que lo ideal es que tenga a su cargo cuatro o cinco estudiantes.

Sostienen además que es necesario revalorizar a las instituciones de Nivel Superior no universitario y que la fama institucional repercute en el esfuerzo por aprobar y la retención en las carreras.

Atribuyen como ventajas de las universidades nuevas el tener menores dimensiones, con más acceso al rector, mejor relación profesor-alumno, carreras innovadoras que se organizan por ciclos permitiendo derivar en distintas opciones y con mayor capacidad de articular ofertas que respondan a demandas sociales y dar cabida a investigadores jóvenes. Esto permite a muchos que provienen de la zona y a más mujeres estudiar, cuando antes no tenían la posibilidad en su imaginario.

Coinciden en la preocupación de que las escuelas técnicas han perdido carga horaria de formación profesional y de materias elementales (si bien en números absolutos, han crecido en cantidad) y ya no tienen que ver con las propuestas de los tradicionales colegios industriales y agropecuarios. Así que estiman acertada la sanción de las leyes de escuelas técnicas y de financiación, que obligaría a las provincias a invertir recursos provenientes de la coparticipación federal y fijar un piso salarial común para todo el país.

Tanto profesores como estudiantes señalan que es demasiado temprana la edad de tomar decisión al elegir una modalidad para Polimodal.

También los docentes relatan que algunos aspirantes al Nivel Superior afirman que les da miedo, que se sienten perdidos, que no saben a quién recurrir; y queriendo informarse acuden a sus pares y no a los mecanismos institucionales.

Concretamente frente a la elección de la docencia como carrera, a pesar de que evalúa negativamente la insuficiencia del salario y el desprestigio social acumulado, el estudiantado

es consciente que ofrece un campo laboral seguro y se ve atraído por las becas del gobierno para captar al mejor alumnado para los profesorados.

Los profesionales opinan que el interés por las materias del Nivel Secundario y el imaginario popular sobre las profesiones se confunden con aptitud en la elección de la carrera; los mitos que impregnan la elección de la institución y la carrera son difíciles de remover porque dan seguridad en un momento de mucha incertidumbre, son parte de la desinformación general; en la actualidad la opción es más libre de la influencia paterna y tiene tendencia a las carreras de corte tradicional por seguridad o a las relacionadas a la expresión personal; y finalmente que, universidad y escuelas deberían trabajar juntas en una fase de transición, que permitiera optar por un campo disciplinar y retrasar la elección definitiva.

Entienden que la adolescencia se ha extendido y la escuela no ayuda en la orientación. Hoy lo joven es una categoría, un grupo cerrado en el que los adultos parece que no tienen lugar (se los deja solos y se busca ser tan jóvenes como ellos, sin dar testimonio de que existe otro mundo).

Sugieren la incorporación de un equipo de orientación por escuela para dar atención personalizada a los problemas familiares, de salud y de aprendizaje y para diseñar proyectos de recuperación. Sostienen que hay que interesar a los padres en el proceso educativo, la escuela sola no puede. La desjerarquización de la educación y de los docentes se debe a que la familia argentina hace mucho tiempo que abandonó el respeto y la fe en la institución escolar. Está atravesando crisis de variadas características y, tomando el salvavidas de la escuela, ha delegado comprando tranquilidad.

Sincronizadamente, pugnan por lograr que los medios de comunicación sean sanos, constructivos, complementarios con el obrar de la escuela. Sus perversas competencias que soporta la enseñanza formal correspondería que fuesen sus aliadas. Por eso, deberían ser controlados íntimamente por la familia y luego públicamente por el Estado, hasta ahora impotente o desinteresado de este grave problema.

La clase dirigente sostiene que los jóvenes deben encontrar sentido a la educación, superarse en ella y abordar su crisis de adolescencia. Preocupa que en los sectores populares, el libro perdió su espacio en los hogares. Consecuentes con la idea de que la responsabilidad del fracaso educativo recae en todos los actores sociales apuntan a la necesidad de recomponer la relación familia-escuela buscando que esta atraiga a los alumnos.

Resulta muy serio el hecho de que la deserción expone a riesgos por continuar la vida sin proyecto. Se la debe erradicar al igual que los cursos superpoblados. Algunos aseguran que el fracaso, la falta de infraestructura, la pobreza, el cuidado de hermanos pequeños y la inserción laboral temprana son consecuencias de la crisis económica, motivos de abandono y tema prioritario de agenda. La incorporación de sectores más vulnerables a la vez dificulta su retención en la escuela.

Para otros, las estadísticas de deserción requieren revisión de motivos y seguimiento. Algunos señalan que es rescatable que antes al fracaso seguía la deserción; a cambio, hoy el alumno regresa a la escuela –en ocasiones retomando en Educación de Adultos-.

La contención familiar y los programas de facilitación de reingreso y ayuda económica demuestran eficiencia para combatir el abandono. Específicamente la construcción de escuelas en la pcia. de Córdoba ayudó a disminuir la deserción. Por su parte se anuncian programas especiales en la pcia. de Catamarca y el monitoreo permanente de la situación en la pcia. de San Luis donde la deserción no es importante.

Sobre el problema de abandono y justificación, coincidiendo con las autoridades, los alumnos sólo hacen alusión a la búsqueda de empleo como alternativa tras el fracaso en el ingreso universitario.

En consonancia con los otros actores, la síntesis de la docencia es que se necesita garantizar condiciones mínimas de educabilidad (alimentación, salud, higiene y vestimenta digna), valores sociales (respeto a las normas e imposición de límites) e indispensables (buenos profesionales y equipamiento, disponibilidad edilicia, razonable cantidad de horas y días de clase, etc.) para que el proceso de enseñanza sea posible. Creen que las altas tasas de repitencia y deserción, los magros resultados de las evaluaciones de calidad y el fracaso sistemático de los estudiantes confirman la crisis crónica y de larga data del sistema educativo argentino.

También entienden que crecen los prejuicios de delincuencia hacia la pobreza y que por lo tanto hay que planear acciones para salir del asistencialismo y de las profecías del fracaso.

Una deserción importante se produce en el Nivel Superior entre la inscripción y la primera evaluación del ingreso. Muchos se anotan en varias carreras al mismo tiempo, otros lo hacen sin saber de qué se trata y durante los cursos ven que no cubren su expectativa, o

descubren el nivel de exigencia y ven que no pueden alcanzarlo. Muchos de los que fracasan en el ingreso vuelven a intentarlo al año siguiente.

Además, las condiciones socioeconómicas se reconocen como una dificultad concreta a la hora de incorporarse a la vida universitaria. Entonces, los planes de becas y la reapertura de comedor estudiantil, son esfuerzos tratando de apoyar la permanencia.

En Argentina, no hay educación igual para todos. Los pobres aprenden menos porque el Estado les ofrece menos. No hay inclusión social sin la resolución de los problemas educativos de todos los miembros de la sociedad. Los que han recibido menos necesitan recibir más para compensar su educación y salvar la inequidad. El 25% de la población que está en mejores condiciones envía a sus chicos a escuelas privadas, donde además de no perder días de clases tienen más horas y actividades. La inversión estatal en construir y equipar escuelas debió acompañarse con sostenerlas.

La financiación educativa es un aspecto de fuertes discrepancias. Si bien los estudiantes entrevistados defienden la educación de gestión estatal, señalan que la calidad de la enseñanza privada la supera y que la existencia de un curriculum oculto en la universidad promueve la privatización. Hay quienes asumen que han debido concurrir a preparación particular para el ingreso. Por su parte existen padres que, desesperanzados tras el fracaso de sus hijos en el ingreso, proponen pagar una cuota si lo que falta es presupuesto.

Los especialistas entienden que el arancelamiento sólo cabe si es voluntario. A los graduados que ejerzan su profesión y sean contribuyentes de ganancias, se les pueden reclamar aportes, con ciertas condiciones. Además, ya que hay una decisión del Estado de sostener la actividad universitaria, la sociedad debe estar informada sobre qué justifica ese esfuerzo.

Las autoridades educativas corroboran esa defensa a la gratuidad, dicen que si no se logra transformar el sistema educativo se condena a vastos sectores a la marginalidad. El problema es la enorme desigualdad: la obligatoriedad no se cumple y los que están dentro aprenden menos de lo deseado. Sostienen la descentralización educativa garantizando condiciones básicas de educabilidad, por eso ven necesario dotar de más presupuesto a las escuelas más pobres e intentar desacreditar el mito de que la escuela privada es siempre sinónimo de calidad.

Plantean que habría que analizar la influencia de la pérdida de clases por huelga que es más preocupante que por problemas de infraestructura. También las licencias docentes, las ausencias del alumnado, los feriados, las horas de clase y la continuidad del ciclo escolar. La huelga, que es un derecho, no acelera la discusión presupuestaria -aseguran-. Los docentes en huelga dejan de educar, hacen uso de presión y los únicos perjudicados son los alumnos. Lo importante es cumplir los objetivos pedagógicos. El gobierno trabaja para priorizar el presupuesto educativo dentro de la complejidad del general, para asegurar un mínimo de 180 días de clase y recuperar asignaturas centrales como matemática y lengua reinstaurando la cultura del esfuerzo. La ley necesita reglamentación y momentáneamente se busca compensar los aprendizajes perdidos con la extensión del ciclo lectivo que sigue.

Oportunamente, hay que destacar un reconocimiento de que la infraestructura es deficiente y los docentes no se animan a manifestarlo porque sufren presiones.

En ocasiones la crítica es directa a la tarea del profesorado y así recogimos opinión de que cuando el docente cree que un alumno no aprende porque es pobre, discrimina y no confía en su propio trabajo pedagógico.

Concretamente para Pcia. de Bs. As. encontramos la promesa de mejorar el presupuesto destinado a material didáctico, insumos y ayuda escolar; así como recuperar los contenidos pendientes por falta de clase con más tareas para el hogar.

En su posición defensiva, el sector laboral dice que los conflictos sindicales docentes (que no deben subestimarse) suelen conformar una coartada para desviar la atención sobre los problemas de gestión y que a menudo la clase dirigente suele reaccionar con sobreactuada indignación frente al menor atisbo de crítica. La ley que determina un mínimo de 180 días de jornadas efectivas (coincidente con lo que fijan los indicadores internacionales, pero que tienen más horas por jornada escolar) no sólo tiene un objetivo humilde, sino que no logra cumplirse. También hallamos quienes por evaluarlo como forma de desentendimiento familiar, no están de acuerdo con que todas las escuelas deban ofrecer doble escolaridad.

El problema no son los docentes, sino las políticas educativas, que no se pueden pensar con independencia de las políticas económicas, laborales y sociales. No se puede hablar de educación para todos con políticas que producen exclusión.

La clave es repensar la formación docente en profundidad, jerarquizarla e invertir en ella y no seguir ofreciendo cursos de capacitación. Los profesores son el resultado de la formación que recibieron y fueron muy vapuleados. Hay una enorme fragmentación en los programas y políticas de capacitación, falta de normativas y de planificación. Y también hay una enorme desarticulación entre la universidad y los institutos de formación docente.

Las políticas de los '90 incluyeron fuertes reformas en la formación del profesorado, sobre todo en la formación inicial y se llevó adelante la acreditación de las instituciones formadoras. Se organizó, una red federal para coordinar la capacitación y se impulsó un proceso autodenominado de reconversión en circuitos por nivel. El presente muestra que no se ha producido el esperado fortalecimiento del sistema formador, sus enfoques fueron parciales.

En lo atinente a la preparación docente para el uso de recursos informáticos es escasa por parte del Estado. La mayoría ve la importancia de incorporar la tecnología y pone en marcha su propia formación.

Algunos piensan que la brecha entre los educadores y las nuevas tecnologías se acortará en seis o siete años, cuando la mayoría opere Internet. El problema es el tiempo que se ha perdido. Pero, en parte, la situación podrá modificarse naturalmente en la medida que los nuevos docentes reemplacen a los antiguos, pues aquellos ya vendrán con una alfabetización digital. En simultáneo otros opinan que para que la situación se revierta es necesario que exista la voluntad política de financiar la introducción de nuevas tecnologías en la escuela con lo que los docentes se verán obligados a su uso.

Por otra parte, las trayectorias laborales de la docencia revelan fenómenos característicos: como las escuelas se eligen por puntaje y antigüedad, a medida que adquieren experiencia prefieren las de mejor nivel; muchos trabajan pocos años (mientras estudian otra carrera) y muchos otros desarrollan actividad completa durante varias décadas. Es en ellos –dicen- en quienes debe centrarse la formación posterior y su vinculación con la carrera profesional.

Además, los directivos, que asumen graves riesgos y responsabilidades, deben tener mayor autonomía, que no sea acotada por padres ignorantes, alumnos oportunistas, corporaciones y otros grupos que de nada responden, y disponer de ciertas libertades que se les negaron con frecuencia, como hacer declaraciones, contestar encuestas, quedar a salvo de las denuncias anónimas y de la cultura del sumario.

El sector político exterioriza que se debe mejorar la formación docente y el ingreso de los mejores promedios a ella, que se trabaja en la capacitación en el uso del ordenador como herramienta para aprender y la creencia de que en la brecha entre los docentes y las TIC inciden las cuestiones socioeconómicas y culturales, confiando también que el recambio generacional hará que la vinculación con la tecnología sea distinta.

Finalmente los especialistas destacan como cuestiones paralelas que para los jóvenes el mercado laboral no es fácilmente perceptible ni predecible. Es una generación apática hacia la participación política porque los partidos no son convocantes y su idealismo no encuentra ubicación en las estructuras partidarias. La institución educativa tampoco está cumpliendo esa función y es un fenómeno muy interesante su decisión de participar a través de las ONG. Además, el 90% de los estudiantes universitarios supera el Nivel educativo de sus padres. Las mujeres son más sistemáticas, estudiosas y comprometidas. Su estilo puede ser más adaptable al modelo de nuestras universidades. Tienen clara la necesidad del logro porque saben que el mercado laboral hace diferencias. Si aspiran a una carrera profesional saben que el momento de su consolidación coincide con el de los períodos de pareja y la familia. Muchos hombres complementan el estudio con el trabajo y prolongan la carrera, mientras que en las mujeres eso es menos frecuente.

13.1.5.2. Testimonios recogidos en la comunidad laboral

Los testimonios que dan cuerpo a este apartado (Anexo Apuntes testimoniales 5.6.) han sido escogidos por su significatividad de entre los múltiples comentarios cotidianos que nos han efectuado diversos miembros del entorno en los años que desarrollamos el trabajo.

Aquí simplemente reseñamos las cuestiones de las que da cuenta cada grupo de agentes del sistema educativo.

Manifestaciones de personal directivo

Ellos indican como preocupante que el salario docente es magro y se reciente con la antigüedad y que a fin de año el ausentismo se incrementa. Aunque reconocen falta de recursos y capacitación, sienten que la informática va ganando espacio entre el profesorado.

En el instituto superior de formación docente detectamos que la retención de matrícula es preocupante y se prevé buscar estrategias de solución.

En la institución de formación policial las autoridades no toman con seriedad el problema de aprendizaje y muestran marcado sometimiento hacia la superioridad, transmitiéndolo a los subalternos generando miedo mediante aplicación de sanciones disciplinarias.

Manifestaciones del profesorado

La docencia hace hincapié en que se priorizan resultados estadísticos por sobre la calidad académica. Señalan que sufren presiones cuando pretenden ser exigentes, que existe incongruencia entre normativas sobre evaluación, calificación y promoción y una marcada falta de presupuesto y recursos. También que con excusa de disminuir la deserción se proclama la flexibilización en las instancias de aprobación.

Cuando el fracaso y el abandono llegan a la gestión privada en el Nivel Superior, se traduce en desempleo.

Hacen críticas al Diseño Curricular de Formación Docente de grado y a la oferta formativa en el uso de las TIC.

Algunos muestran interés por participar en la propuesta de nuestro proyecto de facilitación del aprendizaje.

Manifestaciones de estudiantes del Profesorado en Cs. de la Educación

De las visitas a los centros educativos los estudiantes universitarios rescatan que la realidad socioeconómica y cultural del alumnado influye en su interés y rendimiento académico (registran casos de delincuencia, adicción y empleo temprano); no visualizan aplicación de técnicas en el estudio, tampoco buenos hábitos; las actitudes comunitarias provocan problemas de convivencia, apatía, indisciplina y atentan contra el clima ideal de una clase; las metodologías pedagógicas son rutinarias, no promueven el descubrimiento ni la construcción del saber; el profesorado trabaja de modo solitario y a desgano por precariedad laboral, contexto devaluado donde se prioriza la asistencia y contención, bajos salarios, matrícula elevada y hacinamiento en el aula, muchas horas en diferentes instituciones, desgaste social por la situación del país y presión de las autoridades y padres.

Encuentran que en ocasiones se ha negado el acceso a información con evasivas y que resulta importante el absentismo docente y de personal auxiliar por licencia y huelga. Aisladamente, existen proyectos de clase en relación con mejorar la competencia lectoescritora

y otro compartido por docentes de lengua, matemática e informática; también objetivos institucionales de preparar al estudiante para el mundo laboral y la universidad.

A consecuencia de la transformación de los años '90 registran desinformación y aislamiento interno en servicios que funcionan en edificios diferentes.

Han averiguado que los alumnos eligen la escuela en virtud de su cercanía al hogar, calidad formativa y disciplina. En la elección de la carrera superior influyen mayoritariamente lo que entienden por vocación, la experiencia familiar, las tradiciones y las perspectivas de estabilidad económica.

En particular, visualizan que el proyecto del Colegio Nacional (dependiente de la UNLP) de por sí apunta a la articulación entre los Niveles Medio y Superior. La preocupación se centra en nivelar a quienes ingresan y el Departamento de Orientación Escolar se encarga del seguimiento académico del alumnado. Los observadores le critican la falta de prácticas para garantizar la adaptación, integración y equidad respetando y valorando la heterogeneidad.

Manifestaciones comunitarias recogidas por estudiantes del Profesorado en Cs. de la Educación

En los intercambios con diferentes miembros de las comunidades educativas observadas, nuestros estudiantes universitarios recogieron que: el profesorado sostiene que sin exigencia, los alumnos no cumplen; desde la transformación se los empuja a prácticas para la retención; los índices de ausentismo, desaprobación y acreditaciones pendientes son elevados; es necesario fortalecer el hábito lector; se desvaloriza el rol docente y el proceso didáctico; se suele desestimar, valorar tempranamente y estigmatizar al alumnado provocando la autorrealización de lo prejuizado; existen problemas de rebeldía y vinculares entre familia y escuela; en los hogares hay serios conflictos, están desintegrados y no se acercan a la institución y los docentes comparten esas problemáticas en sus vidas; con frecuencia su tarea es en solitario, rutinaria y sin plan -y no hallan salida para el desinterés y la disciplina-; las sanciones, el dictado y los exámenes se convierten a menudo en estrategias para resolver situaciones de violencia y conflicto; la falta de recursos, infraestructura y mantenimiento contribuye al clima inadecuado de trabajo; los servicios al cliente (como la línea telefónica) en las escuelas públicas son a veces suspendidos por incumplimiento de pago; las Asociaciones Cooperadoras tienen escasos socios y por ende recursos económi-

cos insuficientes para los gastos implicados por la tarea pedagógica básica -que a veces se extiende a lo asistencial-; las instituciones desdobladas en dos edificios tienen importantes inconvenientes de comunicación, articulación, conducción y supervisión.

A su vez, descubren que el profesorado hace contemplaciones con alumnos que trabajan y/o estiman que no seguirán estudiando y que el título de Polimodal los ayudará a emplearse. Además, muestra preocupación por los problemas extraescolares que rodean a los estudiantes y hace hincapié en los aprendizajes con la seguridad que sólo la escuela puede acercarlos al saber formal.

En lo relativo al funcionamiento y la propia cultura institucional, encontraron que la elección de modalidad de Polimodal se realizó en función del profesorado a reubicar, que es común que los actores del proceso no participen en la elaboración del PEI ni estén al tanto de su evaluación y ajustes, que las propuestas de apertura suelen resultar poco creíbles y que las prácticas de orientación y supervisión al profesorado se han perdido.

Son esporádicos los trabajos interdisciplinarios cuyo principal propósito es que egresen en mejores condiciones para acceder al Nivel Superior y algunos Equipos de Orientación Escolar llevan a cabo investigaciones de seguimiento de sus egresados hallando altos índices de abandono en los estudios, discontinuidad, reingresos, búsquedas de trabajo, elección de carreras cortas para optar por el empleo y luego continuar estudiando. Ellos ejecutan proyectos destinados a información para padres y alumnos sobre problemáticas adolescentes y el Nivel Polimodal, orientan a padres y profesores en problemas de aprendizaje y a los alumnos en el aspecto vocacional.

Por regla general, los estudiantes eligen la modalidad de Polimodal en relación con la cercanía de la escuela para evitar gasto en transporte y según cupos en virtud del tiempo que hayan dejado transcurrir desde el inicio de la inscripción.

Finalmente, en el Colegio Nacional que no se plegó a la transformación educativa, hay fuerte inclinación a lograr la articulación con la universidad. Sus egresados adquieren un nivel alto para discernir en la elección de la carrera.

El equipo profesional está preocupado porque desde que se desterraron los exámenes de ingreso, el servicio se ve amenazado por la deserción y la repitencia frente a demandas tradicionales de excelencia. Los propios estudiantes solicitan ayuda psicopedagógica. Re-

conocen principalmente problemas ortográficos, la importancia de la tarea que llevan a cabo con la profesora de Lengua y que la mayoría de los profesores no exige escritura correcta. Sin embargo; algunos de sus padres critican a los pocos profesores que descalifican los trabajos de sus asignaturas por esos errores y valoran la labor en Lengua aunque no evidencian mejoras en sus hijos.

El profesorado además señala que son marcadas las diferencias entre los alumnos que ingresan al Colegio Nacional en EGB y en Polimodal; y respetan sus ritmos diferentes a la vez que trabajan con el Departamento de Orientación Escolar.

Manifestaciones de estudiantes de Niveles Polimodal y Superior no universitario

De las expresiones del alumnado recogemos como imaginario que llevar materias a examen es normal y luego se aprueban más rápido, por lo que no tiene sentido estudiar durante el año entero; consultar al profesor y a veces intentar explicarle una dificultad genera conflictos que es preferible evitar; seguir una carrera no universitaria permite trabajar y luego optar por continuar estudiando, incluso suele evaluarse como un entrenamiento para la universidad. Además hay tendencia a creer que el plan de estudio del Profesorado en Educación Inicial no tiene demasiadas exigencias.

Los estudiantes no ponen en juego estrategias para relacionar y transferir aprendizajes ni poseen hábitos de estudio. Usar la memoria es en ocasiones una solución. Suelen enfrentar al examen con temor y no como instancia formativa. Están siempre predispuestos a rechazarlos con medidas de presión y protesta. Dicen que los cursos de ingreso gratuitos ofertados por el Estado suelen no atender a las demandas de inscripción. Son frecuentes las miradas críticas hacia los Niveles educativos previos y los déficit acarreados.

Todavía es muy frecuente ver que el alumnado no tiene ordenador personal. Reclaman que los equipos informáticos de las escuelas no funcionan.

Al desaprobado el ingreso se preocupan, pero acceder luego a una institución sin restricciones es considerado un alivio.

A menudo la necesidad laboral y los compromisos familiares suelen ser obstáculo para el ingreso o la continuidad de una carrera.

La relación interpersonal profesor-alumno se ve resentida y especialmente en la escuela de formación policial se observa el temor de obtener una sanción disciplinaria por consultar o pedir ayuda pedagógica.

Manifestaciones de ex alumnos participantes del proyecto

Los egresados de magisterio pretenden retomar los aprendizajes del taller con sus propios alumnos y reconocen que el aprovechamiento pudo ser mayor si se hubieran animado a consultar con más asiduidad; dan muestras de lazos afectivos y confianza con la tutora.

Los Cadetes en formación sostienen que es difícil establecer vínculos con el profesorado pero que el taller los orientó para buscar apoyo en los pares.

En general, obtienen concienciación de las dificultades de aprendizaje que presentaban al momento de ingreso y la posterior autovaloración de logros alcanzados.

Manifestaciones de otros miembros de la comunidad educativa

La familia, desde su rol de acompañante del aprendizaje, se concientiza de los déficit hallados, los resultados de mejora obtenidos y valora positivamente el trabajo de equipo en el instituto de formación docente.

13.1.6. Observación de clase y planificaciones didácticas en el Nivel Polimodal

La riqueza de la experiencia desarrollada con los observadores (56 estudiantes universitarios) en nueve instituciones (de las que 6 pertenecen a gestión estatal -uno de ellas dependiente de la UNLP-); ha permitido adentrarse no sólo en diversas clases (328 en total) de todo tipo (enseñanza, revisión de contenidos, ejercitación, transferencia y aplicación de aprendizajes a nuevas situaciones, evaluación), sino apreciar el trabajo de muchos docentes (284 profesores/as) accediendo además al testimonio de esos protagonistas directos durante y una vez finalizada cada visita y de otros miembros de la comunidad indirectamente implicados (apartado 13.1.5.2. Testimonios recogidos en la comunidad laboral: Manifestaciones comunitarias recogidas por estudiantes del Profesorado en Cs. de la Educ.).

Recordemos que podemos distinguir dos condiciones en la tarea: quienes eligieron un docente y lo observaron semanalmente en diferentes cursos de clase (62,5%) y quienes eligieron un grupo de aula y lo siguieron semanalmente con diferentes profesores (37,5%).

Merece la pena comentar que en los encuentros en la facultad los estudiantes que oficiaban de observadores expusieron cotidianamente las vivencias y fueron cada vez más sinceros, a partir de descubrir que se valoraban sus esfuerzos y verdaderamente estábamos interesados en cuestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y criticarlo para estimar posibilidades de optimización.

De los aportes de las puestas en común y los informes de trabajo surgen las siguientes apreciaciones:

✓ Si bien las visitas se realizaron con aceptación del profesor, ellos siempre se han mostrado observados y sus actitudes no resultaron nunca totalmente naturales. Muchos lo manifestaron abiertamente, principalmente un 15% de los más jóvenes e inexpertos. El grupo más cálido (63%) lo conformó el de los docentes con entre 17 y 23 años de antigüedad. En cuanto al alumnado, la presencia del observador nunca pasó inadvertida ni fue rechazada.

✓ Existen más problemas de disciplina en las escuelas públicas (77,4%) que en las privadas (22,6%), habiéndose elaborado reglamentos de convivencia en el 89,7% de su total.

✓ Se estima que por regla general (podría decirse en un 93%), el grado de motivación está en relación directa con el profesor. Aquellos docentes que parecen haber logrado no ser sentidos como líderes impuestos -independientemente del grupo discente, (sólo 11,8%)-, combinan diferentes metodologías, estrategias y recursos en sus clases; dan importancia al aprendizaje de procedimientos y valores humanos; permiten y estiman las actividades compartidas; mantienen un feedback permanente con el alumnado y escuchan las inquietudes individuales promoviendo la reflexión y la crítica; se sienten respetados y seguros de los objetivos que persiguen; estimulan y consiguen el compromiso reflejado en un clima óptimo para el aprendizaje. Aún aquellos estudiantes de bajo rendimiento académico promedio que dificultan la actividad haciendo uso grupal de desmanes y provocaciones, no encuentran quórum para ellas durante las horas de este profesorado.

✓ El 72,3% de estos profesores reúne al menos una experiencia laboral de entre 15 y 20 años. Del resto, el 7% tiene una mayor antigüedad y el 20,7% lleva menos de 10 años en el ejercicio profesional.

✓ En los casos de estudio donde se siguió a un grupo de alumnos se evidenciaron todo tipo de conductas –grupales e individuales- según el docente a cargo. Así hubo, desde

comportamientos esperados sólo para clases consideradas casi modelo, hasta tendencias a la pasividad parcial o total, agresividad verbal manifiesta entre compañeros y hacia el profesor, falta de escucha y atención unida a conversación permanente entre pares sobre temas ajenos a la clase, rendimientos académicos diversos en las evaluaciones orales y escritas, incumplimientos en las tareas asignadas. Los desequilibrios se manifestaron con actitudes tales como: negaciones a participar respondiendo a las cuestiones planteadas por el docente (entre otras, a pasar a la pizarra a resolver un ejercicio, señalar en un mapa, contestar los interrogantes evaluativos, leer en voz alta), faltas de respeto (por ejemplo gritar al profesor alegando la defensa de sus derechos, retirarse del aula sin autorización, coger útiles de un compañero sin solicitarlo, dar portazos), dañar el mobiliario e instalaciones (escribir pupitres, romper trozos de pared, aflojar bombillas eléctricas y tornillos, golpear bancos), transgredir formalidades (sentarse con los pies sobre el pupitre, mascar gomas, encender cigarrillos, entretenerse con teléfonos móviles, desabrocharse camisas y corbatas, arrojarse objetos a distancia, jugar partidas de naipes a escondidas en el fondo del aula), golpear y escupirse entre pares; llegando en dos oportunidades al extremo de encerrarse en el salón e impedir la entrada a cualquier autoridad escolar y “hacer una sentada” en el patio del establecimiento imposibilitando el desarrollo de las habituales actividades.

✓ Frente a las irregularidades comentadas, también se hallaron toda clase de reacciones de los docentes. Han apelado a asumir posturas indiferentes, responder taxativamente, victimizarse, amenazar, aplicar sanciones, imponerse como dueño absoluto de verdad, agredir verbalmente y menospreciar psicológicamente.

✓ Desalentadoramente, hay que reconocer que al menos un 46% de los docentes no parecen conscientes de la problemática o no la ven como tal, sino más bien como parte de la práctica rutinaria de la escolarización de nuestra época. A la par, es importante mencionar que lo expresan como situaciones que se viven en **otras aulas** (no las propias) incluso cuando han sido observados en estas circunstancias. La otra mitad lo expone como una preocupación percibida como algo dado e inmodificable, culpando a la familia, la sociedad en conjunto, el sistema, los bajos salarios. Unos pocos (cerca del 4%) llegan a reconocer su deficitaria preparación profesional.

✓ A su vez, un grupo reducido del alumnado parece preocupado e interesado por la calidad de la educación que recibe, en especial con relación a su futuro ingreso al Nivel Superior. De ellos, la mayoría admite haberlo discutido en familia y con algunos profesores.

Se caracterizan por un rendimiento bueno o superior, siempre atentos a cumplir con la tarea asignada por los profesores y a participar de las clases. Reconocen que muchas veces, la mayor parte, lo hacen con esfuerzo ya sea porque la asignatura no les interesa o disgusta; o bien, porque no tienen una buena relación con el docente. Asumen que sólo se sientan a estudiar cuando el docente avisa que evaluará. Reiteradamente manifiestan que les gustaría que se transfirieran los aprendizajes escolares a su aplicación en la realidad y también que se trataran más temas de actualidad. Sólo unos pocos han dicho que intentan por sí descubrir la significatividad de los contenidos de la enseñanza formal.

Al interrogarlos sobre si tienen por costumbre valorar e incorporar estrategias de otros, sencillamente respondieron que nunca lo han pensado y sólo cinco jóvenes han reflexionado al instante contestando afirmativamente. Consultados sobre el uso de las bibliotecas y la informática para el aprendizaje, coincidieron en que con Internet las bibliotecas no tienen más sentido de existir y que cuando el profesor pide un trabajo práctico buscan material en la red y lo imprimen sin más.

Acerca de los problemas que generan indisciplina abiertamente dicen que no acuerdan con los alumnos que faltan el respeto a los profesores ya sea con agresividad física, psicológica y/o mediante uso de vocabulario soez. Al mismo tiempo, critican la falta de capacidad que demuestra gran parte de la docencia para enfrentar esas situaciones y las veces que se exponen quedando en ridículo frente a la clase.

✓ Los estudiantes que provocan conflictos en el aula manifiestan que no tienen interés por lo que se hace en la escuela y que concurren porque sus padres todavía creen que con el título conseguirán un mejor empleo. Sostienen que de nada sirve cumplir con las tareas asignadas, ya que basta con prepararse un poco para los exámenes de diciembre o marzo para aprobar una materia. En este sentido, se burlan de quienes estudian durante el año y del profesor que se esfuerza por enseñar.

Son conscientes de sus comportamientos antisociales, las consecuencias para sí y para el resto de los pares que pretenden aprender; pero basan su accionar en que les divierte, lo pasan mejor con los integrantes de sus pandillas y se les hace menos aburrido el tiempo que transcurre en la escuela. Se sienten presionados frente a las imposiciones y reglas de formalidad y convivencia y entonces apuestan al derecho a defender su libertad. Interrogados sobre sus actos de vandalismo, como los destrozos de recursos didácticos e infraestruc-

tura, simplemente se encogen de hombros y en general culpan al compañero con una sonrisa cómplice y sabiendo la verdad que esconden.

✓ Resulta evidente que las desiguales posibilidades de acceso a la información (fuertemente condicionada por la situación socioeconómica de las familias) provocan desiguales oportunidades de trayectorias y obtenciones de certificaciones escolares. En muchos casos, la dependencia viene ligada a prejuicios que fortalecen profecías de autorrealización.

✓ También se hace patente que en la cultura de cada institución está implícitamente instalado el perfil de egresado y el consecuente objetivo de educación, que inexorablemente redonda en la calidad de la misma.

✓ El 81,3% del profesorado sostiene que los cursos del turno mañana son en general de mejor rendimiento que los de la tarde.

✓ Se presenta como constante la falta de planificación de la tarea. Las excusas más utilizadas tienen que ver con: la larga experiencia docente (“hace años que dicto la misma materia”), el menosprecio (“en realidad, nunca sirvió de nada sentarse a escribir una planificación, sólo para que el director vea que está”), las remuneraciones (“con lo que pagan tengo que coger más horas y no tengo tiempo para sentarme a escribir qué voy a hacer”), la desburocratización administrativa (“antes el director y hasta el inspector te pedía el plan, ahora no, eso cambió”) y en el caso del equipo supervisor con la acumulación de tareas (“ya no hay tiempo como antes para visitar las clases y asesorar al personal, tampoco para escribir demasiado, es mucho lo que tengo a cargo; para subsanarlo trato de dar pautas generales en las reuniones plenarias”).

✓ En las oportunidades en que se ha accedido a las planificaciones (sólo 18,9% de los que se ha podido consultar) los docentes organizaron los contenidos conceptuales en unidades didácticas. Sólo unos pocos hacen mención de objetivos, formas de evaluación y/o bibliografía. Han coincidido en afirmar que nunca participaron en la elaboración del PEI de los establecimientos donde ejercen o ejercieron. Todos llevan un seguimiento del alumnado en el que se consideran especialmente las evaluaciones de producto (resultados de pruebas orales y/o escritas rendidas durante cada período calificable).

En el caso de los equipos de conducción escolar, sólo dos han mostrado el PEI admitiendo que es una tarea ejecutada por el personal directivo en cumplimiento de la normativa y

exigencia de su supervisor. El resto dijo tenerlo en elaboración y estar consultando al profesorado, a los alumnos y con menor frecuencia a los padres ya que por compromisos laborales no existe una comunicación permanente como sería deseable.

✓ Las actividades con que comúnmente se desarrollan las clases son: exposición explicativa del tema por parte del profesor, conversación con el alumnado sobre un texto que se debía leer para el encuentro, dictado de resúmenes, lectura y comentario de textos leídos y suministrados en fotocopia sin cita bibliográfica y resolución grupal de preguntas dictadas o proveídas en copia. También es habitual que los estudiantes sean examinados socializando resultados de sus trabajos prácticos; y en estas ocasiones, se evidencia escaso vocabulario, pobreza conceptual, desarrollos sintéticos e incompletos y en el mejor de los casos la preparación de alguna lámina -que generalmente termina siendo leída por el expositor-.

Un aspecto destacado por los observadores es la frecuencia con que los docentes formulan interrogantes orales induciendo las respuestas, comenzando a mencionarlas con las primeras sílabas (a modo de facilitación de una adivinanza) y hasta terminando por responderlas ellos mismos; presentan trabajos prácticos fotocopiados de propuestas editoriales que a menudo no articulan correctamente con el tratamiento previo y en el caso concreto de las ciencias exactas, explican partiendo de un problema modelo y hacen ejercitar algoritmos con resolución de innumerables cálculos similares.

Ocasionalmente (en menos del 20% de las clases) se ha observado el uso de apoyos didácticos, entre ellos, vídeos, mapas pizarra, esquematizaciones en la pizarra (líneas de tiempo, cuadros sinópticos, diversos gráficos) y artículos periodísticos de actualidad. Simultáneamente, existen pocas propuestas para que los estudiantes diseñen filmaciones, maquetas y afiches; compongan canciones y las musicalicen; escriban obras de teatro y las representen; elaboren redes conceptuales, redacten y apliquen cuestionarios a entrevistas y encuestas; utilicen el ordenador para crear bases de datos, elaborar gráficos estadísticos, procesar información e idear publicidades; respondan sobre la base de una fundamentación teórica (y no desde el sentido común); produzcan informes y trabajos monográficos; socialicen y defiendan sus observaciones e indagaciones; formulen preguntas entre pares.

✓ Con respecto a las evaluaciones observamos que en un 73,3% el profesorado se refiere a ellas como instrumento indispensable para calificar al alumnado y decidir la acreditación de aprendizajes. Cuando se indaga con mayor profundidad, todos reconocen que son parte

del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo en alto porcentaje siempre las asocian a pruebas escritas y toma de lecciones orales y no verdaderamente al hacer cotidiano y permanente. Similarmente, se opina que el trabajo en equipo no sirve, pues unos pocos alumnos son los que lo hacen y entonces resulta difícil evaluar.

Apenas un 3% de los interrogados ha hecho mención al uso de la evaluación de sus alumnos para autoevaluar su práctica de enseñanza y ajustarla de acuerdo a los requerimientos observados.

Cuatro directivos a los que se pudo interrogar, manifestaron que las evaluaciones tienen siempre dos propósitos: diagnosticar y comprobar el logro de los objetivos propuestos; formando parte de un proceso ininterrumpido que debe propender al enriquecimiento del aprendizaje y no a la mera cuantificación de resultados. Otros dos sostienen que toda evaluación lleva implícita una escala de medición del alcance de rendimiento (ya sea que se trate de diagnosticar o de entenderla como sumativa o formativa) por lo que aseguran que en definitiva no sólo permite a los agentes del proceso valorar fortalezas y debilidades en un entorno formativo, sino que suministra importante información para fundar las decisiones pedagógicas. Un director de este grupo ha enfatizado que en su escuela los profesores elaboraron pruebas escritas trabajando en conjunto, con el propósito que de sus resultados surjan datos comparativos y quizá mejoras en la calidad de la enseñanza.

Entre el alumnado surge prístina la lucha contra todo tipo de evaluación y a entenderla únicamente como medición de producto y traducción a una escala numérica que determina o no una aprobación. Coinciden en que estudian para cuando saben que hay prueba escrita u oral (en este sentido parecen marchar a ciegas en el proceso), mayoritariamente reconocen que los atemoriza –muchos dicen haber experimentado malestares físicos y paralizaciones- y reniegan de la evaluación para ingreso universitario; especialmente los de mejores promedios, aludiendo que no amerita su trayectoria en Polimodal.

✓ Es habitual y excesiva la mención del examen como amenaza. Simultáneamente, se intimida al alumnado con sanciones y exigencias que luego no se cumplen, la mayor parte de las veces sencillamente porque son a toda vista absurdas e imposibles de implementar.

✓ Con frecuencia se deja inconclusa o pendiente la ejecución de proyectos con intención de dar respuesta a imposiciones de las autoridades educativas distritales y/o jurisdiccionales. Esto ha generado la ira de los promotores para los que deja de tener sentido la partici-

pación en esta clase de tareas nacidas del consenso con intención de solucionar problemáticas que los afectan. Su desilusión redundará en la pérdida de interés y el quite de colaboración, aunque se observó que frente al alumnado los profesores insistieron en justificar esas medidas evitando conflictos. A los observadores todos les confesaron abiertamente su enojo contra la conducción del establecimiento por no haber asumido la responsabilidad de sostener la propuesta explicitando la lógica fundamentación a los superiores jerárquicos.

✓ Usualmente las clases son interrumpidas (especialmente en los establecimientos de gestión estatal) por personal de preceptoría y/o auxiliar con el fin de anunciar diversas actividades, pasar lista, informar sobre los alumnos ausentes, retirar y devolver boletines de calificación y comunicación a los padres, repartir y recoger partes de sanción, notificar al personal docente de disposiciones de la superioridad. Asimismo, donde existen centros de estudiantes y grupos para la gestión de mejora de la convivencia, sus jóvenes miembros visitan las aulas para hacer públicas sus iniciativas, reformas, propuestas, invitaciones a sus asambleas, fechas electorales, etc.

✓ Por último, parece importante destacar que en todos los casos, para la elección de la modalidad al momento de apertura del Polimodal se ha tenido en cuenta la orientación previa de la escuela con el fin primordial de conservar la fuente de trabajo del profesorado.

Paralelamente, se observa que los estudiantes optan por un establecimiento educativo, en gran parte por su cercanía al hogar (teniendo en cuenta la economía de tiempo y costo en el traslado) o por ser el que articula con la EGB de la que provienen.

13.1.7. Entrevistas ocasionales a profesores de Nivel Polimodal

La aplicación de la entrevista se llevó a cabo entre los ciclos lectivos 2001 a 2004, abarcando a los nueve establecimientos visitados en sus dos turnos de funcionamiento y contemplando las modalidades “Economía y Gestión de las Organizaciones”, “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” en todos los cursos del Nivel Polimodal. Sólo el 8% de la muestra no accedió al interrogatorio (se reunieron 261 entrevistas), principalmente por falta de disponibilidad horaria y pedidos de licencia; únicamente tres profesores sistemáticamente en algunas oportunidades presentaron evasivas y en otras directamente se negaron a participar.

El 86% de los entrevistados respondieron más de una vez porque fueron observados por más de uno de nuestros estudiantes en el mismo o en distintos ciclos lectivos.

La información recogida revela:

✓ En las instituciones de gestión privada el personal docente se renueva con menor frecuencia. Apenas uno o dos profesores se incorporan en algunos ciclos lectivos o bien temporalmente a raíz de suplencias (que incluso en muchas ocasiones son cubiertas por docentes del staff). En los centros estatales la cantidad de licencias que toma el personal es mayor, disminuyendo notablemente la cantidad de clases dictadas; y la cobertura con suplentes es prácticamente inexistente (a menos que se trate de licencias prolongadas). Simultáneamente, al ser mayoritariamente docentes con cargo provisorio, la planta orgánico funcional fluctúa más de año en año.

✓ En los centros con personal más estable se evidenciaron la continuidad de los proyectos en los consecutivos ciclos lectivos pero también, la ignorancia acerca de ellos de los docentes recientemente incorporados.

✓ En todos los establecimientos el uso de licencias del personal se incrementa en el segundo período de cada ciclo lectivo. Durante nuestra indagación, dos de las escuelas de gestión privada contrataron una agencia médica para controlar las inasistencias por enfermedad y por cuidado de familiar enfermo; y los representantes legales afirman que el absentismo se redujo.

✓ Entre los docentes que recién ingresan a una escuela hay coincidencia en que desconocen cómo se elaboró el PEI. En cuanto a las afirmaciones del personal estable, son muy pocos (alrededor del 16%) los que dicen haber participado, mencionando -en las reuniones anuales, principalmente la de inicio de clases- problemas observados en su paso por el establecimiento y haciendo alguna propuesta para la mejora. Muchos justamente responden no haber tomado parte, ya que han concurrido a otro servicio en esa jornada.

El nivel de compromiso no se relaciona a los distintos tipos de gestión, ni la antigüedad del docente en el establecimiento. La mayoría asegura que el PEI es un documento a diseñar por el equipo directivo, reconociendo que sobre la base de las problemáticas detectadas en la comunidad y consultadas con los distintos miembros de la misma.

✓ Por regla general, la organización departamental es similar en los distintos centros y reúne a sus miembros por disciplinas afines (ciencias exactas, biológicas, lengua y lengua extranjera, etc.). Cada jefe de departamento (docente de mayor experiencia) es el encargado de acordar y moderar los encuentros. Sólo en el caso de una escuela privada y dos estatales (entre ellas la dependiente de la universidad) se ha accedido al propio proyecto de los departamentos archivado en la Dirección.

De la lectura de esos documentos surge que el Colegio Nacional tiene por objetivo primordial la articulación de su propuesta con la universidad y como problemática mejorar el nivel académico de los estudiantes que ingresan y ayudarlos a elegir la futura carrera. Entre las acciones a desarrollar cuentan: el tratamiento de diversas fuentes de indagación, la aplicación práctica de los recursos informáticos al aprendizaje, el incremento del vocabulario común y técnico, la redacción de todo tipo de texto en nuestra lengua y la/s extranjera/s, la participación en actividades y torneos deportivos, el ejercicio de la democracia desde el centro de estudiantes, la visita a diferentes instituciones de Nivel Superior y conferencias de científicos reconocidos, la orientación vocacional y ocupacional.

Los docentes interrogados coinciden con lo expuesto en los proyectos y dicen no contar con espacios suficientes para reunirse con los otros componentes de su departamento. A lo sumo reconocen haber podido tener dos o tres encuentros anuales ya que los días de trabajo no son los mismos, a veces los pactados se suspenden por huelgas o la concurrencia se ve afectada por el uso de licencias. Algunos se han animado a confesar que incluso los colegas alegan enfermedad los días en que deben cumplir una jornada más extensa y/o tediosa.

En el caso de la otra escuela estatal, el archivo está incompleto y se observa que en el transcurso de los últimos años pocos proyectos se han renovado e incorporado. Puede apreciarse como punto común de los existentes, la preocupación por elevar el nivel académico de quienes ingresan centrándose para ello en el mejoramiento de la lengua oral y escrita y de la operatividad elemental matemática. La perspectiva global institucional apunta a preparar al egresado –proveniente de un medio socioeconómico muy bajo- para una salida laboral y/o para proseguir otros estudios. Existe también un trabajo vinculado a la solución de conflictos de convivencia.

Los docentes consultados han reconocido que cada vez son menos frecuentes las reuniones departamentales y que por regla general se usa un bloque de las denominadas jornadas de

reflexión con suspensión de clases para su cumplimiento. Las razones son las mismas expuestas por los colegas y, han dejado aclarado que en estas circunstancias es muy difícil la coincidencia de asistencia de los componentes de cada departamento. La mayoría acuerda que en realidad son más efectivos los encuentros ocasionales en los recreos con cualquier profesor cuando intercambian pareceres sobre el alumnado y comentan algunas acciones que llevan a cabo.

En el establecimiento privado la directora aseguró que cada departamento se reúne a principio del ciclo lectivo y a la finalización de cada trimestre. De la visualización de los proyectos aparece la reiteración de los mismos a través de los años con la renovación de sus portadas, y los profesores han admitido que tienen pocas oportunidades de encontrarse (al igual que los colegas de los otros centros) pero que cumplen con la entrega de esos documentos exigidos por la directora y la supervisión de la DIPREGEP. Los propósitos tienen que ver con la superación de la expresión oral y escrita, la adquisición del pensamiento crítico, el alcance de resolución de problemáticas vinculadas a la vida cotidiana y de relación, la mejora de la convivencia en la comunidad –con especial énfasis en lo institucional-, la preparación para la continuidad de los estudios en el Nivel Superior y/o el trabajo, la orientación vocacional.

En todos los demás centros, los profesores afirmaron que las reuniones de departamento son muy poco frecuentes, generalmente con un intervalo de cinco o seis meses en el mejor de los casos. El 72% dice que existe un proyecto escrito en ciclos lectivos previos y que en él se basan para el desarrollo de sus propuestas didácticas. La preocupación central (86,7%) radica en la preparación del alumnado para el posterior ingreso a la universidad (sólo unos pocos, menos del 5% mencionan al “terciario”), reconociendo que sus egresados suelen fracasar en los exámenes de selección o abandonar demasiado pronto la carrera. Aparece además la intranquilidad por los crecientes problemas de disciplina que menciona el 88% de los entrevistados, mientras un 24,7% de ellos dice haberlo contemplado en el PEI o por lo menos como controversia institucional.

✓ La descripción oral de los desarrollos curriculares poco tiene que ver con las clases observadas. El discurso pedagógico del profesorado no parece coincidir con la praxis cotidiana. Sí se evidencia aceptación de la pérdida de control y fatiga frente a los denominados “grupos difíciles de controlar, aquellos a los que no les interesa el estudio”, pero unos pocos lo reconocen como falta de preparación profesional para afrontarlo. Mayoritariamente

coinciden en que son “chicos” que buscan obtener el título seguramente con ilusión de conseguir un trabajo. En este sentido, las críticas a las políticas educativas hacen hincapié en el cierre de las escuelas técnicas que proveían una salida laboral cierta e inmediata.

✓ Los obstáculos que se señalan para llevar adelante la planificación de las clases son: la indisciplina; los escasos conocimientos previos; el desinterés por el estudio y su proyección negativa como fuente de mejora social; la reducción del período lectivo por absentismo, huelgas, suspensión de clases por calendario escolar; la indiferencia de la familia y su rebelión contra la escuela; la escasez y deficiencia de recursos didácticos e infraestructura; el deterioro de la imagen docente. Indiscutiblemente asumen, que todas estas cuestiones están ligadas a la crisis social que como individuos de esta comunidad educativa comparten (familias desintegradas, padres que pierden el empleo, integración de pandillas, evasión por adicción, delitos y desviaciones sexuales) y que gremialmente generan pérdida del autocontrol, cansancio, angustia, desánimo, apatía, agotamiento derivando en un círculo vicioso del que no se sale o al menos, no con facilidad.

✓ Hay acuerdo explícito de que los estudiantes de Nivel Polimodal reniegan manifiestamente de la actividad lectoescritora y las dificultades que experimentan repercuten en el aprendizaje de cualquier contenido curricular (quien se halla entre los niveles de lectura silábica y corriente es incapaz de comprender el texto y, por ende, de reconocer conceptos centrales, establecer relaciones, transferir conocimientos, aplicar a la resolución de situaciones concretas, reflexionar críticamente, debatir). Por su parte, los docentes de ciencias exactas coinciden en que la EGB no les ha dado las herramientas elementales para operar numéricamente. Aseveran que el Polimodal se ha primarizado, vale decir, al menos durante los primeros cursos los contenidos que se deben desarrollar tienen que ver con competencias básicas que se tendrían que haber adquirido en el nivel escolar anterior.

✓ La docencia es consciente de los problemas emocionales de sus alumnos, su origen y repercusión en el rendimiento académico y convivencia en el ámbito escolar. Fue recurrente comentar intimidades de la vida de muchos de sus discípulos justificando sus actitudes y expresiones a la hora de referirse a las dificultades individuales de aprendizaje o conflictos de relación con los pares y/o profesorado. Se han mencionado: irritabilidad, desánimo, estrés, hostilidad, impaciencia, aislamiento, fobia, congoja, depresión, tristeza, baja autoestima y sus indicios sintomatológicos: náuseas, mareos, sofocaciones, llantos prolongados, erupciones cutáneas, desmayos, convulsiones, tensión arterial alterada, estado febril.

✓ Son pocas las experiencias de trabajo colaborativo entre profesores y en todas las circunstancias sólo se realiza con un grupo de clase por vez. Los respondientes mencionan tareas compartidas por las áreas de matemática y lengua con informática, ciencias humanas y sociales en el tratamiento de aspectos geo y sociopolíticos, biología y química, artes visuales y plásticas con culturas y estéticas contemporáneas, expresión artística con lengua y lengua extranjera, los talleres de definición institucional entre sí y con educación física. Se describen producción de vídeos y afiches publicitarios sobre diversas temáticas, composición y dramatización de obras literarias con relación al calendario escolar, investigaciones sobre problemáticas que afectan a la comunidad, redacción de inquietudes y propuestas para debatir en el centro de estudiantes, creación de una radio y un periódico escolar, desarrollo y pruebas de laboratorio, representaciones en juegos de rol, intervención en ferias de ciencia escolares y distritales, participación en torneos intercolegiales, visitas a instituciones culturales (museos, teatros, exposiciones de arte, jardines zoológico y botánico), debates sobre moralidad y valores.

✓ A excepción de quienes trabajaron colaborativamente con el área de informática, el resto de los profesores dicen incorporar las TIC (reduciéndolas implícitamente al ordenador) sólo a su tarea de preparación de materiales para la clase; entre lo que nombran la redacción de su propuesta didáctica anual, de las pruebas escritas, de las guías de lectura y otros trabajos prácticos que presentan a los discentes. Sólo una profesora dijo haber diseñado en dos oportunidades filminas para utilizar como apoyo visual a sus explicaciones.

✓ No parece ser un tema tratado en clase de Nivel Polimodal el futuro ingreso al Nivel Superior, el profesorado expresa que los estudiantes sólo se muestran inquietos por los exámenes de ingreso en los últimos meses del último curso cuando concurren a clases de preparación específica extraescolares (que dictan instituciones y docentes particulares y la universidad). Es entonces cuando reconocen que se los consulta sobre conceptos que tienen que estudiar y prácticos que deben resolver, a lo que se suma alguna pregunta concreta sobre el campo e incumbencias profesionales de la carrera elegida. Entre las aportaciones que mencionan haber efectuado están la ayuda en la resolución de problemas y trabajos prácticos, el aporte de bibliografía de consulta teórico-práctica complementaria, la propuesta de acercamiento a especialistas en la cuestión o a profesionales en ejercicio, el traspaso de la inquietud al Equipo de Orientación Escolar y los comentarios de vivencias propias de su vida e historia como estudiantes.

El 87% confirma que ese es un período grato de vinculación y buenas relaciones con el alumnado.

✓ Los observadores fueron bien recibidos en todas las aulas e instituciones. Descubrieron principalmente en el personal jerárquico la tendencia a ocultar problemas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa y un discurso ficticio sobre la realidad de la práctica pedagógica –de la que por otra parte, parecen distantes y poco conocedores-. En cuanto al profesorado advierten la gran dificultad para admitir los problemas de disciplina y conflictos en su aula, unida a la incompetencia para superarlos, el generalizado aislamiento en el desempeño profesional y el incremento del desinterés por su tarea y su optimización. Sus expectativas con respecto al éxito o fracaso en el rendimiento del alumnado están directamente vinculadas a estigmatizaciones y prejuicios construidos teniendo como base la clase social a la que pertenece. Las familias no se acercan a los establecimientos pero tampoco son convocadas a hacerlo (eso se visualiza como una opción del Nivel Primario); y los alumnos –aún aquellos que hacen esfuerzo por aprender- no reflejan alegría ni entusiasmo por las propuestas académicas, mientras que los conflictivos parecen ser los que triunfan consiguiendo sus objetivos destructivos.

13.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA EN LA ETAPA

13.2.1. Cuestiones subyacentes

La crisis del sistema educativo argentino es crónica y de larga data y se profundiza con la *Ley Federal de Educación*, la idiosincrasia social y la complicada situación económica. Desde el aspecto teórico la ley podría considerarse casi impecable pero, desde el punto de vista de su concreción resulta inobjetablemente utópica. En el momento mismo de su redacción no fue analizada la realidad, ni previstos el tiempo y costes de la transformación promulgada. Las escuelas se fueron transformando en una suerte de centros comunitarios desde los que se trató de paliar los efectos y los docentes se convirtieron en responsables de una tarea asistencial para la que no fueron preparados.

Mientras el fracaso y abandono crecían en las aulas de EGB y Polimodal, las autoridades incrementaban la obligatoriedad escolar, reducían el presupuesto y el profesorado se veía permanentemente presionado a flexibilizar la exigencia.

El facilismo y la retención en la escuela incorporó indiscriminadamente y sin herramientas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Las estadísticas indican que masivamente han superado el nivel formativo de sus progenitores y, con un título de Nivel Medio que los habilita y escasas posibilidades de empleo, provocan el crecimiento desmedido de la matrícula en Educación Superior.

Las expectativas colectivas signadas por la esperanza de superación social, se dirigen a la posibilidad de concretar la atractiva representación de obtención de un título universitario.

Luego, la desilusión y el conflicto. La estructura colapsa y los catedráticos perfilan y ponen en evidencia la desarticulación entre ambos Niveles educativos. Esto acarrea nuevo fracaso y abandono (ahora acentuado en el Nivel de Educación Superior) y consecuentemente decepción y baja autoestima.

El debate se centraliza en el ingreso restringido, queda circunscripto al ámbito universitario cuando la realidad le cabe por igual a la modalidad no universitaria de ese Nivel de enseñanza. Observamos que la prensa no le dedica tratamiento (ni siquiera al caso excepcional de exámenes eliminatorios en la formación policial), el tema no toma dominio público y ni desde los organismos oficiales ni desde los servicios educativos implicados se proyectan iniciativas al respecto.

Por otra parte, redactar normas, establecer acuerdos y luego violarlos es una constante de los argentinos. Ya señalábamos (Rodríguez, 1993) que parece que existe en nuestra sociedad la actitud simplista de concluir que con reformas legislativas se alcanza la solución a múltiples problemas. Pero, no se debe ser tan ingenuo ni tampoco se debe pasar al otro extremo, negando todo valor a la acción del legislador. La ley, como instrumento de cambio social, debe ir acompañada de acciones directas para que sus disposiciones no queden en meros enunciados programáticos.

Así, el Diseño Curricular jurisdiccional para Formación Docente de grado exige el Nivel Medio o Polimodal completo al momento de ingresar, el cumplimiento del denominado Curso Inicial de un mes de duración y la certificación de aptitud fonoaudiológica. Sin embargo, en la práctica al estudiante se le concede la posibilidad de ser condicional –por lo menos- hasta el fin del primer cuatrimestre (en ocasiones aún más) para que complete los estudios previos e inscribirse (principalmente en las instituciones privadas que pretenden conseguir y retener matrícula) más allá de pasado un mes del inicio del ciclo lectivo. Por

otra parte, en el mejor de los casos, los cursos implementados abarcan las dos primeras semanas de clase; no ha existido nombramiento de personal para el Gabinete fonaudiológico y nunca se exigió ni revisión, ni tratamiento, ni certificado de aptitud alguna.

Si bien la legislación proclama flexibilidad y financiación para incorporar experiencias innovadoras en educación y atender a las demandas de la comunidad, al tiempo que reconoce la necesidad de la articulación para brindar a todos igualdad de posibilidades de acceso, permanencia y egreso de las diferentes etapas del sistema; en la práctica, para la implementación de proyectos de mejora y/o capacitación, rigen en pocas oportunidades llamados a concurso abierto para presentar propuestas sobre temáticas -que además- aparecen impuestas por la superioridad. No tenemos conocimiento que alguna de estas selecciones hayan impulsado ni la formación, actualización y perfeccionamiento para docentes o estudiantes de profesorado en el uso de las TIC como recurso educativo ni tampoco la solución al problema instalado de la desarticulación entre los Niveles Medio y Superior.

Otro aspecto poco abordado lo constituye la lenidad del régimen de licencia docente. Nos consta la veracidad de las afirmaciones que los acusan de su abuso aún durante el período denominado de “emergencia económica”. La *ley 10.579* dedica el capítulo XX a ese derecho. Un estudio de sus artículos nos permite afirmar que un agente titular puede ausentarse en cada curso lectivo justificadamente y con goce íntegro de haberes por un total mínimo de setenta y un días (sin mediar situación eventual o excepcional como puede ser la de contraer matrimonio, por ejemplo). La suma de inasistencias puede fácilmente incrementarse alegando incapacidad parcial temporaria; participación en prácticas docentes de diferentes carreras, cursos de formación bajo modalidad “no residente” o en concursos para ascenso de jerarquía; representación gremial e intervención en actividades de interés cultural, académico o diplomático.

La situación de revista provisional o suplente tampoco dificulta la justificación de algunas inasistencias (como enfermedad o accidente de trabajo, examen médico prematrimonial, maternidad, adopción, donación de sangre, etc.), ya que a lo sumo exige el haber alcanzado una antigüedad mínima en la docencia –según el caso- para que la ley lo contemple como al titular.

A diferencia del maestro cuyo cargo debe desempeñarse de lunes a viernes, el profesorado puede ejercerlo en una institución incluso sólo un día a la semana, lo que lleva a que en-

tonces pueda extremar el uso combinado de licencias para encuadrarlas sin interrupción durante todo el ciclo lectivo.

Un comentario particular merece la licencia por embarazo (normal y con trastorno o amenaza de aborto) y maternidad que se otorga a todo el personal femenino cualquiera sea su situación de revista con goce íntegro de haberes por ciento treinta y cinco días corridos a partir del séptimo mes y medio de gestación y que puede ampliarse según el caso por nacimiento múltiple y/o prematuro. La norma establece que provisionales y suplentes que cesen en uso de esta licencia continuarán percibiendo íntegramente sus haberes hasta la finalización del período concedido, con todos sus efectos previsionales y de antigüedad bonificante. Esto genera interminables cadenas de suplentes embarazadas que reemplazando a otra en igual situación, hacen toma de posesión sencillamente por un día u horas para gozar de todos los beneficios que contempla la ley por su estado de gravidez.

Por otra parte, la carrera docente no se ve estimulada. Los únicos incentivos salariales son por antigüedad, por cargo jerárquico y por desempeño en zonas desfavorables o de riesgo. Las dos primeras de esas bonificaciones responden a un porcentaje de la remuneración básica –lo que resulta insignificante- y la otra, a la clasificación del establecimiento según su ubicación y/o características de su matrícula (en vía de revisión y desmedro). La actualización y el perfeccionamiento no son premiados económicamente, los cursos gratuitos son poco accesibles y los que obtienen reconocimiento oficial otorgan puntaje computable únicamente para el personal titular al momento de concursar para ascensos o cambios de destino.

Resulta oportuno comentar (2005 en Gullermo y Rodríguez, p. 40), que la *ley 12.727/01* art. 21 y 49 y la *ley 12.775/01* art. 21 bis, modificaron transitoriamente el *Estatuto del Docente de la Provincia de Bs. As.* y su reglamentación. La primera de ellas –para todo el personal de la Administración Pública provincial- estableció que a partir de su inmediata vigencia y por el plazo de “emergencia administrativa, económica y financiera del Estado provincial”⁵ se dejara de computar el tiempo para acreditar antigüedad respecto de las bonificaciones por tal concepto, interrumpiéndose la aplicación de las disposiciones legales que regulen el incremento del adicional en la remuneración. La segunda, dispuso exceptuar

⁵ Si bien la *ley 12.727* declara su vigencia por un año, otras normas prorrogaron esta etapa hasta el 31 de diciembre de 2003.

de lo expresado a los agentes bajo régimen de la *ley 10.579* con veintitrés años de servicios cumplidos.

El mito de que la enseñanza privada es mejor encubre el absentismo docente. Desafortunadamente, la clase más desposeída es muchas veces estafada por instituciones de gestión privada que disfrazan la realidad, con argucias propias de las propagandas publicitarias, para vender sus servicios. Ellas promocionan la enseñanza de informática e idiomas, y sus alumnos no pierden días de clase porque para suplir al maestro en huelga, emplean por bajos salarios, eventual y temporalmente, a estudiantes de profesorado y docentes en condiciones de precariedad y fragilidad contractual que conocen las dificultades para obtener el puesto definitivo. La escuela como empresa arriesga poco y ahorra costes: por menor exigencia de cualificación y experiencia, mayor inestabilidad laboral y menor retribución.

Simultáneamente, el propio profesorado ha bajado su autoestima y ello lo limita en la defensa de su causa y sus derechos básicos. Una preparación profesional deficiente redundando en el desconocimiento de la normativa que regula su labor profesional, en el avasallamiento de las decisiones que debe tomar en el aula y en comportamientos medrosos y pusilánimes donde se acepta sin discusión y se renuncia tácitamente a la innovación.

Otro tema que consideramos importante y sin tratamiento es la paralela formación de profesorado para los Niveles Medio y Superior no universitario en diferentes ámbitos (universitario y no universitario), que profundiza la desinformación y confusión entre titulaciones e incumbencias profesionales. También estimamos necesario sincronizar los programas universitarios con los de los institutos superiores de carreras afines para articular una preparación profesional integral y permanente.

Finalmente, parece poco casual que Giannettasio, directora general de Cultura y Educación durante la aplicación de la transformación educativa y luego vicegobernadora, sistemáticamente se haya negado a conceder entrevistas a los medios de comunicación.

Apostamos a la educación como factor clave para el desarrollo humano. La ampliación de la matrícula debe ser meta de toda sociedad moderna y eficiente; pero al mismo tiempo, es seguro que la excelencia de sus graduados profesionales se consigue con esfuerzo personal, premio a la dedicación, instituciones con infraestructura y recursos dignos y prestigio académico docente. Cantidad no es sinónimo de calidad.

El Nivel Superior no es obligatorio; su financiación pública requiere de un serio análisis presupuestario que incluya qué y cuántos profesionales de cada especialidad necesitamos y cuáles son las combinaciones más rentables de instrumentos y mecanismos de asignación de los recursos disponibles. A todos debe permitirse obtener iguales posibilidades de acceder, permanecer y egresar. Ello implica una evaluación de selección y desempeño académico global, justa y continua, y un acercamiento temprano a la realidad en la labor profesional mediante pasantías y prácticas –de complejidad y responsabilidad creciente- dignamente rentadas, que faciliten la búsqueda y consecución de empleo.

13.2.2. Triangulación de datos

Todos los actores sociales coinciden en las críticas negativas a la transformación de la década del '90 y a la descentralización y consecuente fragmentación del sistema educativo.

Concretamente los cuestionamientos señalan:

- ✓ propone un sistema optimista irrealizable al momento de su formulación;
- ✓ implementación impuesta y sin plazos;
- ✓ la peor experiencia la constituyó su aplicación en la Pcia. de Bs. As.;
- ✓ desentendimiento nacional a consecuencia de la transferencia de los servicios a las jurisdicciones;
- ✓ primarización del 3er. ciclo de la EGB y conflictos de su gestión con los otros niveles;
- ✓ desarticulación escolar de los servicios desdoblados en diferentes edificios;
- ✓ profundización de diferencia de calidad educativa según el tipo de institución y consecuente incremento de la desigualdad de oportunidades;
- ✓ desaparición de las escuelas técnicas de Nivel Medio (que brindaban eficiente preparación laboral);
- ✓ vaciamiento de contenidos curriculares;
- ✓ incumplimiento del rol docente como impulsor del cambio;
- ✓ promoción del “facilismo” y la inclusión;

- ✓ vulneración de la libertad de cátedra y de expresión;
- ✓ desprestigio social del profesorado;
- ✓ acrecentamiento de analfabetismo, fracaso, deserción y prolongación de los tiempos de egreso;
- ✓ inexistencia o ineficiencia de orientación vocacional al alumnado;
- ✓ desvinculación de la oferta académica en relación con la demanda social;
- ✓ reubicación del profesorado (denominada reconversión) en virtud de sus cargos titulares y no de su capacitación profesional;
- ✓ crecimiento exponencial de universidades nacionales en el Conurbano Bonaerense y privadas;
- ✓ modelo universitario decadente;
- ✓ presentación atemporal de los diseños curriculares para formación superior no universitaria de grado.

En líneas generales se reclama:

- ✓ consenso nacional de metas académicas, su monitoreo y evaluación coparticipativa de los actores;
- ✓ acrecentamiento del compromiso de la dirigencia política;
- ✓ recomposición del salario docente;
- ✓ incremento presupuestario para infraestructura, equipamiento y mantenimiento;
- ✓ cumplimiento del calendario escolar;
- ✓ superación académica de egresados de Nivel Medio y Superior;
- ✓ reedición del vínculo escuela-familia;
- ✓ reestablecimiento de las tradicionales Escuelas Técnicas de Nivel Medio;

- ✓ capacitación en el uso de las TIC como herramientas pedagógicas.

De las propuestas surge:

- ✓ consultar a las bases (en la jurisdicción bonaerense);
- ✓ encaminar una reforma legislativa, estructural y curricular;
- ✓ impulsar la desburocratización y autonomización responsable y eficaz de los servicios;
- ✓ retornar a la exigencia en la escuela y revalorizar el esfuerzo y el sacrificio;
- ✓ cumplir el calendario escolar;
- ✓ incorporar prácticas de evaluación de la calidad para el desarrollo institucional;
- ✓ controlar las licencias docentes;
- ✓ estudiar motivos y cifras auténticas de deserción, reinscripción y cambio de carreras en el Nivel Superior;
- ✓ becar a los estudiantes de mejores promedios en el Nivel Medio que deseen seguir la docencia;
- ✓ crear un organismo nacional que -respetando los regionalismos- unifique los programas y políticas de formación del profesorado en el país.

Aparecen como evidencias:

- ✓ incumplimiento permanente de las normas en general y de los acuerdos en el seno del CFCyE en particular;
- ✓ el texto de la *Ley de Educación Superior* no prevé la articulación con los otros niveles del sistema educativo;
- ✓ incremento en la cantidad de días que se pierden de clase;
- ✓ sobreestimación de la calidad que brinda la gestión privada y aumento de desprestigio de las instituciones educativas públicas;
- ✓ sacrificio económico para acceder a supuesta mejor educación;

- ✓ consenso en la defensa a la gratuidad del Nivel Superior;
- ✓ pérdida de vigencia de la práctica de lectura en los hogares;
- ✓ especulación del estudiantado que procura provecho de la situación;
- ✓ asistencia a clase con sentimiento de obligación;
- ✓ tendencia en la prensa y la comunidad, a continuar denominando **chicos** a los jóvenes estudiantes; una forma no manifiesta de prolongar la niñez y una contemplación excesiva y poco adecuada para la edad y pretensiones de quien transita por esa instancia educativa;
- ✓ conflictos de convivencia en el Nivel Polimodal con derivación en transgresión a la formalidad y actos vandálicos;
- ✓ ejecución desde la escuela Media de acciones dispersas en atención a problemáticas sociales (pandillaje, adicción, delitos y desviaciones sexuales);
- ✓ competencia perversa de medios de comunicación con la enseñanza formal;
- ✓ despliegue de la actividad docente en diversas instituciones;
- ✓ incomunicación en los claustros académicos;
- ✓ reconversión del personal sin capacitación;
- ✓ falta de autocrítica profesional;
- ✓ propuestas pedagógicas sin lógica interna e inconexas de lo contextual;
- ✓ escasez de reforzadores y mediatizadores del aprendizaje y de estrategias tendientes a relacionar conceptos previos y/o con la cotidianeidad, a inferir, a descubrir, a indagar, a crear y recrear;
- ✓ improvisación pedagógica, careciente de supervisión;
- ✓ contradicción entre los discursos, lo pautado y lo ejecutado;
- ✓ asimilación de “evaluación” a la traducción numérica de una medición de producto;

- ✓ fracaso y conflictos comunitarios en el ingreso universitario en particular y frente a la evaluación en general;
- ✓ fascinación por carreras y/o instituciones tradicionales;
- ✓ atracción por oferta no universitaria en relación con su menor duración, exigencia y campo laboral seguro;
- ✓ éxodo hacia instituciones universitarias de reciente creación por su cercanía y oferta innovadora;
- ✓ las carreras de Nivel de Educación Superior no universitario aparecen desdibujadas e implícitamente desjerarquizadas en relación con las universitarias;
- ✓ el ingreso irrestricto a la modalidad no universitaria, la excluye del tratamiento del problema del nivel académico de quienes ingresan;
- ✓ empleo como alternativa frente al fracaso escolar;
- ✓ situación de empleo/desempleo que repercute en la continuidad de los estudios;
- ✓ inscripción simultánea en varias carreras de Nivel Superior y éxodos no cuantificados;
- ✓ desarrollo de propuestas de articulación variadas y aisladas;
- ✓ el Diseño Curricular Jurisdiccional de Formación Docente de Grado (*res. 13.271/99*), que data del momento de egreso de la primer cohorte, prevé la posibilidad de que el estudiante tenga dificultades de aprendizaje para las que el formador debe buscar alternativas de superación.

Pauta como requisito de ingreso tener estudios secundarios completos, acreditación del Curso Inicial mediante asistencia y certificación de Aptitud Fonoaudiológica.

No contempla los fundamentos biológicos del proceso didáctico, tampoco los estudios para atención a la diversidad ni la expresión artístico-musical, además el Campo Tecnológico atraviesa todos los Espacios sin preparar a los formadores de los mismos ni al futuro docente para quien se prevé simultáneamente que sea formador de sus alumnos como usuarios conscientes y activos;

✓ a la extremadamente simplificadora aprobación de los Espacios y Perspectivas (*res. 7360/99*) para formación docente jurisdiccional de grado, la reemplaza un modelo (*res. 1434/04*) que en parte recrea otros previos tradicionales del Nivel Superior;

✓ el plan de estudios para formación policial de 1992 incorpora la articulación directa para los egresados del Liceo Policial “*Jorge Vicente Schoo*”, la capacitación informática, adecua contenidos a los programas de modalidad universitaria y reconoce las consecuencias emocionales del régimen de internado.

Establece como requisito de ingreso tener estudios secundarios completos con un máximo de dos asignaturas previas que deberán aprobarse a lo sumo en julio.

El título habilita para el desempeño docente en virtud de las incumbencias propias de su formación específica.

El régimen de acreditación respeta las características elementales de los modelos tradicionales del Nivel Superior.

Los planes de estudio del período (1997-2000) datan de la finalización del curso lectivo 2000 y reconocen en ese lapso la coexistencia de diversas estructuras curriculares (algunas de las cuales se superponen y de hecho han acortado el tiempo de duración de la formación).

Sus fundamentos principales recaen en el intento de superar la ruptura teórico-práctica y contar con mayor cantidad de personal policial de seguridad en el corto plazo.

La modalidad de cursada implementa instancias presenciales y semipresenciales.

Extiende la edad de ingreso hasta los treinta años y elimina restricciones con relación al estado civil.

Para los cargos docentes del Área Teórico-Instrumental son requisitos poseer título universitario o equivalente y acreditar formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior; para los del Área de las Prácticas Profesionales se discriminan según la asignatura o taller, pero en todos los casos deben contar con formación pedagógico-didáctica de Nivel Superior.

El plan de estudios del período 2001-2004 se aprueba al finalizar el primer ciclo lectivo de implementación.

Retorna a la modalidad presencial, a dos años de duración, al requisito de ser soltero y establece tener -a la fecha de inscripción- entre dieciséis y veintitrés años (para varones) o dieciocho y veintitrés años (para mujeres);

- ✓ flexibilización del ingreso restricto para disminuir los conflictos sociales generados;
- ✓ reestructuración del sistema educativo bonaerense en los Niveles de EPB y ESB (*res. 1045/05*);
- ✓ redacción de las leyes *de un ciclo lectivo anual mínimo de clase (N° 25.864)*, *de Educación Técnico Profesional (N° 26.058)* y *de Financiamiento Educativo (N° 26.075)*;
- ✓ acuerdo de los NAP y las evaluaciones integradoras finales en el Nivel Medio, en el CFCyE;
- ✓ los cursos de nivelación y los exámenes recuperatorios no dan solución al problema de articulación entre niveles;
- ✓ muestras de compromiso en la atención a las necesidades detectadas en el Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”.

El mayor absentismo estudiantil (y paulatinamente incrementado) se registra durante la etapa de evaluaciones parciales y la de preparación de propuestas didácticas para el período de práctica intensiva. La deserción de quienes ingresan se hace abundante tras el cierre del 1er. cuatrimestre y esporádicamente antes del 1er. período de práctica intensiva.

El objetivo de retención de matrícula intentando mantener el nivel académico del perfil de egresado se transforma en el principal.

La continuidad de proyectos y la redacción de un Plan Institucional de Evaluación se obstaculizó con la licencia por enfermedad de la directora titular;

- ✓ falta de comunicación, de trabajos interdisciplinarios y de estrategias de coordinación de propuestas en la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”;
- ✓ paulatina intervención o por lo menos muestra de interés por nuestro proyecto de parte del profesorado de ambos institutos de formación superior.

Síntesis

La crisis de la educación argentina es crónica y sus problemas se van agravando. Se considera que el Nivel Medio ha fracasado en las dos funciones tradicionalmente asignadas y ello profundiza el problema que nos ocupa y su puesta en evidencia.

Los intentos por mejorar la articulación entre los Niveles Medio y Superior datan por lo menos de 1991 (comienzo del CBC de la UBA) y fueron impulsados tanto desde las universidades como desde el MECyT, y la supervisión de Nivel Polimodal de la DGCyE y la Secretaría de Educación porteña. No obtuvimos registros de resultados de estas estrategias ni comentarios de participantes de ellas.

Si bien esas prácticas se concentran en la problemática de quienes pretenden ser admitidos en la Educación Superior universitaria, el análisis de las otras fuentes nos permite establecer que es compartida por los aspirantes a la modalidad no universitaria.

El diagnóstico posibilita ver que actúan como factores de desarticulación entre la Educación Media y Superior:

- ✓ la desfragmentación del sistema en 24 jurisdicciones con planes y propuestas diversas;
- ✓ la primarización del 3er. ciclo de la EGB;
- ✓ el rendimiento académico y analfabetismo funcional de los egresados;
- ✓ el empobrecimiento del nivel socioeconómico y cultural de los que ingresan;
- ✓ las políticas de inclusión y contención;
- ✓ el crecimiento acelerado de matrícula;
- ✓ la insuficiencia financiera;
- ✓ la escasa remuneración salarial;
- ✓ la reducción de contenidos fundamentales en el Diseño Curricular;
- ✓ la ausencia de planificación estatal para la formación de profesionales;

- ✓ el carácter de la elección institucional de la modalidad de Educación Polimodal;
- ✓ la implementación del proyecto de reconversión del profesorado;
- ✓ la designación de docentes sin preparación pedagógica;
- ✓ la pérdida de días de clase;
- ✓ la lenidad del régimen de licencia docente;
- ✓ la ausencia de procesos de investigación evaluativa;
- ✓ la inadaptación curricular a las problemáticas que se detectan en el aula;
- ✓ la tendencia a prejuzgar, crear falsas expectativas y estigmatizar al alumnado;
- ✓ la inestabilidad en la conformación de los equipos de centro y la actividad laboral dispersa en diversas instituciones;
- ✓ las características y ejecución de las propuestas de mejora de articulación;
- ✓ la desinformación y falta de orientación vocacional;
- ✓ el desconocimiento de las demandas de los estudios superiores, su organización y sus tramitaciones burocráticas y engorrosas;
- ✓ la prolongación de la adolescencia;
- ✓ la influencia negativa de los medios de comunicación;
- ✓ la etapa evolutiva al momento de las elecciones formativas;
- ✓ la intimidación que produce la evaluación;
- ✓ la falta de espacios dedicados a la discusión pedagógica;
- ✓ las ratios profesor/alumno;
- ✓ la escasez de empleo;
- ✓ el título de Nivel Medio que no permite acceder a trabajo digno;

- ✓ la necesidad y/u oportunidad de empleo;
- ✓ la carencia de herramientas para abordar estudio y trabajo en simultáneo;
- ✓ los compromisos familiares;
- ✓ los conflictos de convivencia y relación vincular docente-alumno y familia-escuela;
- ✓ la atemporal, imprecisa y discontinua implementación de diseños curriculares y otras normas relativas a la formación de grado no universitario;
- ✓ el incumplimiento de los requisitos de ingreso a las carreras.

Y por último, creemos necesario identificar las acciones desarrolladas para paliar el problema concretamente en el ámbito de Educación Superior no universitaria:

- ✓ El Diseño Curricular Jurisdiccional de Formación Docente de Grado que exige como requisito de ingreso la aprobación mediante asistencia del Curso Inicial de carácter propedéutico (con objetivos informativos, diagnósticos y orientadores) y prevé la atención del profesorado a los problemas de aprendizaje.
- ✓ El plan de estudios de formación policial del año 1992 que reduce la carrera en un año interpretando que favorecerá el aspecto emocional de quien ingresa al que además, por poseer Nivel Medio completo, lo supone preparado para las exigencias académicas. Su estructura aplaza la elección de la especialidad profesional hasta el comienzo del 2do. Año.
- ✓ El MECyT que propone becas para formación docente para mejores egresados de Esc. Media (con prioridad en EGB 3 y Polimodal) –basándose en una experiencia previa de la Pcia. de Bs. As. abandonada por restricciones presupuestarias-.
- ✓ El nuevo Diseño Curricular para Polimodal (2006) que anuncia el refuerzo de materias y la incorporación de contenidos, articulando con el Nivel Superior.
- ✓ El CFCyE que propone crear un organismo nacional de formación docente que unifique programas y políticas de formación y capacitación.

Determinación de los destinatarios para el proyecto educativo

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 14.1. Estudio de documentos institucionales
 - 14.1.1. Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”
 - 14.1.1.1. Evolución de cohortes
 - 14.1.1.2. Encuentros de trabajo
 - 14.1.2. Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”
 - 14.1.2.1. Evolución de cohortes
 - 14.1.2.2. Encuentros de trabajo
- 14.2. Datos socioacadémicos
 - 14.2.1. Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”
 - 14.2.1.1. Información académica
 - 14.2.1.2. Información sociocultural
 - 14.2.2. Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”
 - 14.2.2.1. Información académica
 - 14.2.2.2. Información sociocultural
- 14.3. Perfil emocional
- 14.4. Datos de la evaluación diagnóstica
 - 14.4.1. Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”
 - 14.4.2. Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”
 - 14.4.3. Análisis cualitativo
- 14.5. Triangulación de datos

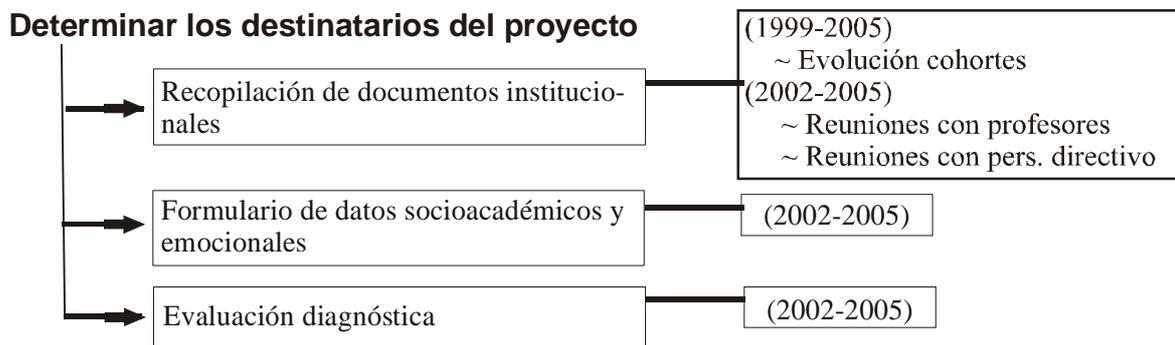
SÍNTESIS

Determinación de los destinatarios para el proyecto educativo

Introducción

Retomando los propósitos de organización de este informe explicados en el capítulo noveno, nos dedicaremos ahora a los datos de la fase diagnóstica de nuestra investigación que han contribuido a seleccionar a los destinatarios del proyecto educativo.

Mediante el recuerdo de la parte pertinente de la Fig. 6: Procedimiento en la recolección de datos en la etapa diagnóstica, tenemos a la vista las fuentes y momentos implicados:



La indagación en los documentos de las escuelas caso, permitió visualizar la evolución de sus cohortes, descubrir debilidades y fortalezas de la política y cultura institucional y buscar vías de solución a los imprevistos que iban surgiendo en cada ciclo lectivo de implementación de la propuesta educativa. Simultáneamente, la evaluación histórica y coyuntural de la situación social, académica y emocional de los que ingresan hizo posible no sólo adentrarse en las problemáticas concretas (individuales y grupales), iniciar su pronóstico y seguimiento, programar su tratamiento para la mejora sino, identificar particularidades coincidentes de estos grupos, llevándonos a intentar trazar un posible perfil con relación a la carrera elegida.

Por último y como resultado secundario, la triangulación de estos datos posibilita su confrontación con las descripciones de los capítulos VI a VIII; al tiempo que aporta a la confirmación de los expuestos en el capítulo XIII y –en cierta medida- a su ampliación en virtud de su especificidad.

14.1. ESTUDIO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

14.1.1. Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

14.1.1.1. Evolución de cohortes

Creemos necesario indicar que en la siguiente tabla se ha señalado cada **cohorte** con los años de cursada regular de la carrera y a continuación su cantidad de estudiantes refiriéndonos a: **matrícula inicial** (inscriptos en 1er. Año –incluyendo quienes nunca se presentaron a clase-), **matrícula final** (los que cursaron 1er. Año hasta fin del ciclo lectivo), **egreso a término** (los que lograron terminar la carrera en el período establecido por el Diseño Curricular), **egreso tardío** (los que culminaron la carrera en más de tres años), **porcentaje de egresados** (en relación con la matrícula final), **aún cursando** (los que aún no han culminado la carrera), **salida por** (el rubro se subdivide en los que a partir del segundo ciclo lectivo: desertaron o cambiaron de establecimiento), **reingreso** (aquellos que perdieron la condición de regularidad durante el primer año y se volvieron a inscribir en cualquier otro ciclo lectivo). En ningún caso se han considerado a aquellos que ingresaron con pase de otro instituto a partir de 2do. Año.

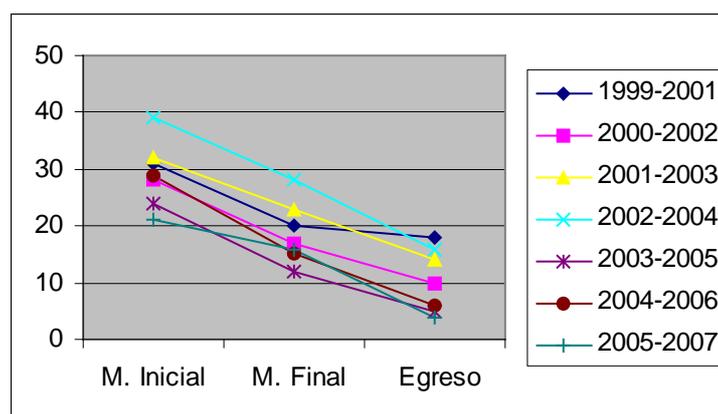
Cabe aclarar que a partir del segundo ciclo lectivo de cursada –más allá de que escapa al propósito concreto de esta presentación- resulta dificultoso clasificar y cuantificar el tránsito de la población escolar, debido a que algunos alumnos recursan asignaturas del 1er. Año; otros lo hacen paralelamente al cursado parcial o total del 2do. Año y así en adelante; algunos abandonan; mientras otros abandonan y retoman incluso, luego de un tiempo prolongado y hasta volviendo a desertar.

Tabla 11: Evolución de cohortes en formación docente

Cohorte	Matric. inicial	Matric. final	Egreso término.	Egreso tardío	% egreso	Aún cursando	Salida por		Reingreso
							deserc.	pase	
1999-2001	31	20	12	6	90	0	1	1	2
2000-2002	28	17	7	3	58,8	0	7	0	1
2001-2003	32	23	8	6	60,9	0	7	2	3
2002-2004	39	28	9	7	57,1	2	9	1	5
2003-2005	24	12	3	2	41,7	0	7	0	2
2004-2006	29	15	4	2	40	1	8	0	0
2005-2007	21	16	3	1	25	1	11	0	0

El análisis de estos resultados nos hace recordar que los años 2000 y 2001 fueron de profunda crisis nacional coincidentes con una matriculación alta (inclusive en 2002 inmediato al derrumbe económico) que podría asociarse a la búsqueda de una salida laboral segura y rápida.

Fig. 11: Evolución de cohortes en formación docente



Si bien es importante la cifra de desertores en 1er. Año, conociendo las características de la institución y las de aquellos estudiantes con muchísimas dificultades de aprendizaje, podríamos asegurar que su retención hasta fin del ciclo lectivo y hasta su reingreso, constituyeron un caso singular. Por eso, no debe escapar a la distinción, las cantidades en el por-

centaje de egresos, los que se espera que lo logren tardíamente porque aún están cursando y las salidas y retorno de alumnado.

En cuanto a las deserciones a partir del 2do. Año, en el registro respectivo se asienta que las causas tienen fundamentalmente que ver con exigencias de trabajo que a veces retrasan y otras veces impiden por ejemplo y mayoritariamente la cursada a contraturno del Espacio de la Práctica Docente, dificultando la continuidad regular de los estudios. También se atribuyen a complicaciones familiares imprevistas. En ambos casos se observa por lo general, el retorno a largo plazo. Son casi nulos los abandonos porque no les guste la carrera o tengan demasiadas acreditaciones pendientes. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar los pocos pero increíbles casos de abandono frente al período de práctica intensiva en el 3er. Año de la carrera, asociados a una baja autoestima y temor al tener que hacerse cargo completamente y durante tres semanas de un grupo de clase en EGB.

El movimiento de alumnos (entrada/salida) por pase fue llamativo entre los ciclos 2002 y 2004 dado que en relación de ida y vuelta se realizó con otra única institución, haciendo sospechar que los estudiantes implicados –cuyo rendimiento académico se evaluó como muy pobre- buscaron cierta conveniencia intentando aprobar de acuerdo al grado de facilidad otorgado por los docentes. El caso de la cohorte 1999-2001 en cambio, está documentado como destino al exterior del país.

14.1.1.2. Encuentros de trabajo

La lectura de los registros de reuniones con profesores y personal directivo (Anexo Apuntes testimoniales 5.7.) nos proporciona los siguientes resultados:

- ✓ los docentes están preocupados por el desempeño, comportamiento y antecedentes socioculturales de quienes ingresan y acuerda alternativas para solucionar la problemática;
- ✓ durante el período de crisis económica nacional, el instituto se convierte en un ámbito de contención;
- ✓ quienes ingresan admiten sus dificultades y manifiestan intención de superarlas;
- ✓ se diseña una nueva propuesta para el Curso Inicial y el transcurso del 1er. Año en los sucesivos ciclos lectivos;

- ✓ bajo el marco de la *res. 7360/99* se acuerda un reglamento interno de acreditación;
- ✓ los profesores dan muestras de interés por nuestro proyecto educativo y colaboran con su organización y mejora;
- ✓ el proyecto de facilitación del aprendizaje se implementa paulatinamente y los resultados de sus evaluaciones lo enriquecen;
- ✓ los informes tras cada Curso Inicial diagnostican la situación del alumnado y permiten su conocimiento al profesorado;
- ✓ en 2004 se incorpora informática en 1er. Año como asignatura extracurricular y se prevé para el profesorado una capacitación elemental -que finalmente no pudo realizarse-;
- ✓ la licencia médica de la directora titular suspende los trabajos desarrollados.

14.1.2. Escuela de Policía “Juan Vucetich”

14.1.2.1. Evolución de cohortes

Las características particulares de esta institución educativa nos llevan a replantear la presentación del cuadro de cohortes y entendemos que resulta importante comenzar este título con algunas aclaraciones sobre sus tablas.

Por razones de comodidad en su visualización, las tablas se elaboraron por sexo. Dado que, como explicáramos en 13.1.3.2. Formación policial, los planes de estudio han tenido diversa duración entre los años 1997 y 2000, señalamos en el apartado **cohorte** como primera de ellas a la que denomináramos estructura d) (por incluir al ciclo lectivo 1999, desde donde se originó nuestra recopilación de datos históricos numéricos) pudiendo recoger sólo algunas cifras; y al resto, considerando sus dos ciclos lectivos de duración. También debemos acotar que, si bien todos los ingresos tuvieron un solo período de evaluación de admisión, los años 2003 y 2004 contaron con dos incorporaciones (en 2004 no señalamos las cantidades parciales, pues tras la primera, las autoridades provinciales ampliaron las cifras de admisión, por lo que para cubrirlas se consideró el mismo orden de mérito). Por último, recordamos que sólo se pudieron recabar extraoficialmente algunos datos de quienes ingresaron en 2005.

Por su parte, las cantidades hacen referencia a: **inscriptos**, **admisiones** (alumnos con categoría de aspirantes a cadete tras aprobar las pruebas intelectuales, médicas, psicofísicas y de “visu”), **matrícula final** (los que cursaron 1er. Año hasta fin del ciclo lectivo), **egreso a término** (los que lograron terminar la carrera antes del acto de colación), **egreso tardío** (los que culminaron la carrera en las mesas de examen previstas tras el acto de colación), **baja por** (el rubro se subdivide en los que durante la carrera: **desertaron** o fueron **sancionados** disciplinariamente con expulsión), **reingreso** (aquellos que habiendo solicitado la baja por razones de índole particular, se volvieron a inscribir en cualquier otro ciclo lectivo y fueron readmitidos).

Tabla 12: Evolución de cohortes masculinas en formación policial

Cohorte	Inscriptos	Admisiones	Matríc. final	Egreso término.	Egreso tardío	Baja por		Reingreso
						deserc.	sanc.	
Estruc. d) nov/98- junio/00	853	514	S/datos	511		S/datos		
2001-2002	924	302	299	201	94	2	2	0
2002-2003	897	246	244	172	69	0	3	0
2003-2004 1° incorp. 2° incorp.	744	171 44	210	147	60	1	2	1
2004-2005	801	252	237	177	56	4	0	1
2005...	523	395	391	S/datos				

Fig. 12: Evolución de cohortes masculinas en formación policial

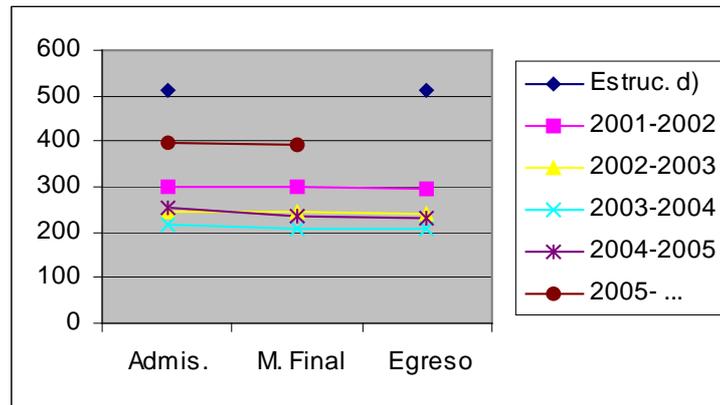
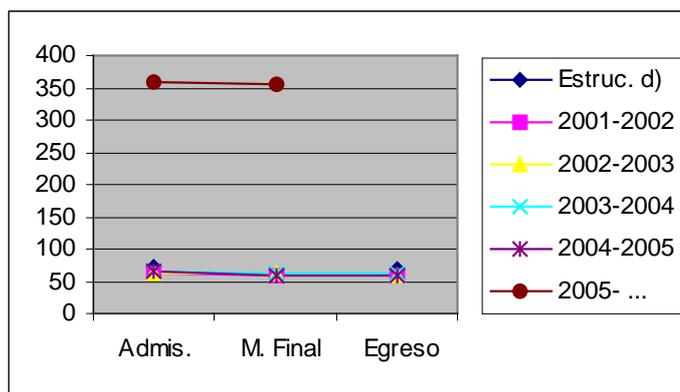


Tabla 13: Evolución de cohortes femeninas en formación policial

Cohorte	Inscriptos	Admisiones	Matric. final	Egreso término.	Egreso tardío	Baja por		Reingreso
						deserc.	sanc.	
Estruct. d) nov/98- junio/00	117	71	S/datos	68		S/datos		
2001-2002	124	61	59	49	9	0	1	0
2002-2003	133	63	62	53	7	1	1	0
2003-2004 1º incorp. 2º incorp.	112	53 13	63	55	7	1	0	2
2004-2005	115	64	59	55	3	1	0	0
2005...	406	359	356	S/datos				

Fig. 13: Evolución de cohortes femeninas en formación policial



Es de observar que también en este establecimiento en los años de crisis económica más profunda se incrementó el índice de inscriptos y simultáneamente se reduce la cifra de admisiones. La metodología de las incorporaciones a partir de 2003 manifiesta indecisión de las autoridades de gobierno con revisiones de medidas seguramente basadas sobre la intención de demostrar políticas de respuesta inmediata a los cada vez más intensos reclamos sociales en demanda de mayor seguridad para la población; y que derivan en la admisión masiva del ciclo lectivo 2005.

A su vez, en los ciclos lectivos 2003 y 2004 resulta llamativa la cantidad de bajas (70% del total del año) en la primera semana de clase –pleno período de adaptación- por lo que podría interpretarse como consecuencia directa de una inscripción resuelta en función de la necesidad y no, de la vocación.

Por último, cabe señalar que el desgranamiento a lo largo del 2do. Año se produce sólo por bajas, alcanzando el egreso en término entre el 98 y 99% de la matrícula final, lo cual refleja un contrasentido en virtud de nuestros resultados de su rendimiento en las evaluaciones diagnósticas, el seguimiento efectuado y los comentarios recogidos del profesorado.

14.1.2.2. Encuentros de trabajo

El análisis de lo sucedido (Anexo Apuntes testimoniales 5.7.) nos posibilita concluir:

- ✓ las autoridades institucionales manifiestan inquietud por el rendimiento académico del alumnado;
- ✓ el establecimiento carece de coordinación y supervisión pedagógica y por ende, de trabajo colaborativo;

- ✓ el profesorado que se entera de nuestro proyecto da muestras de interés y coincide en el diagnóstico elaborado;
- ✓ las ejecuciones de nuestra propuesta educativa y sus ajustes van generando resultados positivos;
- ✓ las políticas jurisdiccionales promueven la inclusión, retención indiscriminada y la contención, al tiempo que desestabilizan la organización escolar previa;
- ✓ el personal de la fuerza evidencia sumisión incondicional a la superioridad jerárquica, pretendiendo reeditarla a su vez con los subordinados y generando un clima laboral tenso y decisiones inconexas e infundadas.

14.2. DATOS SOCIOACADÉMICOS

En primer lugar es necesario aclarar que fue muy difícil clasificar los títulos de Nivel Medio, por un lado porque los alumnos desconocen el nombre correcto y por otro porque, luego de la *Ley Federal de Educación* la denominación común fue de Bachiller seguido de la modalidad de Polimodal, las que por otra parte en ocasiones se subdividieron en orientaciones específicas -según la elección del establecimiento educativo-. Así por ejemplo, existen egresados con título sencillamente de Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales y otros dentro de esa modalidad, con orientación en Turismo, Pedagogía, etc.

Antes de la transformación educativa de los '90, el Nivel Medio tenía tres titulaciones básicas (Bachillerato, Perito Mercantil y Técnico Industrial) con sus respectivas orientaciones y una carga importante de tradición que sostenía la idea del Bachiller orientado a los estudios posteriores (en principio universitarios, luego extendidos al magisterio superior) y por ende, para la clase más acomodada; y las otras opciones sobre valoradas especialmente por quienes aspiraban a una salida laboral más inmediata, significando un ascenso social con posibilidad de acceder a su vez al Nivel Superior. Además, las llamadas y desaparecidas escuelas técnicas eran (nos animamos a decir hasta casi la década de los '80) eminentemente masculinas, en ellas se cursaban estudios con relación a la construcción en obras, electricidad, mecánica (con especializaciones); y su duración era de seis años.

Del análisis de tablas surge un evidente y relativamente constante predominio de aquellas tres titulaciones clásicas, con paulatina y lenta apertura a las renovadas orientaciones gene-

radas por los cambios socioculturales (tecnología, gestión empresarial, comunicación, marketing, turismo, gastronomía, etc.).

Nos parece necesario también en este apartado esclarecer los indicadores usados en las tablas para su correcta interpretación.

Por lo dicho anteriormente sobre la diversidad de graduaciones, nos ceñimos a contabilizar estableciendo clases abarcativas. Así, el rubro **modalidad** comprende titulaciones de Nivel Medio considerando las similitudes en sus planes de estudio según su orientación; **gestión** indica el tipo de administración de los servicios educativos de los que provienen; **educ. adultos** alcanza a aquellos que hicieron y/o completaron los estudios previos en establecimientos con ese régimen de enseñanza especial que cuenta con una reducción temporal en su diseño curricular; **zona** considera a quienes provienen de escuelas inscriptas en el límite territorial de influencia (localidades vecinas en el caso de la formación docente y toda la Pcia. de Bs. As. en el caso de la formación policial); **egreso** contiene tres subclases según el momento de obtención del título de Nivel Medio: **reciente** (inmediatamente anterior a la inscripción en la institución caso), **2 años** (hasta dos años previos a la inscripción en la institución caso) y **más de 2 años** (más de dos años previos a la inscripción en la institución caso) y; **otras carreras** que se refiere a cuántos se han inscripto en otras instituciones de Nivel Superior, divididos a su vez en cantidad de ellos que **completó** esos estudios, se hallan cursándolos (**continúa**) o los abandonaron (**abandonó**).

En el grupo de tablas dedicadas a los datos socioculturales nos vimos obligados a incluir el rubro **no sabe** cuando el estudiante ha dicho desconocer información de su progenitor tanto por singular ignorancia como por no haber tenido trato con la persona.

Debemos recordar que algunos jóvenes se inscriben pero nunca se presentan a clase o bien desertan tempranamente (durante la primera o segunda semana) por lo que se verá que la cantidad de formularios analizados puede no coincidir con lo que en las tablas 11, 12 y 13 figura como **matrícula inicial**; son los denominamos **formularios faltantes**. Además, aunque resulte irrisorio por tratarse de jóvenes y adultos, hay que tener en cuenta que a veces desconocen sus propios datos personales, haciendo que el rubro quede sin responder, por lo que nosotros lo destacamos con el rótulo **no contesta**.

Por último, aquellos rubros que nos pareció importante destacar por su significatividad, se verá que fueron sombreados.

14.2.1. Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

14.2.1.1. Información académica

Tabla 14: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación docente

Modalidad	2003		2004		2005	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Docencia	2	8,3	1	3,4	1	4,8
Cs. Soc.	5	20,8	8	27,6	4	19
Econ.	5	20,8	4	13,8	5	23,8
Cs. Exac. y Nat.	1	4,2	5	17,2	1	4,8
Adm. Emp.	2	8,3	4	13,8	0	0
Arte	0	0	1	3,4	1	4,8
Agricult.	0	0	1	3,4	2	9,5
Form. falt.	6	25	5	17,2	3	14,3
No contesta	3	12,5	0	0	4	19

Puede apreciarse que es muy bajo el porcentaje de alumnado (prácticamente el menor) que ingresa a la carrera con conocimientos elementales de aspectos relacionados a las ciencias de la educación.

Fig. 14: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación docente

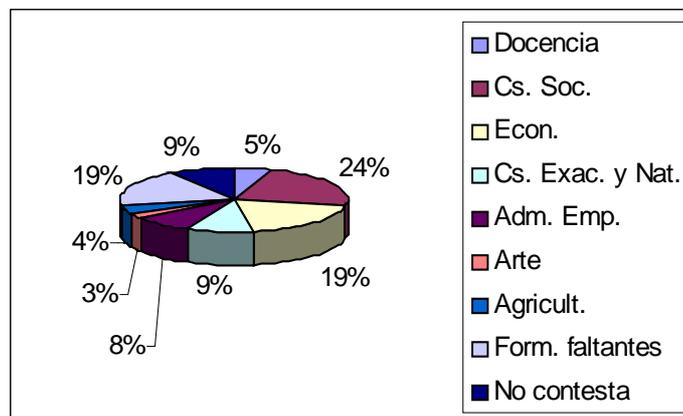


Tabla 15: Datos sobre tipo de establecimientos educativos de Nivel Medio de quienes ingresan a formación docente

Ingreso	Gestión		Ed. adultos		Zona	
	Estatal	Form. falt.	Sí	Form. falt.	De influenc	Form. falt.
2003	11	6	2	6	13	6
2004	16	5	5	5	19	5
2005	15	3	4	3	17	3

Fig. 15: Gestión educativa elegida en el Nivel Medio por quienes ingresan a formación docente

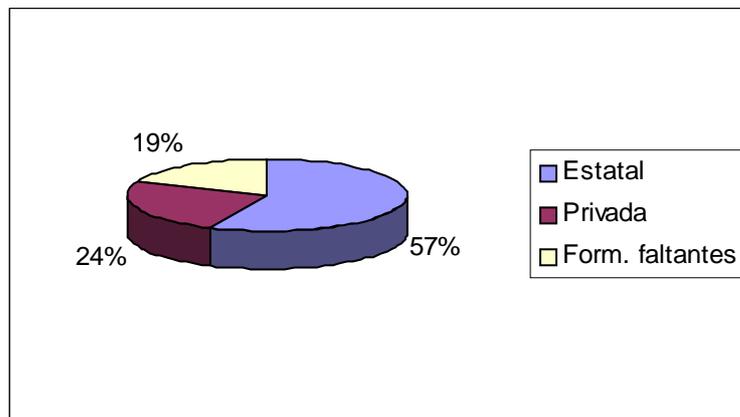


Fig. 16: Régimen de egreso de Nivel Medio de los que ingresan a formación docente

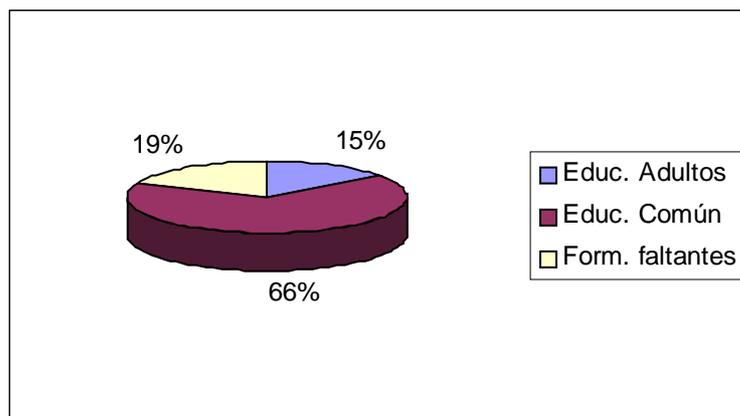
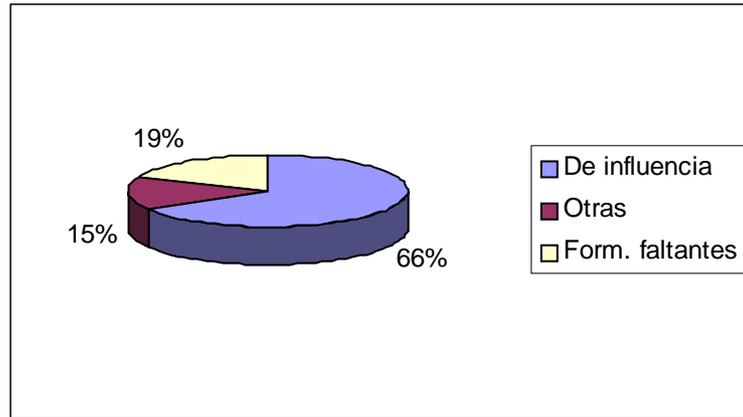


Fig. 17: Zona de la que provienen quienes ingresan a formación docente

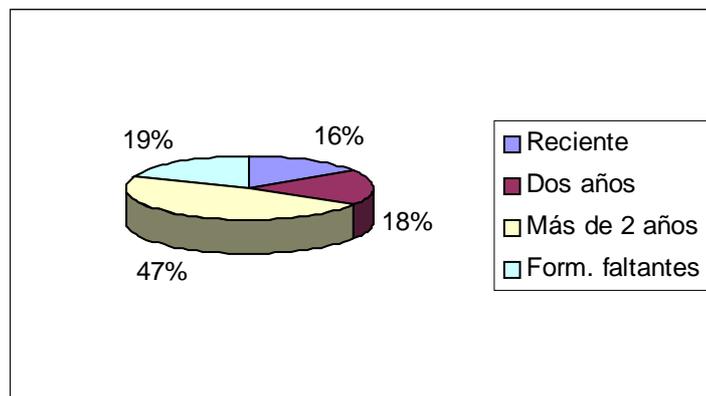


Se evidencia claro predominio de la educación estatal, de servicios cercanos al radio del instituto superior y una cifra alarmante de estudiantes que culminaron el Nivel Medio en la modalidad de Educación de Adultos.

Tabla 16: Datos sobre antigüedad de egreso del Nivel Medio en formación docente

Egreso	2003		2004		2005	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Reciente	1	4,2	8	27,6	3	14,3
2 años	7	29,2	6	20,7	0	0
+ de 2 años	10	41,7	10	34,5	15	71,4
Form. falt.	6	25	5	17,2	3	14,3

Fig. 18: Antigüedad de egreso del Nivel Medio de quienes ingresan a formación docente

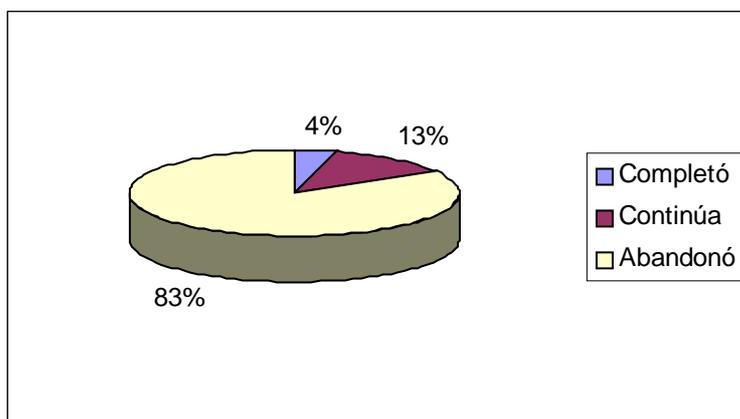


Ante la cuestión planteada en cuanto a las preferencias y rechazos de las asignaturas del Nivel Medio, por regla general la tendencia es poco más positiva hacia las de corte humanístico y negativa hacia las ciencias exactas y los idiomas extranjeros. Debido a las marcadas dificultades de lenguaje (comprensión y expresión) ha llamado nuestra atención la importante cifra de estudiantes que mencionan haber tenido calificaciones altas en Lengua.

Tabla 17: Datos sobre inscripción en otras carreras de Nivel Superior de quienes ingresan a formación docente

Otras carreras	2003		2004		2005	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Completó	1	4,2	0	0	0	0
Continúa	1	4,2	1	3,4	1	4,8
Abandonó	6	25	12	41,4	2	9,5
Form. falt.	6	25	5	17,2	3	14,3

Fig. 19: Situación de inscriptos en otras carreras entre quienes ingresan a formación docente



Vemos que en el año 2003 sólo una alumna inscrita completó la carrera de Odontología y su deserción del instituto superior se registra tempranamente, entre las primeras semanas de clase. En referencia a los otros tres casos de continuidad: la de ingreso 2003 corresponde a la carrera de Derecho que la estudiante abandonó mientras cursaba profesorado con idea de retomarla al egresar, la de ingreso 2004 corresponde a la misma carrera pero la estudiante desertó tempranamente del instituto superior, finalmente la de ingreso 2005 co-

rresponde a la carrera de Profesorado de Música (Nivel Superior no universitario) y la estudiante a la fecha tiene ambas incompletas.

Los alumnos de ingreso 2003 enumeran por haberse inscripto y abandonado: Bioquímica, Licenciatura en Psicología, Ciencias Económicas, Ingenierías (2 –en Sistemas de Información y Forestal) y Profesorados (2 -de Inglés y Educación Inicial-). Parece oportuno recordar que quienes tienen título de idioma extranjero requieren título docente habilitante para el ingreso a la docencia, por lo que muchos de ellos se volcaron a realizar el Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB para cubrir ese requisito. La estudiante que señaló haberse inscripto en el Profesorado de Educación Inicial dice haberlo hecho previamente en Ingeniería y haber abandonado ambas por problemas de salud. Quien indicó haberse inscripto en el Profesorado de Inglés alegó haberlo dejado por razones económicas. Ambas desertaron tempranamente de nuestro instituto. El resto menciona como causas de abandono el que no han cubierto sus expectativas y/o evaluaron una dificultosa salida laboral o no se adaptaron a la nueva situación de estudio. De esos cuatro casos, dos desertaron de nuestro establecimiento en el primer cuatrimestre y las otras dos egresaron a término.

Los estudiantes de ingreso 2004 dicen haberse inscripto y abandonado en: Bellas Artes, Licenciatura en Psicología, Profesorado de Educación Inicial (3), Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de EGB (en otro instituto), Derecho (3), Análisis de Sistemas, Medicina, Profesorado de Educación Física, Ciencias Económicas y Profesorado de Música. Las causas de abandono nombradas fueron: embarazo (2); dificultades económicas; no adaptación al estudio y los compañeros; cuestiones familiares, de traslados y de horarios de cursada (2), falsas expectativas (3). De todos ellos, cuatro abandonaron nuestra institución durante el primer cuatrimestre, otros tres lo hicieron más tarde durante el 1er. Año; dos egresaron a término, una posteriormente y otra alumna tras abandonar momentáneamente por embarazo ha retornado y se halla aún cursando.

En la cohorte de ingreso 2005 una alumna se inscribió en Derecho, alega haberla abandonado por razones económicas y también desertó de nuestra institución en el segundo cuatrimestre de 1er. Año; la otra estudiante llegó a cursar dos años del Profesorado de Lengua y Literatura en la UNLP, pero lo dejó por problemas de índole familiar y terminó su Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de EGB a término con ganas de completar la otra carrera una vez que haya conseguido establecerse laboralmente.

14.2.1.2. Información sociocultural

Tabla 18: Datos sobre edad y sexo en formación docente

Edad	2003		2004		2005	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
≤ 20 años	0	6	0	9	0	7
21 ≤ 30 años	0	10	0	9	0	5
31 ≤ 40 años	0	2	1	4	0	4
≥ 41 años	0	0	0	1	0	2
Form. falt.	0	6	0	5	0	3

El sombreado destaca la cantidad de quienes ingresan que obtendrán su certificación de estudios al límite de estar en condiciones de efectuar el ingreso a la docencia (edad tope 45 años), inscripción que permite acceder a la titularidad en el cargo.

Fig. 20: Situación de edad de los que ingresan a formación docente

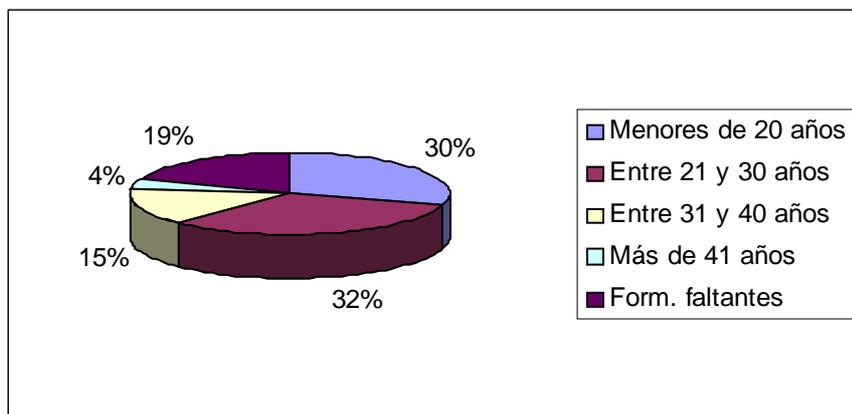


Tabla 19: Datos sobre paternidad en formación docente

Paternidad	2003		2004		2005	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Sí	0	9	1	12	0	10
≤ 5 años	0	13	1	6	0	5
6 ≤ 11 años	0	2	0	7	0	9
12 ≤ 17 años	0	0	0	4	0	4
≥ 18 años	0	0	0	2	0	1
Form. falt.	0	6	0	5	0	3

Fig. 21: Cantidad de quienes ingresan a formación docente que tiene hijos

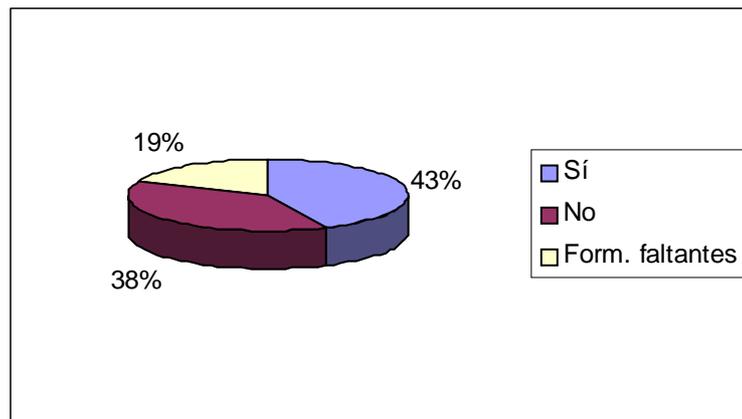
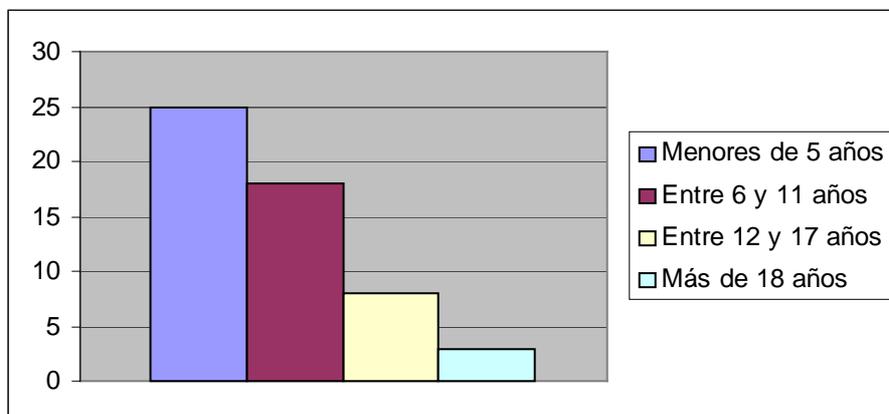


Fig. 22: Proporción en las edades de los hijos de los que ingresan a formación docente



En el ingreso 2003, sólo una alumna tiene tres hijos, cuatro tienen dos hijos (una de ellas contando su embarazo al momento de responder el cuestionario) y todas ellas conviven con sus cónyuges; las restantes tienen un hijo pero sólo una vive con su cónyuge y sus propios padres y hermano.

En el año 2004, dos alumnas tienen tres hijos y viven con sus cónyuges; tres tienen dos hijos, dos de ellas conviven con sus cónyuges y la tercera con su concubino; las restantes sólo tienen un hijo (incluyendo un caso de embarazo al momento de responder el cuestionario) y de ellas cuatro viven con su cónyuge y una además con su propia madre. Por su parte, el varón que es padre no convive con su mujer.

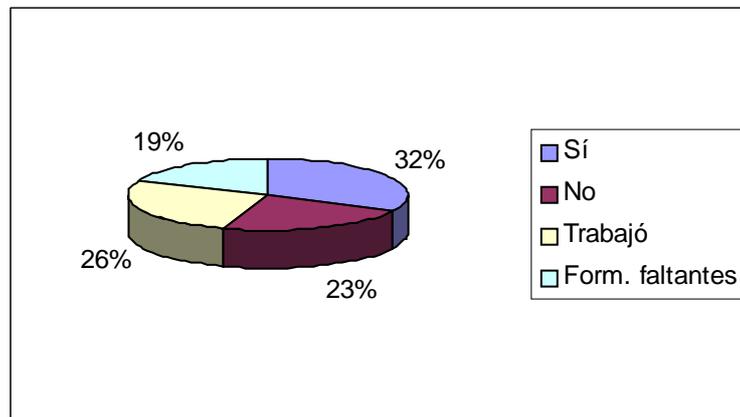
En el ingreso del ciclo 2005 se registran cuatro estudiantes con un hijo (contando dos casos de gestación al momento de responder el cuestionario), de ellas una de las embarazadas convive con su concubino, otra con su cónyuge y la tercera con su hermana; otras cuatro alumnas con dos hijos conviven con sus cónyuges; otra estudiante tiene tres hijos y una última tiene cuatro hijos y convive con su concubino.

En cuanto a las conformaciones familiares, son diversas. Podemos decir que los alumnos que son padres y no viven con su pareja, lo hacen en el hogar paterno (algunos sólo con su madre o ella y hermanos). Entre quienes no son padres, hallamos seis casos de matrimonios en convivencia; del resto la mayoría vive en el hogar paterno con ambos progenitores o sólo uno, y además en ocasiones con hermanos, tíos, abuelos y cónyuges o concubinos propios o de sus padres. En esta última situación, quienes viven con sus madres en un 72% son huérfanos de padre y del resto un 9% desconoce quién es su ascendiente; quienes viven con sus padres son huérfanos de madre y sólo encontramos un caso en que esta lo abandonó de pequeño y no sabe quién es. Finalmente, registramos dos alumnas que conviven una con sus abuelos paternos y la otra con su abuela materna por ser huérfanas de padres.

Tabla 20: Datos sobre actividad laboral en formación docente

Trabajo	2003		2004		2005	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Sí	0	8	1	7	0	8
No	0	4	0	9	0	4
Trabajó	0	6	0	7	0	6
Form. falt.	0	6	0	5	0	3

Fig. 23: Desempeño laboral de quienes ingresan a formación docente



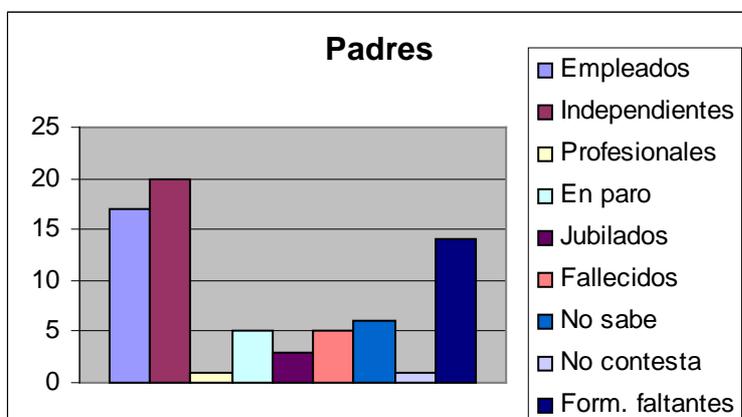
El varón trabaja como albañil y las mujeres declaran trabajar o haberlo hecho: veintiuna (50%) en relación de dependencia sin especificar las tareas, siete (16,7%) como empleadas domésticas, cuatro (9,5%) como auxiliares de limpieza, tres (7,1%) en forma independiente sin aclarar funciones, dos (4,8%) al cuidado de menores, dos (4,8%) como peluqueras, y del resto (7,1%) una ejerciendo su profesión de odontóloga, otra como agente de empresa de seguridad privada y la última como artesana.

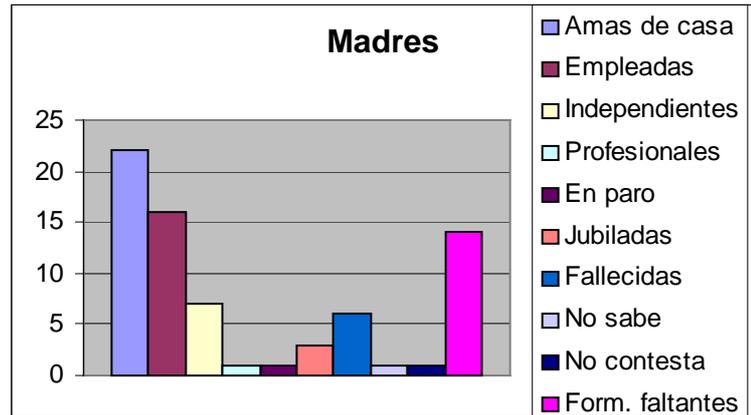
Tabla 21: Datos sobre actividad laboral de progenitores de quienes ingresan a formación docente

En esta tabla se ha incluido como empleados a docentes y efectivos de fuerzas de seguridad y armadas (por su obvio ámbito de desempeño); reservándonos el rubro profesionales de Nivel Superior para aquellos cuyas titulaciones se abren al campo laboral con y/o sin relación de dependencia.

Ocupación	Padres			Madres		
	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Ama de casa	---	---	---	6	9 (*)	7 (*)
Empleado	6	8 (*)	3	5	7	4
Independiente	8	7	5 (*)	3	2	2
Prof. N. Sup.	1	0	0	1	0	0
En paro	1	2	2	0	0	1
Jubilado	1	0	2	1	1	1
Fallecido	0	2	3	1	3	2
No sabe	0	4	2	0	1	0
No contesta	1	0	0	1	0	0
Form. falt.	6	5	3	6	5	3

Fig. 24: Desempeño laboral de progenitores de los que ingresan a formación docente





En el ingreso 2005 hemos contabilizado un padre y una madre menos, porque en el curso hay dos hermanas. Lo mismo, una alumna de 2004 es hermana de otra que comenzó la carrera un año antes. Ambos casos están señalados en el cuadro con (*).

Algunos datos suministrados carecen de precisión; por ejemplo, a veces en el caso de los fallecidos, los que están en paro y los jubilados no se señaló la ocupación que tenían; tampoco en el caso de los empleados.

Entre los trabajadores masculinos por cuenta propia, se mencionan pintores, albañiles, fontaneros, soldadores, chóferes, mecánicos y comerciantes. El profesional de Nivel Superior es médico.

Entre las madres con trabajo independiente se cuentan enfermeras, podólogas, peluqueras, modistas y comerciantes. En el rubro empleadas sólo en siete casos se especifica que lo son de servicio doméstico y además dos son auxiliares de limpieza en establecimientos educativos. La profesional es docente.

Tabla 22: Datos sobre nivel académico de progenitores de quienes ingresan en formación docente

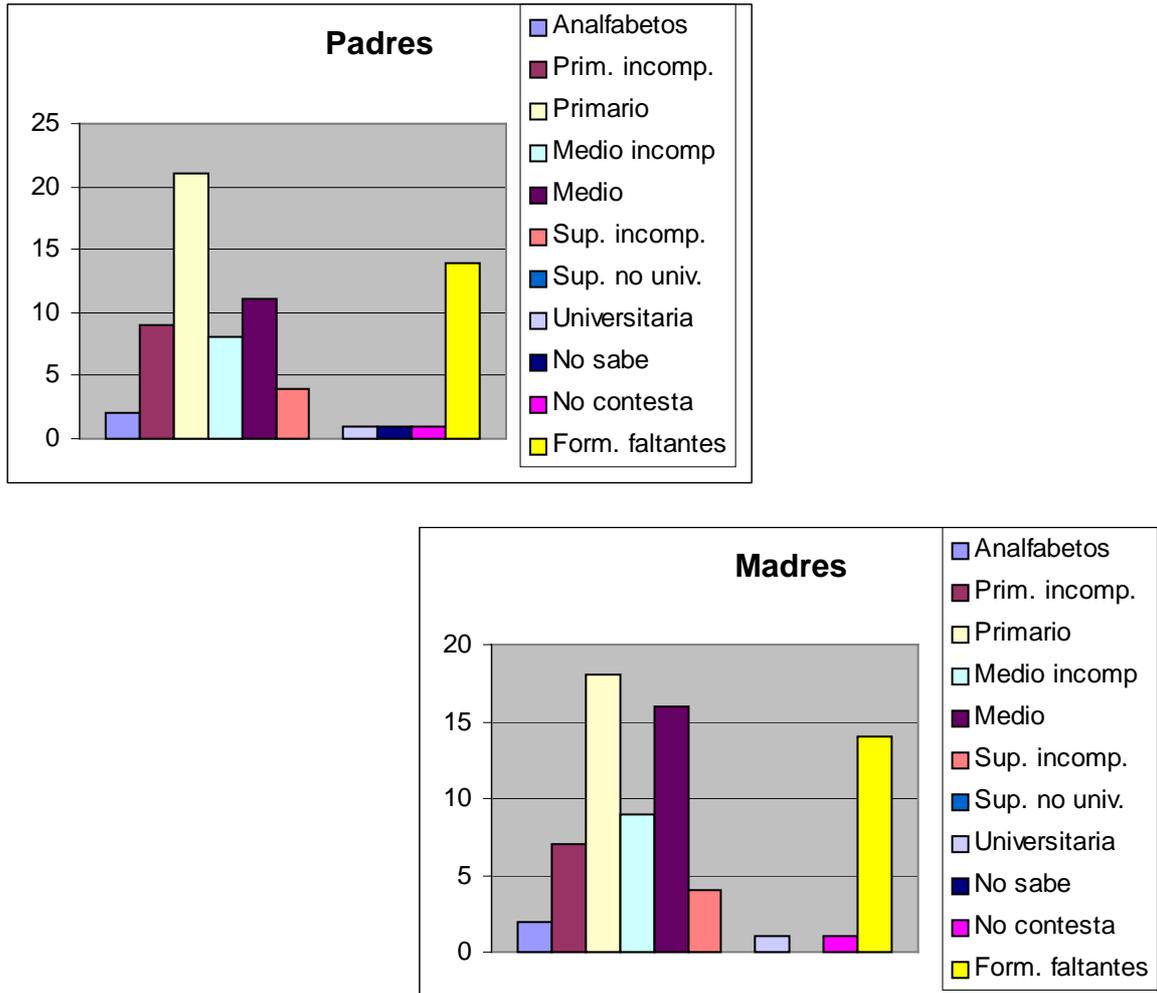
Nivel académico	Padres			Madres		
	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Analfabeto	1	0	1	0	0	2
Pr. incomp.	4	1	4	1	2	4 (*)
Prim.	5	13	3 (*)	2	11	5
Med. incomp.	1	4	3	3	2	4
Medio	5	2 (*)	4	8	7 (*)	1
Sup. incomp.	1	1	2	2	1	1
Sup. no univ.	0	0	0	0	0	0
Univ.	1	0	0	1	0	0
No sabe	0	1	0	0	0	0
No contesta	0	1	0	1	0	0
Form. falt.	6	5	3	6	5	3

Una vez más aquí hemos tenido en cuenta en la cuantificación el caso de datos repetidos (entre 2003 y 2004 y en 2005) por la existencia de hermanos en los cursos y también lo señalamos en el cuadro con (*).

La línea remarcada muestra que si los estudiantes logran egresar estarían superando el nivel de sus progenitores en más de un 90%.

Sólo encontramos entre los progenitores un padre y una madre (de diferentes alumnas) cursando el Nivel Medio en el régimen especial de Educación de Adultos.

Fig. 25: Nivel educativo alcanzado por progenitores de quienes ingresan a formación docente



14.2.2. Escuela de Policía “Juan Vucetich”

14.2.2.1. Información académica

En las tablas bajo este subtítulo, la cifra del renglón superior corresponde a cadetes de sexo masculino y la inferior al femenino.

Tabla 23: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación policial

Modalidad	2003		2004		2005	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Docencia	9	4,2	6	2,4	4	1
	3	4,5	2	3,1	10	2,8
Cs. Soc.	52	24,2	70	27,8	109	27,6
	13	19,7	24	37,5	127	35,4
Econ.	65	30,2	63	25	104	26,3
	25	37,9	7	11	102	28,4
Cs. Exac. y Nat	10	4,7	24	9,5	37	9,4
	7	10,6	11	17,2	39	10,9
Adm. Emp.	33	15,3	29	11,5	52	13,2
	14	21,2	13	20,3	51	14,2
Técnico	37	17,2	45	17,9	63	15,9
	1	1,5	2	3,1	6	1,7
Informática	6	2,8	6	2,4	4	1
	2	3	0	0	5	1,4
Arte	0	0	2	0,8	0	0
	1	1,5	2	3,1	4	1,1
Form. falt.	0	0	5	2	13	3,3
	0	0	3	4,7	9	2,5
No contesta	3	1,4	2	0,8	9	2,3
	0	0	0	0	6	1,7

Fig. 26: Relación título de ingreso/carrera Superior en formación policial

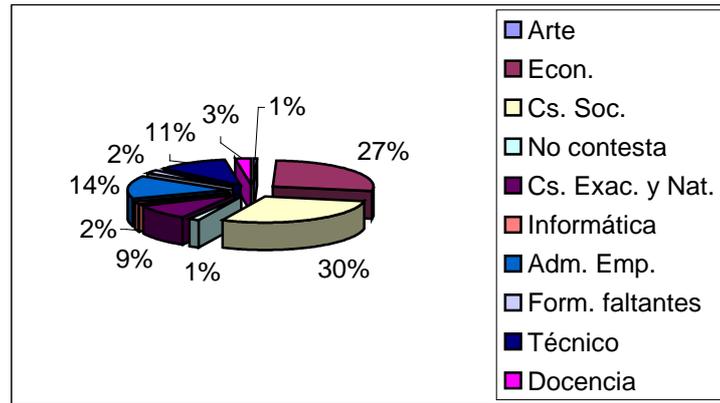


Tabla 24: Datos sobre tipo de establecimientos educativos de Nivel Medio de quienes ingresan a formación policial

Ingreso	Gestión			Ed. adultos			Zona	
	Estatal	Form. falt.	No contesta	Sí	Form. falt.	No contesta	De influenc	Form. falt.
2003	150	0	1	34	0	1	214	0
	43	0	0	5	0	0	66	0
2004	174	5	1	45	5	0	245	5
	35	3	0	3	3	0	60	3
2005	286	13	0	83	13	0	382	13
	287	9	2	18	9	1	349	9

Fig. 27: Gestión educativa elegida en el Nivel Medio por quienes ingresan a formación policial

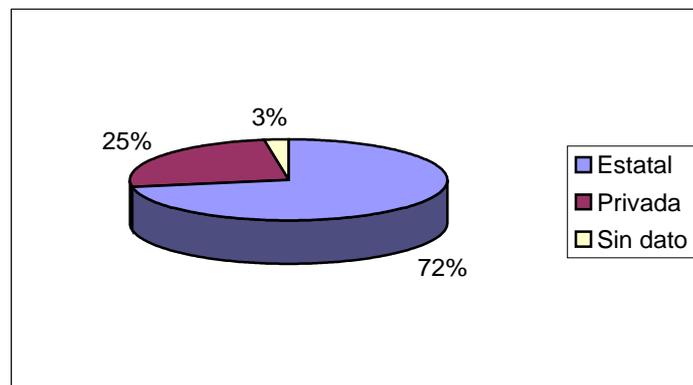


Fig. 28: Régimen de egreso de Nivel Medio de los que ingresan a formación policial

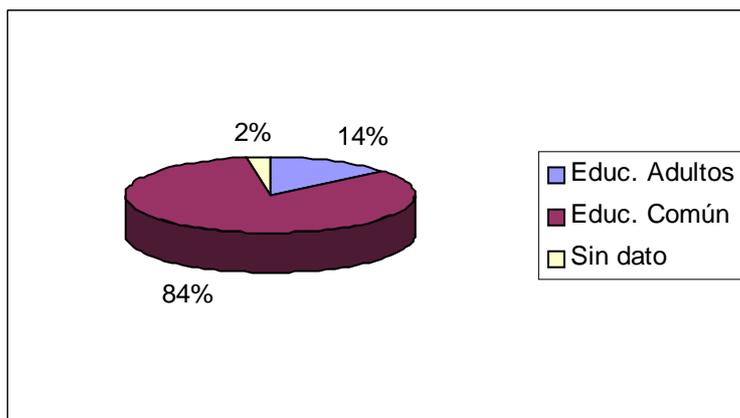
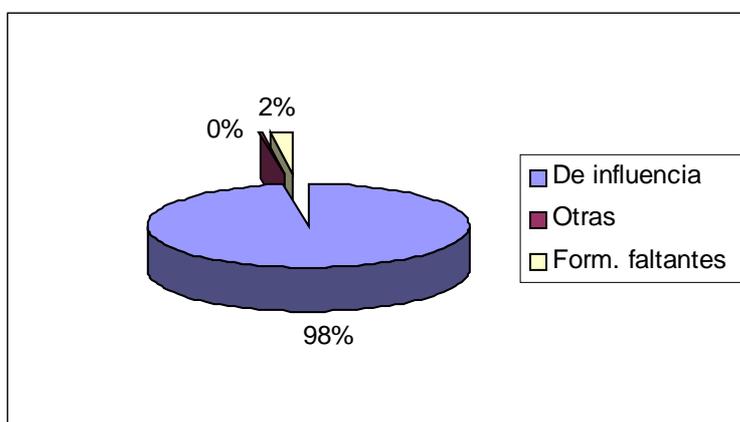


Fig. 29: Zona de la que provienen quienes ingresan a formación policial



Existe una fuerte tendencia a la elección de la educación de gestión estatal coincidente con el período de derrumbe económico nacional.

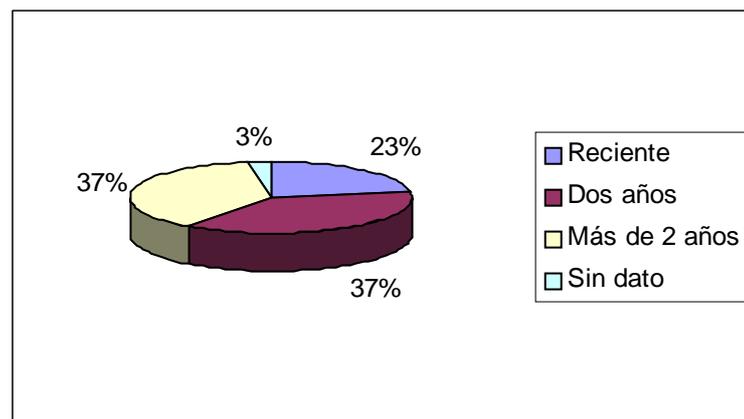
La ampliación de los límites de edad para el ingreso y la inestabilidad laboral (principalmente del sexo masculino) aparentemente influyen en la cantidad de estudiantes que han cursado el Nivel Medio en Educación de Adultos.

Prácticamente es ínfimo el número de admitidos provenientes de otras provincias de la república.

Tabla 25: Datos sobre antigüedad de egreso del Nivel Medio en formación policial

Egreso	2003		2004		2005	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Reciente	54	25,1	65	25,8	101	25,6
	8	12,1	12	18,8	69	19,2
2 años	83	38,6	96	38,1	154	39
	28	42,4	21	32,8	119	33,1
+ de 2 años	77	35,8	86	34,1	124	31,4
	29	43,9	28	43,8	158	44
Form. falt.	0	0	5	2	13	3,3
	0	0	3	4,7	9	2,5
No contestó	1	0,5	0	0	3	0,8
	1	1,5	0	0	4	1,1

Fig. 30: Antigüedad de egreso del Nivel Medio de quienes ingresan a formación policial



En el grupo masculino hay una tendencia a la mayor concentración en la inscripción al Nivel Superior transcurridos dos años del egreso del Nivel Medio, mientras que en las mujeres en un tiempo de tres años o más.

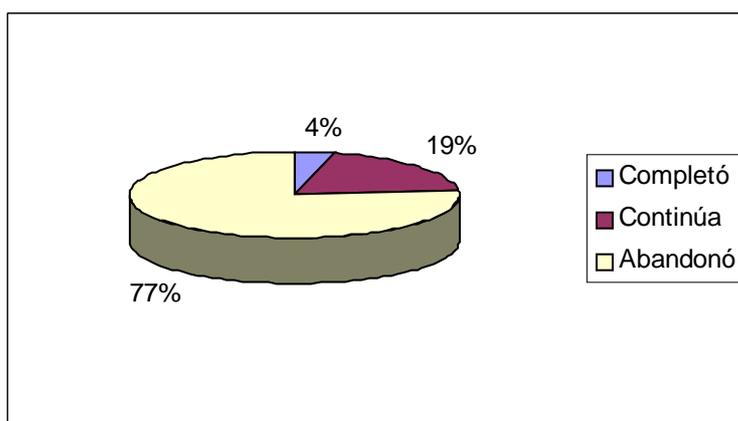
Ambos sexos parecen coincidir mayoritariamente en haber cursado a disgusto y con peores calificaciones en el Nivel Medio las asignaturas matemática (y sus aplicaciones) e idiomas

extranjeros y mencionan como las más agradables historia, filosofía, psicología; es decir, aquellas de orientación humanística. Los varones también mencionan entre las materias cursadas con gusto la informática.

Tabla 26: Datos sobre inscripción en otras carreras de Nivel Superior de quienes ingresan a formación policial

Otras carreras	2003		2004		2005	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Completó	2	0,9	4	1,6	2	0,5
	1	1,5	7	10,9	3	0,8
Continúa	14	6,5	22	8,7	26	6,6
	5	7,6	11	17,2	19	5,3
Abandonó	74	34,4	72	28,6	97	24,6
	39	59,1	19	29,7	87	24,2
Form. falt	0	0	5	2	13	3,3
	0	0	3	4,7	9	2,5

Fig. 31: Situación de inscriptos en otras carreras entre quienes ingresan a formación policial



En cuanto a la inscripción en otras carreras de Nivel Superior, la diversidad de intereses fue muy grande, por lo que decidimos destacar sólo en porcentajes totales las más mencionadas: Derecho (23%), Educación –diferentes profesados- (7,9%), Ciencias Médicas –incluyendo distintas especialidades y disciplinas afines- (4,7%), Economía y Comercio

(4,4%), Sistemas Informáticos y Robótica (3,9%), Administración empresarial (3,5%), Sociología, Psicología y Asistencia Social (2,3%), Diseño y Comunicación (2%).

Además, nos parece oportuno nombrar algunas carreras de vinculación directa con la rama de la investigación policial: Análisis grafológico, Criminalística, Accidentología vial, Peritajes. En ninguno de los casos la cuantificación superó el 0,5%.

Los cadetes mencionan uno o más motivos de abandono, entre ellos: económicos o de trabajo (39,1%), familiares (15,2%), falsas expectativas (7,8%), dificultades de horario (5,3%), incapacidad para adaptarse al estudio y al régimen de cursada (4,1%) y un 28,5% alega que por haber ingresado a la fuerza policial. Las mujeres incluyeron además no haber concluido a tiempo el Nivel Medio, problemas de salud y haberse mudado de provincia.

Finalmente, cabe sintetizar por cohorte la situación en que se hallan en esos estudios:

✓ Los dos alumnos que ingresaron en 2003 y completaron sus estudios lo hicieron en Lengua Inglesa y Profesorado de Educación Física. La alumna, en Tecnicatura Superior en Radiología y cursó tres años de Cs. Veterinarias pero no especificó la situación actual. Entre los que continúan, cinco siguen Derecho (uno de ellos junto al Profesorado de Educación Física) y el resto: Profesorado de Inglés, Ingeniería, Odontología, Profesorado de Educación Física, Medicina y Licenciaturas en Turismo, Filosofía, Comercio Internacional y Servicio Social. De las cinco mujeres, tres están estudiando el Profesorado de Educación Física, una Cs. Económicas y la otra Derecho, Análisis en Grafología y Lengua Inglesa. De los casos de abandono masculinos uno obtuvo un título intermedio de Despachante de Aduana y aduce haber desertado para ingresar a la fuerza policial. Otros dos directamente desaprobaron el examen de ingreso. Seis de ellos dicen tener intención de retomar esas carreras y uno de inscribirse en la Licenciatura en Psicología. Una sola alumna aclara simplemente haberse inscripto y no haber llegado a cursar pero no especifica la razón. Seis mujeres refieren tener intención de retomar esas carreras.

✓ Entre los que ingresaron en 2004 se cuenta con un profesor de Música y guitarra, un auxiliar de Enfermería, un licenciado en Comunicación Social y un técnico Superior en Radiología y en Tomografía que además abandonó Derecho por su ingreso a esta escuela pero pensando en retomar la carrera. Por su parte, entre las mujeres hay tres profesoras de Primero y Segundo Ciclo de la EGB, una profesora de Educación Inicial, otra alumna con ambos títulos, una profesora de Inglés y una perito en Papiloscopía. De los que continúan

doce cursan Derecho, dos Profesorado de Educación Física y los restantes Profesorado de Historia, Ingeniería en Aeronáutica, Ingeniería en Sistemas de Información, Actuario en Administración, Pilotaje Privado de Aviación, Cs. Económicas y Licenciaturas en Psicología y en Economía. Por su parte, tres mujeres son estudiantes de Derecho, dos de Odontología y las demás de Ingeniería en Informática, Arquitectura, Profesorado de Botánica y Ecología, Análisis Grafológico Científico y Licenciaturas en Comunicación Social y en Psicología Social y Medicina. La última de ellas, abandonó el Profesorado de Matemática pero lo piensa continuar con más tiempo. Sólo tres de los varones que han desertado de otras carreras piensan retomarlas y también una mujer.

✓ De los que ingresaron en 2005, un varón y dos mujeres tienen título de Profesor de Primero y Segundo Ciclo de la EGB, el otro de técnico en Administración de Empresas y la última de profesora de Música y Piano. De sexo masculino, entre los que continúan nueve lo hacen en Derecho, cinco en Profesorado de Inglés, tres en Profesorado de Plástica, dos en Profesorado de Geografía, tres en Licenciatura en Turismo, dos en Periodismo (uno de ellos con pretensión de especializarse en investigación criminal) y dos en Licenciatura en Economía. Entre las mujeres cuatro están cursando paralelamente Derecho (una aclara que con intención de especializarse en penal), tres Profesorado de Educación Inicial, dos Ingeniería en Sistemas Informáticos, una Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB, Licenciaturas en Turismo, en Hotelería y en Cs. de la Comunicación, Tecnicaturas en Administración Contable, en Artes Gráficas y en Gestión y Organización Empresarial, Periodismo, Psicopedagogía y Medicina (con idea de lograr la especialización forense). Entre los que abandonaron siete varones expresan que seguramente harán otra carrera paralelamente o al término del cursado de la de Oficial de Policía y cinco mujeres también piensan retornar mientras que otras dos aclaran que se inscribirán en carreras distintas a las que desertaron pues ellas no cubrieron sus expectativas.

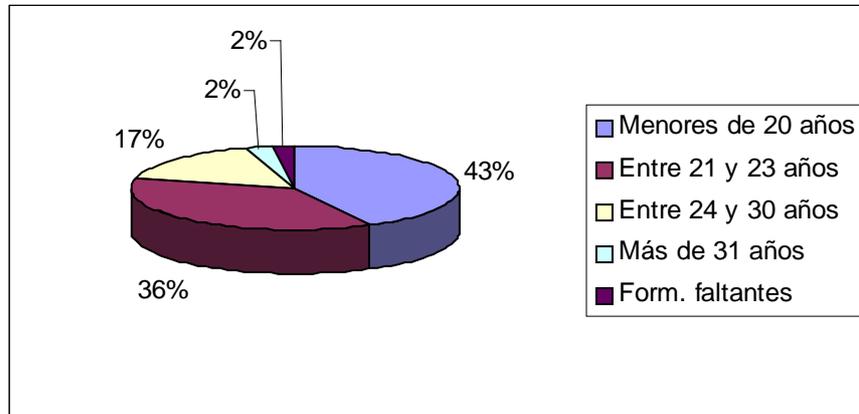
14.2.2.2. Información sociocultural

Tabla 27: Datos sobre edad y sexo en formación policial

Edad	2003		2004		2005	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
≤ 20 años	106	31	121	28	189	99
21 ≤ 23 años	84	32	95	26	63	186
24 ≤ 30 años	25	3	28	7	112	53
≥ 31 años	0	0	3	0	18	12
Form. falt.	0	0	5	3	13	9

Resaltamos los inscriptos que exceden la edad legal de ingreso.

Fig. 32: Situación de edad de los que ingresan a formación policial



Recordemos que la *res. 4672/01* que aprueba el Plan de estudios vigente entre los ciclos lectivos 2001 a 2004 inclusive, establece una edad de ingreso tope para ambos sexos de 23 años. Obviamente, una normativa excesivamente vulnerada en función creemos, de incrementar el número de egresos para la fuerza pretendiendo una vez más responder rápidamente a la demanda social de mayor seguridad en las calles. La máxima edad alcanzada fue la de un varón con 34 años en el ingreso 2004 y la de cinco cadetes femeninos con 31 años en el ingreso 2005. Asimismo, vale aclarar que no encontramos inscriptos con edad menor a la permitida.

Tabla 28: Datos sobre paternidad en formación policial

Edad	2003		2004		2005	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Sí	24	1	23	2	48	7
≤ 5 años	23	1	21	2	45	7
6 ≤ 11 años	5	0	3	0	8	1
12 ≤ 17 años	0	0	0	0	0	0
≥ 18 años	0	0	0	0	0	0
Form. falt.	0	0	5	3	13	9
No contestó	1	0	5	0	0	0

Señalamos con sombreado las aspirantes a cadetes femeninas que tienen hijos y se han incorporado a estudios con régimen de internado y además, la cantidad de ambos sexos que no responde al ítem.

Fig. 33: Cantidad de quienes ingresan a formación policial que tiene hijos

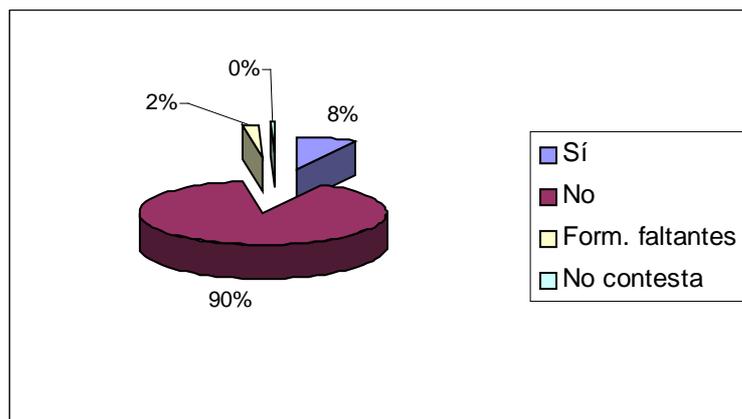
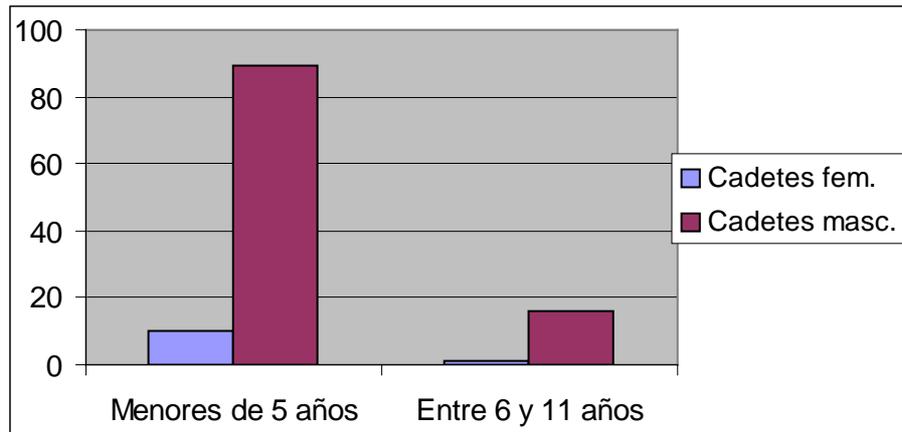


Fig. 34: Proporción en las edades de los hijos de los que ingresan a formación policial



Tanto por considerar que no se quebrantaría la norma, como por no violar la privacidad de las personas, en el cuestionario se verá que no se indagó el estado civil de los estudiantes. Sin embargo, muchos de ellos declaran ser padres –incluso confiesan convivir con su cónyuge-, con lo que podrían estar infringiendo nuevamente la *res. 4672/01* que establece como condición de ingreso para ambos sexos, ser soltero. En este caso, no sólo no podemos hacer deducciones (puede ser que por pudor hablen de matrimonio cuando en realidad el vínculo sea concubinato), sino tampoco sobre la veracidad de los datos de esta índole que ellos hacen público al momento de su inscripción.

En el ingreso 2003, entre los cadetes de sexo masculino vemos que cuatro son padres de dos hijos y todos conviven con su concubina (uno además con sus propios padres); el resto es padre de un hijo (incluyendo un bebé aún en gestación) y de ellos tres conviven con sus cónyuges (en un caso además con su propia madre y en otro, con los suegros) y cuatro con sus concubinas (en un caso con su hermano y la abuela de su mujer y en otro caso con su propia madre). Entre tanto, de las cadetes sólo una tiene un niño y convive con sus propios padres.

En la cohorte de ingreso 2004 hallamos que de los cadetes sólo dos tienen dos hijos (uno vive con su cónyuge, el otro con su concubina); uno contesta afirmativamente a ser padre y convivir con su concubina pero no hace especificación de cantidad de hijos y edad/es de los mismos; y el resto tiene un hijo (seis conviven con su cónyuge; tres con su concubina; uno con su propia madre y la concubina; otro con su propia madre, su hermano y la concubina; y finalmente uno con su concubina, suegro y cuñados).

Entre quienes ingresaron en 2005 sólo uno tiene tres hijos y convive con su concubina; tres cadetes tienen dos hijos, uno es viudo y los otros dos conviven con sus cónyuges; y de los restantes todos son padres de un solo hijo, dos de ellos conviven con sus cónyuges y cinco con sus concubinas. En cuanto a las cadetes, sólo una tiene dos hijos y vive con su cónyuge; las demás tienen un hijo cada una y de ellas, dos viven en concubinatos y otra con su cónyuge.

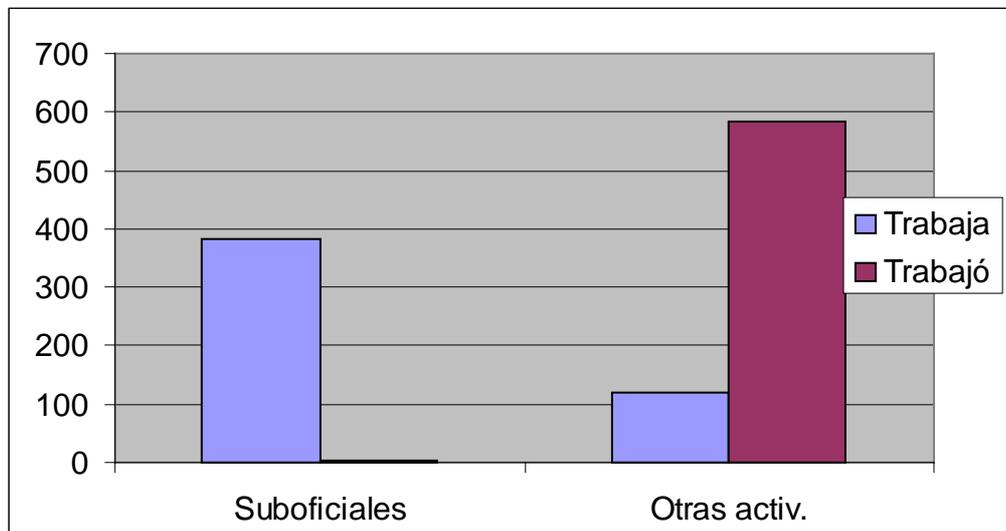
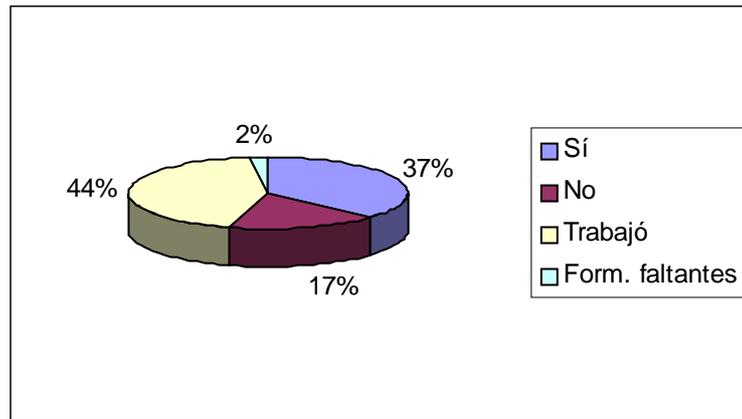
En general, el alumnado de ambos sexos convive con diversos familiares por lo que se hace dificultosa una catalogación. Entre quienes son padres y no viven con cónyuges o concubinos, observamos que mayoritariamente continúan en el hogar paterno con ambos progenitores o uno de ellos –en especial las madres- y a su vez, con sus hermanos, abuelos, tíos y concubinos de sus progenitores. Por su parte, de quienes no han sido padres, sólo dos cadetes masculinos declaran estar conviviendo con cónyuges; el resto se halla en la situación descrita para quienes viven en la casa paterna y entre ellos encontramos un 26% huérfano de padre, un 5% huérfano de madre, un 7% huérfano de ambos ascendientes, un 3% que desconoce quién es su padre. En los casos de orfandad aparecen múltiples grupos de convivencia formados con abuelos, tíos, primos, hermanos y en todos ellos además sus respectivos cónyuges o concubinos y descendientes.

Tabla 29: Datos sobre actividad laboral en formación policial

Trabajo		2003		2004		2005	
		Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Sí		30	5	24	2	49	8
	Subofic.	41	8	82	11	166	74
No		34	15	45	16	64	60
Trabajó		109	37	96	32	101	208
	Subofic.	1	1	0	0	2	0
Form. falt.		0	0	5	3	13	9

Como se puede observar destacamos cuántos aspirantes a cadetes ya pertenecen o han pertenecido a la fuerza.

Fig. 35: Desempeño laboral de quienes ingresan a formación policial



También en este ítem resulta difícil tanto la clasificación como su cuantificación debido a que algunos cadetes trabajan o trabajaron en diversas actividades, incluso paralelamente. Sin embargo, nos parece oportuno señalar como los desempeños más nombrados entre los varones: ser empleado (sin especificar lugar y funciones), comerciante (sin definir rubros), albañil y operario rural y entre las mujeres ser empleadas (igualmente sin dar detalles). Sólo seis cadetes femeninos dicen haber ejercido la docencia y trece el servicio de limpieza doméstico y/o cuidado de infantes en domicilio.

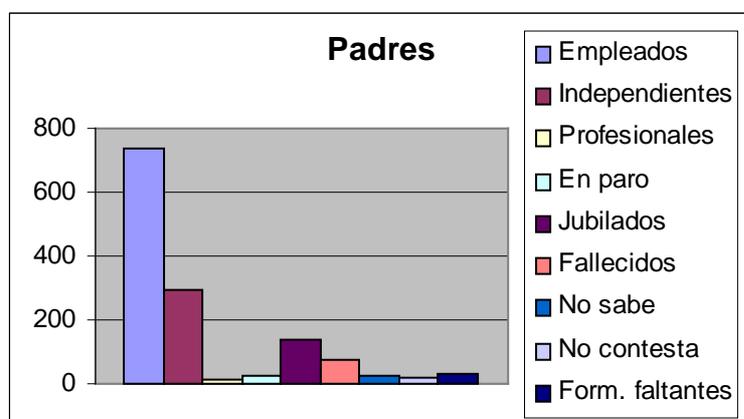
Como además hemos pretendido destacar en el cuadro, una gran cantidad trabaja o trabajó como suboficial de la misma fuerza. A su vez, del total de los que ingresaron masculinos, cuatro fueron suboficiales del Ejército Argentino, cinco han colaborado en esa entidad como voluntarios y dos han sido agentes de empresa de seguridad privada. También una cadete ha sido agente de empresa de seguridad privada.

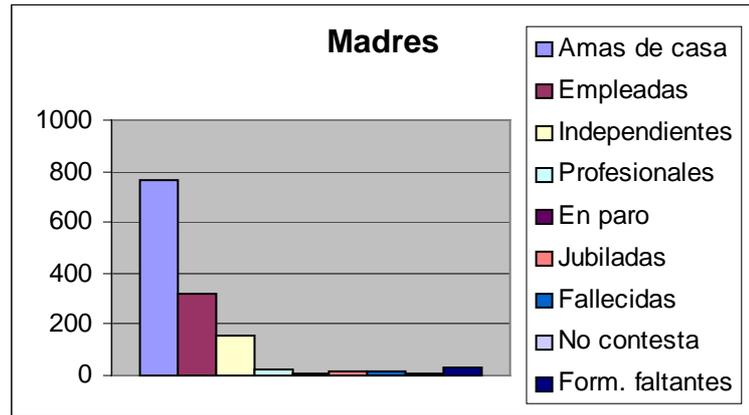
Nuevamente aquí, hemos incluido como empleados a docentes y efectivos de fuerzas de seguridad y armadas; reservándonos el rubro profesionales de Nivel Superior para aquellos cuyas titulaciones se abren al campo laboral con y/o sin relación de dependencia.

Tabla 30: Datos sobre actividad laboral de progenitores de quienes ingresan a formación policial

Ocupación	Padres			Madres		
	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Ama de casa	---	---	---	162	177	428
Empleado	151	172	415	67	76	181
Trab. indep.	54	69	168	34	32	87
Prof. N. Sup.	7	2	3	5	7	9
En paro	13	4	7	0	4	3
Jubilado	29	31	77	2	6	11
Fallecido	18	20	39	9	3	7
No sabe	5	6	15	0	0	0
No contesta	4	4	8	2	3	6
Form. falt.	0	8	22	0	8	22

Fig. 36: Desempeño laboral de progenitores de los que ingresan a formación policial





Al igual que en el otro establecimiento, algunos datos suministrados carecen de precisión. Por otra parte, hay que recordar que a lo largo de la organización del sistema educativo algunas carreras se fueron terciarizando y por ejemplo, los títulos de Oficial de la Policía Bonaerense obtenidos antes del año 1993 no correspondían al Nivel Superior, si bien desde el ingreso 1989 se exigía como condición de incorporación el título de Enseñanza Media completo. Además, hay profesorado que como ya explicáramos, se cursan en institutos superiores y en la universidad. Por eso evaluar la condición de egreso de cada uno de los progenitores (entre ellos los oficiales de distintas fuerzas, los docentes, etc.) sería una tarea ímproba –incluso porque los jóvenes desconocen ese dato–, que poco aportaría diferencialmente a este estudio. Hemos elegido entonces, mencionarlos como profesionales de Nivel Superior en los comentarios; contabilizándolos para la actividad laboral como empleados y para el nivel académico alcanzado según lo que hayan señalado sus hijos.

Entre los hombres que tienen estudios superiores encontramos un martillero que además es abogado y arquitecto, dos abogados (uno de ellos fallecido), un licenciado en Administración de Empresas (fallecido), dos ingenieros (uno electrónico y el otro no se especifica), un mecánico aeronáutico, un médico traumatólogo, un agrimensor y oficiales de distintas fuerzas armadas y de seguridad. Las ocupaciones mencionadas entre los trabajadores independientes son: agricultores, ganaderos, albañiles, fontaneros, carpinteros, transportistas, chóferes, enfermeros, matriceros, mecánicos, chapistas, gomeros, soldadores, peluqueros, panaderos, zapateros, pintores, constructores, electricistas, fotógrafos, gestores, corredores inmobiliarios, agentes de seguros, comerciantes y empresarios. Algunos desempeñan dos y hasta tres tareas diferentes.

En el caso de las madres que culminaron estudios de Nivel Superior hallamos una abogada que además es notaria, una contadora pública, una gestora jurídica, diez docentes (de las

cuales sólo tres no ejercen), una médica (que fue oficial de Policía Bonaerense y está jubilada), una instrumentadora quirúrgica, una psicóloga (docente en la Escuela de Policía Bonaerense) y oficiales de seguridad. Entre quienes desempeñan tareas sin relación de dependencia se nombran: comerciantes y empresarias, gestoras, martilleras, modistas y costureras, enfermeras, masoterapeutas, podólogos, peluqueras y una zapatera.

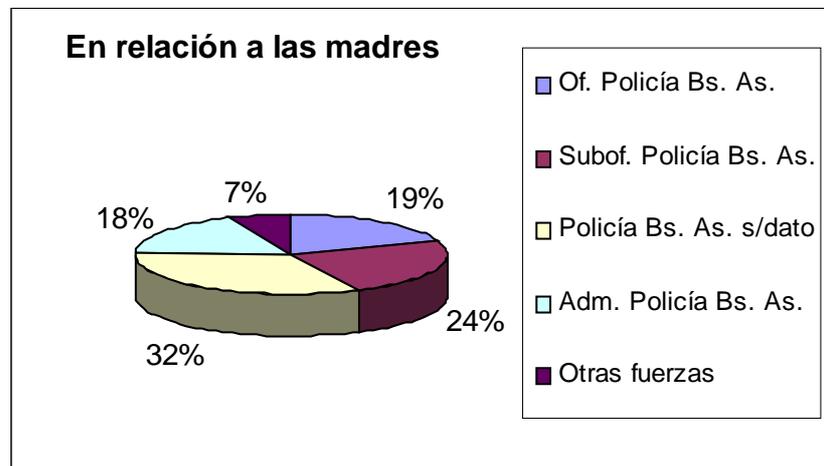
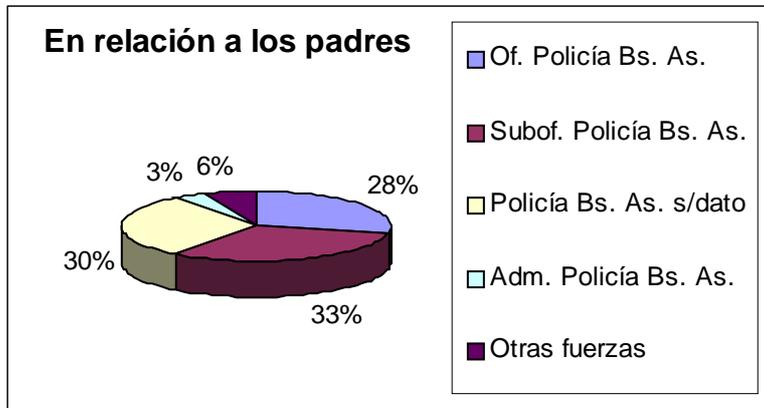
Ahora bien, por la significatividad que los porcentajes revelan, nos parece que merece la pena señalar aquellos cadetes que eligieron la Escuela de Policía quizá por la similitud con la actividad laboral de sus progenitores (ya sea en actividad, retirados, que hayan solicitado la baja luego de pertenecer a la fuerza y/o hayan fallecido).

Tabla 31: Relación de carrera elegida con actividad laboral de progenitores en formación policial

Actividad laboral	Padres	Madres
Oficial de Policía Bonaerense	161	17
Suboficial de Policía Bonaerense	184	21
Policía Bonaerense sin especificar jerarquía	173	29
Personal administrativo de Policía Bonaerense	20	16
Suboficial del Servicio Penitenciario Bonaerense	4	1
Oficial de Policía Federal Argentina	5	2
Suboficial de Policía Federal Argentina	5	1
Policía Federal Argentina sin especificar jerarquía	4	1
Suboficial del Servicio Penitenciario Federal	1	0
Policía de la Pcia. de Córdoba sin especificar jerarquía	0	1
Oficial de Ejerc. Argentino (Fuerzas Armadas Argentinas)	3	0
Militar de las Fuerzas Armadas Argentinas sin especificar jerarquía	6	0
Gendarme Nacional (Anexo Glosario) sin especificar jerarquía	3	0
Suboficial de Prefectura Naval Argentina (Anexo Glosario)	1	0
Prefectura Naval Argentina sin especificar jerarquía	2	0
Agente de empresa de seguridad privada	3	0

Destacamos con sombreado la pertenencia a la misma fuerza de seguridad.

Fig. 37: Relación en desempeño laboral entre generaciones en formación policial



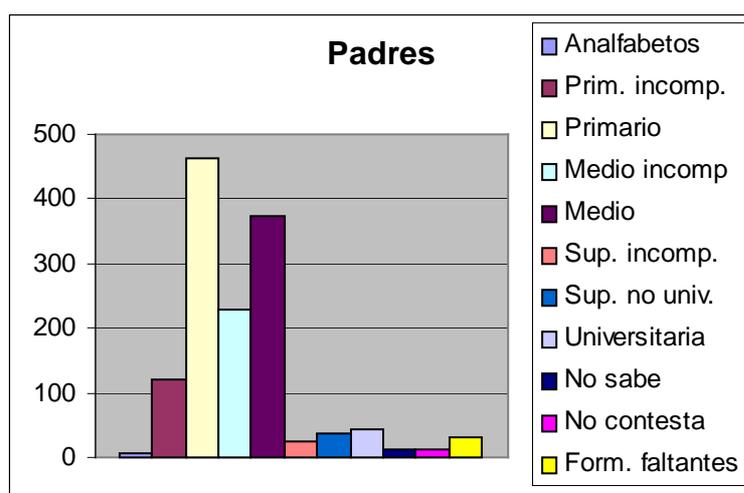
Al igual que lo hicimos con los datos de los futuros docentes, la tabla que sigue muestra el nivel académico de formación alcanzado por los progenitores de los cadetes. Aquí también la línea remarcada muestra que si los estudiantes logran egresar estarían superando el nivel de sus progenitores en más de un 90%.

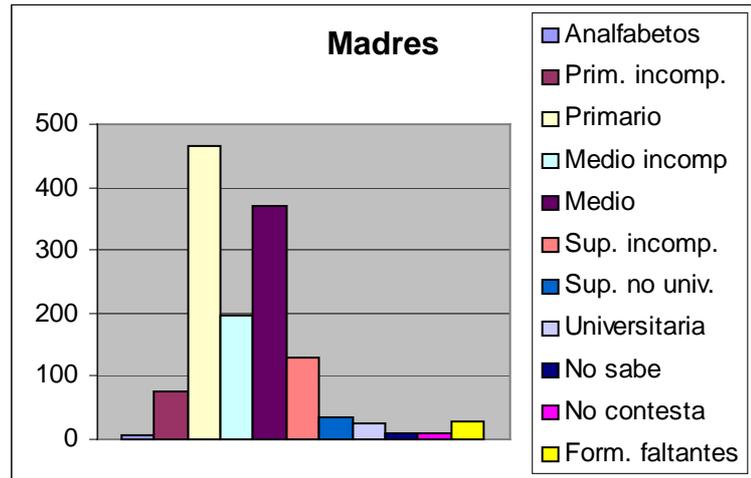
Parece importante señalar que hay catorce padres y treinta madres completando los estudios de Nivel Secundario y ocho padres y veintiocho madres cursando en el Nivel Superior –incluso carreras de modalidad no universitaria y universitaria simultáneamente–.

Tabla 32: Datos sobre nivel académico de progenitores de quienes ingresan en formación policial

Nivel académico	Padres			Madres		
	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Analfabeto	2	1	3	0	2	5
Pr. incomp.	22	24	73	15	16	44
Prim.	97	107	259	97	105	262
Med. incomp.	59	46	123	6	60	131
Medio	65	96	214	69	87	213
Sup. incomp.	6	8	12	66	13	52
Sup. no univ.	14	6	16	15	11	8
Univ.	9	11	24	7	8	10
No sabe	5	3	3	3	1	4
No contesta	2	6	5	3	5	3
Form. falt.	0	8	22	0	8	22

Fig. 38: Nivel educativo alcanzado por progenitores de quienes ingresan a formación policial





14.3. PERFIL EMOCIONAL

En la última parte de nuestro cuestionario, incorporamos algunas preguntas que podían ayudarnos a sondear reacciones, actividades, sentimientos y formas de pensar más comunes de la población en estudio. Las respuestas abiertas dificultan una tabulación y cuantificación de resultados, por eso nos abocaremos a analizarlas cualitativamente. Se verá que para algunas de ellas recurrimos a clasificarlas por sexo, otras por edad y/o carrera elegida.

Básicamente, el grupo masculino declara que se entretiene con los deportes, mayoritariamente mencionan el fútbol, seguido de los que prefieren la música y/o estar en familia o con amigos. Entre otros pasatiempos aparecen el restaurar diferentes objetos, el automovilismo y motociclismo, correr, caminar, pescar. Escasos son los que dicen gozar de la lectura, la informática, el cine y es apenas el 5,1% del total que asegura no tener ningún hobby.

Entre las mujeres, predomina escuchar música, leer, hacer alguna actividad física (en especial voleibol y correr) y ciclismo; en menor escala nombran estar con amigos y/o familiares (principalmente el grupo de esposas y/o madres), cantar, bailar y mirar televisión. Sólo catorce no contestaron al ítem.

Les enorgullece de sí mismos su ánimo, respeto a los mayores, disciplina, ansias de progreso, perseverancia, decisión, convicción. En el caso de los cadetes son muchos los que reconocen estimar altamente la superación de las pruebas de ingreso a la institución y entre quienes son suboficiales, valoran su rol social, su desempeño en la fuerza y los reconocimientos recibidos por actos de servicio. Las estudiantes de magisterio que superan los treinta años, acentúan su fuerza de voluntad, ganas de superarse, constancia y confianza en sí mismas.

En general, todos señalan que sienten que a los otros les agrada su lealtad, sencillez, veracidad, humildad, buen humor, educación, espíritu de entrega, honestidad, rectitud; evidenciando quienes pretenden ser maestras un especial énfasis en su paciencia y “la forma de explicar o enseñar”.

Los de mayor edad indican también en gran cantidad, que están orgullosos tanto como los otros de ellos, por tener una buena familia, por los cuidados que prodigan a su prole y hasta en los casos de mujeres sin pareja, la valentía de sostener y proteger económica y espiritualmente a su núcleo en esa situación tan adversa. A su vez, algunos hombres exaltan el amor a su pareja y a sus hijos.

Por supuesto, no faltó quien respondió sentirse orgulloso y descubrir que agrada/n o desear modificar alguna/s condición/es de su aspecto físico; sorprendente y contrariamente a lo sospechado, esas expresiones no superaron el 0,3%.

También abundan quienes dicen no saber qué le agrada a los otros de ellos o bien han dejado el ítem en blanco.

Llamativamente, aparece en los cadetes un optimismo un tanto desmedido en la apreciación de que nada deberían cambiar de su persona (8,2%). Los restantes estudiantes de ambas escuelas se inclinan a decir que modificarían su: timidez para relacionarse con otros, confianza, desconfianza, sinceridad (que ha provocado graves decepciones), carácter, extremo recelo (especialmente señalado por el sexo masculino), dependencia, vulnerabilidad, rencor, angustia, impuntualidad, terquedad, egoísmo, temores, exigencia (para consigo mismo y los demás), alteraciones y reacciones nerviosas, impulsividad, agresividad, inseguridad, vanidad.

Sólo ocho estudiantes no han respondido si tienen confianza en poder vencer las dificultades y, en el instituto de formación docente cinco manifiestan que no –todos coincidentes con una deserción mayoritariamente temprana o durante el primer año de cursada-.

En general, mencionan como cosas que provocan tristeza, problemáticas de índole social tales como: las guerras, el hambre, la desnutrición, la pobreza, la situación que atraviesa la Argentina, la injusticia, la incompreensión, la violencia, las enfermedades, la indefensión, la imposibilidad de brindar ayuda, la desidia, la traición. Llama la atención que en la Escuela de Policía, sólo en treinta y siete cuestionarios se haya precisado: la delincuencia, la inse-

guridad, la muerte de inocentes en hechos delictivos y de efectivos en actos de servicio. Otros, nombran aspectos más directamente relacionados a su persona como: la muerte, el sufrimiento o la partida de un ser querido; la enemistad con un allegado; el infortunio; el alejamiento del hogar (especialmente entre los cadetes); las desdichas familiares (particularmente, desavenencias entre los progenitores, pérdida del empleo); el fracaso en algún emprendimiento, la soledad; el sentirse culpable por algo. Algunos han aprovechado el ítem para expresar sentimientos más íntimos y profundos revelando acontecimientos adversos concretos como: la separación con impedimento de ver a sus hijos, el abandono de su madre, el quiebre con su pareja, la miseria en su hogar, el fallecimiento de uno de los progenitores que le impide ver sus progresos. Unos pocos, manifiestan que les causan pesadumbre las cualidades humanas que tienen que ver con el egoísmo, la hipocresía, la deslealtad. Es un índice ínfimo el que no responde a la cuestión y también el de los que aseguran que nada los aflige.

A su vez, aquello por lo que se ponen alegres tiene que ver con los triunfos y logros personales, el bienestar y compañía familiar, las relaciones amistosas, el sentirse querido; surgiendo con menor frecuencia los aspectos generales como el altruismo, la paz, la felicidad de la gente, la fidelidad, la hombría de bien, la sonrisa de un niño. Entre los cadetes se vuelve a resaltar la llegada del fin de semana y el consecuente retorno a su hogar. Aquí nuevamente son escasas las faltas de respuestas.

Al interrogante sobre su pensar frente a la desaprobación de una prueba escolar aparecen como alternativas: la búsqueda de una nueva oportunidad, el replanteo para hallar el error, el reconocimiento y reproche por poca dedicación, la decepción que causa a la familia, la seguridad de que lo superará en la próxima ocasión, la pretensión de que no vuelva a suceder. Unos pocos lo atribuyen a la casualidad y/o mala suerte, afirman que “no piensan nada” o dejan en blanco el ítem. Son menos aún los que expresan sentirse impotentes con frases como: “será difícil superarlo”, “fallé”, “me pondré nervioso/a la próxima vez”, “qué burro/a soy”, “¿qué voy a hacer ahora?”, “soy un/a perdedor/a”, “fracasé”, “soy un/a inútil”, “¡qué frustración!”.

Finalmente, queda por reseñar las respuestas en relación con las inquietudes que despiertan el ingreso al Nivel Superior, la carrera y/o la futura profesión. Parecen ser un denominador común las dudas acerca de si disponen de capacidad para aprobar las asignaturas y de tenacidad y sostén económico para no desertar. Cerca de un 23% quisiera estar seguro de haber

elegido correctamente. Por lo inmediato, en líneas generales, plantean ansiedad por lo desconocido (obstáculos que pueden aparecer a lo largo de la cursada; si se sentirán a gusto con las materias, en la institución, con los profesores y compañeros; si podrán cumplir con todas las exigencias; si se adaptarán al nuevo régimen académico –en especial al internado en el caso de los cadetes-); unos pocos manifiestan preocupación concreta por los exámenes parciales y finales para lograr las acreditaciones escolares y por la organización del tiempo para trabajar, estudiar y relacionarse socialmente. Encontramos expresiones de deseo por adentrarse en temáticas específicas (aplicación del código penal, técnicas de los procedimientos policiales, criminalística –entre los futuros policías-, y cómo enseñar a resolver cuentas y/o a leer y escribir, qué hacer con los chicos que no aprenden, la elaboración de los materiales didácticos –entre los futuros maestros-) respectivamente entre quienes ya son suboficiales de la policía o se desempeñan como auxiliares de limpieza en escuelas. Por su parte, los más jóvenes y recientes egresados de Nivel Medio se inclinan por querer conocer más detalles de la realidad del trabajo (las responsabilidades con el arma de uso oficial, los riesgos y reacciones en el enfrentamiento con la delincuencia –entre los cadetes-, y quiénes cuidan los recreos, qué penitencias adjudicar a los indisciplinados –en el caso de los estudiantes de magisterio-). El conjunto piensa en los aspectos personales que se modificarán a partir de la formación profesional y las repercusiones en su entorno de vecinos, amigos y familiares. A algunos hombres les intranquiliza considerar que la profesión pueda no ser económicamente redituable para el requerido sostén familiar.

Conocedores del deterioro de la imagen pública de ambas profesiones, les inquieta colmar las expectativas de los otros; se cuestionan si lograrán un desempeño profesional correcto y eficiente; si obtendrán reconocimiento y serán apreciados y valorados por los superiores (en el caso de los cadetes), sus familiares y la comunidad. Consecuentemente, declaran interés por revertir esa situación y saber qué posibilidades existen de perfeccionamiento y ascenso jerárquico para una renovada conducción.

En el grupo de los futuros policías hallamos en cerca del 0,4% incertidumbre por el destino que se les asigne al recibirse y en un 0,3% temor al riesgo que la tarea implica y la gran cantidad de muertos en cumplimiento del deber. El 55,4% de la muestra no contesta al ítem. Aproximadamente, la mitad alega que desde pequeños sienten vocación y/o –entre los cadetes- tienen conocimientos por ser el trabajo de sus padres o el suyo propio.

No podemos dejar de mencionar las respuestas de algunos aspirantes que demuestran el exagerado respeto y subordinación que pretenden tener o hacer creer a sus superiores. Son muestra de ello, lo escrito acerca de las inquietudes sobre el ingreso a la escuela y que hemos elegido para transcribir aquí: “Ninguna, mis instructores aclaran mis dudas”, “Estoy acá para aprender todo lo que fuera necesario”, “Las inquietudes son si soy un buen cadete para mis superiores”.

14.4. DATOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Recordamos que oralmente en cada oportunidad se entregó el protocolo informando brevemente los objetivos de la prueba y explicitando la consigna general de “trabajar individualmente en silencio respondiendo con buena redacción y grafía”. Como se admite uso de diccionario, no se responde a ninguna pregunta con relación a la interpretación del texto ni a los interrogantes del formulario.

Como preámbulo a los detalles particulares de este apartado dedicado al diagnóstico a partir de la evaluación escrita, y por tratarse en definitiva de problemas de comprensión y expresión, consideramos importante comentar dificultades detectadas al completar la primera parte del protocolo; aquella que refiere a los datos socioacadémicos y emocionales.

Así, cuando los estudiantes de ambas instituciones debieron responder sobre las asignaturas en que en el último curso del nivel educativo previo habían tenido las calificaciones más altas/bajas, no sólo preguntaron oralmente qué se pretendía saber, sino que hallamos un 1,6% de equívocos como los que a continuación ejemplificamos:

En el último año del Nivel Medio/Polimodal tenía las notas más altas en: 7.

En el último año del Nivel Medio/Polimodal tenía las notas más bajas en: *ninguna*.

En el último año del Nivel Medio/Polimodal tenía las notas más bajas en: *2do. A*.

Por su parte, la contrariedad expresiva arrojó frente al último ítem, en que se interroga sobre las inquietudes que despierta el ingreso al Nivel Superior, la carrera y/o la futura profesión; respuestas –transcriptas textualmente- como: “creo que me las sacaré con el tiempo”, “quisiera perfeccionarme después en algo, por ejemplo, en instructor de tiro”, “que no me

dejen dar los finales del Secundario que me faltan para recibirme”, “si cambiará debido al cambio de gobierno, si las leyes serán más duras para los delincuentes y se tendrá prioridad a las facultades de quienes intentamos cambiar este país para mejor, aunque solo sea desde un rango menor o mayor (ya sean jueces, fiscales, vecinos, policía, etc.)”, “tengo inquietudes pero no me preocupan tanto”, “mis inquietudes son que no tenga paciencia para el momento que me reciba y el esperarlo que se me haga más largo”, “en este momento cuando voy a poder llamar por teléfono a mi familia”, “poder egresarme con las mejores notas”, “si podre obtener un buen promedio y ser un buen conductor y instructor”.

Además, los problemas ortográficos y vicios de construcción lingüística (algunos sobradamente ya demostrados) también se detectaron durante todo el cuestionario. Resultan ilustrativos: “fallesido”, “hingeniero”, “alvañil”, “pasiar”, “hir al gimnasio”, “onestidad”, “cinceridad”, “ambre”, “gerra”, “que haya paz en el mundo”, “que hallan tantas injusticias”, “que me salgan bien las cosas con migo, mi familia, etc.”.

A pesar de la advertencia preliminar, durante la administración de la evaluación diagnóstica fuimos consultados constantemente sobre el significado de las consignas y cómo resolverlas. Simultáneamente, se puso en evidencia la nula redacción de borradores previos a la composición final y la escasa aplicación de técnicas para la comprensión de la lectura (subrayado, notación marginal, etc.).

14.4.1. Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

Tabla 33: Resultado de la evaluación diagnóstica 2003 en formación docente

Preg.	Frecuencia de respuesta					
	Correcta	Correcta c/ inad. redac.	Dudosa	Incorrecta	Absurda	No resp.
1	2	3	0	11	2	0
2	2	8	0	1	5	2
3	4	3	0	8	0	3
4	1	3	1	9	0	4
5	5	10	0	1	2	0
6	2	7	0	8	1	0
7	2	9	0	6	0	1
8	2	3	1	7	2	3
Form. falt.	6 fem.					

Tabla 34: Resultado de la evaluación diagnóstica 2004 en formación docente

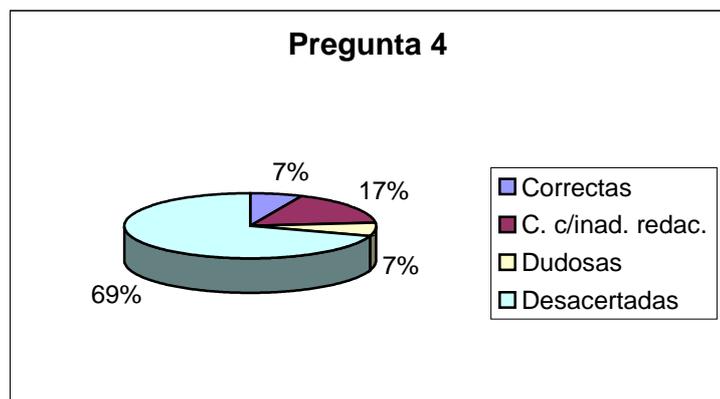
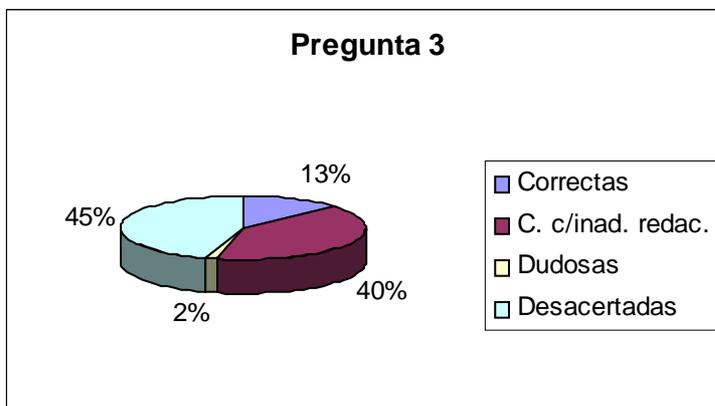
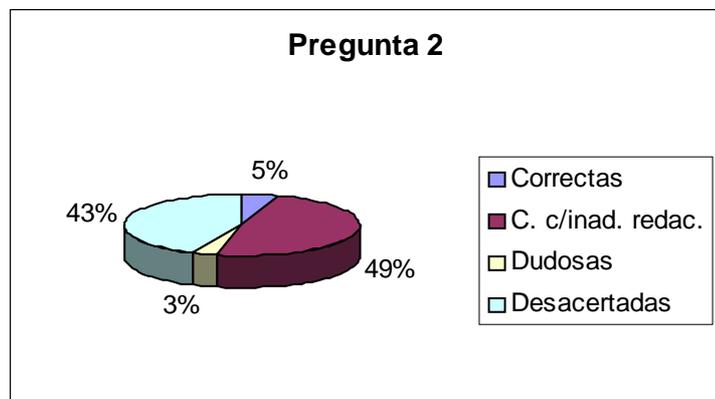
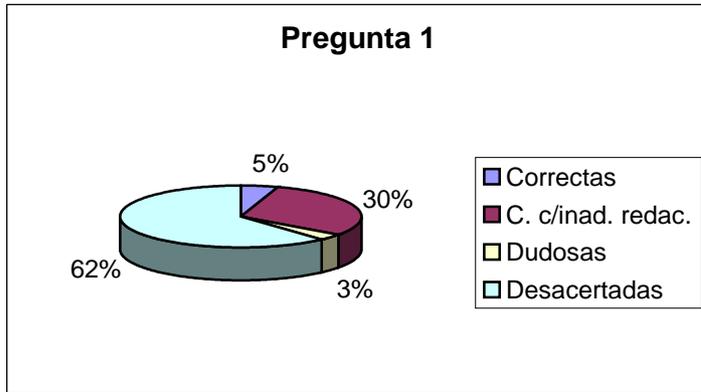
Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	0	0	0	9	1	0	0	13	0	1	0	0
2	0	1	1	12	0	1	0	2	0	7	0	0
3	1	2	0	13	0	0	0	6	0	1	0	1
4	0	0	1	1	0	2	0	20	0	0	0	0
5	0	3	1	13	0	0	0	5	0	2	0	0
6	0	1	1	16	0	0	0	5	0	1	0	0
7	0	0	1	9	0	0	0	12	0	2	0	0
8	0	0	0	8	0	4	1	4	0	6	0	1
Form. falt.	5 fem.											

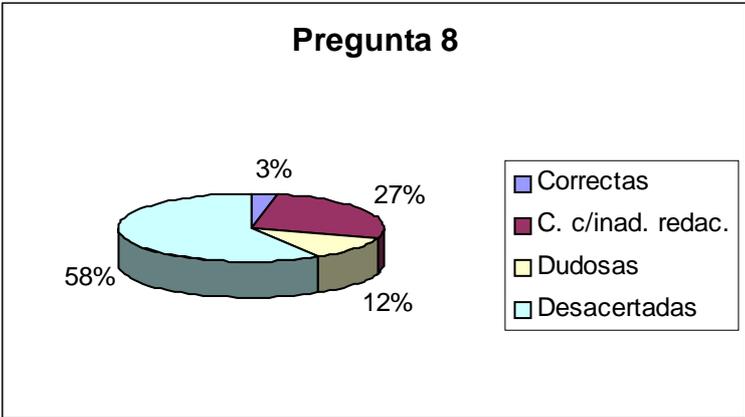
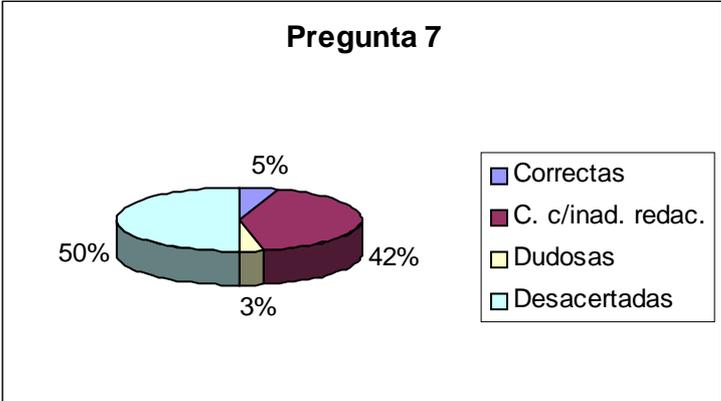
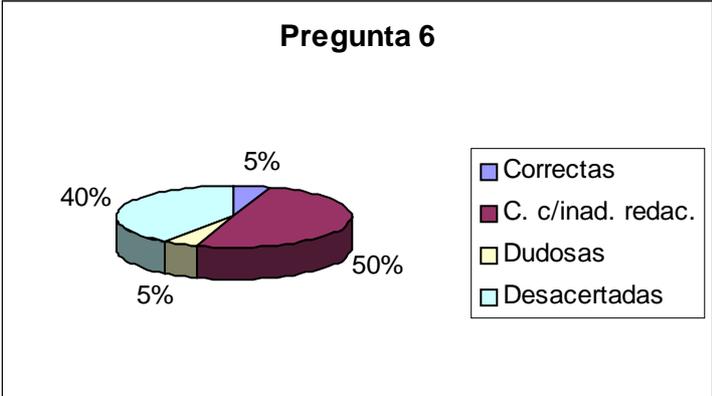
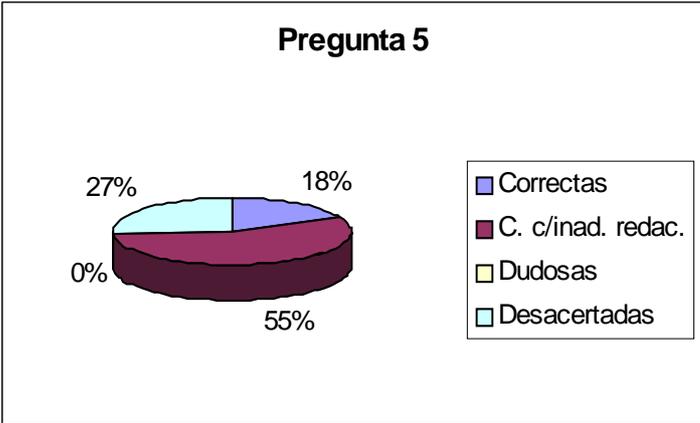
Tabla 35: Resultado de la evaluación diagnóstica 2005 en formación docente

Preg.	Frecuencia de respuesta					
	Correcta	Correcta c/ inad. redac.	Dudosa	Incorrecta	Absurda	No resp.
1	1	6	1	8	1	1
2	0	8	1	1	4	4
3	1	8	1	5	2	1
4	3	5	1	8	0	1
5	3	9	0	4	1	1
6	0	6	3	5	2	2
7	1	6	2	7	1	1
8	0	5	2	3	4	4
Form. falt.	3 fem.					

A continuación, las figuras dan idea de lo sucedido con relación a cada pregunta. Para estas gráficas hemos reunido los datos clasificados en **respuestas correctas**, **correctas con inadecuada redacción**, **dudosas** y **desacertadas** (incluyendo las incorrectas, las absurdas y las no contestadas). Deliberadamente omitimos considerar los cuestionarios faltantes porque el dato aquí no aporta información de importancia para nuestro análisis.

Fig. 39: Resultados de la evaluación diagnóstica de quienes ingresan a formación docente





A título ilustrativo nos parece oportuno incorporar clasificadamente la copia textual de algunas de las respuestas obtenidas del cuestionario (Anexo Protocolos 4.3.).

✓ **Respuestas correctas con inadecuada redacción:**

6. Pues el mecanismo que hice fue restar la fecha de nacimiento con la de su muerte.

7. Entre Ríos.

8. La relación que hay es que refleja el pensamiento. de Sarmiento o sea su vida la desarrolló enseñando todo a todos; hizo lo que dice la frase.

✓ **Respuestas dudosas:**

2. En Johann Pestalozzianas.

8. La frase que encabeza el texto, relativamente cuenta la vida de Sarmiento, los esfuerzos y dedicación que él le ha dado a la educación. Siendo exiliado por sostener sus ideales Afrontando todo tipo de problemas.

8. Para mí la relación es que en ambas lo importante es la enseñanza y la vocación.

✓ **Respuestas incorrectas:**

5. Falleció el 11 de septiembre de 1888.

6. Realmente no estoy muy segura, pero lo que hice fue sumar los años.

8. Es que en las dos frases se habla básicamente de la enseñanza.

✓ **Respuestas absurdas:**

1. Como ser individual, tener ideas técnicas y ser social.

2. Del pedagogo canon Sarmiento.

6. Sarmiento viaja a Asunción del Paraguay en donde escribe sus últimos artículos periodísticos, donde finalmente fallece el 11 de septiembre de 1888.

14.4.2. Escuela de Policía “Juan Vucetich”

Tabla 36: Resultado de la evaluación diagnóstica 2003 en formación policial

Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	25	5	88	30	0	0	91	26	10	5	1	0
2	13	5	157	38	0	0	32	13	9	5	4	5
3	20	1	61	18	10	6	89	36	15	2	20	3
4	11	2	120	40	33	9	25	10	18	3	8	2
5	23	5	127	35	35	18	21	5	6	2	3	1
6	12	0	101	36	13	3	78	24	5	1	6	2
7	14	6	163	51	0	0	17	3	17	5	4	1
8	7	0	73	14	19	8	66	17	28	22	22	5

Tabla 37: Resultado de la evaluación diagnóstica 2004 en formación policial

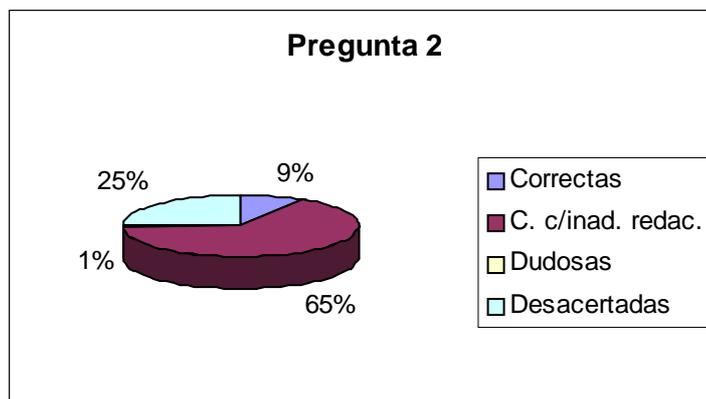
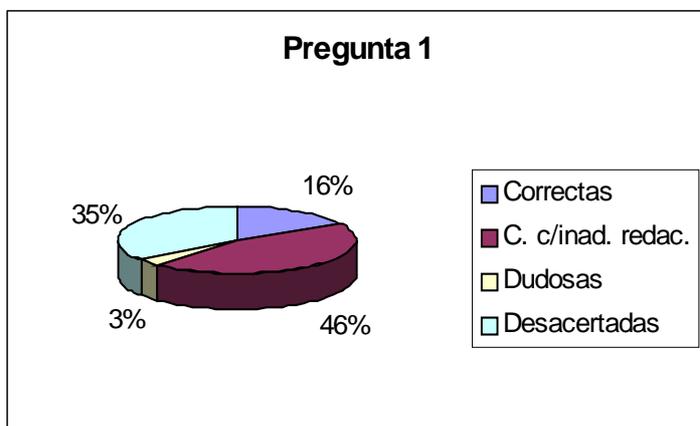
Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	31	17	125	33	12	1	69	9	8	1	2	0
2	21	7	163	36	4	0	48	14	8	3	3	1
3	2	9	65	10	15	2	126	29	25	8	14	3
4	2	4	180	38	16	5	31	8	8	4	10	2
5	13	11	183	35	2	0	33	8	14	7	2	0
6	1	4	109	29	30	6	76	17	24	3	7	2
7	11	8	204	38	0	0	15	6	10	5	7	4
8	3	0	64	16	32	13	54	9	81	19	13	4
Form. falt.	5 masc.											
	3 fem.											

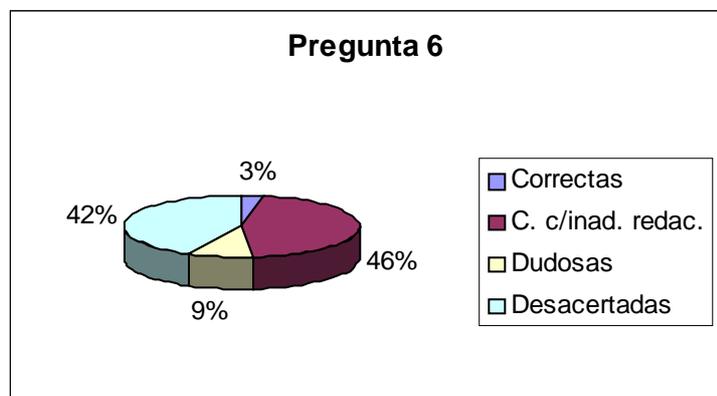
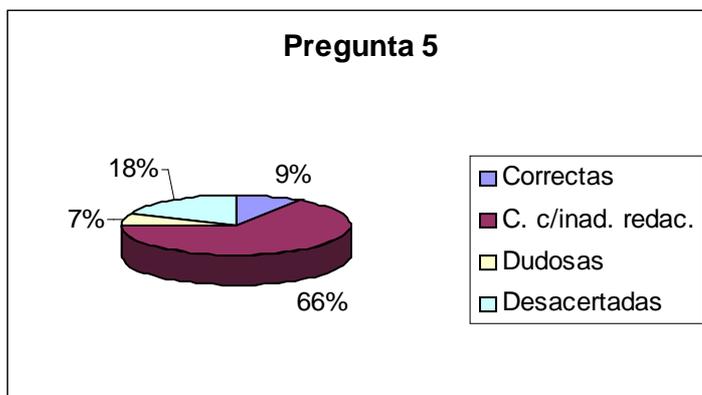
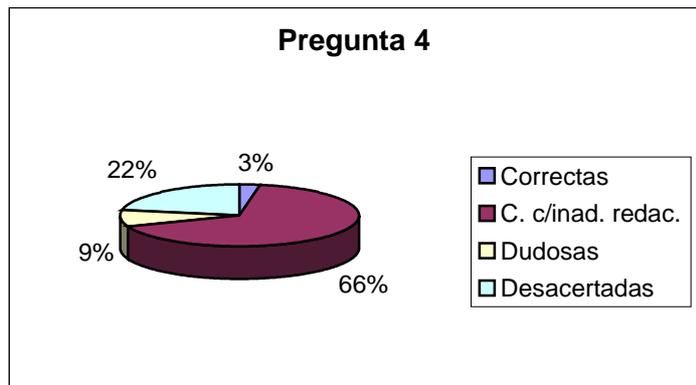
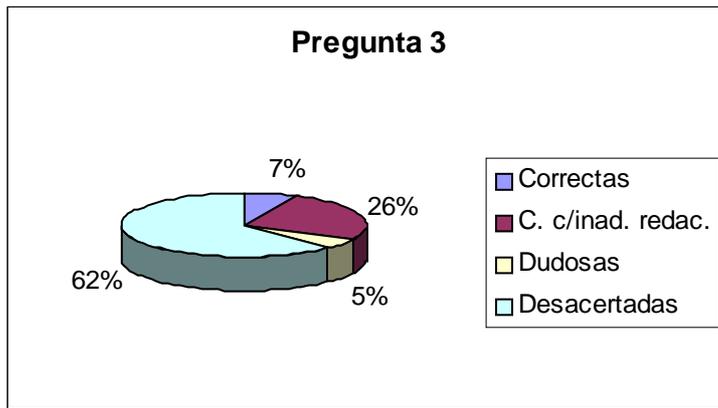
Tabla 38: Resultado de la evaluación diagnóstica 2005 en formación policial

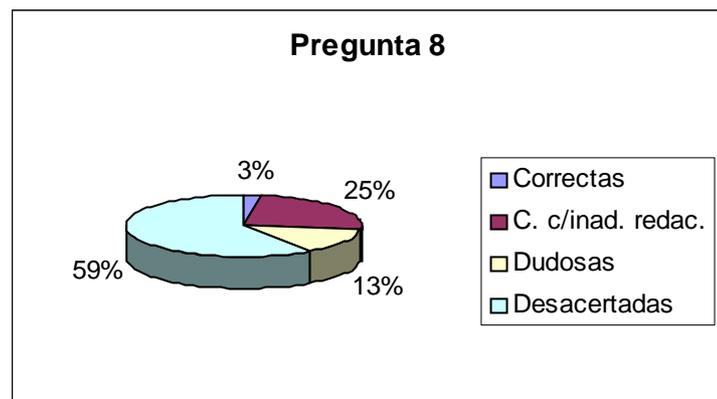
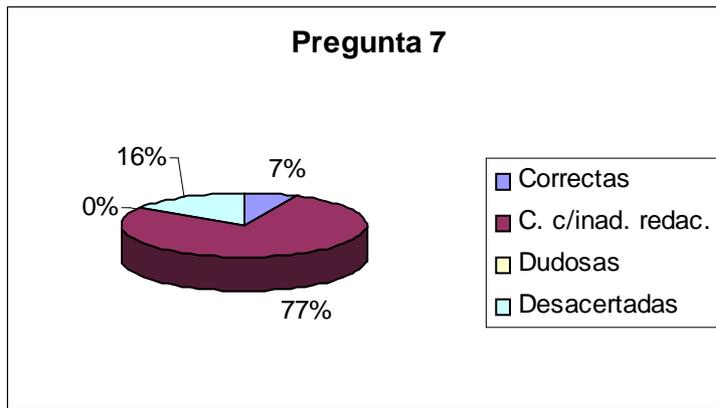
Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	54	85	157	164	15	13	120	69	17	19	19	0
2	39	33	258	207	7	6	64	80	13	24	1	0
3	15	48	95	88	9	28	207	148	46	37	10	1
4	2	17	276	220	26	26	60	54	16	25	2	8
5	16	56	274	205	17	23	48	36	23	30	4	0
6	3	19	159	165	40	31	137	110	43	18	0	7
7	17	39	303	253	0	0	29	23	23	27	10	8
8	17	7	69	89	41	62	113	84	118	103	24	5
Form. falt.	13 masc.											
	9 fem.											

Al igual que lo hicimos con los datos de formación docente, las figuras que presentamos a continuación dan idea de lo sucedido con relación a cada pregunta.

Fig. 40: Resultados de la evaluación diagnóstica de quienes ingresan a formación policial







Dado que cada establecimiento educativo caso ha tenido su protocolo en relación con la carrera que se dicta, también aquí creímos conveniente incorporar ejemplos textuales de respuestas que los aspirantes han dado al cuestionario (Anexo Protocolos 4.4.).

✓ **Respuestas correctas con inadecuada redacción:**

3. Investigación de galton

Sistema Ignofalangometria

Sistema dactiloscopico Argentino

4. En honor al señor, Juan Vucetich porque hizo el sistema Dactiloscopico Argentino.

6. Nacio 1858 y murio 1925 (se resta).

✓ **Respuestas dudosas:**

6. leer toda la fotocopia que cuenta la vida de Juan Vucetich” sacando la cuenta.

8. El versículo relaciona la obra de Vucetich para identificar personas con las características de cada persona como signo particular de cada hombre.

8. La relación es la identificación de las personas.

✓ **Respuestas incorrectas:**

1. Lo que identificaba al hombre, en la antigüedad era el nombre, como se lo usa aún en la actualidad.

2. antropólogo Alfonso Bertillón.

7. Francia.

✓ **Respuestas absurdas:**

1. Los dos medios son: - permanecer idéntico a la esencia y forma

- sin distinción de raza y origen

- nadie ostenta en forma categórica y definitiva

1. Tatuaje, tribu.

8. El versículo está inspirado en él crear del sistema, que lo encontró en el lugar más ignorado por los sistemas más antiguos.

14.4.3. Análisis cualitativo

Partiendo de la observación durante la administración de la prueba se registra entre el alumnado de ambas instituciones que:

✓ nadie consultó el diccionario;

✓ algunos manifestaron oralmente –a pesar de la consigna dada- desconocer el significado de los términos **canon**, **pestalozzianas**, **legado**, **deceso** y **versículo**, e hicieron preguntas sobre el contenido del texto y comprensión de consignas;

✓ una minoría subrayó en el texto las ideas principales o las que podían orientarlos en la organización de sus respuestas;

✓ algunos mostraron nerviosismo, temor a sanción frente a la evaluación como situación problemática que no podían resolver -aunque pocos fueron capaces de reconocerlo, al menos, abiertamente-;

✓ un grupo considerable respondió a la pregunta 5 contabilizando año por año y hasta utilizando los dedos como material concreto.

De la corrección de los escritos surge que:

✓ algunos desconocen el significado de los términos **canon, legado, tribu, epistolar, versículo y deceso**;

✓ un número importante evidencia atención dispersa y/o falta de reconocimiento de la idea central de la pregunta;

✓ inventan palabras con facilidad, por ejemplo: **destacamiento, honoración e inventación**;

✓ abunda el descuido, la desprolijidad, la pésima grafía y ortografía (aún en términos que pudieron haberse copiado tanto del texto informativo como de la hoja de preguntas. Ej.: **Bucetich**);

✓ ignoran o desatienden la aplicación de normas gramaticales elementales como utilizar **de el** en lugar de la contracción **del** o separar al finalizar el renglón **civiliz – acción** (incluso omitiendo el guión);

✓ apenas un 2% traza esquemas, nadie redacta borradores ni usa procedimientos de auto-corrección;

✓ suelen usar abreviaturas personales y propias de la informalidad como **q´** en lugar de **que**, **x** en lugar de **por**.

Ahora bien, aunque para muchos es dificultoso encontrar los datos en el texto informativo y aún más, ajustarse a la consigna (como en los ítems 1 y 3), los porcentajes más elevados de bajo rendimiento se ponen a la vista cuando se exige no limitarse a la mera copia y por el contrario, tras interpretar lo leído elaborar una respuesta apropiada (especialmente ítems 4, 6 y 8). En estos casos, precisamente es alta la cantidad de respuestas “correctas con inadecuada redacción”; vale decir, cuando el estudiante fue capaz de comprender pero no de

redactar organizada y coherentemente sus ideas. A ello deberíamos sumar las respuestas “dudosas” en las que justamente la expresión tan confusa no permite estimar el nivel de comprensión alcanzado.

Similares son los resultados cuando se pretende determinar el grado de razonamiento y de abstracción (en particular con las mismas consignas 4, 6 y 8) que demandan análisis y síntesis de la información aportada y el reconocimiento del propio proceso cognitivo.

Finalmente, las consideradas respuestas “incorrectas” a las que debemos sumar las “absurdas” y las “sin responder” que denotan tanto la incapacidad para interpretar lo leído, establecer relaciones y deducciones, como una importante pobreza de vocabulario que limita considerablemente la expresión.

14.5. TRIANGULACIÓN DE DATOS

Al triangular los datos evaluamos como más apropiado hacer esta presentación caracterizando la situación de cada institución caso y por último, aquellos aspectos que resultan coincidentes.

Particularidades detectadas en la formación docente

- ✓ Escasa inscripción de sexo masculino.
- ✓ Impactante retención de matrícula en 1er. Año, que parece favorecida por el clima institucional.
- ✓ Las cifras de evolución de cohortes indican logro de mejor selección y retención del estudiantado y concienciación del necesario respeto al ritmo particular de aprendizaje.
- ✓ El empleo y dificultades familiares suelen provocar el aplazamiento del egreso y eventualmente la deserción.
- ✓ La disparidad de establecimientos que dictan la carrera puede influir en que el alumnado busque facilidad en la obtención del título cambiando de institución de acuerdo al nivel académico de exigencia.
- ✓ El profesorado coincide y tiene muy claro el perfil deseado de egresado y se muestra preocupado por la cada vez mayor discrepancia con las características de los que ingresan.

- ✓ A partir del segundo cuatrimestre de cursada se registra el inicio de concienciación del alumnado sobre sus limitaciones y déficit acarreados de la historia escolar previa.
- ✓ Los intentos de trabajo colaborativo entre docentes resultan más factibles entre quienes pertenecen al área de Ciencias de la Educación.
- ✓ El rol de la directora titular tuvo singular repercusión en el éxito/fracaso de las acciones encaminadas a la mejora de la calidad educativa.
- ✓ Mayoritariamente quienes ingresan tienen experiencia laboral de relativa estabilidad.
- ✓ Entre los progenitores masculinos están casi igualadas las cifras de trabajadores independientes con las de en relación de dependencia, mientras que entre las madres es alta la cantidad de amas de casa seguida de la de empleadas.
- ✓ Las estudiantes mayores valoran la propia voluntad de superación y su perseverancia.
- ✓ Los alumnos confían en reunir las características esperadas para ser “buen maestro”.

Particularidades detectadas en la formación policial

- ✓ Las políticas públicas tienen una clara repercusión en las políticas educativas impactando negativamente en la autonomía y democracia del centro (principalmente en sus facetas administrativa y académica).
- ✓ Existe escaso compromiso del profesorado, que trabaja de modo individual sin conducción ni supervisión pedagógica.
- ✓ Las autoridades muestran inquietud por el problema de rendimiento académico del alumnado e intentan subsanarlo con acciones discontinuas fuera de un diseño estratégico.
- ✓ Resulta obvia la violación de la norma sobre requisitos de ingreso a la institución.
- ✓ La deserción es más profunda en las primeras semanas luego de la incorporación y parece relacionada en especial a la adaptación al régimen disciplinario y de internado.
- ✓ Se registra alta retención de matrícula y egreso a término en forma masiva como signos de políticas jurisdiccionales de inclusión y contención.

- ✓ En relación con la inscripción en otras carreras de Nivel Superior predomina ampliamente la de Derecho, incluso es importante la cifra de estudiantes que la cursan paralelamente a la policial. Existe además un grupo considerable que culminó o continúa otras, directamente vinculadas a la futura profesión.
- ✓ Muchos mencionan el abandono de otras carreras por su ingreso a la Escuela de Policía y se ve cómo este y otros motivos (especialmente el económico), merman desde la incorporación de suboficiales de la fuerza licenciados por estudio en su destino de trabajo.
- ✓ Desde el ciclo 2003 hay predominio de suboficiales de la fuerza entre quienes ingresan.
- ✓ Es llamativa la cantidad de cadetes madres que, por su internado en la institución, delegan el cuidado semanal de sus hijos a otros miembros del grupo conviviente.
- ✓ Alto porcentaje elige la carrera en relación directa al trabajo de sus progenitores.
- ✓ Resulta considerable la cifra de ascendientes de los cadetes completando estudios de Nivel Medio y Superior.
- ✓ Valoran altamente la superación de las evaluaciones de admisión a la fuerza y el rol social del desempeño policial. Confían en reunir las condiciones socialmente deseables en “un buen policía”.
- ✓ Aparecen como motivos que causan inquietud las problemáticas sociales con relación a la carrera y como factor provocador de angustia el alejamiento familiar por incorporación a la escuela con régimen de internado. Un porcentaje ínfimo se preocupa por el riesgo que la profesión implica.
- ✓ Existe en los efectivos y cadetes una subordinación exagerada al superior jerárquico y temor excesivo (aunque no infundado) a la sanción disciplinaria por incumplimiento o bajo rendimiento académico.
- ✓ A partir de 2005 se implementa una desprolija política de contratación de personal e ingreso de alumnado que desestabiliza la organización escolar previa.

Aspectos de coincidencia entre las carreras

- ✓ Los profesionales en servicio gozan de una imagen social altamente deteriorada.

- ✓ Se observa amplia matriculación en ocasión de crisis económica nacional.
- ✓ Estas carreras no universitarias proveen la posibilidad de ascenso social, y en mediano plazo la seguridad de una situación laboral estable.
- ✓ En la formación Media/Polimodal existe claro predominio de la educación pública.
- ✓ Elevado porcentaje culminó el nivel previo en régimen especial de Educ. de Adultos.
- ✓ Con el transcurrir de los ciclos lectivos se incrementa la edad de ingreso.
- ✓ La mayor parte de la matrícula proviene de la zona de influencia del instituto formador.
- ✓ No guarda relación la elección de la modalidad de Escuela Media con el consecuente estudio de Nivel Superior.
- ✓ Los estudiantes manifiestan preferencia hacia asignaturas de orientación humanística.
- ✓ Muchos desertores de otras carreras vuelven a abandonar en las instituciones estudiadas o hacen irregulares cursadas.
- ✓ Las causales invocadas de deserción de otras carreras superiores suelen referir a incompatibilidad laboral, problemas económicos y/o familiares, dificultades con el estudio y falsas expectativas.
- ✓ Las carreras tradicionales (como Derecho, Profesorados) aparecen insistentemente mencionadas como abandonadas, retrasadas con intención de conclusión o como posible segunda carrera a seguir tras recibirse en la modalidad no universitaria y obtener empleo.
- ✓ Alcanzar la obtención de un título superior significa claramente un ascenso social respecto a la formación de los progenitores.
- ✓ Una proporción importante de los estudiantes que trabajan tienen bajas remuneraciones y sus empleos son inestables.
- ✓ Gran parte de los grupos de convivencia familiar son irregulares y poco permanentes.
- ✓ Entre los hombres el mayor entretenimiento parece ser el fútbol; luego, al igual que entre las mujeres, la música y/o compartir actividades con seres queridos.

- ✓ En general predomina una alta autoestima demostrada tanto a través de lo que dicen valorar de sí mismos, como en lo que otros les aprecian, en su confianza en vencer las dificultades y en que nada deberían cambiar de su persona.
- ✓ Prevalen como motivos de aflicción las problemáticas sociales y como razones de satisfacción, los logros personales y las relaciones de naturaleza familiar y amistosas.
- ✓ Si bien mayoritariamente no reconocen inquietudes frente a la carrera elegida; los que sí lo admiten, se inclinan por la preocupación de tener capacidad para estudiar y por el aspecto económico para solventarla. Los de más edad y con puestos de trabajo afines, apuntan al aprendizaje de cuestiones concretas del hacer profesional, mientras los más jóvenes, a detalles triviales. Con respecto a la futura profesión expresan interés por revertir la imagen pública actual.
- ✓ Es alarmante la cifra de estudiantes que carece de habilidades para buscar y aplicar estrategias alternativas a la solución de situaciones (por ejemplo usar el diccionario para encontrar sinónimos, intentar captar el significado de palabras de acuerdo al contexto en que se hallan); no emplea técnicas de estudio; muestra propensión al pensamiento concreto y hasta nos animamos a decir intuitivo; tiene actitudes y expresiones vulgares, simplistas e infantiles, posee atención dispersa y evidencia perturbaciones para comprender y expresarse (en gran parte por ignorancia o desprecio a las normas gramaticales).
- ✓ Los profesores se comprometen paulatinamente con nuestro proyecto de facilitación del aprendizaje.

Síntesis

Más allá de que los datos del capítulo proveyeron fuentes para seleccionar los sujetos destinatarios de la propuesta y diseñar las primeras acciones para desarrollarla y enriquecerla, ellos describen aspectos diversos de la vida en el aula y la institución.

Su exploración profundiza en las particularidades que reúne cada docente, cada alumno, cada clase, cada grupo laboral; que generan necesariamente rasgos comunes por la pertenencia a un servicio educativo y que a su vez, resultan comparables y compartidos con otros establecimientos.

Las páginas previas ofrecen abundante información sobre creencias, actitudes individuales y grupales, construidas o impuestas a las que voluntaria o inconscientemente los actores del proceso adhieren o rechazan. Elementos genuinos, patentes y ocultos, que procrean una determinada cultura de centro y en definitiva, determinan sus modelos de desarrollo curricular e institucional.

Simultánea y complementariamente, la información -con la especificidad que aporta el estudio particular de casos- nos posibilita corroborar como factores que provocan desarticulación entre los Niveles Medio y Superior:

- ✓ el rendimiento académico y analfabetismo funcional de los egresados de Nivel Medio;
- ✓ el empobrecimiento del nivel socioeconómico y cultural de quienes ingresan;
- ✓ la incongruencia entre las expectativas del profesorado del Nivel Superior y la caracterización de quienes ingresan;
- ✓ la inadecuación entre la preparación específica previa brindada por la modalidad de egreso de la Educación Media y la formación superior elegida;
- ✓ las políticas de inclusión y contención;
- ✓ la ausencia de planificación estatal para la formación de profesionales;
- ✓ la motivación económica como determinante en la elección de la carrera;
- ✓ la desinformación y falta de orientación vocacional;
- ✓ la escasez de empleo;
- ✓ el título de Nivel Medio que no permite acceder a trabajo digno;
- ✓ la necesidad y/u oportunidad de empleo;
- ✓ la carencia de herramientas para abordar estudio y trabajo en simultáneo;
- ✓ los compromisos familiares;
- ✓ el régimen de internado (en el caso particular de los aspirantes a cadetes).

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 15.1. Autoanálisis del estilo personal de aprendizaje
 - 15.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados
 - 15.1.2. Análisis cualitativo de la información
 - 15.1.3. Implicaciones en el estilo de enseñar
- 15.2. Los sujetos destinatarios del taller
 - 15.2.1. Instituto Superior “*Fray Mamerto Esquiú*”
 - 15.2.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados
 - 15.2.1.2. Análisis cualitativo de la información
 - 15.2.1.3. Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica
 - 15.2.1.4. Seguimiento académico del estudiantado implicado
 - 15.2.2. Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”
 - 15.2.2.1. Resultados de la evaluación diagnóstica de la población muestra
 - 15.2.2.2. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados
 - 15.2.2.3. Análisis cualitativo de la información
 - 15.2.2.4. Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica
 - 15.2.2.5. Seguimiento académico del estudiantado implicado
- 15.3. Consideraciones generales
- 15.4. Triangulación de datos

SÍNTESIS

Capítulo XV

Fase de implementación del proyecto

En estos días se habla mucho de proporcionar autoestima a los niños. No es algo que pueda darse; es algo que ellos deben construir. El entrenador Graham trabajaba en una zona de no-mimos. ¿Autoestima? Él sabía que sólo había una manera de enseñar a los chicos a desarrollarla: darles algo que no puedan hacer; de esta manera, ellos trabajarán con empeño hasta descubrir que sí pueden hacerlo. El entrenador Graham sólo repetía este proceso una y otra vez.

R. Pausch, 2008.

Introducción

Iniciamos este capítulo con la presentación del autoanálisis que hicimos del estilo de aprender, la concienciación de sus repercusiones en el estilo de enseñar y el planteamiento de la mejora en el aprendizaje tanto para beneficio personal como para la superación en la práctica profesional.

Luego nos dedicamos a los pormenores de la implementación del proyecto educativo para la facilitación del aprendizaje. Intentamos mostrar las condiciones de sus destinatarios al comienzo, finalización de cada ciclo lectivo y durante las cursadas a lo largo del resto de la carrera; evaluar fortalezas, debilidades, logros y ajustes necesarios para enriquecer las interacciones con la comunidad educativa; determinar el grado de implicación del profesorado y su resonancia; visualizar propiedades de la cultura de centro y su modelo de desarrollo institucional. Simultáneamente, esto permite ampliar las descripciones ya efectuadas de los servicios educativos estudiados y compararlas con las evidencias recogidas a nivel jurisdiccional.

Con ello, nos acercamos a estimar en qué medida influyeron los resultados de nuestra planificación de intervención estratégica en el rendimiento académico de la población muestra; a corroborar el sustento teórico de nuestro proyecto; pero además, a demostrar la imperiosa necesidad de que **todos** -docentes y estudiantes- tomen conciencia de sus capacidades

emocionales y preferencias a la hora de estudiar y de que **las deben conocer** porque **todos podemos aprender del otro** –deberíamos hacerlo- adoptando sus estrategias **para fortalecer el estilo de resolver situaciones y conflictos cotidianos**, en relación no sólo al ámbito escolar, sino y fundamentalmente, a la realidad **de vida** en su totalidad.

15.1. AUTOANÁLISIS DEL ESTILO PERSONAL DE APRENDIZAJE

15.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados

Tabla 39: Puntuaciones del tutor en los tests de estilo de aprendizaje

Test LIFO			
En condiciones productivas		En condiciones defensivas	
Da y Apoya	17	Da y Apoya	17
Toma y Controla	26	Toma y Controla	26
Mantiene y Conserva	25	Mantiene y Conserva	29
Adapta y Negocia	22	Adapta y Negocia	18
Test CHAEA			
I.- Activo = 13		III.- Teórico = 17	
II.- Reflexivo = 15		IV.- Pragmático = 17	

El resultado señala que no existe ni muy baja ni baja preferencia por ningún estilo; habiendo preferencia muy alta (entre 16 y 20 puntos) por el Teórico y Pragmático por igual, alta (entre 13 y 14 puntos) por el Activo y moderada (entre 14 y 17 puntos) por el Reflexivo.

Tabla 40: Autoanálisis cuantitativo de los tests

Cuestionario LIFO				Cuestionario CHAEA				
Sit. Normal		Sit. Tensión		Preferencia				
Dom.	Subd.	Dom.	Subd.	MB	B	M	A	MA
T/C	M/C	M/C	T/C			II	I	III, IV

Fig. 41: Perfil de fuerzas en condiciones productivas (estilo de aprender en situación normal)

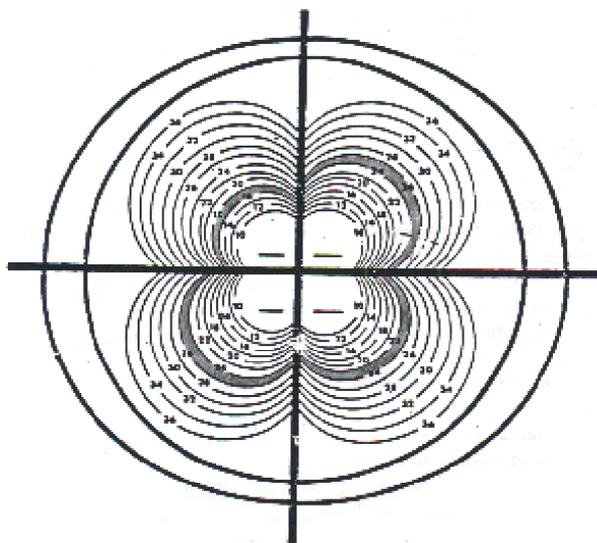


Fig. 42: Perfil de fuerzas en exceso (estilo de aprender en situación de defensa o tensión)

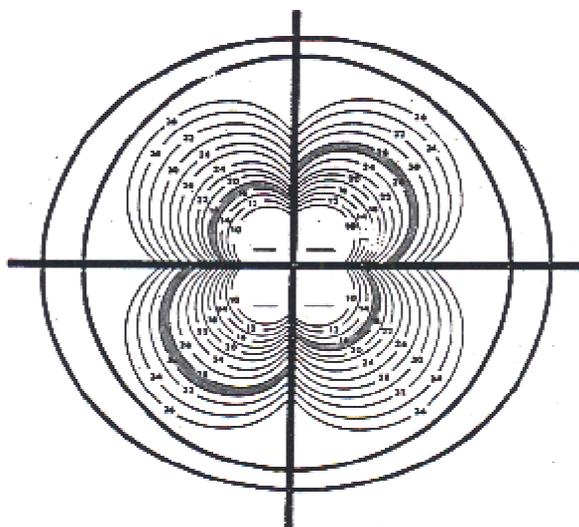
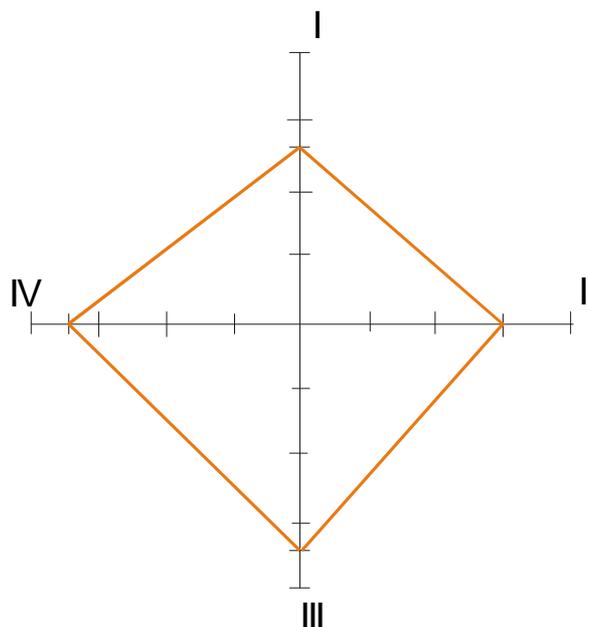


Fig. 43: Gráfica del perfil de aprendizaje en el test CHAEA



15.1.2. Análisis cualitativo de la información

La interpretación de resultados muestra una marcada confianza en sí mismo, acompañada de un carácter fuerte que potencia la autoimagen positiva alentando emprendimientos. Esa firmeza de convicciones y seguridad en las capacidades se traduce en una lucha por obtención del éxito que, lejos de obstaculizar la visualización de las propias limitaciones, se abre al análisis para enfrentarlas mediante tareas planificadas y posibles aunque requieran de una considerable dedicación y persistencia.

Encontrar en las nuevas situaciones desafíos, lleva a afrontarlas de modo decidido, relativamente rápido y práctico; pero absolutamente de forma sistemática. Por ello, disgusta y no se tolera el desorden y la improvisación; utilizando un tiempo suficiente en cada caso para evaluarlo, previendo tanto alternativas de acción como los pro, contra y viabilidad de implementación. Tampoco queda sin consideración la posibilidad de imprevistos, pero su anticipación cautelosa lleva a asumirlo disponiendo de estrategias adicionales y optativas.

Existe una cuota importantísima de exigencia y autocrítica, por lo que se respeta y valora la retroalimentación de un experto o persona reconocida por su sólida reputación.

Ante la adversidad, se pone en juego el realismo, la tenacidad y la practicidad, con buen control de las emociones. Nuevamente cierta frialdad y distanciamiento transitorio de la

cuestión lleva a observar la lógica de su complejidad y metódicamente a reflexionar para determinar la salida más ajustada a la circunstancia.

Se consigue placer convirtiendo las cosas en logros, corriendo riesgos en orden a la consecución de objetivos y escapando a lo rutinario.

Por lo dicho, ninguna tarea queda librada al azar ni se abandona, quizá con exacerbada tendencia a intentar la perfección. Concretamente frente al aprendizaje, existe alta valoración por la precisión, rigor y disciplina en el análisis de las ideas. No hay permiso para la mediocridad, tampoco para la frustración. Se prefieren las propuestas y pretensiones pautadas desde el comienzo para poder organizar la tarea, siempre que incluyan un espacio para la creatividad. Se recurre con frecuencia a elaborar cronogramas de acción de acuerdo al tiempo disponible. Se disfruta del aprendizaje a distancia y del aprovechamiento de las tecnologías.

Complace un entorno agradable –acomodado, ornamentado y perfumado-, sencillo pero cálido.

La supervisión (como alumno y como profesional) no molesta, aunque ser observado maximiza el esmero mientras se hace un doble esfuerzo por disimularlo.

Resulta dificultoso trabajar en equipo, aunque se reconoce muy provechoso cuando se comparten estilos y se pueden discutir perspectivas luego de formada una primera impresión. En esas oportunidades se experimenta placer al fundamentar, debatir, hallar contradicciones y refutar los puntos de vista. Se valora escuchar a quienes se considera prestigiosos y logran convencer con apreciaciones contundentes. Se rechaza a quien da la razón sin más, intentando simplemente quedar bien y agradar.

La obligación de trabajar en grupo deriva en liderazgo, pretendiendo con rapidez concretar la actividad evitando los rodeos y divagaciones inútiles sobre una cuestión.

La impulsividad en la expresión auténtica y espontánea de ideas suele provocar en los otros intolerancia, lo que a partir de haberse hecho patente se pretende modificar sin perder sinceridad como valor primordial. A menudo las relaciones más fuertes y permanentes son con gente de mayor edad. Predomina la extroversión en las relaciones cotidianas con el mundo en general pero las muestras de afecto, cariño y amistad quedan exclusivamente reservadas a quienes se aprecia con intensidad.

15.1.3. Implicaciones en el estilo de enseñar

Concienciarse del estilo de aprender llevó a la reflexión sobre su repercusión y consecuencias tanto en la organización de la intervención pedagógica como en el aprendizaje del alumnado -favoreciéndolo o perjudicándolo-.

La metodología del taller permite conocer de cerca a cada estudiante, y si bien no podemos acomodarnos a la diversidad de preferencias, comprender las diferencias ayuda a ajustar la enseñanza en las oportunidades en que sea adecuado. En la misma línea, este ejercicio colabora simultáneamente con la mejora del propio estilo de aprender.

De este modo nos propusimos concretamente observar qué cosas en nuestra práctica docente nunca habíamos hecho o intentado y provocar nuevas experiencias. Durante un primer tiempo prolongado lo registramos cuidadosa y cotidianamente. Así descubrimos que debíamos analizar el comportamiento verbal y no verbal de los miembros de la comunidad educativa; esforzarnos por empatizar con otras formas de ver la realidad y actuar; disminuir el nivel de exigencias para con nosotros y los otros, dando ciertas oportunidades a la espontaneidad; reducir los impulsos procediendo con más precaución y sin dejarse llevar por la primera impresión; hallar en otros las capacidades ocultas y alentar su máximo rendimiento; comprender que el error tiene un espacio, es aprovechable para la superación y lo debemos permitir al igual que los demás deben considerarnos ante las equivocaciones; potenciar la interrelación, comunicación, persuasión y retroalimentación; ceñir la ansiedad frente a la búsqueda de perfección y respetar los tiempos y ritmos del alumnado; flexibilizar plazos; participar en actividades grupales con los estudiantes en un rol de iguales y sin ejercer liderazgo; ayudar a visualizar y a aplicar formas diversas de procedimientos alternativos para la solución de problemas.

15.2. LOS SUJETOS DESTINATARIOS DEL TALLER

Debido a los problemas de comprensión lectora que ya resaltamos, al escaso y vulgar vocabulario de nuestro alumnado, mientras completaron los cuestionarios CHAEA y LIFO nos vimos sujetos constantemente a preguntas porque un porcentaje importante tampoco logró comprender las consignas que antes de comenzar con cada formulario se dieron en forma oral y se ejemplificaron en la pizarra. Así, durante la administración de las pruebas permanentemente recorrimos el aula ayudando a la interpretación para que se completaran en su totalidad (como es imprescindible para establecer la puntuación).

Lo dicho, fue tenido muy en cuenta al momento de analizar y aceptar los resultados, esmerándonos en su cotejo principalmente con observaciones posteriores en el hacer cotidiano.

En cuanto a la evaluación diagnóstica, se verá que en el apartado dedicado a la Escuela de Policía, recogimos -de entre los datos del capítulo anterior- los correspondientes a los beneficiarios del taller. Además, incorporamos para ambos establecimientos educativos los resultados de su replicación cada fin de ciclo lectivo. Las respectivas figuras que representan lo sucedido con relación a cada consigna han guardado la forma de clasificación con que veníamos exponiéndolas.

15.2.1. Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

Las deserciones a lo largo de cada ciclo lectivo nos llevan a esclarecer aquí cuántos estudiantes reales participaron regularmente del taller -al menos por un lapso de tres meses- permitiéndonos tener registro de su actuación.

Tabla 41: Destinatarios del taller en formación docente

Ciclo lectivo	Matríc. inicial	Destinatarios taller	Matríc. final
2003	24	18	12
2004	29 (1 masc.)	26 (1 masc.)	15 (1 masc.)
2005	21	16	16

15.2.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados

En las siguientes tablas, el símbolo (*) indica las elecciones del único estudiante de sexo masculino y el sombreado señala los casos en que algunos estudiantes han puntuado de la misma forma en más de un perfil. Debajo hemos especificado los detalles de esta situación, tanto con relación a cada test como a la continuidad de su carrera.

Tabla 42: Frecuencias en resultados del test LIFO en formación docente

	Situación normal								Situación de tensión							
	Dominante				Subdominante				Dominante				Subdominante			
	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N
2003	8	10	0	1	6	3	9	2	2	4	8	5	7	4	6	5
2004	11	11	8*	1	7	10*	5	7	4	7	13*	5	10*	9	6	2
2005	6	7	3	1	5	5	5	1	2	5	6	3	3	6	5	3

En el año 2003 y en situación normal:

- ✓ una (desertora) en D/A y T/C como dominantes y subdominantes,
- ✓ una (egresada tardíamente) en T/C y M/C como subdominantes.

En el año 2003 y en situación de tensión:

- ✓ una (desertora) en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ tres (dos desertoras y una egresada en término) en D/A y M/C como subdominantes,
- ✓ una (desertora) en M/C y A/N como subdominantes.

En el año 2004 y en situación normal:

- ✓ dos (desertoras) en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ una (desertora) en D/A y M/C como dominantes,
- ✓ una (aún cursante) en D/A, M/C y A/N como dominantes,
- ✓ una (egresada en término) en D/A y M/C como subdominantes,
- ✓ una (desertora) en D/A y T/C como subdominantes,
- ✓ una (egresada en término) en T/C y A/N como subdominantes.

En el año 2004 y en situación de tensión:

- ✓ tres (una desertora y dos egresadas en término) en T/C y M/C como dominantes,

- ✓ una (desertora) en D/A y T/C como subdominantes.

En el año 2005 y en situación normal:

- ✓ una (egresada tardíamente) en M/C y A/N como dominantes.

En el año 2005 y en situación de tensión:

- ✓ una (aún cursante) en D/A y A/N como subdominantes.

Fig. 44: Total frecuencias de preferencias de test LIFO en formación docente

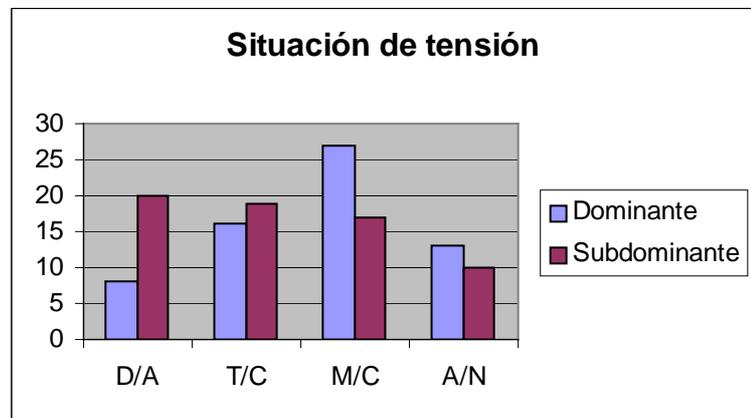
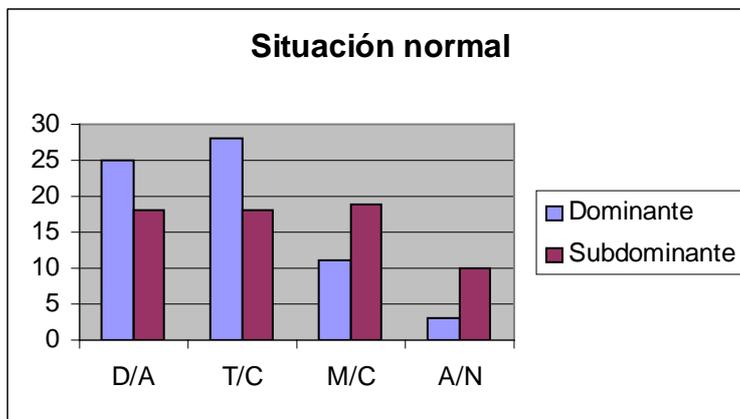


Tabla 43: Frecuencias en resultados del test CHAEA en formación docente

	Muy baja				Baja				Moderada				Alta				Muy alta			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
2003	1	1	0	1	3	3	2	3	4	8	5	8	8	5	7	5	2	1	4	1
2004	0	0	0	2	3*	6	3	3	16	17	9	10*	4	2*	8	9	3	1	6*	2
2005	0	5	5	2	3	4	6	2	4	3	2	10	7	2	2	2	2	2	1	0

En el año 2003 puntuaron como muy alta:

- ✓ una (desertora) en II y III,
- ✓ una (desertora) en I y IV.

En el año 2003 puntuaron como alta:

- ✓ una (desertora) en I y IV,
- ✓ tres (desertoras) en I y II,
- ✓ una (desertora) en I y III,
- ✓ dos (desertoras) en I, III y IV,
- ✓ una (egresada tardíamente) en II y III.

En el año 2003 puntuaron como moderada:

- ✓ una (egresada en término) en I y II,
- ✓ una (desertora) en I, II y IV,
- ✓ una (egresada en término) en I, II, III y IV,
- ✓ una (desertora) en II y IV,
- ✓ tres (desertoras) en III y IV.

En el año 2003 puntuaron como baja:

- ✓ una (egresada en término) en I, III y IV,
- ✓ una (desertora) en II y IV,
- ✓ una (desertora) en II y III.

En el año 2004 puntuó como muy alta:

- ✓ una (desertora) en I y III.

En el año 2004 puntuaron como alta:

- ✓ una (desertora) en I y IV,
- ✓ una (desertora) en II y IV,
- ✓ tres (dos desertoras y una egresada tardíamente) en III y IV.

En el año 2004 puntuaron como moderada:

- ✓ cuatro (tres desertoras y una aún cursando) en I y II,
- ✓ dos (desertoras) en I, II y IV,
- ✓ una (desertora) en I, II y III,
- ✓ tres (desertoras) en I, II, III y IV,
- ✓ una (desertora) en I y III,
- ✓ tres (desertoras) en II, III y IV,
- ✓ una (egresada en término) en III y IV.

En el año 2004 puntuaron como baja:

- ✓ una (desertora) en I y IV,
- ✓ una (egresada en término) en II y III,
- ✓ una (egresada en término) en II, III y IV.

En el año 2005 puntuaron como alta:

- ✓ una (desertora) en I y IV,
- ✓ una (desertora) en II y IV,
- ✓ una (aún cursante) en I y II.

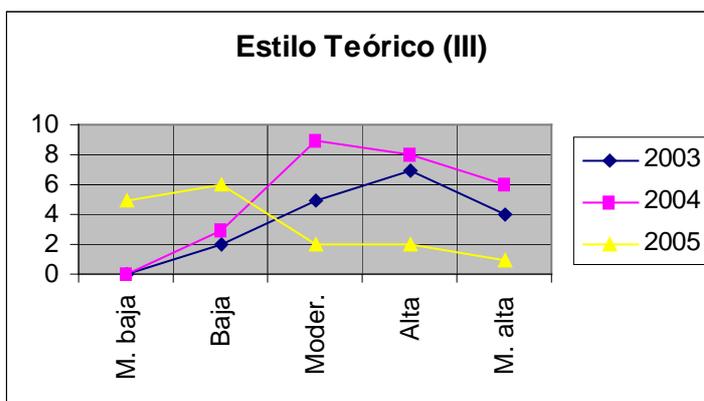
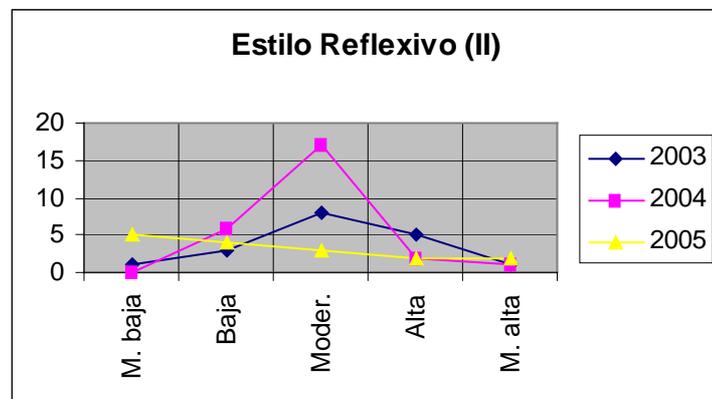
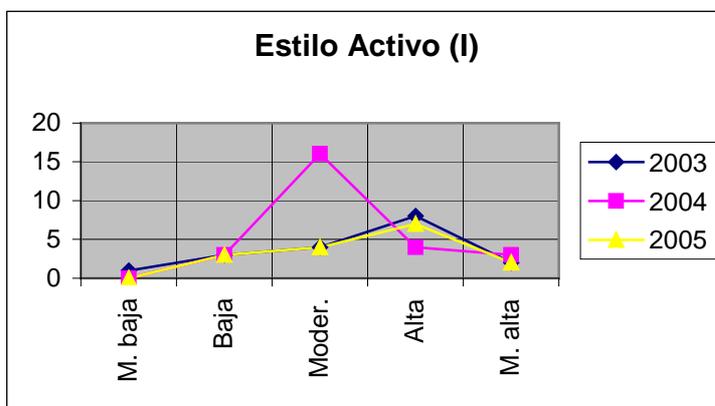
En el año 2005 puntuaron como moderada:

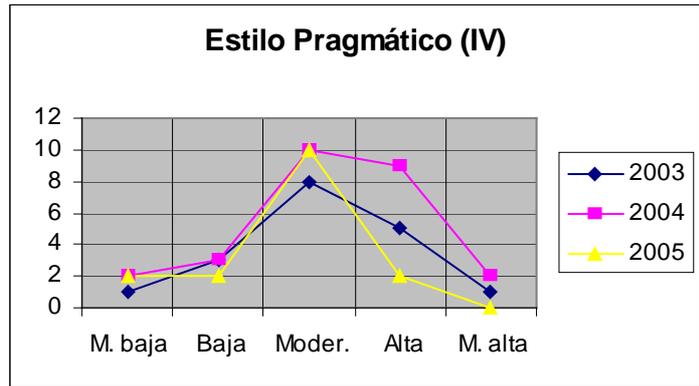
- ✓ dos (desertoras) en I y IV,
- ✓ una (egresada tardíamente) en II y IV.

En el año 2005 puntuó como muy baja:

- ✓ una (desertora) en II y III.

Fig. 45: Distribución de preferencias del test CHAEA en formación docente





15.2.1.2. Análisis cualitativo de la información

De los resultados de ambos tests observamos que una importante proporción del alumnado combina más de un perfil y estilo.

En el test LIFO la tendencia grupal indica que en situación normal domina T/C y como subdominante aparece M/C; mientras que en tensión M/C y D/A son las fuerzas respectivamente. Por lo tanto, en situación normal coinciden totalmente con nuestro propio perfil y en tensión lo hacen en cuanto a las fuerzas dominantes.

Dado que sólo participa un varón nos parece importante mencionar que sus resultados personales muestran que en el caso de la situación normal las fuerzas dominantes y subdominantes se invierten, mientras que en tensión adhieren a las del grupo.

Por su parte como clase, T/C es la tendencia de fuerza productiva en situación normal que tabula como dominante durante los tres cursos lectivos en que se llevó a cabo la investigación (compartiendo la puntuación en 2004 con D/A); M/C como subdominante pierde primacía en 2004 frente a T/C y comparte por igual en 2005 con T/C y D/A.

En cuanto a las tendencias de fuerzas en condiciones defensivas, M/C se muestra siempre dominante; al tiempo que D/A lo es como subdominante, salvo en el ciclo lectivo 2005 en que ese papel pasa a T/C.

Podemos entonces arriesgar a estimar que el perfil de grupo señala como indicadores de fuerza en condición productiva: flexibilidad, realismo y cautela para controlar situaciones; entusiasmo y rapidez para tomar iniciativas y actuar; persistencia y firmeza para vencer los desafíos; a su vez, como indicadores de fuerza en condición defensiva: imprudencia, intransigencia e impaciencia que pueden derivar en impulsividad, arrogancia e indulgencia

provocando relaciones sociales conflictivas con dominio y presión de unos y sometimiento de otros, obstinación y encierro en la complejidad que pueden desviar del rumbo central perturbando el hallazgo de alternativas de solución.

Con respecto al test CHAEA observamos que en general las preferencias se inclinan por el estilo I con dos ciclos lectivos de tendencia alta y uno de moderada. El estilo II fue elegido como moderado en los cursos 2003 y 2004 y muy bajo en el 2005; el teórico sólo alto en 2003 y luego descendente hacia moderado y bajo; y por último, el estilo IV conserva en los tres años una propensión hacia lo moderado. Así, con respecto a nuestras elecciones vemos que, sólo se ajustan a la tendencia alta en estilo I y moderada en el II.

El único estudiante varón coincide sólo en el estilo IV con la tendencia del grupo.

El panorama nos hace pensar en el refuerzo a la combinación de características de los estilos teórico, reflexivo y pragmático. Vale decir, aprovechar el espíritu renovador (a veces arriesgado y aventurero) para experimentar la paciencia, la minuciosidad, la prudencia, la racionalidad, la precisión en la argumentación, la sistematización.

Hemos evaluado que frente a estas clases conviene: insistir en descubrir las capacidades latentes para evitar que lo complejo de una situación los limite y las urgencias los obnubilen; ayudar a sopesar logros y dificultades con feedback permanente para impedir la toma de decisiones apresuradas e irreflexivas; practicar análisis sobre diferentes cuestiones y estructuración de tareas; calmar ansiedades, respetar los propios ritmos y organizar sus tiempos; hacer observar cómo proceden otros al tener que resolver problemáticas y promover la invención de métodos distintos de actuación; fomentar el establecimiento de asociaciones y relaciones entre ideas; registrar comportamientos de otras personas y sacar conclusiones; ensayar roles diferentes para ejercitar empatía; trabajar conceptualizaciones de creciente grado de abstracción.

15.2.1.3. Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica

Tablas 44: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2003 en formación docente

Preg.	Frecuencia de respuesta					
	Correcta	Correcta c/ inad. redac.	Dudosa	Incorrecta	Absurda	No resp.
1	4	7	0	1	0	0
2	5	6	0	0	0	1
3	6	4	1	0	0	1
4	5	5	0	2	0	0
5	8	4	0	0	0	0
6	6	3	2	1	0	0
7	4	7	0	0	0	1
8	3	6	2	0	0	1

Tablas 45: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2004 en formación docente

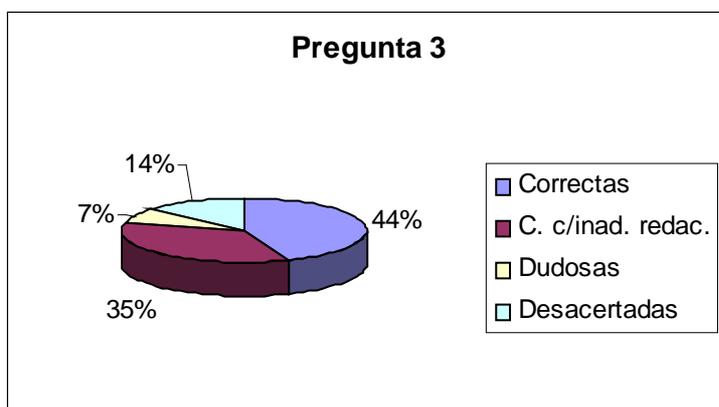
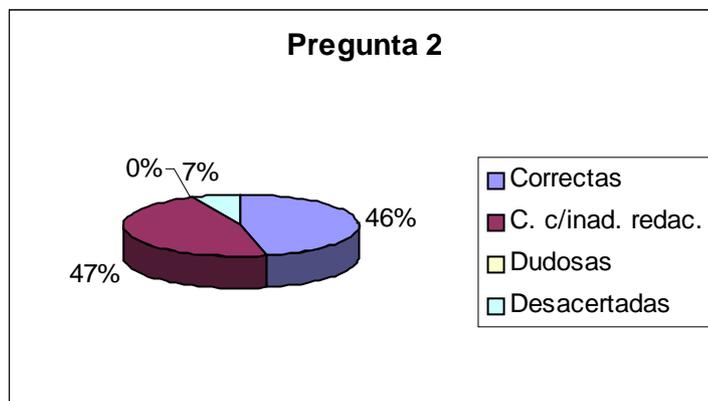
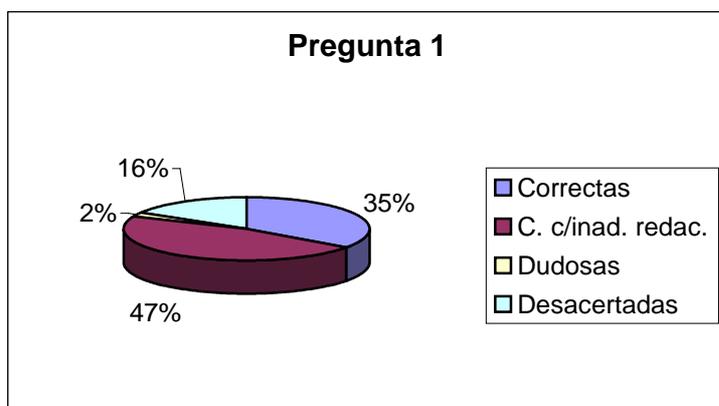
Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	0	4	0	6	0	0	1	3	0	1	0	0
2	0	6	1	7	0	0	0	1	0	0	0	0
3	1	7	0	5	0	0	0	1	0	1	0	0
4	0	8	0	3	0	0	1	2	0	1	0	0
5	0	10	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0
6	0	5	0	9	0	0	1	0	0	0	0	0
7	0	7	1	2	0	1	0	3	0	0	0	1
8	0	5	0	5	0	1	0	0	1	2	0	1

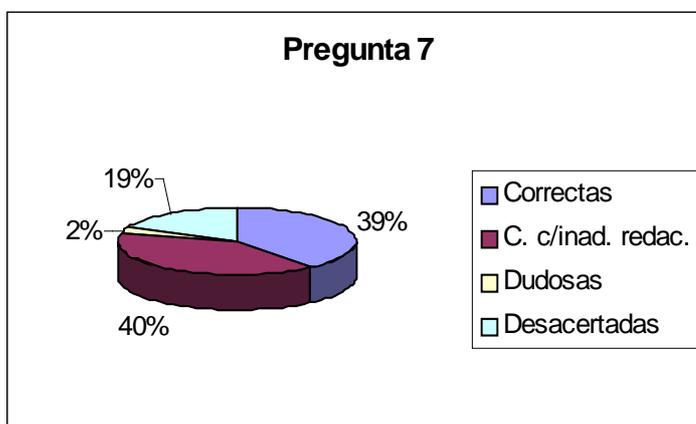
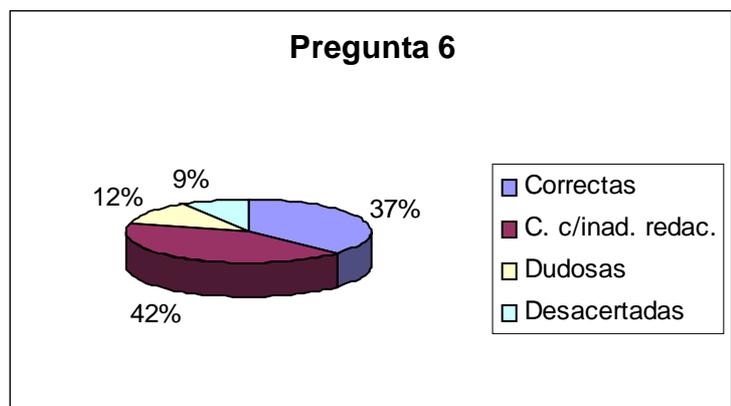
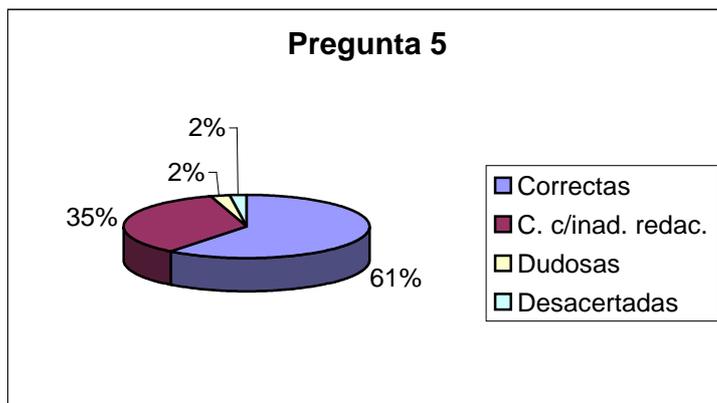
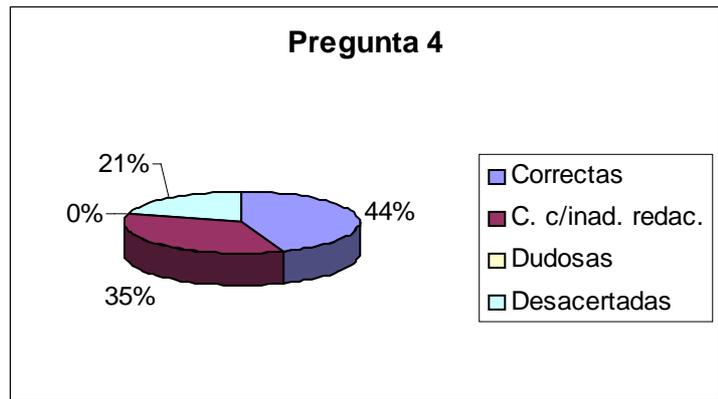
Tablas 46: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2005 en formación docente

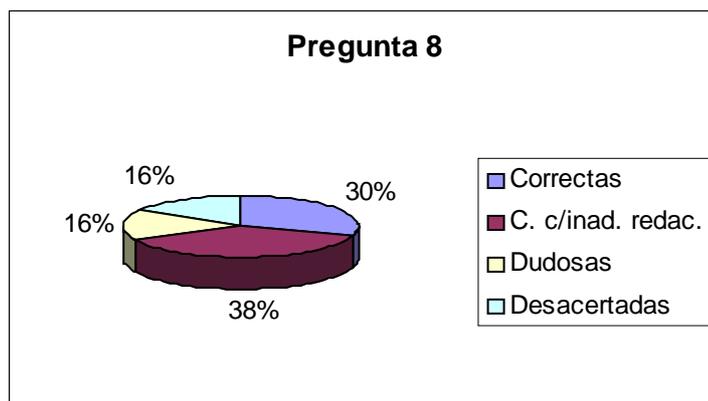
Preg.	Frecuencia de respuesta					
	Correcta	Correcta c/ inad. redac.	Dudosa	Incorrecta	Absurda	No resp.
1	7	7	1	0	0	1
2	9	6	0	1	0	0
3	5	6	2	2	0	1
4	6	7	0	1	0	2
5	8	7	1	0	0	0
6	5	6	3	1	0	1
7	6	7	0	1	0	2
8	5	5	4	2	0	0

La escasa cantidad de matrícula institucional nos permite comparar individualmente y comentar que tanto las respuestas del único varón (que en la replicación en general empeoraron respecto a las de su ingreso) como las de estudiantes mujeres tabuladas como desacertadas, corresponden a alumnado cuya deserción definitiva se produjo antes o durante el transcurso del primer cuatrimestre del segundo curso lectivo de su respectiva cohorte. Ellos ya no retornaron, se inscribieron en condición de recursantes o bien, como regulares en no más de tres asignaturas del 2do. Año de la carrera.

Fig. 46: Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica en formación docente







15.2.1.4. Seguimiento académico del estudiantado implicado

El cotejo de la información en este punto reúne múltiples miradas.

Por un lado, debemos considerar importante que los estudiantes fueron demostrando una mayor organización en el estudio y en su vida personal. Esto se visualiza a través del análisis de cada caso particular tras su conocimiento en detalle. Podemos asegurar que antes de la implementación del taller los discentes ingresaban con idea de finalizar la carrera en el lapso estipulado en el curriculum y ante los primeros escollos en la cursada, abandonaban. La orientación recibida, los capacita para determinar posibilidades en relación no sólo a sus habilidades cognitivas sino además, a ocupaciones laborales y familiares y al tiempo de implicación. Así hemos registrado un incremento en las deserciones temporales y en la irregularidad de las cursadas, atendiendo a los ritmos individuales.

Asimismo, hemos evaluado su crecimiento emocional e intelectual. A menudo, son estudiantes que nos sorprenden con sus participaciones en clase, sus propuestas didácticas y desempeños en el período de práctica profesional, sus reflexiones a la hora de autoevaluarse y acreditar las asignaturas. Algunos verdaderamente han hecho del aprender a vencer obstáculos, una valiosa forma de vida. Un seguimiento posterior nos lleva a verlos además bien ubicados laboralmente y continuando estudios de posgrado.

Por otro lado, se encuentran quienes se desenvolvían con calidad media intentando sobrevivir a la carrera incorporando saberes sobre sustentos inestables. El tomar conciencia de sus dificultades y su trascendencia, como también de sus potencialidades; logró que se comprometían con su propia educación y ello se traducía no sólo en el ritmo de su cursada y en el rendimiento académico sino además, en el accionar como futuros profesionales.

Simultáneamente, las deserciones definitivas se producen más tardíamente quizá como resultado de la insistencia en ayudar a la adaptación al ingreso al Nivel Superior con todo lo que ello significa (acomodarse a la cultura de la institución receptora, a las nuevas exigencias administrativas y pedagógicas, a la cobertura de los déficit acarreados de etapas escolares previas, al grupo social de pertenencia impuesto, al modelo de enseñanza del profesorado, entre otros). De todos modos, parece interesante resaltar que el alumnado en cuestión corresponde al diagnosticado tempranamente como de peor pronóstico por el personal del establecimiento en su conjunto, y a pesar de los esfuerzos por su recuperación se trata en general de sujetos que no solamente no logran dar muestras de preocupación por un rendimiento académico mínimo satisfactorio sino que además faltan excesivamente a clase e intentan retomar la cursada simplemente con su retorno al centro y abusando de instancias acumulativas de compensación de aprendizajes. Parece importante destacar que en ocasiones hemos descubierto, buscan en nuestro servicio educativo un espacio de contención y bienestar personal por algunas horas.

Por último, hay que señalar que un aspecto institucional positivo lo constituye el equipo de docentes. Fue el profesorado quien encontró y planteó el problema. La preocupación general hizo que mancomunadamente se buscara una solución y por ende, en torno a ello, se rediseñó el PEI. El compromiso se asumió desde el momento mismo en que aparecida la situación se coincide en tratar con urgencia subsanarla. Las alternativas se discutieron y se evaluaron en conjunto. Se mantuvo el acuerdo sobre el perfil de egresado deseado y se decidió flexibilizar plazos e instancias (adaptándose a nuevas circunstancias socioculturales del estudiantado que requerían un replanteo de ritmos de enseñanza-aprendizaje) respetando el nivel de exigencia académica. Por eso, más allá del grado de participación en nuestro proyecto de mejora y facilitación del aprendizaje en particular; cabe el reconocimiento de la responsabilidad de cada integrante del equipo por desarrollar su tarea de forma profesional. Lamentablemente, también hay que aceptar que se produjo una desestabilización de la cohesión grupo laboral con la ausencia de la directora titular, con repercusión negativa sobre el despliegue de acciones de articulación interdisciplinaria, la retención del alumnado y la matriculación de nuevos estudiantes.

15.2.2. Escuela de Policía “Juan Vucetich”

La elección de la muestra y las solicitudes de baja de los estudiantes (deserción) nos llevan a esclarecer la situación del taller en cada ciclo lectivo. Se seleccionaron siempre sesenta

cadetes proporcionalmente a la cantidad de los que ingresan por sexo. Además, en 2003 se dio lugar a una aspirante que lo solicitó; al año siguiente a dos aspirantes masculinos uno por propio pedido y el otro de un profesor y finalmente, en 2005 se aceptaron tres solicitudes de profesores para alumnos, otra para una cadete y una última de una aspirante interesada.

En 2005 por no disponer de espacio y equipos suficientes, se rechazaron otras tres solicitudes; en dos de los casos de parte de docentes y la otra de una alumna.

De todas las deserciones, sólo dos del ciclo 2005 coinciden con cadetes masculinos incorporados atendiendo al pedido del profesorado.

Tabla 47: Destinatarios del taller en formación policial

Ciclo lectivo	Admitidos en taller		Matric. final del taller	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
2003	46	15	45	13
2004	50	12	47	12
2005	34	31	27	30

15.2.2.1. Resultados de la evaluación diagnóstica de la población muestra

Recordemos que en este establecimiento educativo sólo hemos intervenido sobre la muestra elegida de los aspirantes con peor pronóstico, por lo que resulta necesario recoger de entre los datos de resultados de la evaluación diagnóstica (capítulo XIV, tablas 36, 37 y 38), aquellos correspondientes a quienes efectivamente se beneficiaron con el proyecto.

Tabla 48: Resultado de evaluación diagnóstica de cadetes admitidos en el taller 2003

Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	3	0	13	3	0	0	26	8	3	4	1	0
2	1	0	25	6	0	0	11	3	7	3	2	3
3	0	0	6	0	2	2	19	10	5	1	14	2
4	0	0	12	6	10	2	8	3	12	3	4	1
5	2	1	14	4	12	6	14	3	2	0	2	1
6	0	0	6	6	3	0	30	8	4	0	3	1
7	2	2	29	11	0	0	6	0	6	2	3	0
8	0	0	2	0	2	0	15	6	15	8	12	1

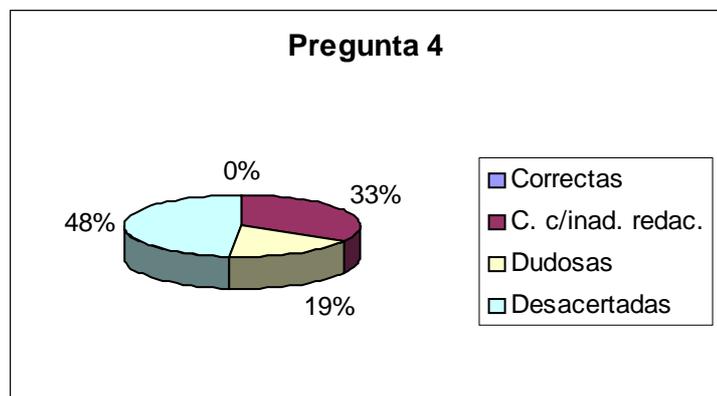
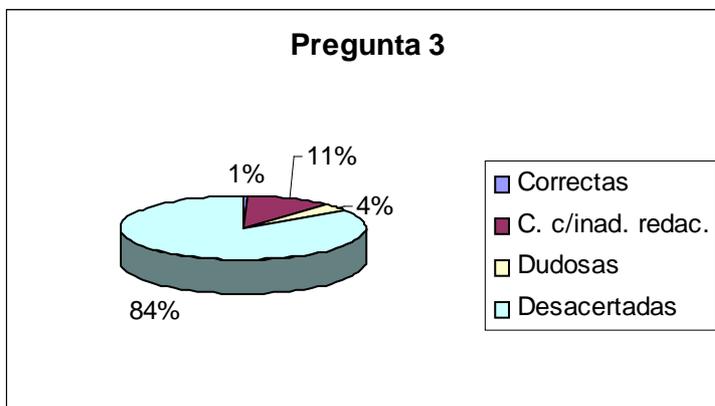
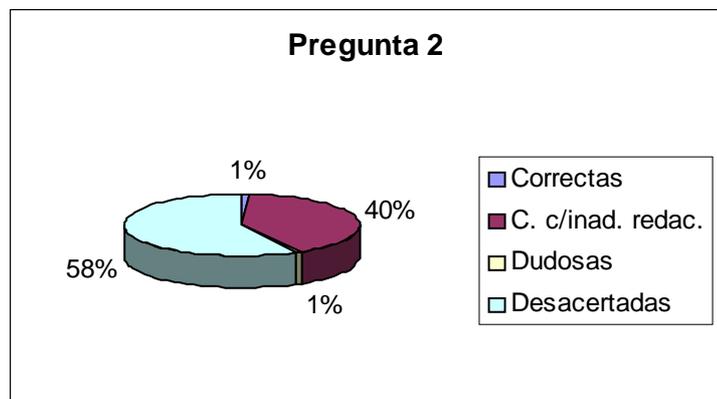
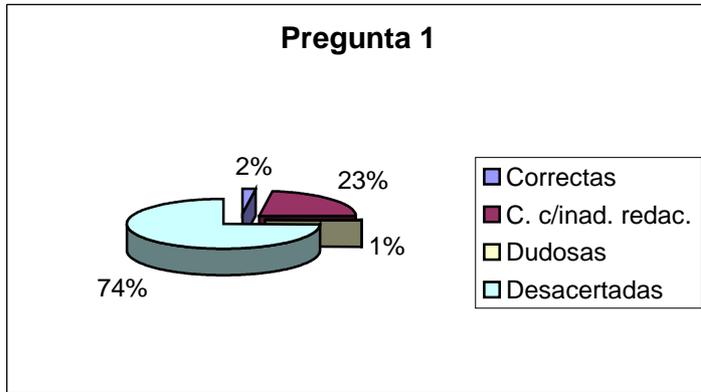
Tabla 49: Resultado de evaluación diagnóstica de cadetes admitidos en el taller 2004

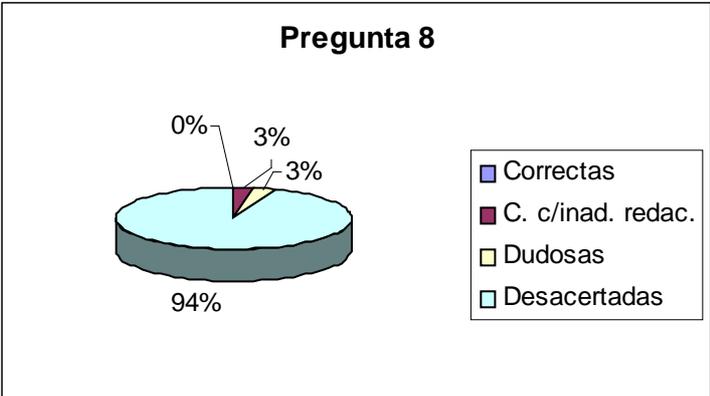
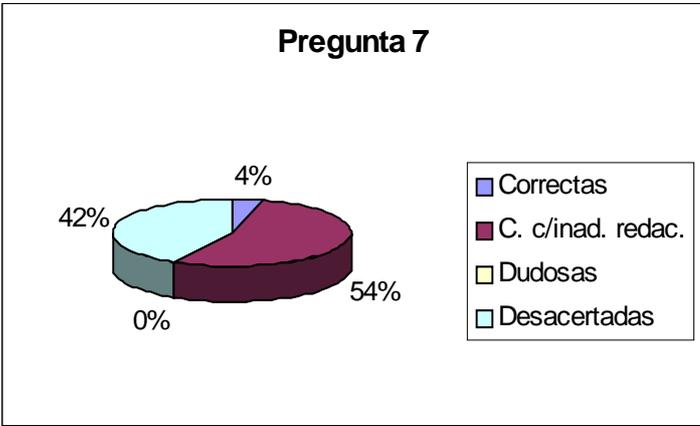
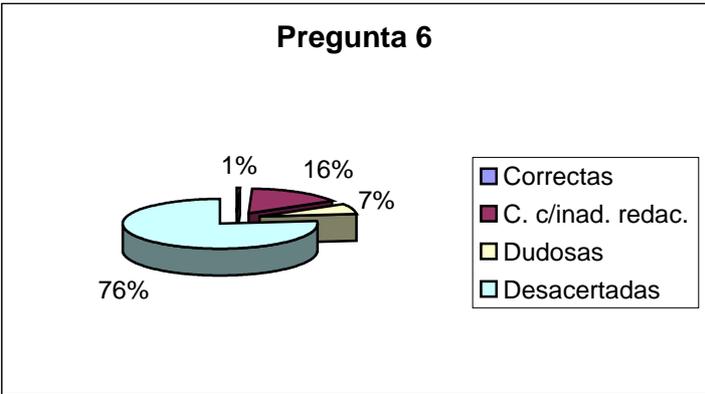
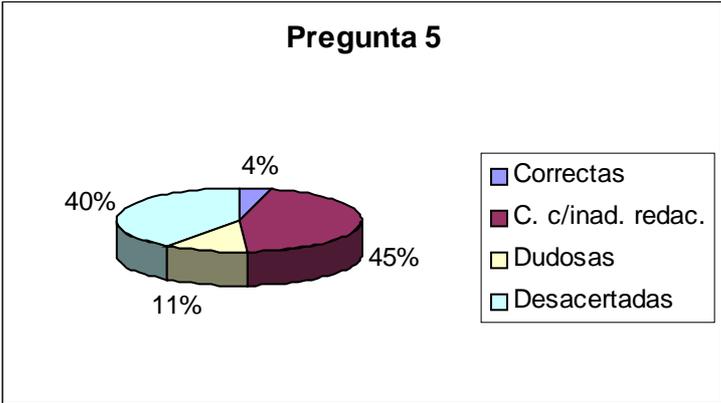
Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	0	0	11	4	1	0	31	7	5	1	2	0
2	1	0	17	3	2	0	21	6	7	3	2	0
3	0	0	5	3	2	0	29	6	11	0	3	3
4	0	0	18	3	9	2	16	4	3	1	4	2
5	3	1	24	3	0	0	14	2	6	6	3	0
6	0	0	6	2	2	0	19	6	16	2	7	2
7	2	0	25	2	0	0	11	3	8	4	4	3
8	0	0	2	0	2	1	15	2	25	7	6	2

Tabla 50: Resultado de evaluación diagnóstica de cadetes admitidos en el taller 2005

Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	0	1	7	5	0	0	22	21	4	4	1	0
2	0	0	13	12	0	0	16	14	5	5	0	0
3	0	1	4	3	1	0	21	20	6	6	2	1
4	0	0	14	9	5	7	11	9	2	6	2	0
5	1	0	18	21	0	3	10	7	4	0	1	0
6	0	1	5	5	5	3	15	14	9	5	0	3
7	1	1	16	18	0	0	9	7	5	3	3	2
8	0	0	1	0	1	0	11	10	18	20	3	1

Fig. 47: Resultados de evaluación diagnóstica de beneficiarios del taller en formación policial





15.2.2.2. Resultados cuantitativos de los cuestionarios estandarizados

Nuevamente aquí, el sombreado señala los casos en que algunos estudiantes han puntuado de la misma forma en más de un perfil. A continuación de la tabla se especifican detalles.

Tabla 51: Frecuencias masculinas en resultados del test LIFO en formación policial

	Situación normal								Situación de tensión							
	Dominante				Subdominante				Dominante				Subdominante			
	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N
2003	13	22	13	4	20	17	14	7	8	13	25	8	11	22	11	11
2004	14	23	13	5	23	16	6	8	12	10	27	5	5	22	13	18
2005	8	17	9	2	18	9	2	6	5	5	21	3	6	16	7	10

En el año 2003 y en situación normal:

- ✓ un cadete en D/A y T/C como dominantes,
- ✓ un cadete en T/C y A/N como dominantes,
- ✓ cuatro cadetes en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ tres cadetes en D/A y M/C como subdominantes,
- ✓ tres cadetes en D/A y T/C como subdominantes,
- ✓ un cadete en D/A, A/N y M/C como subdominantes,
- ✓ tres cadetes en A/N y M/C como subdominantes,
- ✓ un cadete en T/C y M/C como subdominantes.

En el año 2003 y en situación de tensión:

- ✓ un cadete en D/A y T/C como dominantes,
- ✓ tres cadetes en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ un cadete en D/A, M/C y A/N como dominantes,

- ✓ un cadete en T/C, M/C y A/N como dominantes,
- ✓ dos cadetes en D/A y A/N como subdominantes,
- ✓ dos cadetes en D/A y T/C como subdominantes,
- ✓ dos cadetes en M/C y A/N como subdominantes,
- ✓ dos cadetes en T/C y A/N como subdominantes,
- ✓ un cadete en T/C y M/C como subdominantes.

En el año 2004 y en situación normal:

- ✓ dos cadetes en D/A y M/C como dominantes,
- ✓ dos cadetes en D/A y T/C como dominantes,
- ✓ un cadete en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ un cadete en D/A y A/N como subdominantes,
- ✓ un cadete en D/A y M/C como subdominantes,
- ✓ un cadete en T/C y M/C como subdominantes.

En el año 2004 y en situación de tensión:

- ✓ dos cadetes en D/A y M/C como dominantes,
- ✓ un cadete en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ un cadete en T/C y A/N como dominantes,
- ✓ dos cadetes en D/A y M/C como subdominantes,
- ✓ cinco cadetes en T/C y A/N como subdominantes,
- ✓ un cadete en T/C y M/C como subdominantes.

En el año 2005 y en situación normal:

- ✓ un cadete en D/A y M/C como dominantes,
- ✓ un cadete en D/A y A/N como dominantes,
- ✓ un cadete en D/A y A/N como subdominantes.

En el año 2005 y en situación de tensión:

- ✓ dos cadetes en M/C y T/C como subdominantes,
- ✓ tres cadetes en D/A y T/C como subdominantes.

Fig. 48: Total masculino de frecuencias de preferencias de test LIFO en formación policial

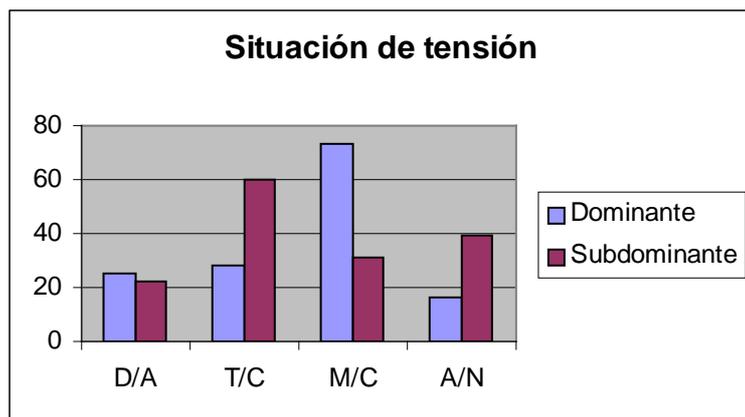
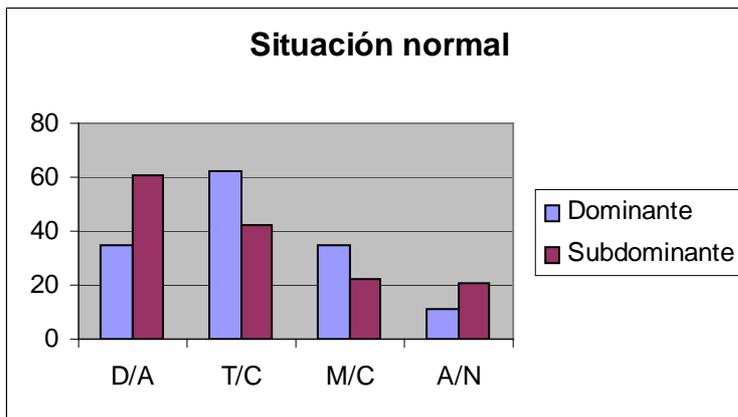


Tabla 52: Frecuencias femeninas en resultados del test LIFO en formación policial

	Situación normal								Situación de tensión							
	Dominante				Subdominante				Dominante				Subdominante			
	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N	D/A	T/C	M/C	A/N
2003	7	5	3	1	4	8	3	2	2	4	10	3	4	7	2	5
2004	6	4	2	0	3	3	5	1	1	5	7	0	1	5	3	4
2005	11	9	8	4	9	11	8	5	7	10	12	6	7	11	7	8

En el año 2003 y en situación normal:

- ✓ una cadete en D/A y M/C como dominantes,
- ✓ una cadete en T/C y M/C como subdominantes,
- ✓ una cadete en T/C y A/N como subdominantes.

En el año 2003 y en situación de tensión:

- ✓ una cadete en D/A, T/C y M/C como dominantes,
- ✓ dos cadetes en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ una cadete en D/A y A/N como subdominantes,
- ✓ una cadete en T/C y A/N como subdominantes,
- ✓ una cadete en T/C y M/C como subdominantes.

En el año 2004 y en situación de tensión:

- ✓ una cadete en T/C y M/C como dominantes,
- ✓ una cadete en T/C y A/N como subdominantes.

En el año 2005 y en situación normal:

- ✓ una cadete en D/A y T/C como dominantes,
- ✓ dos cadetes en D/A y A/N como subdominantes,

- ✓ una cadete en D/A y M/C como subdominantes.

En el año 2005 y en situación de tensión:

- ✓ dos cadetes en M/C y T/C como dominantes,
- ✓ una cadete en M/C y A/N como dominantes,
- ✓ una cadete en M/C y D/A como dominantes,
- ✓ dos cadetes en M/C y T/C como subdominantes.

Fig. 49: Total femenino de frecuencias de preferencias de test LIFO en formación policial

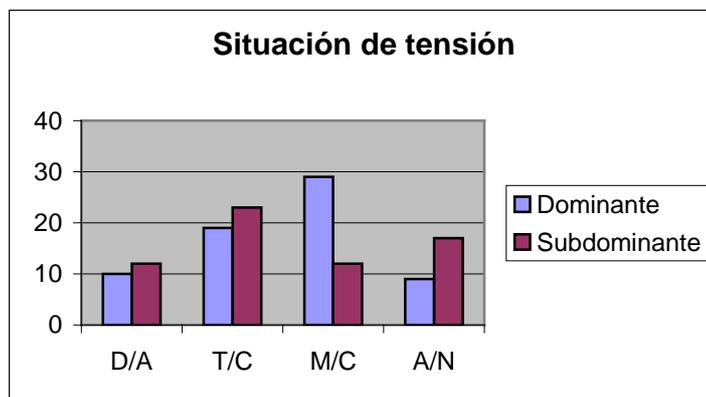
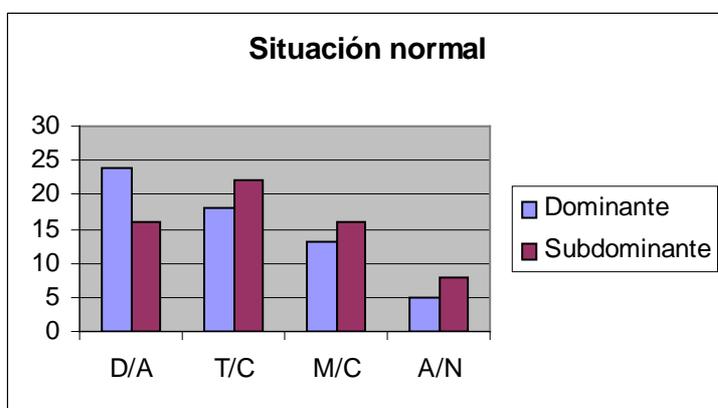


Tabla 53: Frecuencias masculinas en resultados del test CHAEA en formación policial

	Muy baja				Baja				Moderada				Alta				Muy alta			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
2003	4	2	0	0	8	7	1	4	27	28	21	25	2	9	13	8	5	0	11	9
2004	4	5	2	5	10	8	6	5	22	23	13	13	8	11	15	20	6	3	14	7
2005	1	4	2	3	8	6	4	2	16	13	9	8	6	10	11	16	3	1	8	5

En el año 2003 puntuaron como muy alta:

- ✓ dos cadetes en I y IV,
- ✓ cinco cadetes en III y IV.

En el año 2003 puntuaron como alta:

- ✓ un cadete en I y IV,
- ✓ dos cadetes en II y IV,
- ✓ dos cadetes en II y III,
- ✓ dos cadetes en III y IV.

En el año 2003 puntuaron como moderada:

- ✓ tres cadetes en I y IV,
- ✓ siete cadetes en I y II,
- ✓ un cadete en I, II y IV,
- ✓ ocho cadetes en I, II, III y IV,
- ✓ un cadete en I y III,
- ✓ tres cadetes en I, III y IV,
- ✓ cuatro cadetes en II y IV,
- ✓ cuatro cadetes en II y III,
- ✓ dos cadetes en II, III y IV,
- ✓ un cadete en III y IV.

En el año 2003 puntuaron como baja:

- ✓ dos cadetes en II y IV.

En el año 2004 puntuaron como muy alta:

- ✓ un cadete en I y III,
- ✓ un cadete en III y IV.

En el año 2004 puntuaron como alta:

- ✓ tres cadetes en I y IV,
- ✓ un cadete en I, II y III,
- ✓ un cadete en I, III y IV,
- ✓ dos cadetes en II y IV,
- ✓ dos cadetes en II, III y IV,
- ✓ dos cadetes en III y IV.

En el año 2004 puntuaron como moderada:

- ✓ un cadete en I y IV,
- ✓ seis cadetes en I y II,
- ✓ un cadete en I, II y IV,
- ✓ tres cadetes en I, II y III,
- ✓ dos cadetes en I, II, III y IV,
- ✓ un cadete en I y III,
- ✓ un cadete en II y IV.

En el año 2004 puntuó como baja:

- ✓ un cadete en III y IV.

En el año 2004 puntuó como muy baja:

- ✓ un cadete en I y IV.

En el año 2005 puntuaron como muy alta:

- ✓ dos cadetes en I y III,
- ✓ un cadete en II y IV,
- ✓ tres cadetes en III y IV.

En el año 2005 puntuaron como alta:

- ✓ tres cadetes en I y IV,
- ✓ dos cadetes en I, III y IV,
- ✓ dos cadetes en II y IV,
- ✓ un cadete en III y IV.

En el año 2005 puntuaron como moderada:

- ✓ cuatro cadetes en I y II,
- ✓ dos cadetes en I, II y IV,
- ✓ un cadete en I, II, III y IV,
- ✓ dos cadetes en I y III.

En el año 2005 puntuaron como baja:

- ✓ dos cadetes en I y IV.

Fig. 50: Distribución de preferencias del test CHAEA en formación policial masculina

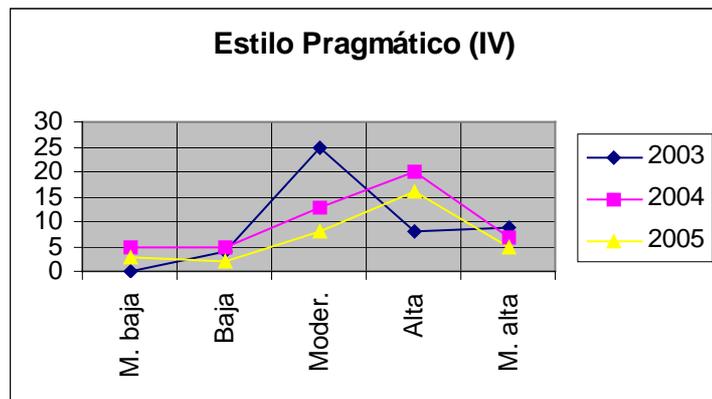
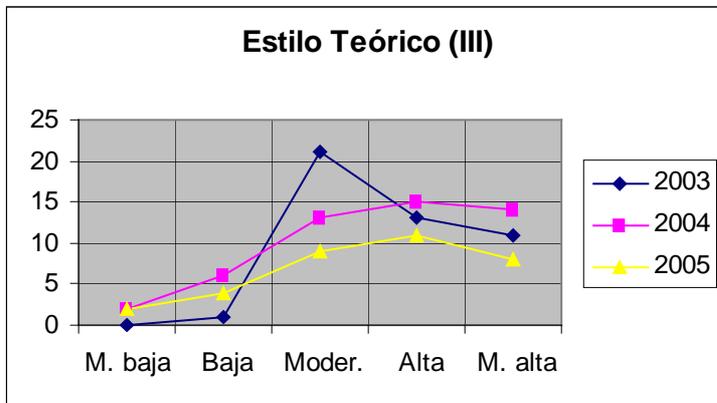
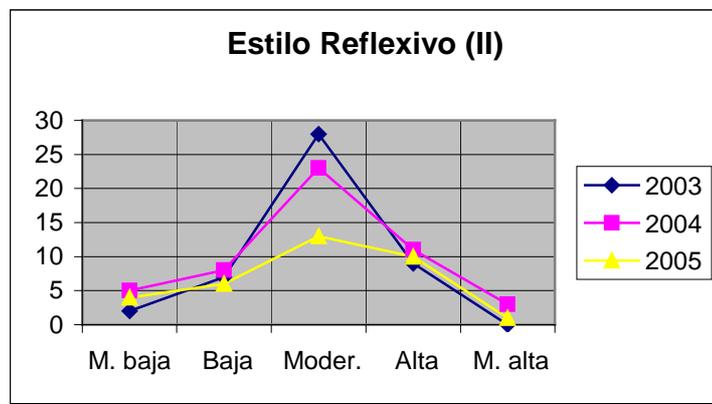
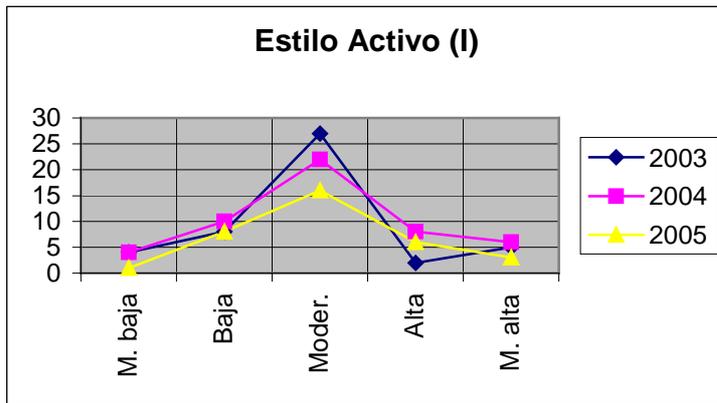


Tabla 54: Frecuencias femeninas en resultados del test CHAEA en formación policial

	Muy baja				Baja				Moderada				Alta				Muy alta			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
2003	1	0	0	0	1	2	1	0	9	8	5	9	3	4	4	3	1	1	5	3
2004	3	2	1	1	0	2	1	1	5	6	3	3	4	2	1	2	0	0	6	5
2005	7	5	3	2	4	4	4	3	10	12	7	9	8	6	3	6	2	4	14	11

En el año 2003 puntuaron como muy alta:

- ✓ una cadete en II, III y IV,
- ✓ una cadete en III y IV.

En el año 2003 puntuaron como alta:

- ✓ una cadete en I y IV,
- ✓ una cadete en I, II, III y IV,
- ✓ una cadete en I y III,
- ✓ una cadete en II y III.

En el año 2003 puntuaron como moderada:

- ✓ tres cadetes en I y IV,
- ✓ dos cadetes en I y II,
- ✓ una cadete en I, II y IV,
- ✓ una cadete en I, II y III,
- ✓ una cadete en I, III y IV,
- ✓ una cadete en II y IV,
- ✓ una cadete en II y III,

- ✓ dos cadetes en II, III y IV.

En el año 2004 puntuaron como muy alta:

- ✓ dos cadetes en III y IV.

En el año 2004 puntuaron como alta:

- ✓ una cadete en I y II,
- ✓ dos cadetes en I y IV.

En el año 2004 puntuaron como moderada:

- ✓ una cadete en I y II,
- ✓ una cadete en I, II y III,
- ✓ dos cadetes en I, II, III y IV,
- ✓ una cadete en II y IV.

En el año 2004 puntuó como muy baja:

- ✓ una cadete en II y IV.

En el año 2005 puntuaron como muy alta:

- ✓ dos cadetes en II y III,
- ✓ tres cadetes en III y IV.

En el año 2005 puntuó como alta:

- ✓ una cadete en II y IV.

En el año 2005 puntuaron como moderada:

- ✓ cuatro cadetes en I, II, III y IV,
- ✓ dos cadetes en II y IV.

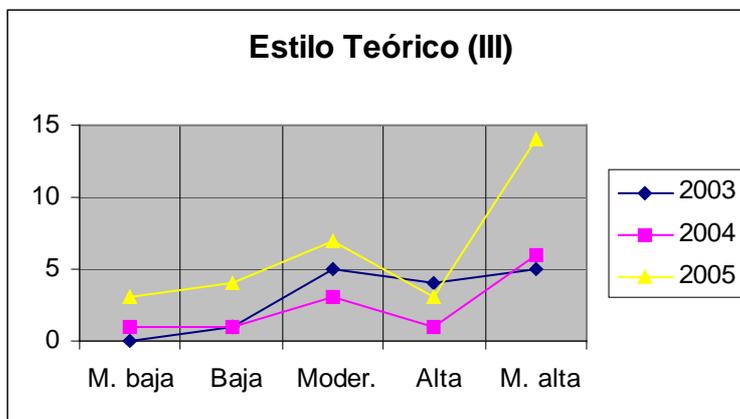
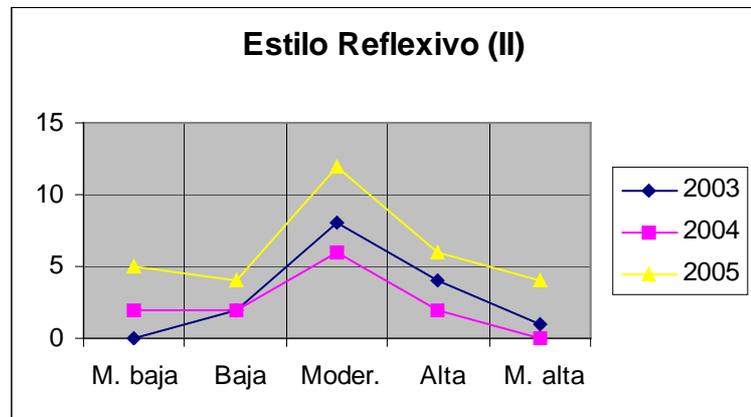
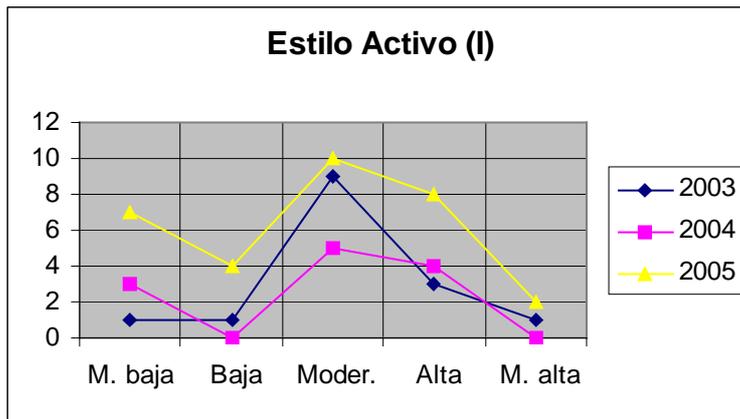
En el año 2005 puntuó como baja:

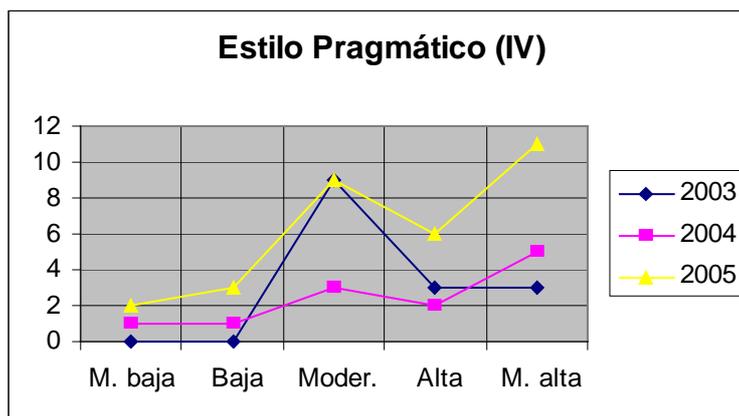
- ✓ una cadete en I y II.

En el año 2005 puntuaron como muy baja:

- ✓ dos cadetes en III y IV.

Fig. 51: Distribución de preferencias del test CHAEA en formación policial femenina





15.2.2.3. Análisis cualitativo de la información

También en el estudio de esta institución vemos que un porcentaje considerable de quienes ingresan tienen rasgos de diversos perfiles y estilos. Simultáneamente, parecen mantenerse más estables las elecciones a lo largo de los ciclos lectivos y similares entre sexos.

En el test LIFO y para el sexo masculino, claramente en situación normal domina T/C y subdomina D/A; mientras que en situación defensiva domina M/C y es subdominante T/C.

Para las mujeres la preferencia en condiciones productivas es justamente la contraria, pero en situación de tensión la misma. Analizado por ciclo lectivo, sólo varía esta tendencia general en situación normal en 2004 donde el subdominante es M/C.

De lo dicho se implica que en situación normal sólo coincidimos con los varones en la fuerza dominante y con todo el alumnado en las condiciones defensivas.

Es posible que los cadetes en condiciones productivas sean capaces de controlar las situaciones; se muestren fuertes, arriesgados y persistentes; reaccionen rápidamente y manejen habilidades sociales y de negociación de partes. Las cadetes por su parte, en iguales condiciones probablemente aparezcan afectuosas y colaboradoras; sensibles y dispuestas a ayudar al otro; muy confiadas, a veces ingenuas y optimistas buscando lo mejor y respetando ideales y principios; emprendedoras, persistentes y persuasivas.

Seguramente, ambos sexos bajo situación de tensión se aferrarán obstinadamente a una idea y se complicarán perdiendo la visualización de conjunto, incluso distorsionando la realidad; actuarán probándose a sí mismos, faltos de imaginación y autorización.

En lo que hace a los resultados del test CHAEA, ambos sexos puntúan con primacía de moderado en los estilos I y II en todos los ciclos lectivos; los varones moderado en el ciclo 2003 y alto en los restantes en los estilos III y IV; finalmente las mujeres alto y moderado por igual en el estilo III y moderado en el estilo IV durante 2003, con muy alto en los otros años en ambos estilos. Esto nos dice que sólo coinciden todos los alumnos con nuestra elección en el estilo II.

Debemos considerar entonces que la mejora grupal debe encaminarse en principio a fortalecer en todos las características de los estilos activo y reflexivo, y luego en los varones las correspondientes a los estilos teórico y pragmático. Aprovechando las tendencias al orden, disciplina, concreción, exploración, objetividad, se intentará primordialmente hacerlos experimentar improvisación, creatividad, espontaneidad, participación y competencia en diversas situaciones.

Se inducirá a este alumnado a realizar actividades novedosas incluso variando permanentemente las propuestas en los encuentros del taller; recomendar acciones ante diversas cuestiones argumentando los pro y contra; participar de tareas grupales con distintos integrantes; asumir el papel de líder; tomar parte en juegos de rol y dramatizaciones improvisadas; dirigir debates; registrar acontecimientos cotidianos y compararlos por escrito con los de sus compañeros; observar actitudes y escuchar atentamente a otros, analizar y sacar conclusiones; ensayar escritos cuidadosos sobre diferentes temáticas.

15.2.2.4. Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica

Tabla 55: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2003 en formación policial

Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	26	7	6	4	1	0	12	1	0	0	0	0
2	18	4	24	4	0	0	3	2	0	2	0	0
3	2	0	7	5	0	0	28	6	7	1	1	0
4	9	0	26	5	0	5	2	0	5	2	3	0
5	34	12	4	0	0	0	3	0	1	0	3	0
6	6	2	23	9	2	1	9	0	1	0	4	0
7	22	9	25	0	0	0	3	2	3	1	2	0
8	1	0	15	3	3	5	15	1	1	3	10	0

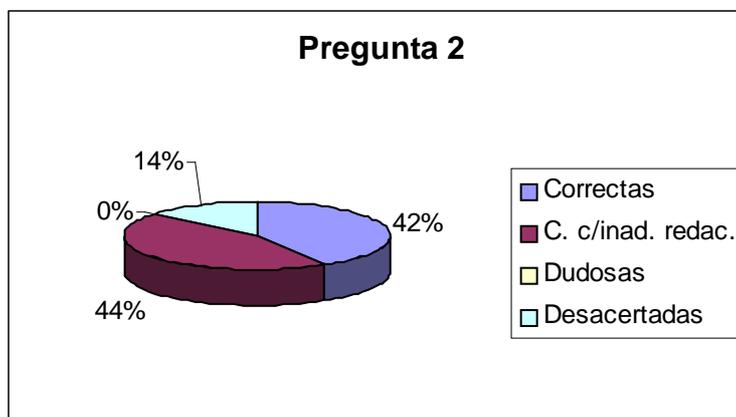
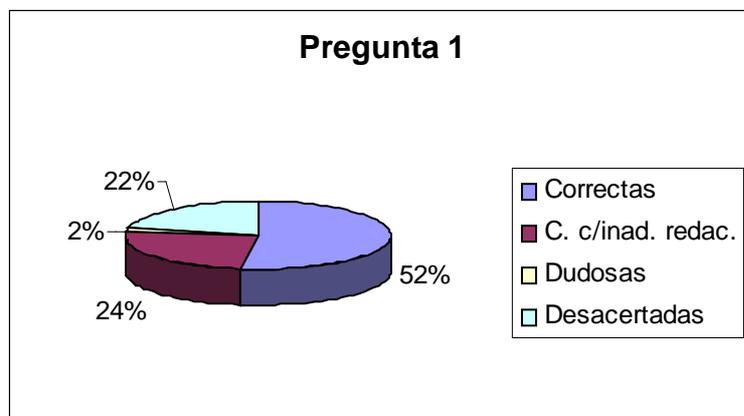
Una cadete estuvo ausente por enfermedad siendo imposible evaluarla.

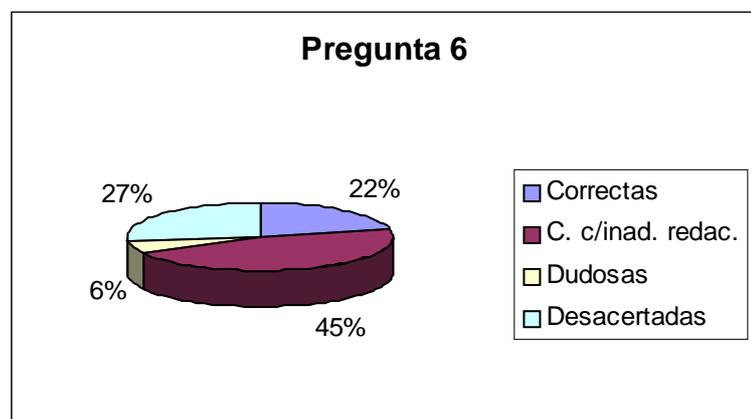
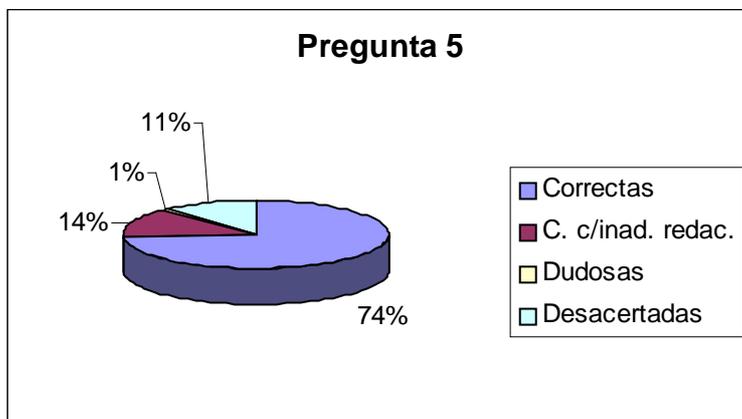
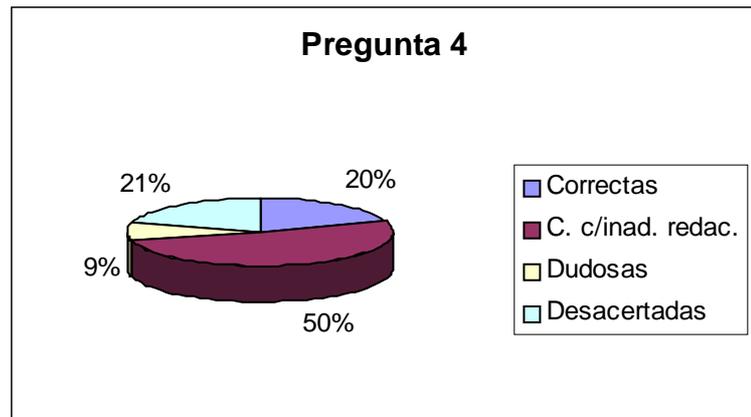
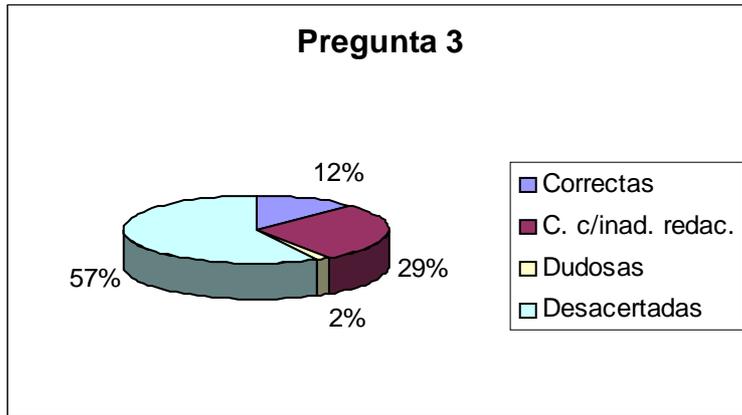
Tabla 56: Resultados de replicación de evaluación diagnóstica 2004 en formación policial

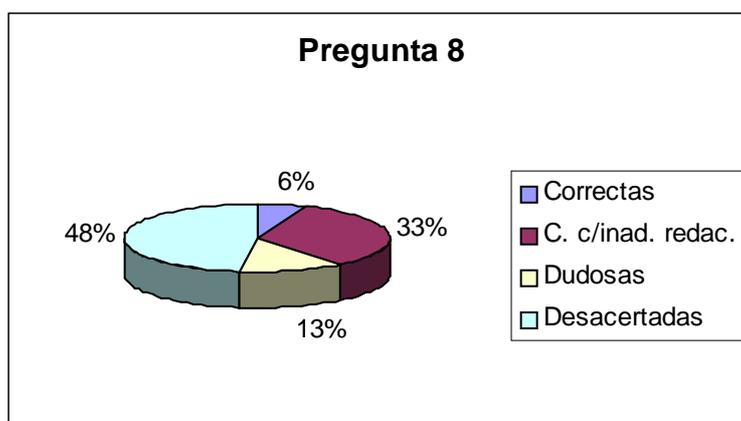
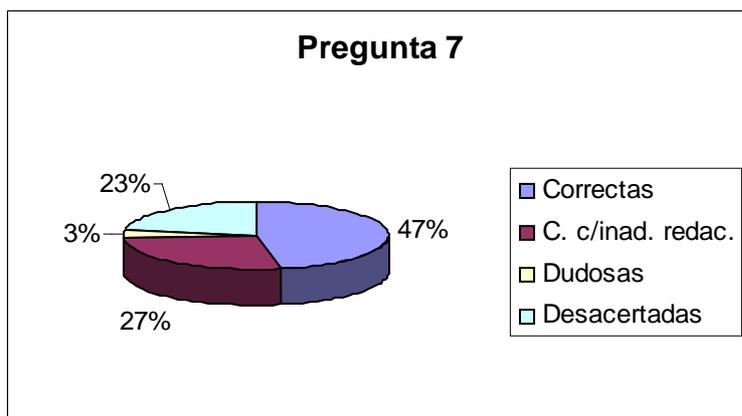
Preg.	Frecuencia de respuesta											
	Correcta		Correcta c/ inad. redac.		Dudosa		Incorrecta		Absurda		No resp.	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	20	7	15	3	1	0	9	2	0	0	1	0
2	20	6	19	4	0	0	6	2	1	0	0	0
3	11	1	15	6	0	2	17	3	1	0	2	0
4	12	2	22	5	2	3	6	2	4	0	0	0
5	30	9	10	2	1	0	4	1	0	0	1	0
6	13	4	16	4	4	0	10	4	0	0	3	0
7	17	6	12	4	4	0	5	0	5	2	3	0
8	3	3	19	1	6	1	11	1	5	6	2	0

Un cadete fue intervenido quirúrgicamente y por tanto no realizó la evaluación.

Fig. 52: Resultados de la replicación de evaluación diagnóstica en formación policial







15.2.2.5. Seguimiento académico del estudiantado implicado

Una de las primeras apreciaciones que parece importante hacer es la que refiere al cordial clima de trabajo casi inmediato logrado en el taller y ello porque debemos tomar en cuenta que los cadetes pertenecen a diferentes aulas de clase y compañías de instrucción, por lo que estos encuentros pueden ser los únicos momentos en que comparten alguna actividad.

Del registro de seguimiento de rendimiento académico recogemos un panorama un tanto confuso.

En primer lugar, descubrimos alumnos aprobados por promoción que no cumplen las condiciones de la *res. 4672/01*; con lo cual una vez más se viola expresamente la norma o bien, los responsables del área de estudio no controlan suficientemente la labor del personal administrativo del establecimiento.

Al margen del párrafo anterior, en general se observa que la mayor parte del alumnado aprueba por promoción, vale decir con muy buenas notas desde el inicio de cursada. Esto implica una fuerte contradicción con los resultados de nuestra evaluación diagnóstica. Los claros ejemplos que hemos expuesto sobre redacción, indican que no podrían encontrarse

desempeños calificados numéricamente –al menos en la primera parte del año lectivo- con valores superiores a siete (aún sabiendo que el criterio del profesorado es diverso y muy subjetivo) en asignaturas como Lengua y Comunicación, Historia, Psicología, Derecho. Además, hallamos que la minoría de desaprobados aparecen única y reiterativamente en aulas/compañías a cargo de un mismo profesor/instructor en las siguientes asignaturas: Historia Contemporánea y Argentina, Derecho Penal I, Derecho Procesal Penal I, Lógica, Filosofía y Formación Ética, Psicología, Tiro I y Defensa Personal I de 1er. Año; y en: Sociología, Criminología, Derecho Penal II, Criminalística II, Prácticas de Campo II y Bioseguridad de 2do. Año.

Lo dicho llevó a desestimar el valor de estos cotejos y a simplemente corroborar que los participantes del taller a los que veíamos cotidianamente realizar avances en sus desempeños, aprobaban los cursos sin mayores obstáculos y comparativamente mejor que muchos de los que no habían sido admitidos para nuestro proyecto. En cuanto a los de peor pronóstico; según el aula/compañía de pertenencia, promocionaban las asignaturas o en el peor de los casos, aprobaban en las instancias de diciembre o marzo subsiguientes. También es importante decir que entre ellos no hubo asignaturas previas (aunque estas en cantidad son por supuesto en este panorama las menos en cualquier caso), lo que a su vez indicaría un mejor desempeño que el de otros no beneficiarios del taller.

La triste conclusión de este análisis es el estado de emergencia del nivel académico profesional. Nos habíamos adelantado a ello cuando en el capítulo XIV mencionamos nuestra sorpresa ante las cifras de egreso en término (14.1.2.1. Evolución de cohortes).

Se nos negó el acceso a los exámenes intelectuales de admisión a la institución, cuyos resultados hubieran podido ser valiosos para corroborar nuestras apreciaciones de las evaluaciones diagnósticas. Sí pudimos cotejar los listados de mérito de los cadetes incorporados al establecimiento y ello sirvió para comprobar una vez más, las irregularidades de gestión, con la asombrosa cantidad de aspirantes que con dificultades tan objetivas como las que nosotros detectamos, se hallaban en una ubicación ordinal que obviamente habían conseguido a través de favoritismos por amistades y contactos jerárquicos y/o políticos.

Casualmente, fueron en particular estos alumnos los que más se indignaban con nuestro diagnóstico y por supuesto, los más obstinados a la hora de concienciarse de sus problemas e intentar revertirlos.

Por último, cabe comentar que poco intercambio tuvimos con los otros componentes del denominado gabinete psicopedagógico; prefiriendo preservar del peligroso uso que podía dársele, la valiosa información individual que recopilamos del alumnado. Nuestros intentos por incorporar una renovada perspectiva pedagógica a su tradicional y unidimensional mirada psicológica del sujeto humano, acabaron siempre en disquisiciones de necios personajes de mentalidad rígida y terminante. Entonces, en ocasiones en que algún destinatario del taller fue convocado a entrevista por miembro/s del equipo, nos limitamos a tener acceso al informe (a veces de forma secreta), a indagar informal y casualmente sobre la cuestión con el/os profesional/es implicado/s (ya que algunas derivaciones provienen del profesorado –e incluso por ignorancia de que el taller no formaba parte del proyecto de gabinete) y –si correspondía- a trazar un plan de acción para ayudar al cadete evitando desmedidas y descontextualizadas sanciones que sólo lograrían disminuir su autoestima e incrementar la inseguridad en sí mismo y la desconfianza hacia los otros.

15.3. CONSIDERACIONES GENERALES

El primer encuentro de taller de cada ciclo lectivo dio comienzo con la tarea de concienciación del alumnado. A cada uno se entregó su evaluación diagnóstica corregida para someterla a estudio minucioso, luego presentamos nuestra propuesta y su metodología de aplicación.

El hecho provocó en cada caso reacciones similares y defensivas, tendientes algunas veces simplemente a exponer excusas sobre los errores cometidos y otras a alegatos, un tanto más ofuscados -nos animamos a decir, con cierta agresividad verbal y gestual-. Previsores de la situación, siempre mantuvimos el autocontrol y llevamos al grupo de alumnos a la calma, tratando de identificarnos con su estado de ánimo e invitándolos a probar antes de sentenciar funestamente nuestra intervención pedagógica. Lo sucedido no hizo otra cosa que corroborar no sólo la ignorancia que la población tiene de sus propias limitaciones sino las dificultades que enfrentaríamos para su aceptación y mejoramiento.

Hemos tenido muy en cuenta en la Escuela de Policía los antecedentes que hacen que los aspirantes -con fundamento- se crean superiores y/o temen al personal de gabinete psicopedagógico; y de hecho, esto sumado a las burlas de oficiales y pares, dificultó y retrasó en gran medida la confianza que pretendíamos ganar y la voluntad que debían generar para superar obstáculos tras su reconocimiento.

Como suele suceder con cualquier innovación, el año 2003 –primero de implementación del proyecto- fue el más controvertido. Permanentemente se manifestaba como estorbo la propuesta del taller, excusando la falta de tiempo para dedicarle a raíz de las exigencias del resto del profesorado y espacios curriculares obligatorios que atender.

Es claro que los estudiantes concatenan: asignatura, hora de clase, tareas a cumplir, fechas de evaluación, calificación numérica y promoción. Con esa perspectiva, es lógico que nuestra propuesta resultara inentendible y absurda: buscábamos facilitar **el aprendizaje** y mejorarlo (no mencionábamos contenidos ni disciplinas); apuntábamos a un **objetivo innecesario** (los resultados de la prueba diagnóstica eran sencillamente casuales, circunstanciales, por distracción, por poco esmero); utilizaríamos tiempo que podría dedicarse al ocio, al alimento, al descanso; no habría rigurosidad en cumplimientos o evaluaciones, tampoco cuantificaríamos resultados ni la tarea se vincularía a la aprobación de la carrera. Es decir, desaprovecharíamos tiempo libre sin razón ni ventaja aparente.

La concienciación en los ciclos 2004 y 2005 se relajó al contar con las experiencias de aquellos que habiendo evaluado su condición favorable –incluso en oportunidades, superior a la de quienes no participaron del proyecto-, colaboraron en hacer visualizar a los nuevos estudiantes las ventajas a partir de la narración de sus propias vivencias.

En los segundos encuentros anuales se suministraron los tests estandarizados y una vez puntuados se dedicó un encuentro a compartir los resultados grupales hallados y a la devolución individual por escrito. Para preservar el uso y eficiente aprovechamiento de esa información, iniciamos cuanto antes la serie de entrevistas personales donde intercambiamos datos y puntos de vista con cada estudiante, aportando sugerencias para encauzar exitosamente los estudios superiores.

Destinamos una tercera reunión para referirnos a las peculiaridades personales (cognitivas, emotivas y fisiológicas) que de manera relativamente estable enmarcan nuestras aproximaciones al aprendizaje. Fuimos haciendo descubrir que cualquier tarea se facilita cuando nos es placentera y el entorno nos resulta más agradable; y además, que está a nuestro alcance modificar factores que interaccionan en –al menos algunas- de esas cuestiones. Finalmente, cada alumno diseñó la organización de su estudio de acuerdo a sus preferencias y situación/es escolar/es, laboral/es y/o familiar/es.

Los primeros trabajos con el recurso multimedia y nuestra insistencia en la buena redacción de ideas acompañada de correcta ortografía y un toque de buen humor; fueron sembrando apertura al diálogo, a la duda, a cuestionar supuestos, a consultar y consecuentemente a adquirir soltura, a compartir y colaborar, a buscar otras estrategias, a incorporar procedimientos y formas de actuar de otros, a asumir esos cambios y dar cuenta de ellos. En apenas unos meses, empezó a hacerse patente un comportamiento paulatinamente más responsable y un clima grupal más distendido. Un tanto más alertas de sus equivocaciones, autocríticos y confiados en nuestro compromiso en ayudarlos, las exteriorizaban abiertamente, en ocasiones haciendo bromas sobre la cuestión. Vale decir, demostraban haber tomado conciencia y ser capaces de reconocer esos errores, analizarlos, crear chanzas (que alentábamos porque sabemos que implican autorreflexión, sinceramiento, capacidad de creación y comunicación), buscar alternativas para corregirlos y lograrlo.

Evidencias concretas fueron la incorporación del diccionario al maletín escolar, la selección del sitio de Internet de la Real Academia Española al encauzar cada tarea frente al ordenador, el interés manifiesto al consultarnos antes de escribir o bien releyéndonos sus ensayos y autocorrigiéndolos, la voluntad por organizar sus ideas antes de verbalizarlas utilizando crecientemente vocabulario técnico y preciso, los relatos espontáneos de situaciones cotidianas donde descubrían ir aprovechando las estrategias aprendidas, las participaciones en las clases, el cuestionarse y hallar la aplicación práctica de cada aprendizaje.

Simultáneamente, vimos que un pequeño sector del profesorado se fue involucrando a medida que visualizaba rendimientos superiores en los destinatarios del taller.

Luchando contra la incomodidad que algunos mostraron por nuestra presencia en sus clases, nos esmeramos por hacerles comentarios sobre el comportamiento y problemas de los estudiantes a los que fuimos a observar y nuestra intención de ayudarlos a revertirlo. De este modo, también el intercambio con los docentes se fue enriqueciendo (nos aportaban valiosos datos consistentes en reacciones y actitudes de los alumnos en el aula, grado de participación y colaboración en tareas grupales, dificultades concretas de aprendizaje, resultados de exámenes escritos); y cuando lo estimamos oportuno, acercamos algunas sugerencias encubiertas para mejorar tanto la enseñanza como la relación (grupal o individual) con los estudiantes. Nuestra contribución se centró –en especial en la Escuela de Policía donde el profesorado mayoritariamente carece de capacitación pedagógica- en asesorar

sobre proceso de enseñanza-aprendizaje, pareja didáctica activa (alumno/docente), concepto y práctica de evaluación.

Fuimos vislumbrando éxito en nuestro emprendimiento cuando al ingresar en diversas aulas, el saludo se notaba más cálido y afectuoso; alumnos (incorporados o no al taller) y profesores nos recibían con muestras de cordialidad a través de gestos y/o verbalizaciones que movían a risa o a buenos y simpáticos recuerdos de experiencias previas; durante el desarrollo de la clase se nos invitaba a participar; en los recreos se nos consultaba alguna problemática puntual o se compartían resultados de una práctica de enseñanza.

15.4. TRIANGULACIÓN DE DATOS

Las características del estilo de aprender del tutor que describimos a comienzo del capítulo, entendemos que explican el ánimo e impulso que origina este reto unipersonal de estudiar la problemática descubierta en el ámbito laboral, sistematizar y proponer una estrategia innovadora, encaminar su implementación a pesar de los obstáculos y evaluar proceso y productos para poder tramar una posible mirada prospectiva.

Ahora bien, frente a la tarea de combinar los datos recogidos de diversas fuentes, parece lo más oportuno nuevamente caracterizar la situación de cada centro investigado y luego presentar los aspectos comunes.

Particularidades detectadas en la formación docente

- ✓ Los resultados grupales del test LIFO parecen indicar coincidencia con el tutor en las tendencias dominantes tanto en situación de fuerzas productivas como defensivas. Por su parte, en las puntuaciones del CHAEA, la concurrencia se da –aunque con menos vigor– en la inclinación alta en estilo I (Activo) y moderada en el II (Reflexivo).
- ✓ El comportamiento de los alumnos arroja un desarrollo personal que los lleva a organizar sus estudios a partir del crecimiento emocional y el conocimiento, respeto y mejoramiento de los ritmos y preferencias individuales de aprendizaje.
- ✓ Los estudiantes que egresan muestran similitudes importantes con el perfil deseado. Los que el profesorado en conjunto ha señalado con pronóstico desfavorable, terminan desertando, a menudo a largo plazo, quizá tras un intento infructuoso de permanecer para

conseguir un título habilitante que mejore su situación social y les oferte una salida laboral rápida y estable aprovechando un entorno escolar agradable y contenedor.

✓ Detectamos un grado importante de compromiso y participación del profesorado para solucionar la problemática, elevar la calidad educativa y mantener el nivel de exigencia académica.

Particularidades detectadas en la formación policial

✓ Alumnado y profesores involucrados dan pequeños indicios de confiar en la obtención de buenos resultados con la participación en el taller.

✓ Los resultados grupales del test LIFO indican que en situación normal el perfil del tutor coincide con los varones en la fuerza dominante y en condición defensiva con ambos sexos tanto en las fuerzas dominante como subdominante. Con relación a las puntuaciones del CHAEA, la concurrencia se da únicamente en la inclinación moderada del estilo II (Reflexivo) con ambos sexos.

✓ Los estados administrativos escolares donde se asientan las calificaciones del alumnado a lo largo de las cursadas muestran violaciones groseras a la norma, favoreciendo la promoción de los cadetes.

✓ Existe desidia en el trabajo del personal del centro –al menos con relación al área de formación- y ausencia de proyectos compartidos por diferentes actores institucionales. Bajo este panorama, la mínima implicación lograda del profesorado hacia nuestra propuesta debe considerarse un enorme paso en la concienciación de la comunidad para el mejoramiento de la calidad educativa y su consecuente expansión a la sociedad a la que sirve.

✓ Las calificaciones numéricas del primer cuatrimestre obtenidas por los que ingresan, se contradicen abiertamente con resultados obtenidos en nuestras evaluaciones diagnósticas.

✓ A pesar de la inestabilidad de los datos recogidos de registros de rendimiento académico del alumnado, podemos concluir que quienes participaron del taller se ubicaron en igual o mejor posición que quienes no fueron seleccionados como destinatarios de nuestra tarea.

✓ Los aspirantes a cadetes verbalizan sus temores respecto a la intervención del personal del gabinete psicopedagógico en sus problemas.

✓ La cultura institucional influyó negativamente demorando la toma de conciencia del alumnado acerca de la situación, como también de las autoridades escolares y poco profesorado implicado que finalmente reconocieron los beneficios de nuestro proyecto.

Aspectos de coincidencia entre las carreras

✓ Las observaciones de la actuación y verbalización del alumnado durante la administración de los cuestionarios estandarizados corroboran las dificultades lingüísticas a las que aludimos en capítulos previos.

✓ Los comportamientos del estudiantado durante el período de concienciación de situación, demuestran claramente la posición en general cerrada de la sociedad tendiente a negar la realidad y limitarse a culpabilizar, sin esmerarse por buscar salidas para remediarla.

✓ La población relaciona evaluación con prueba -en particular escrita-, que se traduce en calificación numérica y redundante en la acreditación dentro del sistema formal.

✓ Comparativamente, la replicación de evaluación diagnóstica en los tres ciclos lectivos de nuestra tarea de indagación indica marcada mejora general en las habilidades medidas. Grupalmente, los porcentajes de respuestas desacertadas disminuyen y, en relación directa al grado de dificultad de las preguntas del cuestionario, se incrementan las cifras de acertadas (que incluyen las correctas, las correctas con inadecuada redacción y las dudosas).

✓ Los beneficiarios del taller se convirtieron en facilitadores de la concienciación de sus subsiguientes pares destinatarios de nuestra propuesta educativa.

✓ El mejoramiento del clima conseguido paulatinamente en los encuentros del taller, demuestra la adquisición de confianza en sí mismos y en el tutor; imprescindibles para encarar la labor de superación personal.

✓ Con el correr de los primeros meses de implementación se evidencia cada vez mayor responsabilidad individual y un clima grupal distendido.

✓ El profesorado da algunas muestras de apertura a las visitas del tutor a sus clases y admite algunos comentarios con sugerencias para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Síntesis

Para dar cierre a este penúltimo capítulo reunimos las ideas centrales que a lo largo de él hemos desarrollado en profundidad.

El autoanálisis del estilo de aprendizaje del tutor permitió replantear su actuación frente a los problemas de aprendizaje de los alumnos y conseguir éxito con el proyecto.

Las dificultades de comprensión lectora de quienes ingresan influyeron negativamente en la administración de las pruebas estandarizadas. Por un lado, esto corrobora el nivel de preparación ya descrito de los egresados de la Educación Media y por otro, nos obligó a cotejar con mayor precisión sus resultados con observaciones cotidianas de su actuación.

La triangulación de información recogida de múltiples fuentes permitió establecer diagnósticos grupales e individuales suficientemente precisos y flexibles para ir dirigiendo a los protagonistas por caminos apropiados hacia la meta.

Trabajar con grupos reducidos de personas brindó familiaridad en las relaciones y exhaustivo conocimiento mutuo.

Las cifras demuestran que los destinatarios del taller en su mayoría se beneficiaron con nuestro proyecto si bien hay que atribuir parte del logro al resto de los profesores y al incremento de la cultura general a través del cursado de todas las asignaturas.

Queda una vez más comprobado que el entusiasmo y compromiso del profesorado en su tarea es abiertamente mayor en el instituto de formación docente que en el de formación policial. En el primero, existen acuerdos y principios básicos que generan el desarrollo del PEI; en el otro centro, la labor es totalmente individual y mayoritariamente asistemática.

Nos preocupa y consideramos que resulta ponderable y vergonzoso el examen efectuado a los registros de seguimiento de rendimiento académico del alumnado de formación policial que claramente muestra por un lado y una vez más la flagrante violación a las normas y, por otra parte, un cuerpo docente y directivo que evade responsabilidades encubriendo alevosamente los déficits de los discentes al aprobarlos masivamente. De lo dicho se descarta que resulta imposible un grado de implicación mayor al conseguido con nuestro proyecto de facilitación del aprendizaje en este desafortunado entorno laboral.

Los obstáculos de implementación de la innovación pedagógica que detallamos, evidencian la tediosa empresa encarada y duplican el valor de lo conseguido.

En parte, fueron los propios destinatarios quienes se convirtieron en agentes multiplicadores al colaborar con la divulgación de los beneficios. Nos sorprendieron, pues refleja un impacto inesperado a tan corto plazo que incorpora en estos sujetos la honesta y desinteresada predisposición a ayudar a los nuevos pares.

Fases de valoración y enriquecimiento del tratamiento innovador

CONTENIDO:

INTRODUCCIÓN

- 16.1. Análisis interpretativo de la información recopilada en la etapa
 - 16.1.1. Las autoevaluaciones del discente
 - 16.1.2. Valoración de la intervención del tutor realizada por los estudiantes
 - 16.1.3. Valoración del entorno *Ef@* realizada por sus usuarios
 - 16.1.4. Valoración de la implementación del proyecto educativo realizada por el profesorado e instructores implicados
 - 16.1.5. Implicación de factores externos en el éxito del impacto deseado
 - 16.1.6. Otras fuentes para la valoración de lo ocurrido
- 16.2. Triangulación de datos de la etapa de evaluación
- 16.3. Reformulación y ajustes ejecutados

SÍNTESIS

Fases de valoración y enriquecimiento del tratamiento innovador

Introducción

Llegados al final del recorrido por los distintos momentos que atravesó la tarea de campo es menester dar a conocer lo sucedido cuando la sometimos a valoración y enriquecimos sus aspectos positivos sumando, en la medida de lo viable, ajustes planificados a sus debilidades.

Por eso, este capítulo está consagrado a detallar y analizar los acopios de información evaluativa en relación con la puesta en ejecución de nuestra propuesta de intervención estratégica. Pretendemos señalar por un lado, cómo se la fue mejorando durante el proceso mismo y por otro establecer su valor y mérito para trazar un posible destino a futuro.

Inexorable y especialmente, esta parte del informe de investigación está vinculada a la visualización del grado de alcance de los propósitos planteados en la introducción y a dar algunas respuestas a los interrogantes que los acompañaron. En este sentido, constituye la base sobre la que se construirán las conclusiones y recomendaciones para que el pretendido reto innovador se proyecte en derivaciones hacia otros emprendimientos de similares características que modelen el deseado desarrollo de las instituciones educativas. Además, es indudable su sujeción directa a los capítulos destinados a la metodología de la indagación en campo, donde especificamos el proceso de evaluación continuo y cíclico que se encaminaría; así como a aquellos englobados bajo el rótulo de resultados que reúnen detalles parciales de cada fase.

16.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA EN LA ETAPA

16.1.1. Las autoevaluaciones del discente

Como era lógico esperar, de la primera aplicación de autoevaluación escrita (Anexo Protocolos 4.7.) que tuvo lugar cada ciclo lectivo justo antes del receso escolar de invierno, prácticamente sólo rescatamos cuánto quedaba por hacer aún. A pesar de los ensayos de autoevaluación cotidianos que realizábamos oralmente, los alumnos seguían por entonces pensando que evaluar es tarea del docente para determinar una calificación. Lejos de llamarnos la atención, corroboramos que se sorprendían con nuestro protocolo, protestaban y se rehusaban a completarlo y que la falta de entrenamiento en este tipo de actividades los obnubilaba a muchos de ellos. Con intención de animarlos, una vez más, sólo pedimos que lo intenten. La siguiente tabla muestra la cantidad de formularios que año a año se aplicaron (**form. aplicados**) y cuántos regresaron a nosotros (**form. devueltos**).

Tabla 57: Cotejo devolución Protocolo 4.7. en primera administración anual

Ciclo lectivo	Formación docente		Formación policial	
	Form. aplicados	Form. devueltos	Form. aplicados	Form. devueltos
2003	22	9	61	10
2004	27	11	62	15
2005	20	5	0	0

En ningún caso obtuvimos comentarios en el ítem 3 y aproximadamente en la mitad de los cuestionarios se vio que procuraron hacerlo frente al ítem 4.

Como habíamos planificado, estudiamos el contenido de cada respuesta obtenida y consideramos los **no responde** para encaminar las próximas entrevistas con cada estudiante. De este seguimiento particular resultó que pudimos determinar a quiénes había que dedicar un tiempo mayor para que tomen conciencia de sus dificultades y de su situación vulnerable al no hacerlo, quiénes pretendían engañarse y con ello obstaculizaban su propio tratamiento de mejora, quiénes habían dado un paso más pero a pesar de esforzarse no lograban expre-

sar adecuadamente sus ideas y quiénes habían conseguido descubrir y explicar al menos algún resultado positivo de la propuesta por la que estaban atravesando.

Estas autoevaluaciones revelaron que existía en un grupo considerable una aproximación a la concienciación y a la apertura como para encausar el trabajo fuerte. Con el resto, debíamos cuidar el desarrollo de la entrevista individual para contundentemente orientarlos a dar a luz tanto a sus habilidades latentes como a encontrar formas de potenciarlas.

En las subsiguientes autoevaluaciones, fuimos detectando mejoras.

Tabla 58: Cotejo devolución Protocolo 4.7. en segunda administración anual

Ciclo lectivo	Formación docente		Formación policial	
	Form. aplicados	Form. devueltos	Form. aplicados	Form. devueltos
2003	20	14	60	53
2004	23	18	60	55
2005	18	16	0	0

Tabla 59: Cotejo devolución Protocolo 4.7. en tercera administración anual

Ciclo lectivo	Formación docente		Formación policial	
	Form. aplicados	Form. devueltos	Form. aplicados	Form. devueltos
2003	12	11	58	55
2004	15	15	59	57
2005	16	16	0	0

Aparentemente valorar el propio ritmo de aprendizaje pasó a entenderse como algo normal que era positivo ejercitar y sobre lo cual no se reclama en su contra. Vemos que sólo unos pocos (coincidentes con aquellos que terminaron desertando o que hallamos al principio de peor pronóstico) escaparon al compromiso sin restituirnos los formularios. También hay que recordar que en el caso de la tercera implementación en la formación policial un alumno en cada ciclo lectivo estuvo licenciado por enfermedad. Los cursantes cumplieron rela-

tivamente bien los plazos pactados y se esmeraron en exponer en qué consistieron sus actividades para fortalecer su estilo de aprender y agregar procedimientos aprendidos de otros. Siempre resultó más costoso referirse a los obstáculos hallados y expresar nuevos propósitos a mediano y corto plazo.

Todas las entrevistas nos enriquecieron como tutor, por un lado porque nos obligaron a planearlas exhaustivamente e incorporar formas de proceder adaptadas a las necesidades y estilo de cada estudiante; por otra parte, porque podemos asegurar que muchas veces sus crecimientos nos sorprendieron y nos ayudaron a aprender. Al principio, muchos discentes se asombraron -y lo confesaron- al enfrentar a una persona que había dedicado tiempo a conocerlos, observándolos y leyendo sus escritos; en especial, sus opiniones.

A diferencia de las autoevaluaciones, el autoinforme (Anexo Protocolos 4.8.) fue completado por todos los beneficiarios del proyecto –excepto claro, los dos cadetes que por motivos de enfermedad se ausentaron los últimos encuentros en los ciclos lectivos 2003 y 2004-. La tabla resume entonces, los protocolos reales administrados:

Tabla 60: Cotejo de administración del Protocolo 4.8.

Ciclo lectivo	Formación docente	Formación policial
2003	12	57
2004	15	58
2005	16	0

Creemos que en el cumplimiento influyó positivamente el hecho de haberse instaurado este tipo de actividades como hábito, el contar con el espacio temporal del taller para responder y; además, el de solicitarse preferentemente respuestas dicotómicas y sólo una abierta. Debemos aclarar, que ese ítem 2, obtuvo 69% de respuestas en 2003, 84% y 73% en los años subsiguientes respectivamente. En cuanto a la forma de su redacción, en el total estimamos que un 56% pueden considerarse suficientemente claras, un 23% algo confusas y el resto incoherentes.

Nos animamos a decir que prácticamente coincidimos con lo señalado por el alumnado en cada caso individual, a la luz de su cotejo con nuestro seguimiento anual. A su vez, los estudiantes que entendimos pudieron sacar mayor provecho de nuestro proyecto educativo, consecuentemente trazaron una autoimagen casi idéntica a la de nuestra opinión y, fueron capaces de expresarse correctamente en el ítem 2. De lo dicho apreciamos tanto el grado de concienciación logrado como el de autenticidad, lo que indudablemente también prueba la confianza que hemos conseguido de su parte.

16.1.2. Valoración de la intervención del tutor realizada por los estudiantes

Nuevamente aquí encontramos sólo dos cuestionarios (Anexo Protocolos 4.9.) no completados en 2003 y 2004, correspondientes a los cadetes ausentes por enfermedad prolongada. También hay que recordar que en 2005 esta evaluación no se aplicó en formación policial. Del resto, fueron muy pocos los protocolos no devueltos (cerca del 12%) y esto se relaciona en gran medida al anonimato que hizo perder el control de la situación. De todas formas, esta autoría oculta juega a favor en la sinceridad de los respondientes y consecuentemente, da mayor fiabilidad a los datos.

Tabla 61: Cotejo devolución Protocolo 4.9.

Ciclo lectivo	Formación docente		Formación policial	
	Form. aplicados	Form. devueltos	Form. aplicados	Form. devueltos
2003	12	11	58	50
2004	15	15	59	51
2005	16	14	0	0

En la evaluación del primer año de ejecución del proyecto hallamos fuertes críticas y escasas sugerencias siempre con relación al horario de implementación. Aceptamos que se trata de opiniones acertadas sobre este aspecto organizativo, si bien sus aportes para solucionarlo tienen muy en cuenta los gustos y comodidad del estudiante sin visualizar que el docente debe ajustarse al horario de desempeño laboral dentro y fuera de esa institución y al de disponibilidad de la sala de informática. Resulta importante considerar sin embargo, que un grupo reducido se percató de este detalle –oportunamente discutido en los encuentros- y

señaló que **las autoridades escolares debían resolverlo**. En los siguientes ciclos lectivos la mayoría consideró que no existían propuestas de modificación y unos pocos entendieron incorrectamente que podían en este espacio demandar acerca del deterioro y mal funcionamiento de los equipos informáticos.

En cuanto a las ejercitaciones propuestas durante los encuentros del taller, reconocen masivamente que se fueron acostumbrando a resolver situaciones para las que anticipadamente sabían que necesitarían encontrar nuevas estrategias, hacer esfuerzo. Simultáneamente, un 83% de los encuestados asegura haberse sentido cada vez más cómodo al descubrir que la empresa por difícil no era imposible. Unos pocos concretamente dicen haber gozado con estos desafíos; así como también hallamos adhesiones al fortalecimiento del aprendizaje a través de la revisión y autocorrección de sus errores.

En general los discentes confirman que han aprendido a leer con detenimiento las consignas y a expresarse mejor por escrito, siendo ambas habilidades de gran utilidad al resolver los planteos de evaluaciones escritas en el aula de clase. También admiten haber mejorado la ortografía al conocer, poder discernir y aplicar la regla de acentuación correspondiente a cada palabra. Muchos hacen hincapié en el valor de comparar sus tareas con la de sus pares y las oportunidades de intercambiar y aprender del o enseñar al otro. Individualmente, aprueban las experiencias en que, con objeto de mejorar su propio estilo de aprender, se vieron forzados a asumir roles diferentes y comportarse como nunca lo hubieran hecho.

Mayoritariamente reconocen como muy positivas las consultas permanentes al tutor en los encuentros, a lo que se agregan aquellos pocos que utilizaron el correo electrónico como recurso de comunicación alternativo. En esos casos puntualizan la riqueza de sentirse acompañados a la distancia y de ir descubriendo buena disposición para brindarles ayuda inmediata. También se mencionan las entrevistas individuales insistiendo en que resultaron valiosísimas a la hora de recibir retroalimentación pues sabían que contaban con el tiempo necesario para conversar abiertamente y la tranquilidad de un entorno apacible y privado. Algunos estudiantes de los cursos 2004 y 2005 señalan que desde nuestro rol siempre les marcamos sus aciertos y capacidades alentándolos a superarse y vencer obstáculos.

Particularmente algunos indican haberse sentido muy a gusto compartiendo tareas en equipo con el tutor donde nos hemos sumado participando como iguales; también, por el clima amistoso y alegre generado en los encuentros. Reconocen que la dinámica del taller fomen-

ta y acepta que los participantes propongan actividades y desarrollen temáticas de acuerdo a sus intereses.

Los cuestionarios del ciclo lectivo 2003 de ambas instituciones educativas y en aproximadamente un 76% revelan que en las primeras oportunidades, tanto la citación como la entrevista en sí les ocasionaba temor con relación al tutor y a las consecuencias. De ellos concretamente un 28% además especifica que sintieron disgusto por nuestro comportamiento y la forma que adquirió la retroalimentación, aclarando el 16% que esas asperezas se fueron limando a medida que nos conocimos mejor y descubrieron que en ocasiones el malentendido simplemente partía de nuestro tono fuerte de vos. En los años subsiguientes las cifras de descontento primario se reducen al 23 y 22% respectivamente y los motivos expuestos coinciden.

Además encontramos que del total de respuestas al protocolo, cerca del 43% dice que le desagrada cuando se ponen términos para culminación de tareas, 17% opina en contra de las actividades remediales y otro 4% estima que no siempre se han tenido en cuenta y comprendido sus problemas personales y su realidad de vida al justificar incumplimientos a plazos acordados. Algunos cadetes vuelven en este punto a insistir con la situación generada por el horario de cursada y del almuerzo.

Finalmente, alrededor del 39% aconseja al tutor ser moderado tanto en actitudes como al hablar.

En 2003 ningún estudiante resolvió sus tareas en disquete, en 2004 diez eligieron esa alternativa y en el último ciclo de implementación lo hicieron once estudiantes.

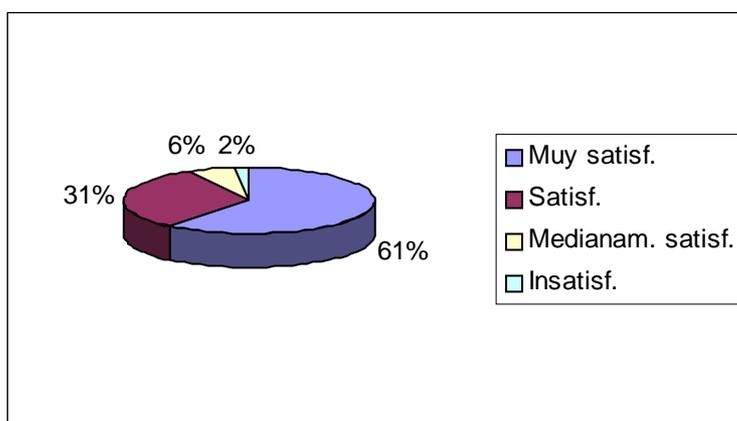
Ante la pregunta sobre estrategias usadas para favorecer el aprendizaje hallamos que superaron nuestra expectativa ampliamente identificando y expresando sus vivencias vinculadas correctamente al estilo individual de aprender. Frente a comunicar las oportunidades en que lograron transferirlas a problemas cotidianos, sucede lo mismo. Por ejemplo, enumeran formas de comportamiento frente a situaciones conflictivas laborales, familiares y hasta algunos han comparado su modo de proceder actual con reacciones emocionales previas ante hechos similares.

Por último, con relación al grado de satisfacción con la participación en el taller hallamos que las cifras totales de ambos centros formativos son:

Tabla 62: Evaluación del grado de satisfacción de los destinatarios del taller

Ciclo lectivo	Muy satisf.	Satisf.	Medianam.	Poco satisf.	Insatisf.
2003	35	22	7	0	2
2004	51	17	2	0	1
2005	7	9	0	0	0

Fig. 53: Evaluación del grado de satisfacción de los destinatarios del taller



16.1.3. Valoración del entorno Ef@ realizada por sus usuarios

Como puede observarse en el modelo correspondiente de cuestionario (Anexo Protocolos 4.9.), la parte final pretende que el alumno descubra e informe virtudes, ventajas e inconvenientes del recurso multimedia y su uso. Aquí optamos por presentar la cuantificación de respuestas dadas al ítem 10 en términos de porcentajes.

Tabla 63: Evaluación del entorno *Ef@* realizada por los usuarios

El recurso multimedia...	Sí	Med.	No	No resp.
resulta acorde al nivel de dominio del ordenador de cualquier estudiante usuario potencial (fácil de instalar y usar).	100	0	0	0
promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos para la optimización del aprendizaje.	99,3	0,7	0	0
orienta en la búsqueda de estrategias para la solución de problemas.	98	1,3	0	0,7
facilita la participación activa en la búsqueda, generación, asimilación y aplicación del conocimiento.	98	2	0	0
promueve el uso de otros materiales (fichas, diccionarios, etc.) y actividades complementarias (búsqueda en bibliotecas, entrevistas, etc.).	100	0	0	0
fomenta la iniciativa y autonomía en el aprendizaje.	95,4	1,3	0	3,3
orienta para relacionar cada nuevo conocimiento con los previos.	98	0	0	2
posibilita recorrerlo de acuerdo a las necesidades del alumno.	98	2	0	0
brinda ayuda a través de orientaciones, sugerencias y refuerzos.	96,1	3,3	0	0,7
presenta un diseño apropiado al aprendizaje.	100	0	0	0
tiene una interfaz de comunicación amigable, proponiendo distintas actividades para acercarse al conocimiento.	99,3	0	0	0,7
tiene una estructura armónica y agradable.	100	0	0	0
incorpora iconos suficientemente claros y comprensibles.	100	0	0	0
facilita la lectura con la distribución del espacio en la pantalla y un apropiado uso de imágenes y colores.	98,7	0,7	0	0,7

La interpretación de resultados cuantitativos nos lleva a concluir que en general los evaluadores consideran que el recurso es apropiado a los objetivos de aprendizaje pretendidos y cuenta con un diseño sencillo y armonioso.

Finalmente, al ítem 11 sólo responde un 14% de los encuestados con acertadas opiniones, siendo sólo tres estudiantes los que se animaron a sugerir que el recurso podría incluir sonido y debería ser interactivo; es decir, permitir al usuario trabajar en sus páginas.

16.1.4. Valoración de la implementación del proyecto educativo realizada por el profesorado e instructores implicados

Dadas las condiciones y obstáculos con relación a la implicación del profesorado ya suficientemente detallados, la muestra total de respondientes (Anexo Protocolos 4.10.) se reduce a veinte personas en cada uno de los dos primeros ciclos lectivos y a tres en el último –ya que tampoco fue aplicado en la Escuela de Policía-. A su vez, los integrantes de la muestra variaron a través de los años. La tabla siguiente muestra los formularios devueltos en cada administración del cuestionario.

Tabla 64: Cotejo devolución Protocolo 4.10.

Ciclo lectivo	Formación docente (N=7)	Formación policial (N=13)	
		Profesores (N=9)	Instructores (N=4)
2003	6	3	1
2004	2	1	1
2005	3	-----	-----

Como puede apreciarse y era previsible -a pesar de nuestra flexibilidad-, no todos cumplieron con la devolución acordada. Así, sólo se consiguió una población total final de diecisiete respondientes.

Para el caso de los ítems 1 y 2 el profesorado no hizo especificaciones por cada discente, sino más bien expresó generalidades del comportamiento grupal de los participantes del taller que son alumnos de sus clases. En estas consideraciones emiten un juicio de valor positivo al emprendimiento de nuestro proyecto de mejora del aprendizaje.

Sólo cinco cuestionarios responden a la cuestión 3. Los profesores de aula mencionan que de las orientaciones recibidas del tutor han puesto en práctica con buenos resultados el intentar que los estudiantes participen más en el aula, eliminar los dictados de apuntes recu-

riendo como alternativa a la enumeración de fuentes bibliográficas para que el aprendiz busque y consulte, incorporar el trabajo en equipo y la defensa del mismo durante socializaciones con el resto de sus pares, fomentar los debates organizados en que un alumno actúe de moderador, ejercitar la retroalimentación al devolver las evaluaciones escritas corregidas. Los instructores por su parte, dicen que implementaron improvisaciones en prácticas de recreación de hechos delictivos y el desempeño de distintos roles según las necesidades de mejora de los estilos individuales de aprendizaje.

El ítem 4 aparece respondido en quince ocasiones y en todas ellas se nombran impedimentos para el logro de objetivos referidos a factores externos como falta o estado de destrucción de los recursos didácticos; problemas familiares, personales y laborales del estudiantado; períodos lectivos recortados por diferentes causas.

Para la pregunta 5 sólo existen comentarios positivos entre los que creemos valen destacar los provechosos aprendizajes que se reconocen para la vida y la relación cordial establecida con el tutor. Únicamente el instructor policial en 2003 hace alusión a la demanda de los cadetes por la superposición del horario del taller con el almuerzo.

Finalmente, seis participantes responden a la última cuestión proponiendo en dos casos hacer las visitas al aula más esporádicamente; en otro caso realizarlas a diferentes profesores en sus clases dado que entienden las efectuadas como una supervisión profesional encubierta a los involucrados –o que al menos, así puede ser vista por sus colegas- y en los otros casos, planificar con el profesor/instructor compartir actividades del taller en las clases con todo el alumnado e invitar también a estos actores a participar de algunos encuentros de taller.

16.1.5. Implicación de factores externos en el éxito del impacto deseado

Es hora de evaluar también lo sucedido con los factores que identificamos como ajenos a nuestro accionar, que escapan a nuestro control, pero que necesariamente impactan de forma significativa en el desarrollo e implementación del proyecto.

Nuestros relatos demuestran claramente una profunda falta de compromiso del equipo directivo de ambas instituciones consideradas caso en este estudio (en formación docente a partir de la ausencia de la directora titular), como así también y posiblemente influenciado por ellas, de parte de los integrantes del cuerpo docente. Esto repercutió concretamente en

desaprovechar oportunidades de: compartir la aplicación de métodos y el uso de recursos, analizar en conjunto el curriculum y establecer prioridades en virtud de las particularidades de cada centro, intercambiar información sobre características del alumnado y posibilidades de mejora, impulsar la seria metaevaluación institucional y la participación colaborativa en las tomas de decisiones, alentar iniciativas novedosas y divulgar sus resultados para sumar participantes automotivados a valorar, enriquecer y sostener esos proyectos.

La enseñanza es interacción pedagógica y sin una política clara de gestión institucional es imposible el desarrollo de genuinos ámbitos de reflexión, de agrupamiento; vale decir, se obstaculizan las dinámicas para el trabajo en equipo. En consecuencia, lo que no se experimenta no se aprende y si no se aprende, no se enseña.

Además, las actitudes típicas del personal de instrucción de los aspirantes a cadetes (por las que en parte, a su vez, lograron el desprestigio social de la fuerza) y que se manifestaron mediante críticas morbosas y desubicadas dirigidas a los beneficiarios del taller, retrasaron en gran medida el progreso de la concienciación de las habilidades potenciales de cada individuo, su empleo útil y la consecuente elevación de su autoestima.

Otro piedra en el camino la constituyó la desestabilidad de los equipos docentes. Esto produjo que quienes se incorporaron a la conducción en el caso de la escuela de formación policial o quienes lo hicieron como docentes suplentes en roles directivo y de profesor en el instituto de formación docente, se hallaran con obligaciones contraídas por colegas alejados de la función y por ende, las sintieran quizá como impuestas. Bajo estas circunstancias, los proyectos de larga implementación como el nuestro provocan roces y conflictos vinculares en relación con criterios sostenidos y pactos en los que no se ha participado.

Nuestros históricos enfrentamientos con el personal de gabinete psicopedagógico de la Escuela “*Juan Vucetich*” por concebir al sujeto que aprende con un enfoque diametralmente opuesto al de nuestra propuesta de intervención para la facilitación del aprendizaje y, su ejercicio de un desmedido poder de resolución para la determinación de la exclusión de alumnado, consiguió dilatar la obtención de un clima favorable de trabajo y confianza en el tutor.

Por último, si bien hemos contado siempre con los recursos financieros y materiales mínimos, el presupuesto condicionó la amplitud del proyecto.

16.1.6. Otras fuentes para la valoración de lo ocurrido

Como especificamos en el capítulo IX, también fueron instrumentos que integraron la recogida de datos en esta etapa de evaluación del proyecto innovador en todas sus facetas, las reuniones con el equipo docente y los registros de rendimiento académico del alumnado. Para su consideración nos remitimos a lo asentado respectivamente bajo los subtítulos: Encuentros de trabajo (14.1.1.2. y 14.1.2.2.) y Seguimiento académico del estudiantado implicado (15.2.1.4. y 15.2.2.5.).

Además, de nuestra colaboradora en la escuela de formación policial, recibimos esporádicamente datos tanto con relación a la implementación del proyecto que ella iba realizando como de comentarios de cadetes y profesores/instructores acerca de nuestra actuación previa y de las apreciaciones de los destinatarios 2005 del taller sobre el recurso hipertextual. En este sentido, la docencia le relató hechos concretos de nuestras visitas a sus clases, algunos reconocieron estrategias que se les había sugerido incorporar y resultados obtenidos, y otros manifestaron su disconformidad con esas observaciones que -como dijimos- interpretaban como una supervisión encubierta. En varias oportunidades los cadetes de 2do. Año preguntaron por nosotros y contaron experiencias y anécdotas de los encuentros de taller. Principalmente hubo referencias a sus dificultades y pertinacia a reconocer sus déficit, a los aprendizajes individuales logrados, a nuestra insistencia con la autoevaluación de desempeño y al buen clima de trabajo conseguido. Por su parte, entre los nuevos estudiantes, muchos asombrados interrogaron sobre la creación del recurso multimedial y destacaron su originalidad y buen diseño.

16.2. TRIANGULACIÓN DE DATOS DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN

La riqueza de contrastar la información nos da pie a aseverar que:

- ✓ Los estudiantes lograron aprehender el verdadero concepto de evaluación, lo practicaron, y aprovecharon tanto la riqueza de la autoevaluación como de la retroalimentación recibida.
- ✓ En cada nueva aplicación de autoevaluación hubo creciente grado de responsabilidad. A su vez, señalar las fortalezas y objetivos conseguidos parece que siempre resultó más sencillo que narrar las limitaciones encontradas o postular nuevos propósitos.

- ✓ La confrontación cotidiana de la información individual recogida de todas las fuentes utilizadas permitió al tutor adaptar en lo posible su estilo a las circunstancias y planificar estrategias apropiadas para mejorar el estilo de aprendizaje y la práctica de la inteligencia emocional de los participantes del taller.
- ✓ Al valorar a cada individuo aprendimos a empatizar, a adaptar nuestro estilo de enseñar para atender a sus demandas, a diseñar alternativas válidas de aprendizaje. En definitiva, nos ayudó a crecer personal y profesionalmente.
- ✓ A pesar de nuestros progresos como enseñantes tras las críticas recibidas y la autorreflexión, no cabe duda que nuestro rol puede y debe aún mejorarse y seguimos trabajando en ello.
- ✓ Apreciaciones individuales del alumnado y el tutor resultan prácticamente coincidentes en el autoinforme realizado cada fin de ciclo lectivo.
- ✓ Los inconvenientes relacionados a la organización horaria del taller tuvieron fuerte repercusión negativa en el primer año de implementación. Los ajustes que se produjeron para subsanarlos resultaron oportunos.
- ✓ El escaso presupuesto aportado para el mantenimiento de los equipos informáticos y que jugó en contra de la riqueza de nuestra propuesta didáctica, es criticado por la población de usuarios.
- ✓ Si bien dispusimos diversos medios tecnológicos para la comunicación permanente, sólo unos pocos alumnos utilizaron únicamente el correo electrónico.
- ✓ Existe reconocimiento general de mejora de habilidades lingüísticas y del aprovechamiento de aprender del y con otros.
- ✓ El estudiantado advierte el trabajo del tutor y sus elaborados y constantes feedback.
- ✓ Hay unanimidad en admitir que en el taller se generaron encuentros bajo un clima agradable de trabajo con dinámica participativa.
- ✓ A lo largo del ciclo lectivo y para cada año subsiguiente se incrementa la confianza en el tutor evidenciada con respuestas más sinceras y amplias.

- ✓ El tono de voz y el acelerado ritmo de dicción del tutor son señalados como aspectos que entorpecen la comunicación con el discente.
- ✓ El nivel de dominio de usuario exigido por el entorno *Ef@* es elemental, fue evaluado como un recurso innovador de diseño apropiado tanto por su interfaz como por sus propuestas con relación a la optimización del aprendizaje para la que fue creado.
- ✓ El reducido compromiso de los docentes surge nuevamente prístino con la actitud y respuestas al protocolo dirigido a ellos.
- ✓ Hay tendencia del profesorado a eludir responsabilidades buscando excusas en factores ajenos a sus prácticas y también a sentirse observado por la entrada del tutor en su aula.

16.3. REFORMULACIÓN Y AJUSTES EJECUTADOS

Una metaevaluación nos permite decir que el proceso evaluativo recorrido fue exitoso pues cumplió con las etapas programadas en tiempo y forma consiguiendo arrojar resultados interesantes para implantar ajustes y correcciones, y determinar un posible futuro a nuestro novedoso desafío de intervención estratégica destinado a la formación superior no universitaria.

Una vez detectado el problema, el período inicial puede considerarse el que dedicamos a contrastar nuestra idea con el juicio de expertos. Innumerables conversaciones informales y en reuniones de trabajo con colegas orientaron en aquel momento el diseño de una planificación intentando minimizar el riesgo de fracaso. Con pensamiento científico y anticipador previmos si el contenido del proyecto era coherente con las bases teóricas en que se sustentaba y con las necesidades y carencias que debía cubrir; si se adecuaba al ámbito de partida incluyendo obviamente la consideración de la situación de vulnerabilidad socioeducativa de los destinatarios y si era posible valorar su proceso y producto para decidir sobre su eficacia, mejora y proyección. Bosquejamos entonces: expectativas, condiciones favorables, posibles dificultades, metodología de implementación y evaluación de la propuesta con su correspondiente temporalización.

Así, la traza del estudio empírico comienza con la que denominamos fase diagnóstica; una evaluación de contexto principalmente a nivel jurisdiccional e institucional –en algunos aspectos cíclica durante el desarrollo de la investigación–, con pretensión de determinar las causas de la desarticulación entre los Niveles Polimodal/Medio y Superior y definir sus

efectos sobre la población de quienes ingresan a los centros en estudio. El primero de los objetivos se concretó sin mayores dificultades; si bien debimos sortear obstáculos para recoger datos del nuevo diseño curricular en la escuela de formación policial y no pudimos acceder a su documentación histórica. Consideramos paralelamente, que dicha carencia fue cubierta con testimonios suficientes de informantes clave y los datos precisos que nos aportaron. Para lograr el segundo objetivo tal como lo habíamos organizado, el imprevisto mayor fue la decisión ministerial de 2003 de hacer una segunda incorporación de cadetes a la Escuela de Policía. Ello se subsanó parcialmente aplicando los formularios a los implicados en una nueva fecha; y al año siguiente, previendo la posibilidad de que el suceso se repitiera, postergando prudentemente la administración de esa prueba.

En tiempo simultáneo al de empezar a recopilar datos, se va elaborando el proyecto educativo nutrido de los comentarios y opiniones de los colegas del instituto de formación docente. Es el verano 2002/03 en el que trabajamos intensamente y con premura en la creación del recurso multimedial que acompaña la propuesta educativa. Por ello, de las sugerencias efectuadas por los colaboradores a partir de su valoración, sólo sumamos a la primera edición –por evaluarlo imprescindible- las páginas del curso nivelador.

También fue el momento dedicado a la autoevaluación de nuestro estilo de aprender y a la luz de su resultado planificar las actitudes a modificar y las acciones a encaminar para ejercer lo más eficientemente posible el rol de tutor del taller.

La ejecución cíclica del proyecto durante tres períodos lectivos fue siempre de la mano de su evaluación formativa que comprendió la administración de diversas técnicas tanto para enriquecer el conocimiento acerca de los sujetos destinatarios y programar en la medida de lo posible una intervención pedagógica adaptada a sus necesidades y demandas individuales, como para reajustar las acciones atendiendo a renovados planteamientos propios de la implementación y/o situaciones imprevistas. Durante el primer año de la puesta en marcha, el tema más escabroso lo constituyó el horario del taller, su periodicidad y la conformación de los grupos de trabajo; complejizado por la resistencia que aparece naturalmente frente a cualquier cambio o actividad que requiere responder a mayores exigencias. En la institución de formación policial la cuestión se agravó por el desconocimiento y la falta de compromiso y seriedad del profesorado que provocó burlas del personal y pares hacia los cadetes implicados. Al problema organizativo lo solucionamos buscando y presentando alternativas que se discutieron con el personal directivo. La concienciación del alumnado implicó

un lapso superior trabajando a través de muchas conversaciones grupales y muy especialmente en las entrevistas. A ello sumamos comunicaciones informales con instructores y profesores de la escuela de formación policial basadas principalmente en divulgar la esencia del proyecto y en orientarlos para la mejora de sus actitudes frente al seguimiento académico del estudiantado.

La restricción de servicio de correo electrónico para el alumnado en ambas instituciones coartó en gran medida la posibilidad de fluir la comunicación con tutorías a distancia, y obviamente escapó a nosotros remediarlo.

En 2004, el deterioro de los equipos informáticos en el Instituto “*Fray Mamerto Esquiú*” nos prohibió hacer vivenciar nuestra propuesta al profesorado, aspecto que suplimos a disgusto con la impresión y armado de una carpeta con los materiales del hipertexto. Por su parte, en ambas escuelas el estado de las máquinas llevó a que en ciertos encuentros los alumnos se vieran obligados a compartir el ordenador.

Los imprevistos cambios de autoridades en los establecimientos generaron desconocimiento de la tarea que se estaba desarrollando y pasividad en detrimento de la sensibilización del alumnado y la participación de los docentes involucrados. Inesperadamente, observamos que son los propios destinatarios del taller quienes comienzan a actuar como agentes multiplicadores de la propuesta sobre la población afectada. En lo personal, preferimos mantener la forma de trabajo, incentivar esa reacción espontánea de los beneficiarios, divulgar entre las nuevas autoridades la tarea sólo al ser indagados y defender con fundamentos claros y precisos las pretensiones del proyecto cuando imprevistamente se intentó violarlas.

Durante el último año de implementación, la labor se vio seriamente dificultada en formación docente por la actitud de la nueva directora y en formación policial a raíz de nuestro desplazamiento laboral. Resistiendo a ambos embates, en la primera institución continuamos trabajando con esfuerzo con el estudiantado que ya se encontraba, motivado y colaboraba en la incorporación de los nuevos alumnos. En el otro servicio, conseguimos una profesora que secretamente continuó con el proyecto; pero no estaba suficientemente informada ni contaba con los recursos como para efectuar las cotidianas y finales evaluaciones.

Paralelamente, tratando de poner en marcha las sugerencias para la mejora del entorno *Ef@*, y aprovechando la instalación de Office 2000 en nuestro ordenador personal (que

permitió aventajar el diseño), antes del segundo ciclo lectivo de trabajo digitalizamos nuevas lecturas adaptadas a las necesidades de alumnos y profesores de 1er. Año, agregamos ejemplos a las técnicas didácticas y enlaces desde cada actividad al diccionario on line. Luego, la última edición que se utilizó en 2005, contó con considerable ampliación de la ejercitación y de recursos didácticos asociados.

Sin duda, cada evaluación final anual se convirtió mediante constatación y contraste de resultados aportados por distintos instrumentos, en valoración de logros que como venimos explicitando llevaron a tomas de decisiones para corregir errores, incorporar mejoras y ajustar planes. Creemos haber ofrecido una guía amplia de lo que hicimos, las limitaciones que encontramos y lo que obtuvimos como efecto o impacto del proyecto analizado. Su interpretación a la luz de las necesidades que le dieron origen, los objetivos pretendidos, las teorías que lo sustentan y los recursos con que se contó, nos lleva a estimar que fue suficientemente exitoso de acuerdo al alcance de resultados y la calidad de los mismos. Somos conscientes que un juicio último de carácter sumativo es muy difícil de adoptar; por eso, entendemos haber llegado a un punto en nuestra exposición que en línea con los diversos modelos y estudiosos de investigación evaluativa de programas educativos nos lleva a plantear la interesante perspectiva de someterlo a la mirada vicaria de otros expertos.

Síntesis

Compendiando la presentación podemos decir que en este capítulo final mostramos el tratamiento de información durante los procesos evaluativos de los factores actuantes en el fenómeno y contrastamos lo esperado con lo conseguido teniendo en cuenta las desviaciones del plan original y las adaptaciones a las que se fue recurriendo. En este marco, claro está, imprescindiblemente revimos los objetivos e interrogantes de nuestra empresa de indagación y los límites en que se enmarca la problemática tanto desde el aspecto teórico como de su realidad contextual.

En segunda instancia, al examinar la metodología de investigación de campo, la metaevaluación de la propuesta de intervención estratégica aporta desde esa contemplación explorativa una posible predicción de resonancia futurista en al menos otros micro-ámbitos cercanos y análogos.

Con esa intención de reanudar caminos para acrecentar la calidad educativa, se convierte en el sustento de posibles recomendaciones para penetrar en el conocimiento abordando

con base científica, otras temáticas actuales y preocupantes que por su proximidad serían ampliatorias y complementarias de la de nuestro estudio.

Conclusiones

CONTENIDO:

1. Conclusiones
2. Visión prospectiva y recomendaciones
3. Reflexiones para finalizar
... para un pequeño desierto de cristal

1. Conclusiones

En la introducción de nuestro informe de trabajo expresamos como problemática la cuestión de que *“Cada ciclo lectivo se evidencian mayores dificultades de aprendizaje y escaso desarrollo de habilidades para el estudio entre quienes ingresan a las carreras de Nivel de Educación Superior no universitario. Ello incide negativamente en el rendimiento académico, con obvias implicaciones en el período de prácticas de ensayo profesional, y en un importante incremento del índice de compensación, deserción y repitencia con relación a la matrícula inicial.”* Tras ello, planteamos objetivos generales -desglosados en específicos- e interrogantes que fueron direccionando la investigación y su reporte.

La primera pretensión apuntó a determinar los factores que provocan la desarticulación entre los Niveles de Educación Media o Polimodal y Superior. Entendimos que era entonces necesario indagar la actuación social de los diversos sectores involucrados y su influencia. Para identificar políticas de Estado a nivel nacional y jurisdiccional recurrimos a recoger y analizar publicaciones cotidianas de artículos periodísticos de un diario de distribución nacional, editoriales de la Dirección General de Cultura y Educación, legislación educativa vigente, documentos oficiales y currículos de formación de grado de las carreras que involucra nuestro estudio. Simultáneamente, adentrarnos en instituciones educativas de ambos niveles recopilando datos históricos, testimonio de sus protagonistas y proyectos pedagógicos, nos permitió visualizar patrones de funcionamiento y atributos peculiares de sus dinámicas que conforman la cultura de cada una de estas escuelas y a su vez, otras manifestaciones en sus modos de actuar y costumbres que son compartidos por el nivel educativo al que pertenecen y al menos, de corte jurisdiccional. Con la triangulación de todos esos datos estimamos una fecha probable de inicio o profundización de la crisis que lleva a nuestra problemática, los debates y cuestionamientos sociales sobre el asunto, las contradicciones entre los discursos y las prácticas, las transgresiones a las normas, los enfrenta-

mientos y conflictos entre los distintos sectores comprometidos en la educación y, las carencias concretas de los aspirantes al Nivel de Educación Superior.

Entendemos que la profundidad de la causa de la problemática que nos ocupa tiene origen en la lamentable realidad de un país que, al menos hace dos décadas, edifica sin proyectos. El acto de programación implica el pensar una manera de construir una parte del futuro, lo cual básicamente exige conocer las disponibilidades, analizar alternativas calculando costes y beneficios, planificar creativamente acciones oportunas, distribuir tareas entre los actores mejor capacitados para ellas y evaluar permanentemente con rigor y precisión para retroalimentar la tarea.

No hallamos una fecha cierta que determine el inicio de la crisis educativa en Argentina. Vemos que la sociedad en conjunto la atribuye a la pretendida transformación aplicada desde la sanción en 1993 de la *Ley Federal de Educación*; sin embargo, en la indagación descubrimos que antecedentes relacionados provocaron ya la creación en 1985 del controverial Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. De lo que no cabe duda es que nuestros egresados del Nivel de Educación Media son paulatinamente menos capaces de insertarse de manera eficiente en el mundo laboral y en la Educación Superior.

Resulta indiscutible que una norma que regía la organización del sistema educativo desde hacía más de cien años necesitaba actualización, pero los argentinos con demasiada frecuencia creemos que por las reformas legislativas pasa la solución a nuestros problemas. La ley como instrumento de cambio social debe acompañarse tanto de su cumplimiento como de buenas previsiones e iniciativas directas tendientes a que sus disposiciones no queden en meros y bonitos enunciados. Aunque permanezca algo oculto, es verdad que en su momento, muchos señalamos que -aunque con aspectos discutibles- la *Ley Federal de Educación* podría considerarse teóricamente impecable pero, eran obvios los inconvenientes para su aplicación. El primero y más evidente, la deficiente e insuficiente infraestructura, seguido de la falta de una reglamentación para su ejecución y evaluación para la mejora, del modelo adoptado de financiación y de la ausencia de planes de preparación para los docentes en ejercicio y en formación considerados los actores responsables de la presunta transformación.

Un análisis pormenorizado del complicado entramado del fenómeno educación explica las consecuencias generales del producto obtenido: fragmentación del sistema educativo na-

cional, primarización del último tramo de la Educación General Básica, conflictos gremiales por reivindicación salarial, vaciamiento de contenidos curriculares, degeneración progresiva del prestigio profesional e institucional. Claro detonante de la repercusión de la situación para el conjunto social (profundamente sensibilizado además por la crisis económica que atraviesa) resulta la trascendencia pública a través de los medios de comunicación de la calidad evaluada por el profesorado universitario. La familia que experimenta su propia crisis y depositó su confianza en la institución escuela (en ocasiones nos animamos a decir deslindando sus responsabilidades quizá en virtud de una era cultural que le hace perder de vista a menudo su rol de primordial agente socializador y educador), se sorprende atemporalmente con la realidad que se le informa: **el tránsito de trece años de escolarización de poco sirve**. Obnubilada por su panorama interno, desacostumbrada a la lucha en defensa de sus derechos en un marco de legalidad democrática y movilizadora muchas veces por sutiles prácticas de promotores con diversas y ocultas intencionalidades políticas, genera desafortunadas iniciativas de inconsistente protección a la prole y enfrentamientos civiles con quienes buscan develar su estado de inconsciencia.

El rumbo que tomaron las políticas de igualdad de oportunidades educativas, reconocido incluso por sus propios impulsores, priorizó la contención, retención y el asistencialismo aumentando las cifras de analfabetismo y fracaso que sumadas a la desorientación vocacional se ponen claramente en evidencia al aspirar al Nivel de Educación Superior. Simultáneamente, el profesorado, como miembro de la misma sociedad, comparte los problemas ciudadanos que venimos enumerando; pero desde su función a su vez se ve abrumado por los reclamos de alumnos y padres y las presiones de las autoridades, y su deficiente capacitación lo lleva –influenciado muchas veces por grupos con diversos intereses partidistas– a intentar presionar contra los responsables de elaborar y aplicar aquellas políticas. Este clima enrarecido obviamente condiciona el trabajo en las escuelas que por las características propias de las de Nivel de Educación Media se van convirtiendo en centros por los que el docente pasa unas horas a cumplir su tarea sin tener idea acerca del proyecto de centro, desconociendo a sus compañeros y sin involucrarse demasiado con las cualidades y dificultades particulares de la comunidad que lo acoge laboralmente. El resto de la sociedad evalúa ese comportamiento como escape al cumplimiento de los deberes propios y de su idealizada “vocación de servicio”, lo que acarrea un círculo vicioso con el que el desprestigio del rol y las instituciones, en especial las de gestión pública, se incrementa.

Los establecimientos de Nivel de Educación Superior no universitario reciben idéntico embate que la universidad pero pasa desapercibido por dos razones fundamentales: el ingreso irrestricto (a excepción de la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*”) y la común, popular y errada asimilación a centros de Nivel de Educación Media y/o de menor jerarquía que las universidades. En el mejor supuesto, la imagen –quizás autoconstruida- es la de establecimientos **terciarizados**, con menores exigencias académicas, más contemplativos con el alumnado (ya sea por su matrícula reducida, porque permiten estudiar y trabajar con más facilidad o porque como en el caso de la formación policial son internos becarios) y que aseguran en corto plazo un ascenso social y progresivamente cada vez más, una salida laboral. Esta caracterización y la dependencia jurisdiccional en lo estructural y curricular de estas instituciones, provocó que las políticas ejecutadas de igualación de oportunidades repercutieran con igual peso que en el resto de los niveles educativos previos del sistema a diferencia de la modalidad universitaria que goza de autarquía académica.

Este panorama descrito nos permite asegurar que fuimos capaces de determinar los factores que provocan la desarticulación entre los Niveles de Educación Media o Polimodal y Superior y simultáneamente dar paso a cubrir el siguiente propósito de investigación.

Ese segundo objetivo general pretendía analizar políticas y proyectos educativos que se hubieran puesto en marcha para superar los fracasos estudiantiles en el ingreso al Nivel de Educación Superior. Encaminamos la tarea indagando acciones desarrolladas tanto a nivel nacional como jurisdiccional. De la misma recopilación de artículos periodísticos que hemos mencionado, distinguimos iniciativas que parten de las universidades nacionales (públicas o privadas), del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de la Dirección General de Cultura y Educación. Observamos que se enumeran reuniones para establecer acuerdos, ideas para ejecutar relevamiento de datos e intervenir tanto en la Educación Media como en la formación del profesorado, la implementación de becas a estudiantes, propuestas de control de la cantidad de días de clase, rediseño de la forma de selectividad en el ingreso universitario, evaluaciones que permitan estimar la calidad educativa.

Las universidades nacionales públicas se concentran en la renovación de los diseños curriculares de los primeros años de sus carreras, en el incremento de las ayudas a los estudiantes para el ingreso (con cursos de adaptación y nivelación, materiales, tutorías e instancias

de recuperación de los exámenes desaprobados) y en la participación en investigación de la problemática y mejora de la formación de estudiantes y docentes de Educación Media o Polimodal. De modo similar, las universidades privadas apuntan al perfeccionamiento de su profesorado e instalaciones, la divulgación de sus actividades, la profundización de la investigación, el ofrecimiento de actualización a la docencia de Nivel de Educación Superior y la modificación de las formas de ingreso y seguimiento del alumnado (ayuda con orientación vocacional, diagnóstico y tutorías en virtud de los hábitos de estudio, reuniones y talleres con estudiantes y claustro).

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología impulsa reuniones de los ministros del área con los rectores de las universidades, relevamiento de las acciones desarrolladas en todo el país, sistemas de becas para proseguir estudios docentes entre los mejores alumnos del Nivel de Educación Media, actualización y reequipamiento de las escuelas técnicas, cumplimiento del calendario mínimo de clases, pruebas integradoras en el Nivel de Educación Media para el análisis de la calidad, planes de emergencia para atención a las instituciones más postergadas y cursos de apoyo para el ingreso universitario. Por su parte, la Provincia de Buenos Aires promueve políticas tendientes a lograr la inclusión escolar, dialogar con los distintos sectores de la comunidad involucrados y reunirse con los rectores de las universidades nacionales con sede en la jurisdicción.

Frente a todo lo dicho y mientras la jurisdicción bonaerense opta por una consulta pública para impulsar otro cambio legislativo, las políticas que se mencionan y de cuya ejecución no hallamos registro, intentan cubrir los déficit de la enseñanza de Nivel de Educación Media con alternativas no sólo aisladas sino que una vez más observamos que carecen de un serio diagnóstico y profunda y continua evaluación que permita la planificación eficaz de la tarea. Por ejemplo, aparecen becas para incentivar a los mejores promedios del secundario a estudiar carreras docentes que imprevista y reiterativamente han desaparecido por falta de presupuesto; cursos de preparación para el ingreso a la universidad brindados por Internet a estudiantes que posiblemente no tienen ordenador personal, pero que aún bajo el supuesto contrario, no fueron capacitados en el uso educativo de las TIC ni adquirieron competencias elementales para estudiar autónomamente –por ende, menos podrán hacerlo a distancia-; reuniones e investigaciones impulsadas por diversas autoridades convocando especialistas de distintos ámbitos e intervenciones del Nivel de Educación Superior en el Nivel de Educación Media cuyas conclusiones y resultados de acciones concretas se desconocen; renovadas prácticas de selectividad universitaria con intención de nivelar a

los postulantes que derivan en incontables oportunidades y facilidades para la aprobación; aplicación de las pruebas integradoras en el Nivel de Educación Media como si con ello se lograra imponer una cultura del esfuerzo que directamente mejore la calidad y que además, luego de consensuadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación tampoco se efectivizan en todas las jurisdicciones, al igual que la sanción de una ley sobre un mínimo de días de clase. Paralelamente, el análisis que hicimos de los Diseños Curriculares de formación superior no universitaria y algunas de sus normas regulatorias nos permite aseverar que, sufren –cuando no fuera de tiempo- cotidianas y contradictorias modificaciones a la vez que también son burdamente violados en la práctica.

Conseguimos sí, ahondar en la indagación de las políticas que se ejecutaron y en forma paralela observar que los problemas de rendimiento académico de los aspirantes al Nivel de Educación Superior no se solucionaron y hasta nos animamos a decir que por el contrario, se profundizaron.

Nos abocamos entonces dando lugar a nuestro siguiente objetivo específico, a sustentar una práctica innovadora en la formación superior no universitaria buscando atender de modo estratégico a la diversidad. Profundizamos en la indagación de bibliografía rescatando fundamentos acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y específicamente sobre el trazado de un perfil de estilo de aprender y su mejora y su repercusión en el profesorado en la forma de enseñar. Comenzamos por adentrarnos en la realidad de nuestro entorno educativo, cotejando las lecturas sobre demandas socioculturales del nuevo milenio y caracterización del estudiantado que egresa del Nivel de Educación Media con los resultados de los hallazgos hechos en las escuelas visitadas. Recopilamos teoría sobre inteligencia, emociones e influencias en el aprendizaje; investigaciones acerca de caracterización y evaluación de capacidades y estilos de aprender; posibilidades que brindan las TIC en la mediatización del proceso didáctico; renovación en las intervenciones pedagógicas; desafíos frente al profesorado, la apropiación curricular y la gestión de una actualizada formación de grado. Por fin logramos determinar las competencias requeridas por el estudiantado para transitar satisfactoriamente por nuestras instituciones caso y trazar un plan de acción.

Aunque amparados por la legislación, vimos nulas las posibilidades de presentar a nivel central proyectos de investigación con propuestas para combatir la problemática. Estuvimos entonces obligados a debatirlo en el entorno laboral y a acomodarnos a su singularidad cultural, los limitados recursos y los encubrimientos necesarios; todo lo que en definitiva

nos lleva hoy a resaltar que si bien hubo obstáculos importantes el resultado es una experiencia enriquecida por tan particular realidad y asegurar que **la diferencia no radica en la piedra que se halla en el camino sino en lo que es capaz de hacerse con ella.**

Cumpliendo con el tercer objetivo de optimizar el aprendizaje interviniendo con un diseño pedagógico estratégico en que se incorporaran las TIC como recurso en la formación de grado no universitario, partimos del conocimiento particular de las instituciones caso y su alumnado.

Quien ingresa al Nivel de Educación Superior debe adaptarse a las exigencias propias del nuevo contexto educativo (combinación de estudio con trabajo y/o atención a la familia, matrícula numerosa, tramitaciones engorrosas, etc.) y desarrollar el aprendizaje autónomo y permanente. Las actuales concepciones teóricas sostienen que todos tenemos y ponemos en juego capacidades intelectuales y emocionales que combinamos de modo y en grado diferente al acercarnos al aprendizaje y que ellas deben hacerse conscientes porque ese es el paso hacia su mejora. Además, vivimos en un mundo bombardeado de información y de cambios tecnológicos a los que nos es indispensable acercarnos para no quedar social y culturalmente excluidos. La renovada perspectiva de la tecnología educativa centra su atención fundamentalmente en el estudio de los procesos y sistemas educativos para optimizarlos. Por lo tanto, entendimos que desde la intervención pedagógica en el Nivel de Educación Superior se pueden privilegiar estrategias de desarrollo personal para aprender a aprender trascendiendo la etapa de escolarización a la permanencia en la vida rescatando el apropiado aprovechamiento del uso de las TIC.

Al diagnóstico de la situación macro que realizamos a través de seguimiento y análisis de prensa, de diseños curriculares, legislación y documentos educativos oficiales; informes de visitas a escuelas de Nivel de Educación Media de la Provincia de Buenos Aires y testimonios de informantes clave; añadimos el propio de los centros en estudio examinando diversos documentos institucionales en relación a proyectos educativos, conformación del personal y evolución de las cohortes de estudiantes. El material reunido sirvió para corroborar los factores de desarticulación entre los niveles de enseñanza, y determinar prácticas instaladas y rutinarias que reproducen modelos existentes y obsoletos, cultura institucional vigente, necesidad de atención a renovadas demandas sociales y grado de autonomía académica.

mica de centro para favorecer las prácticas en virtud de la caracterización de quien ingresa y el ideal de egresado.

Conformamos así la base del proyecto –que fue acordado con las autoridades respectivas- haciendo un análisis de alternativas y la selección de la más viable en virtud de los recursos disponibles y de algunos probables inconvenientes que habría que sortear. El diseño previó la atención tutorizada a la diversidad para el desarrollo global del discente a partir del conocimiento de sus características individuales, adoptando la metodología de taller con apoyo del recurso *Ef@ -Entorno facilitador del aprendizaje estratégico-* que, creado específicamente para esta propuesta y aplicando educativamente las TIC, colaborara con la mediatización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para identificar las peculiaridades de los postulantes (historia personal, familiar y académica, inquietudes, impulsos y motivaciones, rechazos y temores, experiencias previas, inteligencia emocional inter e intrapersonal, hábitos, dificultades de comprensión y expresión escrita) aplicamos cada año de desarrollo de nuestra investigación a toda la población de ingreso un formulario de datos socioacadémicos y emocionales y una evaluación de comprensión lectora que construimos y validamos. Con los resultados además, se eligió a los destinatarios del taller que quedó constituido por todos los estudiantes de formación docente y en el caso de la escuela de formación policial (por su numerosa matrícula) quedó reducido al grupo de sesenta aspirantes a cadete evaluados como de peor pronóstico. Para completar el conocimiento personalizado de los matriculados en el taller se administraron los tests estandarizados CHAEA y LIFO que dieron cuenta complementariamente de sus estilos de aprendizaje y características de la personalidad influyentes en las tomas de decisiones. Con idéntica finalidad ambos instrumentos autoevaluaron al tutor para mejorar su intervención a partir de reconocer las implicaciones de su perfil en su estilo de enseñar y propender en la medida de lo posible a dar respuestas más apropiadas a las demandas de grupo e individuales de los estudiantes.

La sensibilización de los destinatarios de la propuesta constituyó el paso siguiente y quizá el mayor obstáculo, vencido con la idea permanente de animar a los actores insistiendo en la potencia de sus capacidades; paciencia a lo largo de los encuentros y a partir de la segunda implementación con la inesperada ventaja de la colaboración de quienes antes se vieron beneficiados con el proyecto educativo. Sobre la base de estos perfiles acompañada de más y actualizados datos recabados mediante el seguimiento académico de los implica-

dos, entrevistas individuales, observación en visitas al aula de clase, autoevaluaciones cotidianas verbales y escritas y lectura de registros de rendimiento escolar; elaboramos el plan personalizado de trabajo y sus prácticas permanentes de retroalimentación.

Las estrategias de intervención pedagógica contemplaron desafíos constantes para lograr despertar curiosidad, disciplina, organización y deseo de superación personal; respetar normas de convivencia al participar en tareas grupales; representar diversos roles; animarse a afrontar nuevos retos; verbalizar dificultades, dudas y logros; vencer temores y la autoimagen negativa; descubrir habilidades propias y ajenas y criticarlas con empatía y objetividad; apropiarse de alternativas que otros usan en procedimientos de resolución de problemas y fortalecer la transferencia del aprendizaje a su aplicación en la vida.

En última instancia pero al mismo tiempo cíclicamente, evaluamos la implementación en todos sus aspectos: propuesta metodológica, aplicación multimediática, actuación del tutor, implicación del profesorado y progresos del alumnado. Se elaboraron y validaron los instrumentos necesarios y se intentó ajustar acciones de acuerdo a las carencias y demandas surgidas. La reflexión sobre la acción permitió la mejora del proceso.

Sin duda resulta oportuno destacar el grado de repercusión de nuestro proyecto sobre discentes y enseñantes alcanzado de acuerdo al compromiso asumido por los responsables de la gestión de centro. En una de las instituciones el profesorado se involucró directamente en el diseño de la propuesta, pero su participación se diluyó con el cambio de autoridades, mientras en el otro establecimiento sólo colaboraron aquellos que evidenciaron avances en los rendimientos académicos del alumnado a su cargo dado que nunca fueron notificados de la experiencia por las autoridades escolares. Por su parte, los beneficiarios directos se convirtieron automáticamente en agentes multiplicadores tanto desde la divulgación como desde la ayuda que prestaron a las cohortes siguientes. Ánimo y respeto por la tarea se incrementó a medida que los miembros de la comunidad educativa se percataban de la ejecución de la propuesta a través de la comunicación con nosotros, sus pares o bien de profesor a alumno.

Un aspecto meritorio a resaltar lo constituye la contribución que tanto el proyecto "*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*" como su recurso *Ef@* brindaron al Instituto Superior "*Fray Mamerto Esquiú*" en el primer plan de evaluación de la calidad educativa de los institutos de Nivel de Educación Superior no universitario pro-

vincial donde ha ganado la acreditación plena. Como surge de los documentos presentados por el establecimiento, las cualidades de la propuesta hicieron que se la inscriba en un alto porcentaje de los ítems de dicha evaluación:

- ✓ integrando las acciones del Taller Inicial como proyecto institucional específico de mejora derivado del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional,
- ✓ como proyecto y material de apoyo elaborado en relación con la mejora del nivel académico de quienes ingresan,
- ✓ como producción pedagógica y didáctica de documentos de circulación interna y publicaciones,
- ✓ como acciones desarrolladas para la adecuación de la gestión institucional a las características cuantitativas y cualitativas de la matrícula y para incrementar los índices de retención y graduación,
- ✓ como trabajo de investigación institucional en desarrollo.

Podemos concluir que sentimos haber logrado la pretensión de intervenir estratégicamente en los establecimientos de trabajo; a través de diagnósticos permanentes y cíclicos, concienciación, enfrentamiento a retos y obstáculos, implicación de los actores (al menos en parte del profesorado), superación de la propia actuación pedagógica y trazado de planes ajustados a las necesidades de los estudiantes para ir optimizando sus capacidades y estilos de aprendizaje. Particularmente, el recurso *Ef@* ha demostrado ser novedoso para el entorno, poseer un sencillo diseño y agradable interfaz para el usuario, motivar la comunicación y proponer actividades que permiten al docente secuenciarlas progresivamente para acomodarse al proceso personal de aprender a aprender.

El último propósito apuntó a examinar el alcance y logros del proyecto en ejecución tanto para imprimirle ajustes y enriquecerlo como para pensar en su prospectividad.

Para conseguir evaluar el proceso cíclico de la propuesta fueron indispensables los encuentros de trabajo mantenidos con los profesores, instructores y personal directivo de los esta-

blecimientos involucrados, el registro de las observaciones del trabajo de los destinatarios del taller tanto en el mismo como en el aula de clase ordinaria, su seguimiento académico (calificaciones, compensaciones, inasistencias, tiempo de egreso y hasta –en ciertos casos– situación laboral posterior), los testimonios de los diversos miembros de las comunidades educativas, los resultados de las replicaciones de las evaluaciones diagnósticas y las manifestaciones recogidas mediante las autoevaluaciones de progreso, las valoraciones realizadas por profesores y estudiantes al taller, su recurso *Ef@* y la intervención tutorial.

La falta de costumbre instalada en nuestras escuelas de visualizar la evaluación como práctica cotidiana con intención de iluminar los procesos para su mejora sumada a no integrarse a prácticas pedagógicas colaborativas, constituyeron los mayores retos de nuestra propuesta a la vez que la convirtieron en un modelo innovador con carácter proyectivo para el desarrollo institucional de nuestros centros formativos de Educación Superior no universitaria. Entendemos que a medida que conseguimos demostrar la necesidad de evaluar para descubrir fortalezas y debilidades de las que todos los miembros de la comunidad educativa somos responsables; hacer tomar conciencia de los déficit, necesidades, obstáculos y las posibilidades de análisis para su superación y finalmente, invitar a los actores a involucrarse tomando parte comprometidamente; se abrieron caminos para vencer resistencias, organizar la implementación del proyecto, implicar a discentes y profesorado, animarse a colaborar, recibir críticas formativas y, aceptar, debatir, apoyar y compartir nuevos desafíos para revertir situaciones hasta entonces consideradas inalterables.

En virtud del último objetivo específico, nuestro aporte radica a su vez, en la proyección de renovados modelos haciendo que los actores sientan suyo y disfruten el programa y su adaptación. Dadas las condiciones y caracterización efectuada del marco en que llevamos a cabo la experiencia, pensar en difundirla fuera de los límites institucionales parece sólo aceptable en el contexto de la comunidad dedicada a la indagación científica. También confiamos en que los colegas con facilidad se inquietan, entusiasman y movilizan cuando se les demuestra que son posibles prácticas similares partiendo del compromiso, la indispensable evaluación diagnóstica y que pueden recurrir a soportes de acompañamiento de participantes externos a su centro. Sin embargo, es necesario resaltar que **cualquier emprendimiento debe priorizar la previa capacitación y perfeccionamiento docente y la valoración de crecer profesionalmente compartiendo la práctica y su monitorización de calidad en proceso.**

Con mirada al futuro podemos sugerir encarar investigaciones en relación con los problemas concretos del Nivel de Educación Media, la formación del profesorado y la incorporación de las TIC a la educación.

2. Visión prospectiva y recomendaciones

Teniendo en cuenta las razones que detuvieron la continuidad de nuestro proyecto educativo, consideramos que no hay lugar para su prospectividad sin acudir previamente a una fuerte toma de conciencia y un proceso intenso de cualificación del profesorado.

Indiscutiblemente, esto debe ir acompañado de la recuperación del profesionalismo docente y en simultáneo, del respeto y confianza de la sociedad.

En las pequeñas comunidades de trabajo que hemos conformado con la implementación de nuestro programa; los progresos del alumnado, las interacciones de los participantes, sus comportamientos en distintas actividades institucionales, la superación de los obstáculos y conflictos, demostraron que es posible -aún con escasos recursos- elevar la calidad educativa. Hemos observado que los destinatarios pudieron actuar como multiplicadores y confiamos en que desde sus puestos laborales sean agentes al servicio de la comunidad tomando decisiones acertadas para superar dificultades permanentes, pactando acciones colaborativas para el desarrollo de las instituciones y enseñando a aprender a aprender *a y junto* a otros. De allí que pensemos a su vez, que otros establecimientos similares podrían beneficiarse también de esta propuesta adaptada a su realidad específica.

Bastaría para comenzar, con que la conducción política reconociera tanto las falencias y necesidades educativas de la población como sus errores de gestión, y abriera espacios auténticos a serios y transparentes concursos públicos de propuestas innovadoras.

Incluso, a partir de experiencias institucionales de ese tipo, se podrían instrumentar talleres telemáticos colaborativos; es decir, ejecutar desarrollos similares a través de Internet conectándose en la virtualidad con otras aulas-taller socializando y compartiendo actividades. Nuevos escenarios educativos que permiten acercar cualquier distancia, son sin lugar a duda estimulantes tanto para los discentes como para los profesores; y creando inesperados canales de intercambio, la interacción con otros promueve –además del conocimiento de sus diversidades-, afianzar mecanismos cognitivos adaptativos y habilidades sociales nuevas. El trabajo coordinado y cooperativo en red permite a su vez, evaluar los proyectos que

otros implementan en sus centros. Esto no sólo fomenta el repensar las tareas para poder participar y enriquecerse con esos otros agentes, sino que se transforma en un valor agregado al proceso y formas de evaluación desde que, se le añaden juicios a partir de renovadas perspectivas.

En medio de un contexto de deterioro como el nuestro, hacer estos planteamientos puede parecer utópico. Sin embargo; confiando en nuestro estilo de convertir problemas y riesgos en nuevas oportunidades cuando las circunstancias lo exigen, y sabiendo que no debemos sentarnos a esperar soluciones a nivel macro-institucional, imaginamos que una salida alternativa para un primer lanzamiento movilizador podría ser divulgar nuestra experiencia en jornadas, congresos y publicaciones pedagógicas.

También entendemos que resultaría interesante emprender otros estudios complementarios en que se correlacionaran las preferencias entre los estilos de aprender y la elección de la carrera en el momento del ingreso, se compararan situaciones de egreso de sujetos participantes y no participantes de la propuesta y se estimara la repercusión e influencia de la experiencia metodológica en particular y el tránsito curricular propio de la formación en los rendimientos académicos de la población graduada. Consideramos que esto podría brindar valiosos aportes tanto en la elaboración y diseño de planes de orientación vocacional como de estrategias para la mejora de la adaptación de los jóvenes a las exigencias de las instituciones de Nivel de Educación Superior.

Sin duda, urge corregir las falencias del Nivel de Educación Media/Polimodal por lo que sería potable insertar emprendimientos análogos en escuelas de ese ámbito de enseñanza –con las adaptaciones necesarias y la capacitación previa del profesorado- actuando así preventivamente.

No apostamos ni por el facilismo ni por la contención en la escuela, tampoco tiene por qué ser un ámbito que fastidie y aburra. Sostenemos que en ella el aprendizaje puede ser entretenido si los docentes logramos hacer sentir placer por aprender. La sociedad se ve bombardeada por el vertiginoso desarrollo tecnológico y la creciente pérdida de valores; a la vez que oprimida por la prisa y el estrés. Los profesionales de la educación debemos profundizar el conocimiento de la realidad y de las renovadas demandas de los jóvenes; a la vez que recuperar el juego, el buen humor y las estrategias de que se valen los medios de comunicación para captar su interés. No podemos olvidar cuánto hemos aprehendido ju-

gando en la niñez ni descartar el atractivo que tienen las TIC para las nuevas generaciones. Debemos recrear y fortalecer las situaciones de aprendizaje aprovechando el espíritu lúdico y las tecnologías como disparadores.

En cuanto a los recursos didácticos, es claro que sostenemos que nada mejor que el docente diseñador de sus propios materiales mediatizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. El siglo XXI potencia esta idea con la multiplicidad de oportunidades que brindan las TIC de forma individual o combinada. Actualmente, un sueño muy pretencioso es el que tenemos de enriquecer el entorno *Ef@* y elaborar otros muchos de similares características, trabajando colaborativamente en equipo multidisciplinar coordinado por la intención “del maestro de aula”.

Es claro que necesitaríamos partir de relevamientos de información referidos tanto a grado de operatividad tecnológica alcanzado por los docentes en formación y en ejercicio, como a experiencias de aplicación concreta y su rango de pertinencia y apropiación. Extensión de la investigación bajo la perspectiva de una tecnología educativa centrada en el estudio de los recursos para optimizar los procesos de aprendizaje. Consecuente y complementariamente, ese conocimiento podría aplicarse a la programación de renovadas ofertas de formación superior no universitaria de modalidad semipresencial y a distancia.

En consonancia, para enriquecer los modelos didácticos existentes y el desarrollo de nuestras instituciones educativas, desde el lugar de formadores de profesorado sostenemos que es un reto profundizar los trabajos de investigación científica en relación a: rol estratégico de intervención pedagógica en entornos concretos del nuevo milenio; proceso didáctico y criticidad y producción mediática; educación multimedial y generación de conocimientos en red; y prácticas cotidianas de evaluación y metaevaluación de proyectos pedagógicos, centros y profesores.

3. Reflexiones para finalizar

Sostenemos que el diseño e implementación de nuestro proyecto de intervención pedagógica y su complemento *Ef@*, han dado espacio tanto a incrementar el nivel de indagación científica etnográfica acerca de capacidades y estilos de enseñanza-aprendizaje concretamente en un contexto real de formación superior no universitaria bonaerense como a demostrar sus beneficiosas implicaciones educativas y la riqueza del uso pertinente de las TIC como mediatizadoras del proceso didáctico.

Nuestro estudio permite aseverar que el docente debe privilegiar el autoconocimiento personal, la auto y heteroevaluación de la práctica profesional y el análisis del colectivo como comunidad educativa para vislumbrar fortalezas y debilidades individuales y grupales y generar intervenciones creativas, novedosas, motivadoras y apropiadas al perfil de población existente en cada centro formativo. Observamos falta de costumbre acompañada de negación y rotundo rechazo a las críticas y prácticas de retroalimentación sobre el desempeño de los roles de enseñante y discente. De manera consecuente, hay una marcada propensión a desestimar culpas y eludir responsabilidades.

En la monitorización del sistema educativo debieran participar diversos actores de la sociedad. La evaluación de programas, centros y profesores necesita ser asumida como una acción imprescindible y permanente, que debe realizarse cuidadosa y compartidamente desde dentro y fuera del establecimiento, y llevar progresivamente a la desburocratización y autonomización responsable de las instituciones.

El trazado de un plan personalizado de aprendizaje no siempre es factible, especialmente en centros cuya matrícula es numerosa. Parece entonces importante la figura del profesor tutor institucional que, entrenado en evaluación participativa, oriente la detección de anomalías y potencialidades, la concienciación de los sujetos implicados y la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el aprovechamiento estratégico de los recursos disponibles para enriquecer resultados.

Entendemos que se visualiza claramente en nuestros estudiantes egresados de Nivel de Educación Media, un déficit severo en relación a competencias básicas de lectoescritura y cálculo que resultan herramientas indispensables para buscar información, procesarla, descubrir y construir nuevos conocimientos. Tampoco han experimentado suficientemente la reflexión sobre el hacer propio y de otros, los procedimientos llevados a cabo en una tarea, la enunciación de alternativas y críticas, la discusión, la representación de posibles opciones y resultados de las mismas ni la toma de decisiones.

Consideramos a este uno de los mayores desafíos en nuestro entorno. La crudeza de la situación y las políticas públicas de reforma educativa no pueden ni deben paralizarnos, tampoco distorsionar el pensamiento ni enturbiar la imaginación. La sociedad está confundida y en ese estado se torna más sencillo disuadir a las masas y más difícil hacerles reco-

nocer diferencias, aptitudes, limitaciones y errores, para analizarlos y superarlos aprendiendo a aprender de y junto a los otros.

La indagación y propuesta educativa desarrollada en dos establecimientos tomados como caso parece competente para mostrar que los modelos innovadores a pequeña escala en-
gendrados en el seno de una problemática real y palpable por los afectados directos, puede a pesar de los múltiples escollos que vayan apareciendo, ser el camino para aunar criterios de finalidad y acción, propender al progreso basado en el análisis y reacomodación de las dinámicas e interacciones que conducen a determinado producto; y por qué no también, **la semilla que desencadene la germinación de frutos de una auténtica transformación educativa.**

... para un pequeño desierto de cristal

Quien lo haya experimentado, podrá darnos la razón en que **la muerte del ser amado enfrenta a la persona al dilema mayor de su vida: acabarla o seguir luchando, aun cuando los objetivos no se muestren claros.**

Cuando nos sucedió, fundamos la elección en nuestras creencias religiosas y en la cobardía para afrontar la otra opción. Cerca de un año y medio más tarde, motivados por fin a culminar este trabajo de investigación, mientras escribíamos los últimos capítulos y acompañados de mucha lectura y escucha, de pronto fuimos visualizando que el acto cobarde hubiera sido el contrario.

La familia, los amigos, quienes nos quieren de verdad –es decir, **a quienes le importamos**– nos recuerdan nuestra belleza cuando nos sentimos feos, la fortaleza cuando nos sentimos débiles, la inocencia cuando nos sentimos culpables y las metas cuando estamos confundidos y pensamos abandonarlas o tomar otro camino. En estas circunstancias descubrimos el valor de nuestros mentores. En definitiva nos dijimos: esa es la esencia del ser docente y la fuerza de la retroalimentación.

El **Maestro** auténtico, el que quiere enseñar a aprender, es el que ve en cada piedra del camino un elemento para seguir construyendo y el que se compromete a señalar a otro sus limitaciones para ayudarlo a crecer.

No es sencillo, menos en nuestra época, por lo general a la gente le disgusta ver su realidad y admitir su parte de culpa en los fracasos. Sabemos, porque lo vivenciamos, que es un proceso doloroso el de escuchar y reconocer errores y difícil la etapa de aprender y practicar la mejora. Por eso tampoco muchos se animan a ser sinceros y pasan a nuestro lado por la vida sin dejarnos demasiado.

Negar la realidad sólo consigue incrementarla y a escala social, la bola de nieve se convierte en avalancha.

Desgraciadamente, en los pequeños mundos escolares cercanos, estamos viendo jóvenes que reciben credenciales educativas homologables a los certificados bancarios con que miles de argentinos fueron estafados en su buena fe.

La corrupción no queda a nivel de la clase dirigente, la culpa es colectiva: somos engañados y la posición más cómoda es seguirlo siendo argumentando que nada se puede cambiar. Cerrando una vez más los ojos a la realidad, las autoridades intentan persuadir a la masa con variadas falacias. Las repercusiones en la prensa convierten temporalmente estos episodios en temas de agenda política que se diluyen con facilidad pasado el primer momento y tras encontrar otro conflicto que pueda captar la curiosidad del público. Los mediáticos debates entre sectores permanecen inundados de partidismos que impiden hacer flotar los auténticos reclamos. Estudiantes y profesorado consolidan grupos de presión que hacen de la huelga, movilizaciones, cortes de vía pública, etc. sus armas de lucha. Mientras tanto no nos percatamos, no damos clase, no avanzamos.... Dentro del aula, los docentes engendran mecanismos defensivos y en nombre del constructivismo y “sus más insólitas interpretaciones” dejan de planificar sus clases, corregir, enseñar, renuevan permanentes acuerdos referidos a la compensación de exámenes y finalmente aprueban al alumnado en forma masiva sabiendo que de este modo, no habrá quejas. Los estudiantes con su criterio juvenil están conformes y los padres, aliviados de tener un hijo que supera los objetivos mínimos, cuentan con un problema menos en su vida. El conflicto sólo aparece cuando un honesto se atreve a plantear la verdad e intentar innovar para mejorar.

No fuimos los mejores, no logramos el grado de impacto esperado, sufrimos –no inocentemente sino en esta una vez más- las consecuencias políticas de intentar una verdadera transformación positiva.

Conseguimos no desalentarnos, aprender y crecer personal y profesionalmente, transmitir inquietudes a colegas y discentes, compartir logros con algunos de ellos y por ende, **hacerlos sentirse mejor demostrándoles que son importantes para nosotros**. No negamos que es posible que el aporte pase mayoritariamente desapercibido; en todo caso puede verse como **un granito de arena para un pequeño desierto de cristal**.

1. Textos legales

Comisionado Federal en la Provincia de Buenos Aires. (1941). *Decreto de Creación de la Escuela de Policía dependiente de la Jefatura de Policía de la Provincia de Buenos Aires N° 5614*. La Plata, Argentina: Autor.

Consejo General de Educación y Cultura. (1992). *Resolución de Aprobación para la Academia de Policía “Juan Vucetich” del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Jurídico Superior especializado en Ciencias Policiales en sus diversas orientaciones (Seguridad, Comunicaciones, Bomberos o Servicio Asistencial –esta última para personal femenino-) implementado durante el año 1992 N° 175*. La Plata, Argentina: Autor.

Constitución de la Provincia de Buenos Aires (Parte pertinente). En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires*. (pp. 247-249). Bs. As., Argentina: Universidad.

Decreto de Intervención de la Policía de la Provincia de Buenos Aires N° 4506. La Plata, 19/12/1997, B.O.: 30 y 31/12/1997. En Guillermo, J. S. (2005). *Legislación Policial de la Provincia de Buenos Aires*. (13^a ed., pp. 568-569). Bs. As., Argentina: Universidad.

Decreto Presidencial de Creación del Colejio (sic) Nacional sobre la base del Seminario Conciliar de Buenos Aires. Departamento de Instrucción Pública. (1863). En Albergucci, R. H. (1996). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. (p. 515). Bs. As., Argentina: Docencia.

Departamento de Instrucción Pública. (1870). *Decreto Presidencial de Creación de la Escuela Normal de Paraná*. Bs. As., Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1995). *Resolución sobre Aprobación Documentos Curriculares N° 6590*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1995). *Resolución sobre Implementación de la Transformación Educativa N° 4947*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1998). *Resolución sobre Especificaciones para los Profesorados de Nivel Inicial y EGB 1 y 2 N° 3100*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1999). *Circular Técnica sobre Organización del Espacio de la Práctica Docente N° 1*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1999). *Resolución sobre Capacitación de los Docentes orientadores de la Práctica Docente, pertenecientes a los Niveles Inicial, EGB y Polimodal N° 8087*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1999). *Resolución sobre Sistema de Evaluación, Acreditación y Promoción N° 7360*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2000). *Documento N° 1: “La función del docente orientador y el trabajo de indagación sistemática de la práctica”*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2000). *Resolución de Aprobación para la Escuela de Policía “Juan Vucetich” de los Planes de Estudio de la carrera de Técnico Superior en Seguridad implementados durante el período de transición 1997-1999 N° 5132*. La Plata, Argentina: Autor.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2001). *Resolución de Aprobación para la Escuela de Policía “Juan Vucetich” de los Planes de*

- Estudio de la carrera de Tecnicatura en Seguridad Pública N° 4672*. La Plata, Argentina: Autor.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2003). *Resolución sobre creación de la Unidad Evaluadora Provincial (UEP) N° 3037*. La Plata, Argentina: Autor.
- Dirección General de Enseñanza Técnica. (1959). *Decreto de Creación del Instituto Superior del Profesorado en Enseñanza Técnica N° 15.858*. Bs. As., Argentina: Autor.
- Ley Avellaneda N° 1597*. Buenos Aires, sanción: 25/06/1885, prom.: 03/07/1885. En Albergucci, R. H. (1996). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. (p. 407). Bs. As., Argentina: Docencia.
- Ley de Creación del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires N° 13.056*. La Plata, sanción: 09/04/2003, prom.: 09/05/2003, B.O.: 28/05/2003. En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires*. (pp. 290-300). Bs. As., Argentina: Universidad.
- Ley de declaración del estado de emergencia de la Policía Bonaerense N° 11.880*. La Plata, sanción: 21/11/1996, prom.: 06/12/1996, B.O.: 10/12/1996. En Guillermo, J. S. (2005). *Legislación Policial de la Provincia de Buenos Aires*. (13^a ed., pp. 563-567). Bs. As., Argentina: Universidad.
- Ley de Educación Superior N° 24.521*. Buenos Aires, sanción: 20/07/1995, prom. parcialm.: 07/08/1995, B.O.: 10/08/1995. En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires*. (pp. 158-177). Bs. As., Argentina: Universidad.
- Ley de Libertad de Enseñanza N° 934*. Buenos Aires, 1878. En Albergucci, R. H. (1996). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. (p. 405). Bs. As., Argentina: Docencia.
- Ley de Ministerios N° 13.175*. La Plata, sanción: 19/02/2004, prom.: 11/03/2004, B.O.: 30/03/2004. En Guillermo, J. S. (2005). *Legislación Policial de la Provincia de Buenos Aires*. (14^a ed., pp. 239-240). Bs. As., Argentina: Universidad.

Ley Estatuto del Docente N° 10.579 y su reglamentación. La Plata, sanción: 22/10/1987, prom. de hecho: 06/11/1987, B.O.: 30 y 31/12/1987 (fe de erratas B.O.: 04/01/1988). En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires.* (pp. 13-136). Bs. As., Argentina: Universidad.

Ley Federal de Educación N° 24.195. Buenos Aires, sanción: 14/04/1993, prom.: 29/04/1993, B.O.: 05/05/1993. En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires.* (pp. 137-157). Bs. As., Argentina: Universidad.

Ley Provincial de Educación N° 11.612. La Plata, sanción: 22/12/1994, prom.: Decreto N° 63 12/01/1995, B.O.: 23 a 31/01/1995 (suppl.). En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires.* (pp. 179-210). Bs. As., Argentina: Universidad.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1970). *Resolución Plan de Estudios Sobre Formación Docente N° 2321.* Bs. As., Argentina: Autor.

Poder Ejecutivo Nacional. (1984). *Ley Organización del Segundo Congreso Pedagógico N° 23.114.* Bs. As., Argentina: Autor.

Resolución sobre Conducción de los establecimientos de Educación Primaria Básica y de Educación Secundaria Básica N° 1045. La Plata, 01/04/2005, B.O.: 25/04/2005. En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires.* (pp. 350-351). Bs. As., Argentina: Universidad.

Resolución sobre Nueva Regionalización Educativa N° 6017. La Plata, 29/12/2003, B.O.: 12 a 16/01/2004. En Guillermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires.* (pp. 308-310). Bs. As., Argentina: Universidad.

2. Otros textos

- Abril, J. y otros. (2005). Metodología de estudio para aprender a aprender. Bs. As., Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Abril, M. (2004). Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos. Málaga, España: Aljibe.
- Aedo, I. (2004). *Sistemas multimedia: análisis, diseño y evaluación*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Albergucci, R. H. (1995). *Ley Federal y Transformación Educativa*. Bs. As., Argentina: Troquel educación.
- Albergucci, R. H. (1995). Ley Federal de Educación. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, marzo, 760, Bs. As., Argentina. pp. 68-69.
- Albergucci, R. H. (1995). Ley Federal de Educación. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, abril, 762, Bs. As., Argentina. pp. 42-46.
- Albergucci, R. H. (1996). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. Bs. As., Argentina: Docencia.
- Albergucci, R. H. (1999). Dudas sobre la Educación Polimodal y su implementación – Primera Parte-. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, febrero, 853, Bs. As., Argentina. pp. 24-30.
- Ali, I. y Ganuza, J. L. (1997). *Internet en la educación*. Madrid, España: Anaya Multimedia.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1994). *Tecnologías de la información y de la comunicación*. Madrid, España: CEMAV. Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología, UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1994). *Tecnologías de la información y de la comunicación* (Grabación de casete). Madrid, España: CEMAV. Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología, UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1996). *Aprendizaje y ordenador*. (3ª ed.). Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (Eds.). (2000). CD2: Las tecnologías de la información y la comunicación en las áreas curriculares. En *Los educadores ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación* (Soporte CD-ROM). Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (2002). *Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (Eds.). (2004). *1er Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje* (Soporte CD-ROM). Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Alonso, C. M. y otros. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (3ª ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos*. (7ª ed.). México DF, México: Prentice-Hall.
- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación social*. (19ª ed.). Bs. As., Argentina: Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1998). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. (14ª ed.). Bs. As., Argentina: Lumen/Hvmánitas.
- Antraygues, N., Lombardi, G. y otros. (1992). *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Aparici, R. y García, A. (1987). *Imagen, Vídeo y Educación*. Madrid, España: Paideia.
- Asti, A. (1968). *Metodología de la investigación*. Bs. As., Argentina: Kapelusz.

- Auza, N. T. (1975). *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Bs. As., Argentina: Culturales Argentinas.
- Avolio, S. (1977). *Conducción del aprendizaje*. Bs. As., Argentina: Marymar.
- Baggaley, J. P. y Duck, S. W. (1976). *Análisis del mensaje televisivo*. Brasil: Gustavo Gili SA.
- Berocay, R. y otros. (1999). *Terminemos el cuento. I Premio Internacional de Literatura*. Bogotá, Colombia: Alfaguara- Grupo Santillana de Ediciones, SA.
- Biagini, H. (1983). *Educación y progreso: Primer Congreso Pedagógico Interamericano*. Bs. As., Argentina: Docencia.
- Bofarull, M. T. y otros. (2001). *Comprensión lectora : el uso de la lengua como procedimiento*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Bon, S. M. (1981). *Metodología de estudio. Curso práctico*. Bs. As., Argentina: Albatros.
- Bossuet, G. (1986). *L'ordinateur à l'école*. Presses Universitaires de France, París, 1982. (Traducción castellana: *La computadora en la escuela*. Bs. As., Argentina: Paidós).
- Bravo, H. F. (1994). Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). *Revista Perspectivas: Pensadores de la educación 4 (UNESCO), XXIV, 3/4, 91-92*, París, Francia. pp. 497-509.
- Brünner, J. J. (2003). *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cabellos, M. R. (2007). *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Cabero, J. (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Caja, J. A. (2001). Prioridades éticas en la educación del siglo XXI. En *Segundo Congreso*

Internacional de Educación. La educación, una esperanza para la sociedad (Conferencia). Ciudad Autónoma de Bs. As., Argentina: Santillana. pp. 46-48.

Calatayud, M. A. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje: técnicas y estrategias*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Bs. As., Argentina: Grupo Editor Latinoamericano FLACSO.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.

Caridad, M. y Moscoso, P. (1991). *Los sistemas de hipertexto e hipermedios. Una nueva aplicación en informática documental*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide SA.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Carvajal, F. y Ramos, J. (Comp.). (2000). *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? 1: aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. (2ª ed.). Sevilla, España: Publicaciones MCEP.

Castelló i Badia, M. (Coord.). (2007). *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

CEDIPROE (Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje -Directora: Fainholc, B.-). (1996). *Curso Internacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación* (Soporte vídeo). Vol. I y IV. Bs. As., Argentina: Autor.

Chevalier, B. (1999). *Cómo leer tomando notas*. Bs. As., Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Coll, C. (1995). *Psicología y currículum*. Bs. As., Argentina: Paidós.

Coll, C. y otros. (1997). *El constructivismo en el aula*. (6ª ed.). Barcelona, España: Graó.

- Comisión Permanente de Investigaciones Históricas de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. (1981). *Síntesis Histórica de la Policía de la Provincia de Buenos Aires 1580-1980*. La Plata, Argentina: Imprenta La Platense.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (3ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes y programas de enseñanza*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Debate parlamentario Ley 1420*. (1984). Bs. As., Argentina: CEAL.
- Delors, J. (1996). *Aprender para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. París, Correo de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- de la Oliva, M. (2008). *Ambientes transdisciplinarios de aprendizaje en contextos universitarios con el apoyo de un sistema de gestión del conocimiento*. Tesis (Dir. Alonso, C. M.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- de Magurno, J. S. (1995). La transformación curricular. III - Los contenidos básicos comunes. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, junio, 766, Bs. As., Argentina. pp. 23-26.
- de Pablos, J. (Coord.). (2003). *La tarea de educar: de qué hablamos cuando hablamos sobre educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- de Pablos, J. y Jiménez, J. (Coord.). (1998). *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona, España: Cedecs SL.
- de Vedia, M. (1999, 10 de octubre). Una reforma con tiempos diferentes. *La Nación*, (Suppl. Estudiantes), Bs. As., Argentina. p. 1.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México DF, México: McGraw-Hill.

Didier, A. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Bs. As., Argentina: Kapelusz.

Dirección General de Cultura y Educación y Consejo General de Cultura y Educación. (1995). *Documentos Curriculares*. (Serie de tres cuadernillos). La Plata, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación. (1995). *Módulos de Capacitación Docente*. (Serie de nueve cuadernillos). La Plata, Argentina.

Duart, J. M. y Sangrá, A. (Comps.). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Gedisa SA.

Dussel, I. (entrevistada por Carozzi, M.) (2001). De la “cultura general” a la intervención crítica. *Revista El monitor de la educación (Ministerio de Educación de la Nación)*, marzo, Año 2, 2, Bs. As., Argentina. pp. 26-29.

Echegaray, E. M. (1971). *Estudio dirigido 1. Técnicas del trabajo intelectual*. Bs. As., Argentina: Kapelusz.

Echegaray, E. M. (1972). *Estudio dirigido 2. Métodos y técnicas de investigación*. Bs. As., Argentina: Kapelusz.

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs. As., Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Enciclopedia Microsoft Encarta. (2005). (Soporte CD-ROM). Estados Unidos de América: Microsoft Corporation.

Escolano, A. (1977). La difusión de las innovaciones educativas. *Revista Innovación Creadora (ICE -Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona-)*, 5, Valencia, España. p. 15.

Esebbag, C. y Llovet, J. (1997). *Internet*. (2ª. ed.). Madrid, España: Anaya Multimedia.

Estévez, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México DF, México: Paidós.

- Feoli, I. S. (Traductora). (1986). *Niños con características de comportamiento y aprendizaje excepcionales: Categorías corrientes*. (Ficha de cátedra no publicada). Extractos del capítulo dos de Gardner, H. (1977). *Learning and Behavior Characteristics of Exceptional Children and Youth*. Boston, Allyn and Bacon Inc. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Argentina.
- Ferreiro, R. (2004). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México DF, México: Trillas.
- Ferreiro, R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender*. México DF, México: Trillas.
- Fierro, C. y otros. (1998). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México DF, México: Paidós.
- Filmus, D. (1995a). ¿Es necesaria la escuela en la era posmoderna?. En *-Educación Polimodal-. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. (pp. 71-76). Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.
- Filmus, D. (Conductor). (1995b). *Ley Federal de Educación* (Primer programa televisivo de la serie *Sacapuntas*. Reportaje a Rodríguez, J. –Min. de Cultura y Educación-, Braslavsky, C. y van Gelderen, A. Grabación de vídeo). Bs. As., Argentina: Red Multimedial Estrada de Capacitación Docente.
- Filmus, D. (Conductor). (1995c). *Procesos de transformación educativa en el mundo* (Cuarto programa televisivo de la serie *Sacapuntas*. Reportaje a Tedesco, J. C. Grabación de vídeo). Bs. As., Argentina: Red Multimedial Estrada de Capacitación Docente:
- Finocchio, S. (2001). Buenos docentes, buena enseñanza. *Revista El monitor de la educación (Ministerio de Educación de la Nación)*, marzo, Año 2, 2, Bs. As., Argentina. pp. 38-41.
- Galaburri, M. L. (2002). *Proyecto de enseñanza para la formación de lectores y escritores: historias de aula*. Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.

- Galvis-Panqueva, Á. H. (1992). *Ingeniería de Software educativo*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Gallego, D. J. (Director). (1998). CD: Módulo 1. Tecnología. Educación y Medios audiovisuales. En *Curso a distancia: Tecnología Educativa* (Soporte CD-ROM). Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1997). *Tecnología y educación*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1998). *Curso Doctorado 1998-99. Estilos de aprender, estilos de enseñar*. Tomo I: Lecturas y Tomo II: Lecturas y cuestionarios. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: PPC, DC.
- Gallego, D. J. y otros. (1996). *Multimedia I*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Gallego, D. J. y otros. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Gallego, M. J. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de inteligencia emocional para el alumnado de enseñanza secundaria*. Tesis (Dir. Gallego, D. J.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- Gambier, M. (2002, 23 de junio). Niños de muchas luces. *La Nación*, (Revista), Bs. As., Argentina. p. 42.
- García, J. L. (2006). *Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado*. Tesis (Dir. Alonso, C. M.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel SA.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (6ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2003). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Gatti, A. E. (2008). *Comprensión de textos y aprendizaje en la formación universitaria : diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios*. Tesis (Dir. Carriedo, N.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- Gibaja, R. E. (1996). *La Cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. (2ª ed.). Bs. As., Argentina: Aique.
- Gimeno, J. (2001). Funciones constantes, papeles cambiantes de los profesores. En *Segundo Congreso Internacional de Educación. La educación, una esperanza para la sociedad* (Conferencia). Ciudad Autónoma de Bs. As., Argentina: Santillana. pp. 8-10.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. (9ª ed.). Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. (39ª ed.). Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más: [el poder de la inteligencia emocional]*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
- González, J. y Gaudioso, E. (2001). *Aprender y Formar en INTERNET*. Madrid, España: Paraninfo –Thomson learning- con colaboración de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

- González, R. (Coord.). (2005). *Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona, España: Anagrama.
- Gullermo, J. S. (2005). *Legislación Policial de la Provincia de Buenos Aires*. (13^a ed.). Bs. As., Argentina: Universidad.
- Gullermo, J. S. y Rodríguez, M. del C. (1997). *Aplicación informática: La Academia de Policía "Juan Vucetich": ayer, hoy y siempre* (material de difusión de la obra y misión de la entonces Academia, orientado a profundizar su conocimiento por la comunidad y a optimizar las relaciones interinstitucionales. No publicado. Soporte Neo-Book Professional -archivo ejecutable de 746,36 KB-). Trabajo para optar al título de Máster en Informática Educativa, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Gullermo, J. S. y Rodríguez M. del C. (Colab.). (2005). *Legislación Docente de la Provincia de Buenos Aires*. Bs. As., Argentina: Universidad.
- Haurie, L. E. y Bosh, B. (2005). *Educación. Hechos Históricos. 1863 Decreto de Creación del Colejio Nacional de Buenos Aires. 1870 Fundación de la Primera Escuela Normal – Paraná. 1881 Acta del Consejo Nacional de Educación –Primera Sesión*. Bs. As., Argentina: Librería Histórica Emilio J. Perrot (Feria Internacional del Libro Buenos Aires 2005).
- Havelock, R. G. (1971). *Guide for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Estados Unidos de América: Michigan University.
- Hernández, A. (2001). *Compresión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. (5^a ed.). Barcelona, España: ICE (Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona) y Graó.

- Hernández, R., Fernández, C. y otros. (1994). *Metodología de la investigación*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París, Francia: UNESCO.
- Jaim Etcheverry, G. (1999). *La tragedia educativa*. Bs. As., Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, SA.
- Jaim Etcheverry, G. (2002). *La tragedia educativa* (Conferencia en el Centro Cultural de City Bell. Grabación de vídeo). La Plata, Argentina.
- Kaplan, C. V. (2000). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. (4ª ed.). Bs. As., Argentina: Aique.
- Kaufman, A. M. (2001). El lugar de la enseñanza y del aprendizaje. En *Segundo Congreso Internacional de Educación. La educación, una esperanza para la sociedad* (Panel 4: El lugar de los educadores). Ciudad Autónoma de Bs. As., Argentina: Santillana. pp. 37-39.
- Kozak, D. (Coord.). (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Bs. As., Argentina: Lugar.
- Labaké, J. C. (2001). El docente y su rol de mediador. En *Segundo Congreso Internacional de Educación. La educación, una esperanza para la sociedad* (Panel 4: El lugar de los educadores). Ciudad Autónoma de Bs. As., Argentina: Santillana. pp. 40-41.
- La Greca, J. M. (1995). La nueva estructura del Sistema Educativo. Su regulación jurídica. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, abril, 762, Bs. As., Argentina. pp. 18-20.
- Landau, M. (2002). *Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*. Bs. As., Argentina: MECyT (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Lara, J. (1997). Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista. *Anuario interuniversitario de didáctica Enseñanza (Universidad Salamanca)*, 15, Salamanca, España. p. 29.

- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Bs. As., Argentina: Planeta.
- Levie, W. H. y Dickie, K. E. (1977). El análisis y aplicación de los medios. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 4. pp. 417-450.
- Léxicos Ciencias de la Educación: Tecnología de la educación*. (1991). Madrid, España: Santillana.
- Litwin, E. (2001). Juzgar y evaluar: controversias y paradojas. En *Congreso Internacional de Educación. Propuestas para el diálogo y la acción* (Grabación de vídeo). Tierra del Fuego, Argentina: Santillana.
- Litwin, E. (2001). La formación docente hoy. *Revista El monitor de la educación (Ministerio de Educación de la Nación)*, marzo, Año 2, 2, Bs. As., Argentina. pp. 30-34.
- Lomas, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, España: Paidós.
- López-Barajas, E. y Montoya, J. M. (Eds.). (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Lucarelli, E. A. y Correa, É. J. (1994). *Cómo hacemos para enseñar a aprender*. Bs. As., Argentina: Santillana.
- Mancini, L. L. y Mancini, S. E. (Colab.). (1996). *Los mapas conceptuales*. Bs. As., Argentina: Santillana.
- Manganiello, E. M. (1980). *Historia de la educación argentina. Método generacional*. Bs. As., Argentina: Librería del Colegio.
- Marín, R. (1998). Cap. 2: La educación del siglo XXI. Hacia un sistema tecnológico multimedia. Las universidades a distancia. *Revista Educación XXI (Facultad de Educación UNED -Universidad Nacional de Educación a Distancia-)*, 1, Madrid, España. p. 27.

- Martín, A. M. (2006). *El formador de formadores en la FPOyC: diseño de un modelo de enseñanza-aprendizaje bimodal con el apoyo de las TIC*. Tesis (Dir. Gallego, D. J.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- Martín, E. (Coord.). (2002). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Martínez, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Martínez, C. y González, A. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México DF, México: Trillas.
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (1993). La evaluación de software educativo en el escenario de la evolución de los paradigmas informáticos. *Anuario interuniversitario de didáctica Enseñanza (Universidad Salamanca)*, Salamanca, España. p. 10.
- Martínez, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje*. Tesis (Dir. Gallego, D. J.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar: los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao, España: Mensajero.
- Massun, I. (2000). *Para estudiar mejor : siglo XXI*. Bs. As., Argentina: Métodos.
- Meenes, M. (1973). *Cómo estudiar para aprender*. (3ª ed.). Bs. As., Argentina: Paidós.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de ciencias de la educación con vocabularios español-francés y francés-español*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994). *Serie Conozcamos la Ley*. Cuadernillo 1. Bs. As., Argentina: Autor.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Acerca de la Ley Federal de Educación* (Grabación de vídeo). Bs. As., Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). *Transformación Educativa. Un cambio para el conocimiento de todos* (Grabación de vídeo). Bs. As., Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (1996). Serie *La transformación del sistema educativo*. Cuadernillos 1 a 5 (1. El sentido de la transformación /2. Niveles y ciclos /3. Los contenidos /4. Los docentes /5. La institución escolar). Bs. As., Argentina: Autor.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. (1996). Serie *Hacia la escuela de la Ley 24.195*. Cuadernillos 1 a 7 (1. Presentación de la serie /2. Apuntes para revisar la organización institucional /3. Procesos orgánicos de participación /4. Tiempos y espacios en el aula flexible /5. Inclusión progresiva de los Contenidos Básicos Comunes /6. El trabajo institucional de los alumnos /7. Nuevas modalidades de gestión). Bs. As., Argentina: Autor.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología e Instituto Nacional de Formación Docente. (2010). *Programas y recursos para la incorporación de TIC en los ISFD* (Soporte DVD). Bs. As., Argentina: Autor.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1903). *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*. Bs. As., Argentina: Autor.
- Negroponte, N. (1999). *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*. (4ª ed.). Barcelona, España: Ediciones B SA.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Obiols, G. A. (1995). *Nuevo curso de lógica y filosofía*. Bs. As., Argentina: Kapelusz.
- Onetto, F.(1995). Una oportunidad de cambio. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, septiembre, 771, Bs. As., Argentina. pp. 18-19.
- Ortega, S. (2004). *Multimedia, hipermedia y aprendizaje: construcción de espacios inter-*

- activos*. Salamanca, España: Universidad Pontificia.
- Palavecino, E. (1995). Palabras finales. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, junio, 766, Bs. As., Argentina. pp. 27-28.
- Pausch, R. y Zaslow, J. (2008). *La última lección*. (4ª ed.). Bs. As., Argentina: Grijalbo.
- Pérez, Á. I. (1993). Cap. 11.: La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez, Á. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 398-441). Madrid, España: Morata.
- Pérez, Á. I. (2001). La función educativa de la escuela y la calidad de la enseñanza. En *Segundo Congreso Internacional de Educación. La educación, una esperanza para la sociedad* (Conferencia). Ciudad Autónoma de Bs. As., Argentina: Santillana. pp. 32-35.
- Pérez, E. (2003). *Asesoramiento al profesorado en la tarea evaluadora de los estudiantes y de su enseñanza*. Tesis (Dir. Medina, A.), UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Madrid, España.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I: Métodos. Tomo II: Técnicas y análisis de datos. Madrid, España: La Muralla SA.
- Pérez, G. (2004). Cap. 6.: El método heurístico en educación. Vía analítica de diferenciación disciplinar. Cap. 7.: La Pedagogía Social desde los diferentes paradigmas. Cap. 8.: Intervención en Pedagogía Social. En Pérez, G., *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. (2ª ed., pp. 185-251). Madrid, España: Narcea SA.
- Pérez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios*. Barcelona, España: Paidós.
- Pérez, N. (1981). *Estudio dirigido. Teoría, práctica e investigación sobre el cultivo de habilidades para estudiar*. (3ª ed.). Bs. As., Argentina: Troquel.
- Pifarré, M. (2004). *El ordenador y el aprendizaje de estrategias de resolución de problemas en la ESO*. Lleida, España: Universidad de Lleida.

- Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, A. (Dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. (pp. 13-57). Bs. As., Argentina: Galerna.
- Poggi, M. R. (2001). Una vuelta reflexiva por las instituciones educativas y sus prácticas. En *Segundo Congreso Internacional de Educación. La educación, una esperanza para la sociedad* (Panel 2: Gestión curricular). Ciudad Autónoma de Bs. As., Argentina: Santillana. pp. 21-23.
- Política Educacional. Legislación y Organización Escolar.* (s.f.). Bs. As., Argentina: Luis Laserre y Cia. SA.
- Pozo, J. I. (2001). Las concepciones de los profesores ante el cambio educativo. En *Congreso Internacional de Educación. Propuestas para el diálogo y la acción* (Grabación de vídeo). Tierra del Fuego, Argentina: Santillana.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.). (1999) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones, SA.
- Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política*. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional. Bs. As., Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Bs. As., Argentina: Kapelusz.
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Bs. As., Argentina: Fundación Nuestra Historia.
- Raths, L. E., Wassermann, S. y otros. (1980). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Ratto, J. A. (1981). *Ciencias para maestros*. (Primera parte). (4ª. ed.). Bs. As., Argentina: Marymar.
- Rogers, C. R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema "no directivo"*. Bs. As., Argentina: Paidós.

- Romero, J. L. (1994). *Las ideas políticas en Argentina*. Bs. As., Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ruibal, J. (2001). Espacios para crecer. *Revista El monitor de la educación (Ministerio de Educación de la Nación)*, marzo, Año 2, 2, Bs. As., Argentina. pp. 42-45.
- Salim de Sirimaldi, R. (2005). *Evaluación de enfoques y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios: estudio de un caso*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Sanz, F. (2003). *Internet como fuente de información y documentación sobre la educación y formación de personas adultas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Schujer, S. (2000). *Ortografía en juego*. Bs. As., Argentina: Sudamericana, SA.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Serafini, M. T. (1992). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México DF, México: Paidós.
- Sevillano, M. L. (1987). *Enseñanza y aprendizajes creativos*. Madrid, España: ICE (Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona) y UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Sevillano, M. L. (1991). Nuevas tecnologías de la información al servicio de la Educación a Distancia. *Revista Radio y Educación de Adultos (Boletín cuatrimestral ECCA)*, sept.-dic., 18, Las Palmas de Gran Canarias, España. p. 25.
- Sevillano, M. L. (1997). La aventura del saber: análisis del programa educativo de televisión española. *Anuario interuniversitario de didáctica Enseñanza (Universidad Salamanca)*, 15, Salamanca, España. p. 193.
- Sevillano, M. L. (2004). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Sevillano, M. L. y Bartolomé, D. (1998). *Enseñanza-Aprendizaje con medios de comuni-*

- cación y nuevas tecnologías.* (3ª ed.). Madrid, España: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños.* Bilbao, España: Grupo Zeta.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje Activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia.* Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Bs. As., Argentina: Troquel.
- Simmons, S. y Simmons, J. (1998). *EQ. Cómo medir la inteligencia emocional. Primera guía que le enseña a aplicar sus principios en la empresa y en su vida privada.* Madrid, España: EDAF SA.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida.* Bs. As., Argentina: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2004). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición.* Madrid, España: Pirámide.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en Argentina: 1880-1945.* Bs. As., Argentina: Solar.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Bs. As., Argentina: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Bs. As., Argentina: Siglo XXI.
- Toffler, A. (1994). *El cambio del poder.* Barcelona, España: Plaza & Janés Editores.
- Torres, R. M. (2001). Enseñar en tiempos de cambio. *Revista El monitor de la educación (Ministerio de Educación de la Nación), marzo, Año 2, 2.* Bs. As., Argentina. pp. 20-25.
- Total, J. J. (1996). Cap. 1.: Fundamentos de una necesaria transformación educativa. Cap. 2.: La capacitación docente, los contenidos básicos y la reforma educativa. En Total,

- J. J. y Corvatta, M. T., *Empezar a transformar: cómo llevar los CBC al aula.* (pp. 19-66). Bs. As., Argentina: Aique.
- Touzard, H. (1971). Anexos II: Diferentes métodos de reuniones-discusiones. 4.: El método de casos. En Anzieu, D. y otros, *La dinámica de los grupos pequeños.* (pp. 199-200). Bs. As., Argentina: Kapelusz.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (2004). *I^{er} Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje –Actas–* (Soporte CD-ROM). Madrid, España: ANAYA.
- van Gelderen, A. (1995). La nueva estructura del Sistema Educativo. *Revista del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica)*, abril, 762, Bs. As., Argentina. pp. 14-17.
- Viramonte, M. (Comp.). (2000). *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales.* Bs. As., Argentina: Colihue.
- Vivas, M., Gallego, D. J. y Gonzáles, B. (2006). *Educar las emociones.* Madrid, España: Dykinson.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, España: Crítica.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información.* Madrid, España: Morata.
- Yames, M. (2007). *Improving learning how to learn: classrooms, schools and networks.* New York, Estados Unidos de América: Routledge.
- Zanotti, L. J. (1981). *Etapas históricas de la política argentina.* Bs. As., Argentina: Eudeba.

1. Textos legales

- Congreso Argentino. (1884). *Ley de Educación Común N° 1420*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 13 de febrero de 2006, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>.
- Congreso de la Nación Argentina. (1853 con sus reformas y 1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 8 de agosto de 2005, de <http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Argentina/arg1853.html> y de <http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Argentina/argen94.html>.
- Congreso de la Nación Argentina. (1992). *Ley Transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de Servicios Educativos N° 24.049*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 4 de febrero de 2005, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4475.pdf>.
- Congreso de la Nación Argentina. (2004). *Ley de Fijación de un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase N° 25.864*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 14 de febrero de 2008, de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley25864.pdf.
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 14 de febrero de 2008, de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 14 de febrero de 2008, de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Recuperado el 3 de enero de 2007, de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnicaeducativa/default.cfm>.

Congreso de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley de Educación Provincial N° 13.688*. La Plata, Argentina. Recuperado el 15 de agosto de 2007, de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnicaeducativa/default.cfm>.

Comisionado Federal en la Provincia de Buenos Aires. (1962). *Decreto de Creación del Liceo Policial como Establecimiento de Enseñanza Secundaria N° 10.803*. La Plata, Argentina. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de <http://www.mseg.gba.gov.ar/liceo-policial/images/decreto.jpg>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1999). *Resolución Marco General del Diseño Curricular N° 13.298*. La Plata, Argentina. Recuperado el 7 de junio de 2005, de <http://abc.gov.ar/Docentes/DisenoCurricular/default.cfm>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Consejo General de Cultura y Educación. (1999). *Resolución Diseño Curricular para la Formación Docente de Grado N° 13.271*. La Plata, Argentina. Recuperado el 13 de febrero de 2006, de <http://abc.gov.ar/ComunidadyCultura/comunicacion/curriculares.htm>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2004). *Resolución Pautas de Evaluación, Calificación y Acreditación de alumnos de institutos de Nivel Superior N° 1434*. La Plata, Argentina. Recuperado el 7 de junio de 2005, de http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Superior/Normativa/2005/Resolucion_1434_Evaluacion.doc.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2005). *Resolución Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística N° 2383*. La Plata, Argentina. Recuperado el 13 de febrero de 2006, de <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Superior/Normativa/2005/Resolucion2383.doc>.

Jefatura del Estado. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid, España. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/24172.

Jefatura del Estado. (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*. Madrid, España. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1995/25202.

Jefatura del Estado. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*. Madrid, España. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2002-12-24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Madrid, España. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899.

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires N° 988. (1875). Bs. As., Argentina. Recuperado el 2 de abril de 2005, de <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/pagina?inv=00038830&pag=0>.

Ley Láinez N° 4874. (1905). Bs. As., Argentina. Recuperado el 24 de enero de 2005, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8394.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Subsecretaría de Educación. (1972). *Resolución La Formación de Maestros de Primaria se cumplirá en la Escuela Normal N° 496*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 18 de febrero de 2005, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7944.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1973). *Resolución Plan de Estudios para la carrera de Magisterio a implantar en el curso 1973 N° 287*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 18 de febrero de 2005, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7979.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1980). *Resolución Plan de Estudios experimental del Profesorado para la Enseñanza Primaria para el curso 1980 N° 538*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 18 de febrero de 2005, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8033.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996). *Resolución Bases para la Organización de la Formación Docente de Grado*

Nº 52. Bs. As., Argentina. Recuperado el 3 de mayo de 2004, de <http://www.fdocente.me.gov.ar/>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996). *Resolución Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado Nº 53*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 3 de mayo de 2004, de <http://www.fdocente.me.gov.ar/>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación. (s.f.). *Aportes para un Acuerdo Marco Serie A Nº 10 Versión 6.4 La Educación Polimodal*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 3 de mayo de 2004, de <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a10.pdf>.

Poder Ejecutivo Nacional. (1959). *Decreto Nacional de Ley Nº 14.473 Estatuto del Docente Nº 8188*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 12 de mayo de 2006, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8393.pdf>.

Poder Ejecutivo Provincial. (s.f.). *Reglamento para la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado el 3 de mayo de 2004, de <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/bnmreader.php?inv=00069148>.

2. Otras publicaciones

- Akdemir, O. y Koszalka, T. A. (2004). *Investigating the Relationships among Instructional Strategies and Learning Styles in Online Environments*. Syracuse University, Chicago, Estados Unidos de América. Recuperado el 8 de agosto de 2005, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c7/08.pdf.
- A la espera de una forma institucional definida. (2005, 29 de agosto). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/733964>.
- Alliaud, A. La tarea específica del docente es la transmisión y la apertura cultural. (2010, 15 de enero). *Boletín semanal EducaRed*, 411. Bs. As., Argentina: http://www.educared.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista_alliaud.asp.
- Alonso, C. M. (2006, 4 al 6 de enero). *Estilos de Aprendizaje: Presente y Futuro*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/Catalina_Alonso.pdf.
- Álvarez, M. C. y Dávila, M. (2005, octubre). *La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina*. Universidad de Belgrano, Bs. As., Argentina. Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf.
- Analizarán cambios en la educación bonaerense. (2004, 21 de abril). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/04/21/dq_594541.asp.
- An Interview with Arthur L. Costa, Co-Author of The Habits of Mind Series. (2000). ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). Recuperado el 3 de octubre de 2004, de <http://www.ascd.org/arthur.html>.
- Anunció Kirchner un pago único de \$70. (2004, 11 de septiembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/635437>.

- Aplazo masivo en los exámenes de ingreso de Medicina en Córdoba. (2004, 8 de abril). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/04/08/dq_590429.asp.
- Atribuyen al polimodal el fracaso en Derecho. (2004, 20 de mayo). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/05/20/dq_602694.asp.
- Aste, M. (s.f.). *Diferentes usos de las computadoras en las escuelas*. Recuperado el 5 de junio de 2007, de <http://www.quipus.com.mx/r3dife.htm>.
- Aumenta la demanda en el país y en el exterior. (2005, 26 de septiembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/741952>.
- Aún es muy pronto para sacar alguna conclusión. (2003, 11 de diciembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/12/11/dq_553613.asp.
- Barlow, L. y Coombe, C. (2000). *Alternative Assessment Acquisition in the United Arab Emirates*. United Arab Emirates. Recuperado el 5 de octubre de 2006, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/45/16.pdf.
- Bartolomé, A. R. (s.f.). *Multimedia interactivo y sus posibilidades en Educación Superior*. Hemeroteca Quaderns Digitals. Pixel - Número 1. Recuperado el 27 de agosto de 2006, de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Battro, A. (2004, 21 de junio). Viajando aprendemos. Rev. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/0426/sr_610457.asp.
- Battro, A. (2005, 25 de septiembre). Cómo formar mentes sintéticas. Rev. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/741082>.
- Braslavsky, C. (s.f.). *Educación Media en la Argentina*. Revista Exactamente. Bs. As., Argentina. Recuperado el 2 de febrero de 2007, de <http://www.fcen.uba.ar/publicac/revexact/exacta7/opinion1.htm>.
- Braslavsky, C. (2000, marzo). *La educación secundaria en América prioridad de la agenda 2000*. Dakar, Senegal. Recuperado el 19 de julio de 2004, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/EFA2000.pdf>.

- Cabrera, J. S. (s.f.). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*. Universidad Hermanos Saíz, Pinar del Río, Cuba. Recuperado el 26 de junio de 2006, de <http://www.fcsh.upr.edu.cu/compr-aprendizaje/compr-aprendizaje.pdf>.
- Cacheiro, M. (2006, 4 al 6 de enero). *La tecnología: MEDIO de apoyo al aprendizaje*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/Cacheiro_Simposio_TyA_2006.pdf.
- Cada vez más alumnos se pasan de escuelas estatales a privadas. (2008, 25 de enero). *Boletín semanal EducaRed*, 310. Bs. As., Argentina: <http://www.educared.org.ar/noticias/anteriores.asp?fecha=25/1/2008>.
- Cambios en el ingreso en Medicina. (2004, 18 de julio). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/07/18/dq_619542.asp.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. IESALC-UNESCO, Bs. As., Argentina. Recuperado el 7 de julio de 2006, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139828s.pdf>.
- Casanovas, L. (2005, 18 de diciembre). Cada vez más alumnos repiten en el secundario. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/765901>.
- Casanovas, L. (2005, 21 de diciembre). “Una cosa es el comedor y otra, el aula”. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/766539>.
- Casanovas, L. (2005, 23 de diciembre). Renovarán la formación docente. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/767095>.
- Casanovas, L. (2006, 24 de enero). En el aula, el problema es la calidad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/774725>.
- Casanovas, L. (2006, 31 de enero). Los docentes, todavía lejos de la informática. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/776691>.
- Casanovas, L. (2006, 5 de febrero). Cada alumno lee 1,3 libros en la escuela. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/778198>.

- Cepero, E., Fernández, R. y Server, P. M. (s.f.). *La Formación Docente en la Nueva Sociedad de la Información*. Revista Contexto Educativo (Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías). Año 2, 14. Recuperado el 7 de julio de 2006, de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/12/nota-07.htm>.
- Coll, C., Mauri, M. T. y Onrubia, J. (2008). *Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 10, N° 1. Recuperado el 17 de agosto de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.
- Colunga, S. y García, J. (s.f.). *Los estilos de aprendizaje: una aproximación para su estudio*. Camagüey, Cuba. Recuperado el 30 de julio de 2006, de http://www.vrd.reduc.edu.cu/estilos_de_aprendizaje/estaprend.html.
- Cómo revertir la crisis de la educación en el país. (2004, 4 de diciembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/659953>.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España. Recuperado el 10 de enero de 2002, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Contra la deserción. (2004, 7 de octubre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=642749.
- Cornejo, J. A. (2004, 17 de febrero). Más de un millón de chicos fracasa en la escuela. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/17/dq_573860.asp.
- Cornejo, J. A. (2004, 18 de febrero). Filmus pidió informes por el fracaso escolar. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/18/dq_574045.asp.
- Cornejo, J. A. (2004, 29 de febrero). Facilismo y ausencia de límites, males de la escuela. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/29/dq_577319.asp.

- Cornejo, J. A. (2004, 24 de mayo). La reforma educativa no fue un fracaso. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/05/24/dq_603987.asp.
- Cornejo, J. A. (2004, 3 de agosto). Una ley para rescatar a la escuela técnica. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/08/03/dq_624075.asp.
- Cornejo, J. A. (2004, 11 de septiembre). La difícil tarea de captar nuevos docentes. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/635436>.
- Cornejo, J. A. (2004, 20 de septiembre). Clases de apoyo para chicos que quieren ir a la Universidad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/637924>.
- Cornejo, J. A. (2004, 21 de octubre). Dejaron el colegio más de 100.000 chicos bonaerenses. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646818.
- Cornejo, J. A. (2004, 22 de octubre). La deserción comienza en la escuela básica. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=647249.
- Cornejo, J. A. (2004, 28 de noviembre). No tuvo los días mínimos de clase el 70 % de los alumnos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/658093>.
- Cornejo, J. A. (2004, 7 de diciembre). En la Capital bajó en casi 2 puntos la deserción escolar. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/660739>.
- Cornejo, J. A. (2004, 13 de diciembre). Cambian la EGB: habrá una presecundaria en sus últimos tres años. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/662715>.
- Cornejo, J. A. (2005, 5 de enero). Nombrarán 3000 directores a cargo de la presecundaria. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/668640>.
- Cornejo, J. A. (2005, 14 de enero). Unificarán criterios de enseñanza en todo el país. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/671089>.

- Cornejo, J. A. y Crego, C. (Colab.). (2005, 11 de febrero). Habrá exámenes finales durante el secundario. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/678759>.
- Cornejo, J. A. (2005, 19 de noviembre). Sólo la mitad de las provincias tomará los exámenes finales. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/757590>.
- Cupo completo en Córdoba. (2005, 27 de abril). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/699448>.
- Curso de matemáticas para evitar la deserción. (2004, 16 de enero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/01/16/dq_564398.asp.
- Chayña, M. (s.f.). *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la FACE-UANCV*. Juliaca, Perú. Recuperado el 8 de julio de 2006, de http://www.uancv.face.edu.pe/Investigaciones/Chayna/0001_0005_Chayna.htm.
- Delfino, J. A., Gertel, H. R. y Sigal, V. (Eds.). (1998). *La Educación Superior Técnica no universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias*. Bs. As., Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina y Secretaría de Políticas Universitarias, Serie Nuevas Tendencias. Recuperado el 3 de septiembre de 2003, de <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/publicaciones/delfino1.pdf>.
- de Vedia, M. y D'Argenio, E. (Colab.). (2003, 8 de noviembre). Alientan a los jóvenes a la docencia. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/11/08/dq_543331.asp.
- de Vedia, M. (2003, 15 de diciembre). Como en medicina, la evaluación sin tratamiento posterior no sirve. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/12/15/dq_555538.asp.
- Vedia, M. (2004, 14 de marzo). El país no tiene un sistema educativo, sino 24 sistemas fragmentados. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/03/14/dq_581412.asp.

- de Vedia, M. (2004, 29 de marzo). Tan grave como el analfabetismo es leer y no comprender los textos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/03/29/dq_587128.asp.
- de Vedia, M. (2004, 24 de mayo). Las consignas para dejar atrás la crisis del sistema. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/05/24/dq_603952.asp.
- de Vedia, M. (2004, 26 de junio). Piden las empresas egresados que sepan pensar y razonar. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/06/26/dq_613372.asp.
- de Vedia, M. (2004, 4 de julio). La universidad, al rescate del secundario. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/07/04/dq_615627.asp.
- de Vedia, M. (2004, 11 de septiembre). La eterna deuda con la educación. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/635438>.
- de Vedia, M. (2004, 21 de octubre). La triste hipoteca del futuro. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646823.
- de Vedia, M. (2004, 31 de diciembre). El 47% de los chicos de todo el país no asiste a las salas de jardín de infantes. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/667523>.
- de Vedia, M. (2005, 11 de febrero). Revalorizar la cultura del esfuerzo. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/678764>.
- Di Bernardo, J. J. y Gauna, M. del C. (2005). *Determinación de los “estilos de aprendizaje” de los estudiantes de bioquímica como paso inicial en la búsqueda de un aprendizaje significativo*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina. Recuperado el 15 de enero de 2007, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-016.pdf>.
- Di Nicola, G. (2006, 13 de enero). “Hay que presionar al Presidente para que haga cosas”. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/771944>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Dirección de Comunicación y Prensa. (2003). *La formación de maestros en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Argentina. Recuperado el 15 de julio de 2003, de <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/NoticiasDeLaDGCyE/completo.cfm?id=661>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Dirección de Educación Superior. (2003). *Historia*. La Plata, Argentina. Recuperado el 17 de julio de 2003, de <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/superior/Default.cfm?page=historia>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006, 8 de febrero). *Puiggrós convocó a los rectores de las 14 universidades bonaerenses*. La Plata, Argentina: <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/NoticiasDeLaDGCyE/NoticiaPaginaInicio.cfm?id=492>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006, 10 de febrero). *Se fortalece la implementación de la ESB en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Argentina: <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/NoticiasDeLaDGCyE/NoticiaPaginaInicio.cfm?id=494>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006, 13 de febrero). *Jornadas de capacitación para Directores de Escuela Secundaria Básica*. La Plata, Argentina: <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/NoticiasDeLaDGCyE/NoticiaPaginaInicio.cfm?id=496>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006, 14 de febrero). *Puiggrós se reúne con los rectores por el ingreso a las universidades*. La Plata, Argentina: <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/NoticiasDeLaDGCyE/NoticiaPaginaInicio.cfm?id=498>.

Dussel, I. (s.f.). *Víctor Mercante (1870-1934)*. Recuperado el 26 de febrero de 2005, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/mercantes.PDF>.

Ehuleche, A. M. (2001). *Una mirada desde los estilos de aprendizaje y los logros académicos*. Universidad Atlántida Argentina de Mar del Plata y de Mar de Ajó, Mar del Plata, Argentina. Recuperado el 25 de marzo de 2007, de <http://abc.gov.ar/LaInstitu>

cion/RevistaComponents/revista/Archivos/2006-09-01/ArchivosParaDescargar/6_unmdp.pdf.

Eizayaga, A. (2005, 19 de marzo). Los docentes afirman que hoy los chicos aprenden menos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/688746>.

El Ingreso en la Universidad. (2001, agosto). IPE-Buenos Aires (UNESCO). Informes Periódísticos para su publicación N° 2. Bs. As., Argentina. Recuperado el 15 de agosto de 2004, de http://www.iipebuenosaires.org.ar/difusion/prensa/informes/pdfs/informe02_ingruniversidad.pdf.

El nivel polimodal rinde examen. (2004, 6 de julio). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/07/06/dq_616168.asp.

El 88% fue aplazado en Ciencias Agrarias. (2006, 2 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/777315>.

El 76% de los alumnos no pudo superar el ingreso en medicina. (2004, 13 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/13/dq_572596.asp.

El uso de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación de la ciencia. (2006, 27 al 28 de abril). Organización de Estados Americanos, Consejo Iberoamericano Para el Desarrollo Integral (CIDI). Comisión Interamericana de Educación, VI Reunión de Autoridades y Comité Ejecutivo. Recuperado el 12 de diciembre de 2007, de http://www.oas.org/use/cie/espanol/web_cic/CIDI_CECIE_doc_14_uso_de_las_inteligencias_multiples_sp.doc.

EN ASTRONOMÍA Ningún estudiante aprobó el ingreso. (2006, 25 de enero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/774977>.

En Escuelas Bonaerenses. (2006, 10 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/779480>.

Ensínck, M. G. (2010, 25 de abril). ¿Por qué los adultos no juegan? *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1257579.

Figuroa, N. y otros. (2005). *Los estilos de aprendizaje y el desgranamiento universitario en carreras de informática*. Presentación en las Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS en Argentina, Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires, Bs. As., Argentina. Recuperado el 14 de noviembre de 2007, de <http://cs.uns.edu.ar/jeitics2005/Trabajos/pdf/03.pdf>.

Figuroa, N. y otros. (s.f.). *Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples en cursos iniciales de programación*. Laboratorio de Informática y Medios Audiovisuales. Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires, Bs. As., Argentina. Recuperado el 14 de noviembre de 2007, de <http://dc.exa.unrc.edu.ar/wicc/papers/InformaticaEducativa/117.pdf>.

Formación Docente Inicial. (2001, octubre). IPE-Buenos Aires (UNESCO). Informes Periódicos para su publicación, 5. Bs. As., Argentina. Recuperado el 15 de agosto de 2004, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/prensa/informes/pdfs/informe05_formdocente.pdf.

Fuentes, G. y Díaz, D. (2006, marzo). *El diagnóstico como vía esencial en la calidad del aprendizaje en las carreras técnicas de nivel medio superior*. Universidad Pedagógica Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de http://www.ispss.rimed.cu/trabajos33/diagnostico_pedagogico.html.

Gak, A. L. (2004, 12 de febrero). ¿Culpables o víctimas?. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/12/dq_569042.asp.

Gallart, M. A. (2004, 9 de diciembre). Acercar la escuela al trabajo. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/661464>.

Gallego, A. y Martínez, E. (2002). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico*. Murcia, España. Recuperado el 4 de febrero de 2005, de <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>.

Gallego, D. J. (s.f.). *Diagnosticar los estilos de aprendizaje*. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de <http://www.ciea.udec.cl/trabajos/Domingo%20Gallego.pdf>.

- García, J. L. y otros. (2009, enero). *Uso de las TIC de acuerdo a los estilos de aprendizaje de docentes y discentes*. Revista Iberoamericana de Educación, 48/2. Recuperado el 25 de marzo de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2308Cue.pdf>.
- Gisbert, M. y otros. (s.f.). *Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: El proyecto GET*. Revista Cuadernos de documentación multimedia. Madrid, España. Recuperado el 7 de noviembre de 2007, de <http://www.ucm.es>.
- Grau, J. E. y otros. (2006, 4 al 6 de enero). *El CHAEA y las estrategias de enseñanza*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de <http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/chaea%20y%20estrategias.pdf>.
- Grau, J. E. y otros. (2006, 4 al 6 de enero). *Variaciones de los estilos en el Cuestionario CHAEA (Tercera etapa)*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de <http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/chaea%20y%20variaciones.pdf>.
- Gvirtz, S. (2004, 17 de febrero). Menos culpables y más responsables. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/17/dq_573796.asp.
- Gvirtz, S. (2004, 6 de diciembre). Responsabilidad y metas claras son objetivos centrales. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/660484>.
- Gvirtz, S. (2006, 24 de enero). La equidad como condición. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/774726>.
- Hay chicos que tienen que pelear su lugar. (2004, 5 de diciembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/660284>.
- Hay dos escuelas tomadas en protesta por los exámenes. (2005, 30 de noviembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/760662>.
- Hervás, R. M. y otros. (2006, 4 al 6 de enero). *Diferentes formas de enseñar y aprender. Estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile.

Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/Estilos%20y%20enfoques_modificado.pdf.

Hervás, R. M. y otros. (2006, 4 al 6 de enero). *Evaluación de preferencias individuales para el aprendizaje y la orientación educativa. Aplicación del inventario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/rosa_hervas.pdf.

Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Bs. As., Argentina. IPE-Buenos Aires (UNESCO). Recuperado el 16 de septiembre de 2007, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/Kisilevsky-Veleda_accesoeducsup.pdf.

La articulación entre la escuela media y la universidad: un desafío reactualizado. (2004, julio). IPE-Buenos Aires (UNESCO). Informes Periodísticos para su publicación, 23. Bs. As., Argentina. Recuperado el 15 de agosto de 2004, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/prensa/informes/pdfs/informe23_artic-escuelamedia.pdf.

Lalurette, S. (2004, 30 de marzo). Tensión entre la Universidad y Medicina. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/03/30/dq_587691.asp.

Lalurette, S. (2004, 14 de abril). Nuevos conflictos por otro aplazo masivo en Medicina. *LA NACION LINE*". Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/04/14/dq_592234.asp.

Lalurette, S. (2004, 19 de abril). Los alumnos platenses acusan al polimodal por sus fracasos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/04/19/dq_593914.asp.

Lalurette, S. (2004, 19 de noviembre). Otra vez hubo aplazos masivos en la Facultad de Medicina de La Plata. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/655414>.

Lalurette, S. (2005, 29 de noviembre). Comenzaron con algunos incidentes las pruebas integradoras. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/760396>.

- Lalaurette, S. (2006, 14 de febrero). La nueva secundaria busca devolver autoridad al docente. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/780576>.
- Lalaurette, S. (2006, 15 de febrero). Analizan los fracasos en el ingreso. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/780781>.
- La UCA se propone nuevos objetivos de acción académica. (2004, 5 de enero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/01/05/dq_561163.asp.
- La UNLP conectará cien bibliotecas del mundo. (2001, 3 de diciembre). *El Día.com*. La Plata, Argentina: <http://200.26.107.200/ediciones/20011203/laciudad5.asp>.
- Lehmann, G. (2006, 23 de enero). Los mensajes de texto, cada vez más confusos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/774528>.
- Linares, X. (2004, 12 de febrero). Tutores, el antídoto contra los aplazos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/12/dq_569041.asp.
- Linares, X. (2004, 20 de marzo). La Universidad de La Plata aconseja admitir a los alumnos reprobados. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/03/20/dq_583745.asp.
- Linares, X. (2004, 19 de mayo). Respuestas insólitas en una prueba de cultura general en Derecho. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/05/19/dq_602439.asp.
- Linares, X. (2004, 13 de julio). Analizan reformar el sistema educativo. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/07/13/dq_618023.asp.
- Linares, X. (2004, 5 de noviembre). Los propios padres reclaman más exigencia en las aulas. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/651175>.
- Linares, X. (2005, 30 de marzo a). Faltan sillas y aulas en una escuela de Berisso. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/691642>.
- Linares, X. (2005, 30 de marzo b). Quieren que el ingreso en Medicina no sea eliminatorio. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/691602>.

Linares, X. (2005, 6 de abril). Prohíben en La Plata el ingreso eliminatorio. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/693581>.

Linares, X. (2005, 12 de abril). La Justicia mantiene el examen eliminatorio. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/695380>.

Linares, X. (2005, 14 de abril). Otro aplazo masivo en la sede platense de Medicina. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/695912>.

Linares, X. (2005, 27 de abril). Sólo 75 aspirantes lograron aprobar el recuperatorio en Medicina. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/699447>.

Linares, X. (2005, 17 de diciembre). Juró Puiggrós y prometió una escuela exigente. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/765566>.

Linares, X. (2006, 6 de febrero). Cumbre de rectores por los aplazos masivos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/778333>.

Litwin, E. (2005, 30 de junio). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Presentación en el II Congreso Iberoamericano EducaRed Educación y Nuevas Tecnologías. Bs. As., Argentina. Recuperado el 12 de julio de 2005, de http://www.educared.org.ar/congreso/conferencias_paneles.asp.

Los estilos de aprendizaje y los resultados académicos: la validez y utilidad del Inventario Vermunt de Estilos de Aprendizaje en el establecimiento de un ciudadano británico de educación superior. (2003, 30 de mayo). *Find-health-articles.com*. http://www.find-health-articles.com/rec_pub_12828816-learning-styles-academic-outcome-validity-utility-vermunt-s-inventory.htm

Lucesole, M. J. (2004, 4 de febrero). Masivo aplazo en Astronomía. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/04/dq_570074.asp.

Lucesole, M. J. (2004, 10 de febrero). Siguen los aplazos masivos en la Universidad de La Plata. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/10/dq_571900.asp.

- Luengo, R. y González, J. J. (2005, septiembre). *Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*. UNIÓN Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 3. Recuperado el 13 de febrero de 2006, de <http://www.fisem.org/paginas/union/info.php?id=77>.
- Luque, R. (2004, 16 de febrero). Ingeniería: desaprobó el 68% de los aspirantes. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/16/dq_573499.asp.
- Luque, R. (2004, 17 de diciembre). Sólo el 12% aprobó el ingreso en Medicina. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/663775>.
- Luque, R. (2005, 16 de abril). Dictan en Rosario clases en contenedores. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/696528>.
- Llach, J. J. (2004, 5 de diciembre). Dejar la hipocresía e invertir más para garantizar la igualdad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/660331>.
- Marabotto, M. I. y Dato, C. (2004). *El potencial de diagnóstico del CHAEA en relación a estilos de formación y su posible vinculación con algunos constructos postulados por el MIPS*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 16 de marzo de 2005, de <http://www.fundec.org.ar/Principal/documentos/>.
- Martín, V. C. (2003, 18 al 20 de septiembre). *El alumno de primer año en el nivel superior: un estudiante en problemas*. Participación en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. Recuperado el 18 de julio de 2004, de <http://conedsup.unsl.edu.ar>.
- Matemática es el gran obstáculo para los aspirantes. (2006, 6 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/778334>.
- Medina, A. (2006, 4 al 6 de enero). *Modelos de Enseñanza para propiciar aprendizajes y competencias de los estudiantes universitarios: Análisis de los estilos de aprendizaje*. Participación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción,

Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de <http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/Medina%20CIEA.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina y Secretaría de Políticas Universitarias. (1997, diciembre). *La Universidad*. Bs. As., Argentina: Boletín Informativo de la SPU, Año IV, 11. Recuperado el 3 de septiembre de 2003, de <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/publicaciones/u11.pdf>.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina y Secretaría de Políticas Universitarias. (s.f.). *Informe de la Comisión de Mejoramiento de la Educación*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 10 de noviembre de 2005, de http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/SPU____Documentos_de_la_Comisi/spu____documentos_de_la_comisi.htm.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (s.f.). *Aprendizajes prioritarios: una oportunidad para todos*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 6 de agosto de 2005, de <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina y Secretaría de Políticas Universitarias. (s.f.). *Breve reseña sistema educativo de la República Argentina*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 10 de noviembre de 2006, de http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Estudiar_en_Argentina/vea_resena.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina y Secretaría de Políticas Universitarias. (s.f.). *Una breve descripción de nuestra Educación Superior*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 6 de agosto de 2005, de http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Estudiar_en_Argentina/vea_resena_educacion_superior.html.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina y Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2004, agosto). *Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 6 de agosto de 2005, de <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109S0039/polifordocente.htm>.

Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. (2000). *Programa PISA: Pruebas de comprensión lectora*. Madrid, España. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf>.

- Morosi, P. (2003, 8 de diciembre). “Inclusión” con “exigencia”, el nuevo desafío para la educación bonaerense. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/12/08/dq_552732.asp.
- Morosi, P. (2004, 21 de octubre). Oporto: “Los sectores vulnerables son muy difíciles de retener”. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646820.
- Morosi, P. (2005, 21 de diciembre). Recuperar la prioridad pedagógica. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/766540>.
- Mosso, M. J. y otros. (s.f.). *Perspectivas de la Educación Superior en la Argentina 2023*. Recuperado el 23 de julio de 2006, de <http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/020402/v2n4a2.htm>.
- Muñoz, E. N. y Morales, C. (2003, 18 al 20 de septiembre). *Características de personalidad del estudiante relacionadas con su rendimiento académico*. Participación en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. Recuperado el 18 de julio de 2004, de <http://conedsup.unsl.edu.ar>.
- Murray-Lasso, M. A. (s.f.). *Nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje*. Hemeroteca Virtual ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). Recuperado el 18 de julio de 2004, de <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>.
- Narodowski, M. (2005, 19 de noviembre). Hacia una cultura del esfuerzo. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/757591>.
- Narodowski, M. (2006, 31 de enero). La clave es equipar las escuelas. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/776693>.
- Narodowski, M. (2006, 14 de febrero). Las pequeñas certezas de la vida cotidiana. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/780574>.

- No dejes de ver este vídeo,... cambiará tu vida y la de tus hijos también. Pérez, E. (Conferenciante). (2008, 22 de octubre). *Periodista Digital.com*. http://blogs.periodistadigital.com/electroduende.php/2007/09/19/emilocalatayud_menores8794.
- Palavecino, D. (2004, 28 de agosto). Reclaman ser más exigentes a la hora de enseñar en el aula. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/631327>.
- Palomar, J. (2005, 4 de diciembre). Reflexiones con historia. Rev. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/760847>.
- Paule, M. del P. y otros. (s.f.). *Una manera de adaptación a los estilos de aprendizaje teóricos y activos con preferencia alta y muy alta con una herramienta informática*. Departamento de Informática de la Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado el 7 de mayo de 2007, de <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/3-62002.pdf>.
- Peor que en otros países. (2006, 31 de enero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/776692>.
- Peri, M. (2009, 28 de junio). Las mentes del futuro. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1143018.
- Pisani, S. (2004, 10 de septiembre). Los docentes deben recuperar autoridad para poder exigir más. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/635128>.
- Por cada alumno aprobado, dos sacaron cero en un examen. (2005, 29 de enero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/675022>.
- Prado, M. del P. (2001). *Estilo de aprendizaje y rendimiento académico en un entorno virtual*. Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado el 8 de noviembre de 2003, de http://www.uam.edu.co/trabajos901/aprendizaje-rendimiento-academico-entorno-virtual/saiv_2001.pdf.
- Premat, S. (2005, 17 de marzo). El 53 por ciento de los porteños carece del hábito de la lectura. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/688118>.

- Preocupadas, las empresas piden que la “gente sepa pensar”. (2004, 26 de junio). *INFO-BAE.COM*. Bs. As., Argentina: http://www.infobae.com/notas/nota_imprimir.php?Idx=121688.
- Preocupa el nivel de la educación. (2004, 23 de julio). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/07/23/dq_620933.asp.
- Queirel, T. (2000, septiembre). *Algunas consideraciones sobre el diseño de entornos virtuales de aprendizaje y la incidencia del estilo cognitivo en los usuarios*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo, 11. Recuperado el 18 de julio de 2004, de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-08.htm>.
- Ramos, C. M. (2003, 16 de noviembre). Educar para un mundo incierto. Rev. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/0347/sr_545318.asp.
- Ramos, C. M. (2004, 20 de noviembre). La opción no debe ser comer o educarse. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/655749>.
- Ramos, C. M. (2005, 26 de septiembre). Una especialidad que promete brillar en la sociedad del conocimiento. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/741949>.
- Refuerzan la enseñanza de matemática en La Plata. (2004, 13 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/13/dq_572597.asp.
- Reinoso, S. (2004, 21 de agosto). Sin docentes de calidad todo plan educativo fracasa. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/629240>.
- Reinoso, S. (2004, 2 de noviembre). La pobreza del lenguaje es parte de la tragedia argentina. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/650334>.
- Reinoso, S. (2005, 26 de marzo). Los chicos leen menos de un libro por año. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/690651>.
- Rodríguez, M. del C. (1993). *El Estado regulador de la educación*. Nueva Alejandría. Primer Servidor Educativo Independiente de Argentina. Bs. As., Argentina. Recupe-

rado de <http://www.nalejandria.com/00/colab/educacio.htm> y <http://espanol.geocities.com/maricarmenrodriguez>.

Rozitchner, A. (2005, 18 de diciembre). No hay conciencia del esfuerzo. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/765882>.

Ruvalcaba, H. (s.f.). *Aprender a aprender. Las estrategias de enseñanza aprendizaje*. Recuperado el 23 de octubre de 2005, de <http://www.gdl.uag.mx/>.

Ruvalcaba, H. (s.f.). *La Enseñanza Estratégica y la Función Docente*. Recuperado el 23 de octubre de 2005, de <http://www.uag.mx/63/a26-02.htm>.

Sabatier, M. A. (2004, 9 al 10 de junio). *Educación Superior No Universitaria en Argentina*. Seminario Nacional sobre la Educación Superior en la Argentina. IESALC-UNESCO, Bs. As., Argentina. Recuperado el 23 de octubre de 2005, de <http://www.iesalc.unesco.org/ue/programas/Instituciones%20NO%20Universitarias/Presentaci%20F3n%20Informe%20Inv%20Argentina%20-SABATIER.pdf>.

Sánchez Iniesta, T. (2004, 20 de agosto). Presentación de su libro *Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible*, en el VI Congreso Internacional *Aula hoy*, Encuentro bajo el lema *Prácticas pedagógicas, innovaciones y propuestas*, organizado por la editorial Homo Sapiens, Rosario, Argentina. En Reinoso, S. (2004, 21 de agosto). Sin docentes de calidad todo plan educativo fracasa. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina. <http://www.lanacion.com.ar/629240>.

Sanguinetti, H. (2004, 11 de diciembre). El primer paso, ponerse en acción. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/662152>.

Sanguinetti, H. (2005, 18 de diciembre). El resultado de las teorías facilistas. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/765902>.

San Martín, R. (2003, 3 de septiembre). El paso del colegio a la facultad, en debate. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/09/03/dq_524229.asp.

- San Martín, R. (2003, 30 de septiembre). Debaten mejoras para la educación superior. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/09/30/dq_531645.asp.
- San Martín, R. (2003, 1 de octubre). Rectores y ministros trabajarán en conjunto. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/10/01/dq_531962.asp.
- San Martín, R. (2003, 11 de diciembre). Bajan por primera vez los inscriptos en la UBA. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/12/11/dq_553692.asp.
- San Martín, R. (2003, 12 de diciembre). Sorprende y genera debate la caída de inscriptos en la UBA. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/12/12/dq_554530.asp.
- San Martín, R. (2003, 19 de diciembre). Ingeniería: baja calidad en las aulas. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/03/12/19/dq_556634.asp.
- San Martín, R. (2004, 16 de febrero). “La Universidad también es responsable de los aplazos”. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/16/dq_573500.asp.
- San Martín, R. (2004, 22 de febrero). Sólo la mitad de los aspirantes logra entrar en la Universidad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/22/dq_575311.asp.
- San Martín, R. (2004, 26 de febrero). Casi el 40% de los estudiantes cree que eligió mal la carrera. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/02/26/dq_576333.asp.
- San Martín, R. (2004, 5 de julio). Los malos hábitos a la hora de estudiar. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/07/05/dq_615807.asp.
- San Martín, R. (2004, 8 de agosto). Hay un analfabeto por cada graduado universitario. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/08/08/dq_625664.asp.

San Martín, R. (2004, 22 de agosto). El Gobierno le exige cambios a la Universidad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/629631>.

San Martín, R. (2004, 18 de octubre). Mitos y miedos que atormentan a los futuros estudiantes universitarios. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=645922.

San Martín, R. (2004, 24 de octubre). Impulsan cambios en el primer año de las carreras. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/647814>.

San Martín, R. (2004, 3 de diciembre). Afirman que los chicos aprenden menos. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/659607>.

San Martín, R. (2004, 5 de diciembre). Hoy la escuela profundiza la brecha entre ricos y pobres. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/660283>.

San Martín, R. (2004, 27 de diciembre). Crece el número de alumnos en las universidades del conurbano. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/666438>.

San Martín, R. (2005, 30 de enero). Cursos para evitar fracasos en el ingreso. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/675329>.

San Martín, R. (2005, 23 de marzo). Las mujeres son mejores alumnas que los varones. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/689771>.

San Martín, R. (2005, 6 de abril). El debate sigue pendiente. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/693582>.

San Martín, R. (2005, 21 de julio). Cursos que allanan el camino a la universidad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/723117>.

San Martín, R. (2005, 29 de agosto). Sólo el 48,8% de los chicos hace el CBC en un año. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/733963>.

San Martín, R. (2005, 23 de diciembre). Está en debate una profunda reforma del CBC. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/767093>.

- Se acerca un tiempo de reformas. (2006, 15 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/780796>.
- Serán consensuados los criterios de evaluación. (2006, 13 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/780275>.
- Sevillano, M. L. (s.f.). *Los medios de comunicación a distancia*. Hemeroteca Quaderns Digitals. Pixel - Número 1. Recuperado el 27 de agosto de 2006, de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Sigal, V. y Wentzel, C. (2002, mayo). *Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales*. Universidad de Belgrano, Bs. As., Argentina. Recuperado el 2 de febrero de 2003, de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/72_sigal.pdf.
- Siguen en La Plata los fracasos en el ingreso. (2006, 4 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/777931>.
- “Sin educación, el futuro está en riesgo”. (2005, 28 de septiembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/742646>.
- Solá criticó el polimodal. (2005, 14 de septiembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/738628>.
- Solá quiere revertir los malos resultados con nuevos cambios. (2005, 16 de septiembre). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/739157>.
- Solar, M. I. (2006, 4 al 6 de enero). *Convergencia entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, estilos de enseñanza y efectividad en los aprendizajes*. Presentación en el II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Concepción, Chile. Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.ciea.udec.cl/participantes/presentaciones/Ma_Ines_Solar.pdf.
- Sólo una computadora cada 51 estudiantes en todo el país. (2008, 24 de enero). *Boletín semanal EducaRed*, 310. Bs. As., Argentina: <http://www.educared.org.ar/noticias/antteriores.asp?fecha=24/1/2008>.

- Soria, R. (2003, 18 al 20 de septiembre). *El adulto como sujeto pedagógico. Resignificación de la producción de los alumnos*. Presentación en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. Recuperado el 18 de julio de 2004, de <http://conedsup.unsl.edu.ar>.
- Tedesco, J. C. (2000, 29 al 31 de agosto). *Promoción y Capacitación*. Presentación en el VI Seminario Internacional *Escuela y Comunidad*. Bs. As., Argentina. Recuperado el 3 de julio de 2001, de <http://www.me.gov.ar/eyc/archivo/tedesco.html>.
- Tedesco, J. C. (2004, 28 de noviembre). Fortalecer el tiempo de clases. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/658065>.
- Tedesco, J. C. (s.f.). *Profesionalización y Capacitación docente*. Argentina. Recuperado el 5 de abril de 2006, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/CordobaCORDIEP.pdf>.
- Teia, R. (s.f.). *Los estilos de aprendizaje*. Recuperado el 18 de julio de 2004, de http://www.ciea.udec.cl/estilos_aprendizaje/20000_losestils.pdf.
- Terigi, F. (2004, 10 de diciembre). Es prioridad formar a los docentes que ya dictan clases. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/661862>.
- Tiramonti, G. (2004, 7 de diciembre). Respetar la diferencia y neutralizar la desigualdad. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/660722>.
- Universidad y escuela. (2004, 12 de mayo). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: http://www.lanacion.com.ar/04/05/12/dq_600449.asp.
- Un solo alumno aprobó en Astronomía. (2005, 2 de febrero). *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/676051>.
- Uranga, W. (2007, 5 de febrero). La educación debe tener la misma prioridad que luchar contra el hambre. El pedagogo Daniel Prieto Castillo y la “refundación” del sistema educativo. *Página/12 Web –Diálogos-*. Bs. As., Argentina: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/dialogos/21-79999-2007-02-05.html>.

- Urbietta, J. y Pastrana, C. (2004, 31 de diciembre). Razones de las familias postergadas. *LA NACION LINE*. Bs. As., Argentina: <http://www.lanacion.com.ar/667626>.
- Vermunt, J. D. (1996). *Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias de aprendizaje. Un análisis fenomenográfico*. Recuperado el 7 de julio de 2006, de http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/visitas_tematicas_guiadas/visitas_archivos_pdf/b_Aprendizaje_Estilos%20aprendizajes_Vermunt.pdf.
- Vucetich: desplazan a casi 50 docentes. (2005, 25 de enero). *El Día.com*. La Plata, Argentina: <http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050125/policiales5.asp>.
- Yacarini, A. E. y Gómez, J. (2004). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), Chiclayo, Perú. Recuperado el 7 de julio de 2006, de <http://www.usat.edu.pe/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje.pdf>.

3. Sitios WEB

Academia Nacional de Educación. <http://www.acaedu.edu.ar>.

Aportaciones de Richard Felder. <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>.

Armada Argentina. <http://www.ara.mil.ar>.

ATLAS. Conti, G. y Kolody, R. <http://www.conti-creations.com/atlas.htm>.

Biblioteca de Área de Ciencias Sociales (UNED). http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,537260&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). <http://www.filo.uba.ar/contenidos/biblioteca/>.

Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “Profesor Guillermo Obiols”. –BIBHUMA- (UNLP). <http://www.fahce.unlp.edu.ar/bibhuma/>.

Biblioteca Nacional de Maestros. –BNM- (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación). <http://www.bnm.me.gov.ar>.

Centro de Documentación e Información Educativa. –CENDIE- (DGCyE). <http://abc.gov.ar/Docentes/CapacitacionDocente/MaterialBibliografico/CENDIE/default.cfm>.

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. -CIPPEC- <http://www.cippec.org.ar/espanol/index.html>.

Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/>.

Colegio Militar de la Nación. <http://www.colegiomilitar.mil.ar>.

Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. <http://conedsup.unsl.edu.ar>.

Creative Learning Press, Inc. Renzulli, J. y otros. <http://www.creativelearningpress.com/>.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. -DGCyE-.
<http://abc.gov.ar/>.

DVC Online. Jester, C. <http://www.metamath.com/lswb/dvcllearn.htm>.

EDUTEKA Tecnologías de la Información y la Comunicación. <http://www.eduteka.org/>.

EducaRed Programa de la Fundación Telefónica para favorecer el uso de las nuevas tecnologías en las escuelas

EducaRed Argentina <http://www.educared.org.ar>.

EducaRed España <http://www.educared.net/asp/global/portada.asp>.

Education Resources Information Center. –ERIC-. <http://www.eric.ed.gov>.

El huevo de chocolate. <http://www.elhuevodechocolate.com/index.htm>.

El portal argentino en España. (Embajada argentina en España). <http://www.portalargentino.net/>.

El portal educativo del Estado argentino. –Educ.ar- (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación). <http://www.educ.ar/educar/>.

Estilos de aprendizaje. Alonso, C. M. y Gallego, D. J. <http://www.estilosdeaprendizaje.es>.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-. <http://www.flacso.org.ar/>.

Fuerza Aérea Argentina. http://primahost3.prima.com.ar/faa/index_win.html.

Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos –FUNDEC-. <http://www.org.ar>.

Habits of Mind –de Costa, A. L. y Kallick, B.-. <http://www.habits-of-mind.net/>

Historia de la Educación Argentina. –HEA- (BNM). http://www.bnm.me.gov.ar/s/proyectos/hea_sitio/home.htm.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. –IIPE- (UNESCO). Regional Buenos Aires. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>.

LatinEduca2004.com. -Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia-. <http://www.latineduca.com>.

Learning Style Inventory (LSI). David Kolb. <http://www.learningfromexperience.com/>.

Learning Styles Network. Rita Dunn y Kenneth Dunn. <http://www.learningstyles.net/>.

Lectivo.com. <http://www.lectivo.com.ar>.

LIFO® <http://www.bcon-lifo.com>.

Liceo Militar “General San Martín”. <http://www.liceosanmartin.edu.ar>.

Liceo Policial “Jorge Vicente Schoo”. <http://www.mseg.gba.gov.ar/liceopolicial/>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación –MECyT- <http://www.me.gov.ar>.

Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires. <http://www.mseg.gba.gov.ar>.

New Horizons for Learning. <http://www.newhorizons.org/>.

Novedades Educativas. <http://www.noveduc.com.ar/>.

Nueva Alejandría. <http://www.nalejandria.com.ar>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI- <http://www.oei.es>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- <http://www.unesco.org/general/spa/index.html>.

Página de docencia de F. Javier Murillo Torrecilla. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/.

Página de José Luis García Cué sobre estilos de aprendizaje. <http://www.jlgcue.es/>.

Peter Honey Home Page. <http://www.peterhoney.com/>.

Policía Federal Argentina. <http://www.lafederalonline.gov.ar>.

Prashnig, B. Style Solutions. <http://www.creativelearningcentre.com/>.

Red de Tecnicaturas Superiores Socioculturales. <http://redteleform.me.gov.ar/redtecnicaturas/>.

Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela –RIEME- <http://www.mec.es/cide/rieme/index.htm>.

Redie: Revista electrónica de investigación educativa. <http://redie.uabc.mx>.

RedIRIS: Red española académica y de investigación nacional. <http://www.rediris.es/>.

Relieve: Revista ELecciónica de Investigación y EValuación Educativa. <http://www.uv.es/RELIEVE/>.

Revista de Estilos de Aprendizaje. <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>.

Revista Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa. <http://www.uib.es/departgte/revelec.html>.

Richard Felder Home Page. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/RMF.html>.

Sternberg-Wagner. Inventario de estilos de pensamiento. <http://www.ldrc.ca/projects/tscale/index.php>.

Universidad de Buenos Aires –UBA-. <http://www.uba.ar/homepage.php>.

VARK. A guide to learning styles. <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>.

Virtual educa. <http://www.virtualeduca.org/>.

1. Glosario

Asociación Cooperadora Escolar: entidad básica y fundamental de acción comunitaria coescolar con la que debe contar toda escuela pública de la Pcia. de Buenos Aires (art. 185, *Regl. Gral. de Escuelas Públicas, dec. 6013/58*), creada para prestar ayuda a la obra que realiza el servicio educativo. Su organización y funcionamiento se encuentran reglados en el *dec. Normas Básicas para Cooperadoras Escolares N° 4767/72*.

Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA): unidad académica dependiente de Rectorado, inaugurada en 1985 por el rector normalizador doctor Francisco Delich.

El CBC fue creado como “1er. Año de estudios universitarios” (previo al ingreso definitivo) en el que, con el sólo requisito de tener terminado el Nivel Medio se cursan dos materias comunes relacionadas al área disciplinaria y dos propias de la carrera elegida. Con el tiempo los contenidos fueron modificándose en general, al ritmo de los planes de estudio. Entre sus críticas frecuentes figura la de que muchas carreras le enviaron contenidos de sus primeros años para reducir sus programas; y que aproximadamente sólo la mitad de los estudiantes logra superarlo en el tiempo previsto de un año. <http://www.cbc.uba.ar/index.html>.

Colegio universitario: definido en la *Ley de Educación Superior N° 24.521* (art. 22) como la institución de Nivel Superior no universitario que celebró convenio, por sí o por intermedio de la jurisdicción a la que pertenece, con universidades del país a los efectos de la acreditación de sus carreras o programas de formación o capacitación.

Consejo Escolar: organismo dependiente de la Subsecretaría Administrativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires que tiene a su cargo la administración de los servicios educativos, en el ámbito de competencia territorial distrital, con exclusión de los aspectos técnico-pedagógicos (art. 49, *Ley Provincial de Educación N° 11.612*). Está constituido por consejeros escolares con funciones por cuatro años, en número que varía de acuerdo a la cantidad de establecimientos públicos existentes en el

distrito y que son elegidos por los vecinos en el acto electoral para intendentes, concejales y legisladores provinciales de conformidad con la ley electoral de la provincia. Su organización y funciones se encuentran regladas en la *Ley Provincial de Educación N° 11.612* (arts. 50 y concs.).

Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE): ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación, presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional (art. 54, *Ley Federal de Educación N° 24.195*). Sus funciones se encuentran regladas en la *Ley Federal de Educación N° 24.195* (arts. 55 y concs.).

Consejo General de Cultura y Educación (CGCyE): a partir de la reforma constitucional de 1994, órgano asesor del titular de la Dirección General de Cultura y Educación (art. 202, Const. Prov.). Sus competencias se encuentran pormenorizadamente regladas en la *Ley Provincial de Educación N° 11.612* (arts. 43 y concs.) (Anexo Rep. gráf. 2.3.).

Consejo General de Educación y Cultura (CGEyC): ver “Consejo General de Cultura y Educación”. Antes de la reforma constitucional de 1994, tenía facultades resolutivas en materia educativa (aprobación de planes de estudio, proyectos, etc.) de las que ahora carece; siendo un órgano asesor que produce dictámenes que no son vinculantes para el director general de Cultura y Educación, quien ejerce en definitiva la conducción unipersonal del organismo.

Contenidos Básicos Comunes (CBC): conjunto de saberes relevantes que integran la propuesta educativa en todo el país, para cada uno de los niveles y ciclos en que se organiza el sistema educativo nacional a partir de la *Ley Federal de Educación*. Ellos dejan un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que correspondan a los requerimientos provinciales, comunitarios y escolares. (Anexo Rep. gráf. 2.1.).

Dirección General de Capacitación y Formación: organismo dependiente de la Subsecretaría de Formación y Capacitación del Ministerio de Seguridad provincial, encargado de diseñar, implementar y evaluar los programas de formación básica, profesional y técnico operativo que contribuyan al sistema de seguridad de las Policías de la Provincia de Buenos Aires; desarrollar programas de formación y actualización profesional del personal del Ministerio de Seguridad, para articular con el Plan de Carrera Profesional; coordinar e im-

plementar programas y proyectos educativos que se desarrollen de manera conjunta con organismos de formación públicos y privados, de interés para las autoridades superiores; articular propuestas de ingreso y seguimiento de recursos humanos del sistema de seguridad con el fin de asegurar los niveles de profesionalización necesarios; planificar y orientar la formación de los recursos humanos a fin de consolidar los procesos de reforma y modernización en materia de política criminal y seguridad; desarrollar instrumentos y mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de formación, a fin de asegurar y garantizar el cumplimiento de la política de capacitación y formación definida por las autoridades; articular acciones para fortalecer los procesos de desconcentración y descentralización de funciones y actividades vinculadas con la formación de las Policías de la Provincia de Buenos Aires, considerando las necesidades comunitarias. (Anexo Rep. gráf. 2.2.).

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE): organismo autárquico de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, que por mandato legal tiene por funciones el gobierno y administración del sistema cultural y educativo provincial (arts. 201 y concs., Const. Prov.). A partir de la sanción de la reforma constitucional de 1994, recibe esta nueva denominación reemplazando a la anterior “Dirección General de Escuelas y Cultura”; ahora con competencias esencialmente ampliadas (ver “Consejo General de Educación y Cultura”). Su misión se encuentra pormenorizadamente reglada en la *Ley Provincial de Educación 11.612* (arts. 25 y concs.).

Desde la sanción en el año 2003 de la *ley 13.056 Creación del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires* la Dirección General de Cultura y Educación ha quedado ajena a todo lo relativo a la “cultura”. (Anexo Rep. gráf. 2.3.).

Dirección General de Escuelas y Cultura (DGEyC): antigua denominación. Ver “Dirección General de Cultura y Educación”.

Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP): organismo dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación que tiene a su cargo la supervisión técnico-docente y administrativa de todos los servicios educativos privados de cualquier nivel, modalidad o rama de la enseñanza reconocidos, autorizados o incorporados. Su misión se encuentra pormenorizadamente reglada en la *Ley Provincial de Educación N° 11.612* (arts. 102 y concs.). (Anexo Rep. gráf. 2.3.).

Diseño Curricular: reformulación jurisdiccional de los Contenidos Básicos Comunes incluyendo aquellos saberes que respondan al interés y necesidades regionales. (Anexo Rep. gráf. 2.1.).

Educación de Adultos: es una oferta educativa específica diferenciada, que como régimen especial y en función de las particularidades del educando adulto, tiene por finalidad atender las necesidades que no pudieren ser satisfechas por la estructura básica del sistema educativo. (Anexo Rep. gráf. 2.4.).

Educación Primaria Básica (EPB): definida en la *resolución 1045/05* (DGCyE) como encargada de la conducción técnico-pedagógica de primer y segundo ciclo de la EGB. (Anexo Rep. gráf. 2.3.).

Educación Secundaria Básica (ESB): definida en la *resolución 1045/05* (DGCyE) como encargada de la conducción técnico-pedagógica de tercer ciclo de la EGB. (Anexo Rep. gráf. 2.3.).

Evaluación de ingreso a la universidad: en Argentina el aspirante formaliza su matriculación en la carrera y universidad de su agrado. Si la facultad (de acuerdo al cupo) determina un sistema de ingreso restringido, el estudiante debe superar ese requisito (art. 50, *Ley de Educación Superior N° 24.521*).

Las variantes existentes son: ingreso por aprobación y orden de mérito en las evaluaciones escritas establecidas, ingreso por porcentaje de asistencia a los cursos que habilita a rendir las evaluaciones escritas previstas generando un orden de mérito en la aprobación o aprobación del CBC exclusivo de la UBA. [Ver “Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)”].

Gendarmería Nacional Argentina: fuerza de seguridad, de naturaleza militar con características de Fuerza Intermedia, que cumple su misión y funciones (disuadir y responder amenazas, crisis, contingencias e incidentes) en los ámbitos de la seguridad interior, defensa nacional y apoyo a la política exterior. Depende del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, integrando el Sistema de Seguridad Interior previsto en la *Ley N° 24.059* y el Sistema de Defensa Nacional conforme la *Ley N° 23.554*.

Instituto universitario: definido en la *Ley de Educación Superior N° 24.521* (art. 27) como institución de Nivel Superior universitario que circunscribe su oferta académica de capacitación científica y profesional a una sola área disciplinaria.

Jurisdicción: definido en la *Ley Federal de Educación* como el territorio sobre el que la nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ejercen el gobierno y administración de los servicios educativos que en el mismo se encuentran ubicados.

Jurisdicción bonaerense: territorio de la Provincia de Buenos Aires.

Maestro orientador: según *res.3087/99* (DGCyE) es el profesional de la educación en servicio en el nivel implicado, al que se le asigna la orientación del alumno-docente durante su práctica de residencia.

Ministerio de Cultura y Educación (MCyE): organismo dependiente del Poder Ejecutivo Nacional, que tiene por misión esencial garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones del Sistema Nacional de Educación. Sus competencias se encuentran pormenorizadamente regladas en la *Ley Federal de Educación N° 24.195* (arts. 53 y cons.). A partir del año 2003, pasa a denominarse “Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT): ver “Ministerio de Cultura y Educación”.

Ministerio de Seguridad: organismo dependiente del Poder Ejecutivo Provincial, que tiene por misión esencial asistir al gobernador en la determinación, coordinación y ejecución de las políticas provinciales en materia de seguridad pública. Sus competencias se encuentran pormenorizadamente regladas en la *Ley de Ministerios N° 13.175* (art. 19). (Anexo Rep. gráf. 2.2.).

Modalidades del Nivel Polimodal: la Provincia de Buenos Aires, a partir del dictado de su *Ley de Educación Provincial N° 11.612*, decidió implementar las cinco modalidades de Educación Polimodal aprobadas en el Acuerdo Marco Serie A N° 10 Versión 6.4. del Consejo Federal de Cultura y Educación y que son: “Ciencias Naturales”; “Economía y Gestión de las Organizaciones”; “Humanidades y Ciencias Sociales”; “Producción de Bienes y Servicios” y “Comunicación, Arte y Diseño”.

Nivel de Educación General Básica (EGB): definido en la *Ley Federal de Educación* como aquel obligatorio, de nueve años de duración a partir de los seis años de edad, entendido como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. (Anexo Rep. gráf. 2.4.).

Nivel de Educación Inicial: definido en la *Ley Federal de Educación* como aquel que contempla la escolaridad en servicios de Jardín Maternal y Jardín de Infantes, siendo obligatorio el último año correspondiente a los 5 años de edad. (Anexo Rep. gráf. 2.4.).

Nivel de Educación Polimodal: definido en la *Ley Federal de Educación* como aquel posterior al cumplimiento de la Educación General Básica, impartido por instituciones específicas y de tres años de duración como mínimo. (Anexo Rep. gráf. 2.4.).

Nivel de Educación Superior: definido en la *Ley Federal de Educación* como aquel que contempla la etapa no obligatoria de formación profesional de grado no universitario en los institutos de formación docente o equivalentes y en los de formación técnica y/o la etapa no obligatoria de formación profesional y académica de grado universitario. (Anexo Rep. gráf. 2.4.).

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP): constituyen un conjunto de saberes centrales que deben formar parte de la educación de todos, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común en todo el país que aporte a revertir las injusticias. Como organizadores de la enseñanza, buscan generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos contribuyendo a la integración social plena de los educandos y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias. Fueron aprobados y concertados en sesión del Consejo Federal de Cultura y Educación y dado que las distintas jurisdicciones cuentan con sus propios diseños curriculares, se pactó que su abordaje en las escuelas se realice según las formas particulares que en cada una de ellas se propongan.

Prefectura Naval Argentina: institución de seguridad pública, especializada en la seguridad de la navegación, protección marítima, protección ambiental y seguridad pública. Depende del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.

Actúa en los puertos, vías navegables fluviales y lagos de jurisdicción nacional, mar territorial argentino y zona económica exclusiva (hasta 200 millas de la costa). En ese amplio

despliegue además de velar por la seguridad de la navegación y portuaria, actúa como Policía Auxiliar Aduanera, de Migraciones y Sanitaria.

Proyecto Educativo Institucional (PEI): previsión que en el marco de identidad de una institución, da direccionalidad a un proceso de intervención organizado y racional, de cuya concreción en un plazo determinado, se logra un resultado o producto educativo que satisface intereses y necesidades de los protagonistas. (Anexo Rep. gráf. 2.1.).

Red Federal de Formación Docente Continua: sistema articulado de instituciones que asegura la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

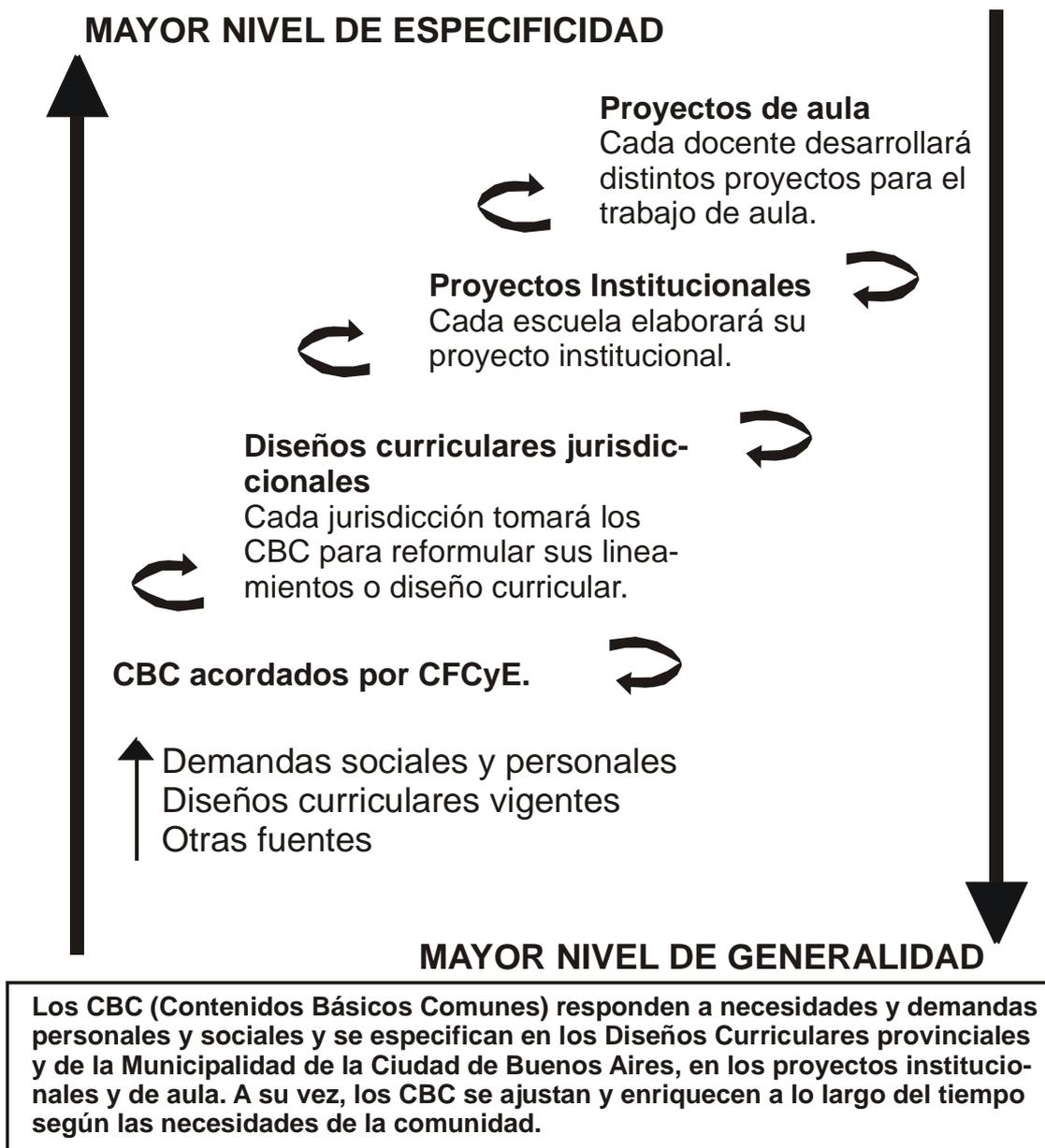
Subsecretaría de Formación y Capacitación: Organismo dependiente del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires que tiene por funciones diseñar, implementar y evaluar los programas de formación básica, profesional y técnico operativo que contribuyan al sistema de seguridad de las Policías de la provincia; desarrollar programas de formación y actualización profesional del personal del Ministerio de Seguridad, para articular con el Plan de Carrera Profesional; coordinar e implementar programas y proyectos educativos que se desarrollen de manera conjunta con organismos de formación públicos y privados, de interés para las autoridades superiores; articular propuestas de ingreso y seguimiento de recursos humanos del sistema de seguridad con el fin de asegurar los niveles de profesionalización necesarios; planificar y orientar la formación de los recursos humanos a fin de consolidar los procesos de reforma y modernización en materia de política criminal y seguridad; desarrollar instrumentos y mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de formación, a fin de asegurar y garantizar el cumplimiento de la política de capacitación y formación definida por las autoridades ministeriales; articular acciones para fortalecer los procesos de desconcentración y descentralización de funciones y actividades vinculadas con la formación de las Policías de la Provincia de Buenos Aires, considerando las necesidades comunitarias. (Anexo Rep. gráf. 2.2.).

Universidad: definida en la *Ley de Educación Superior N° 24.521* (art. 27) como institución de Nivel Superior universitario que ofrece carreras de capacitación científica y profesional con una variedad de áreas disciplinarias no afines orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes.

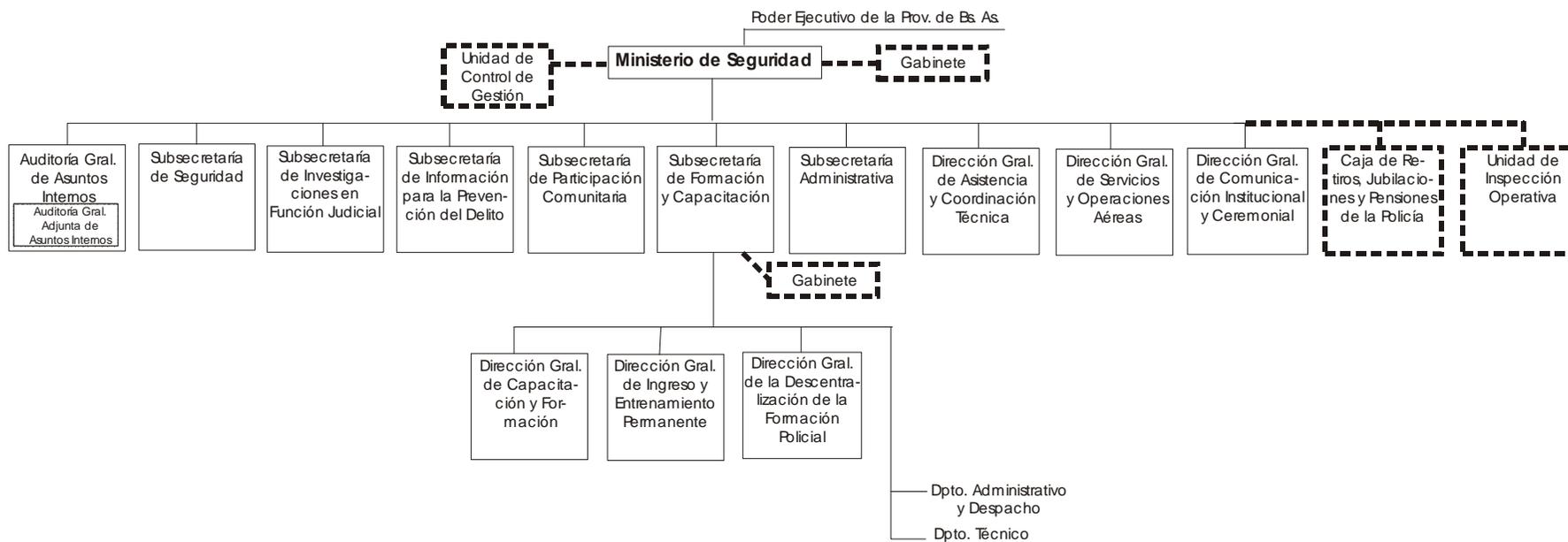
Universidad de Buenos Aires (UBA): fue inaugurada el 12 de agosto de 1821 por iniciativa del entonces ministro de Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires, doctor Bernardino Rivadavia. Así fue universidad provincial y luego, desde 1881, nacional, convirtiéndose en centro académico, cultural y científico, de reconocido prestigio. (<http://www.uba.ar/homepage.php>). Ver “Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)”.

2. Representaciones gráficas

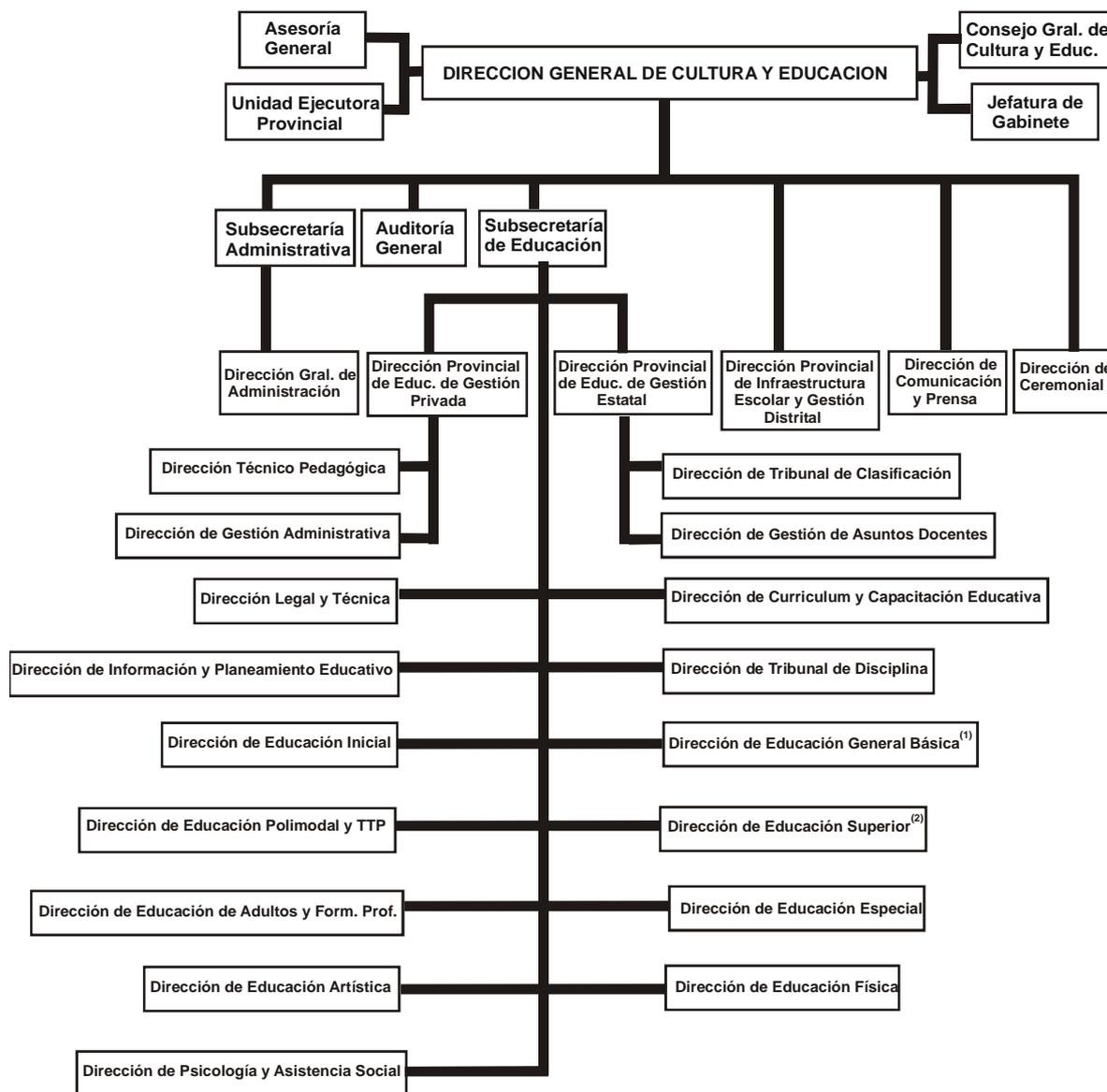
2.1. Niveles de concreción del curriculum



2.2. Organigrama del Ministerio de Seguridad (Parte pertinente)



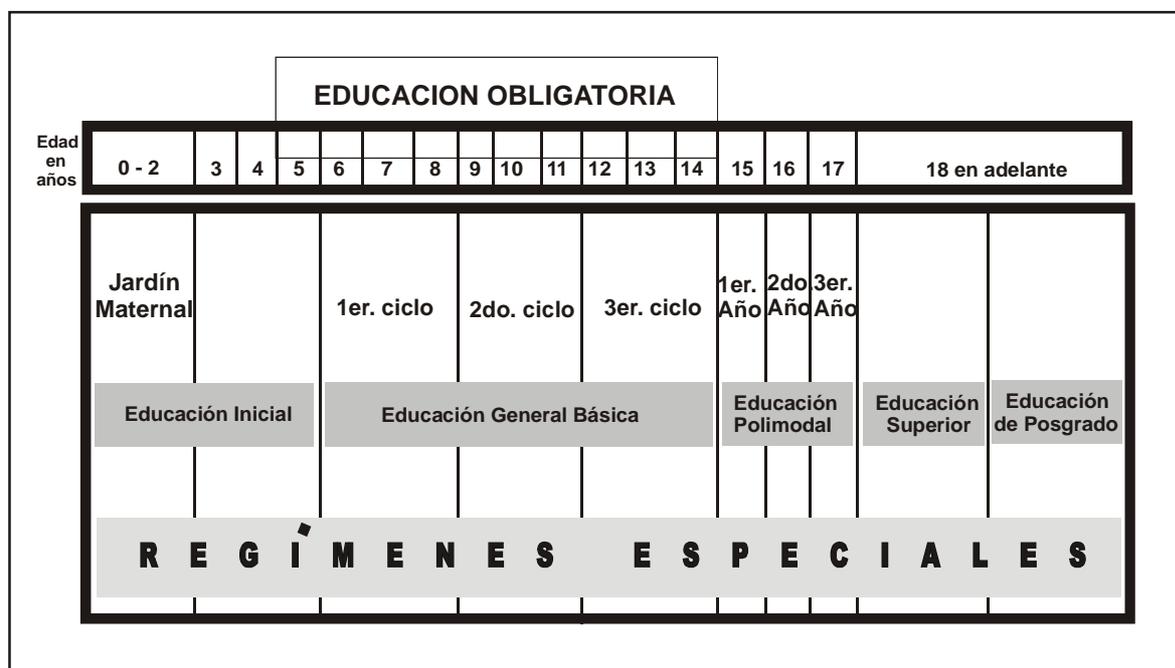
2.3. Organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación



⁽¹⁾ Por Res. 1045/05 los dos primeros ciclos de la EGB pasan a formar la Educ. Primaria Básica y el último la Educ. Secundaria Básica, creándose las respectivas Direcciones Técnicas.

⁽²⁾ Es necesario observar que desde su creación esta Dirección no ha sufrido modificación en su denominación, cuando resulta obvio que al menos, desde el dictado de la Ley Federal de Educación Nº 24.195 que tiene su correspondiente en la Ley Provincial de Educación Nº 11.612, debería llamarse "Dirección de Educ. Superior no universitaria".

2.4. Organización del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación



2.5. Comparación de la estructura del sistema educativo antes y después de la *Ley Federal*

Estructura anterior		Nueva estructura			CINE 97 ^(*)
Nivel	Años	Edades	Años	Nivel	Nivel
Inicial	1°	3	1°	Inicial	0 Pre-Primaria
	2°	4	2°		
	3°	5	3°		
Primario	1°	6	1°	EGB 1	1 Primaria
	2°	7	2°		
	3°	8	3°		
	4°	9	4°	EGB 2	
	5°	10	5°		
	6°	11	6°		
	7°	12	7°		
Medio	1°	13	8°	EGB 3	2 Secundaria Baja
	2°	14	9°		
	3°	15	1°	Polimodal	3 Secundaria Alta
	4°	16	2°		
	5°	17	3°		

 Obligatoriedad

(*) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO.

2.6. El Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”



Foto de las instalaciones edilicias



Escudo del ISFD

Fray Mamerto Esquiú



Escudo del Centro Educativo Parroquial

2.7. La Escuela de Policía “Juan Vucetich”

Vistas aéreas del predio y sus instalaciones



Arco y camino de acceso



Escudo institucional



Juan Vucetich



Plaza de Armas “Crio. Gral. Prof. Jorge V. Schoo”

Capilla “Sagrado Corazón”



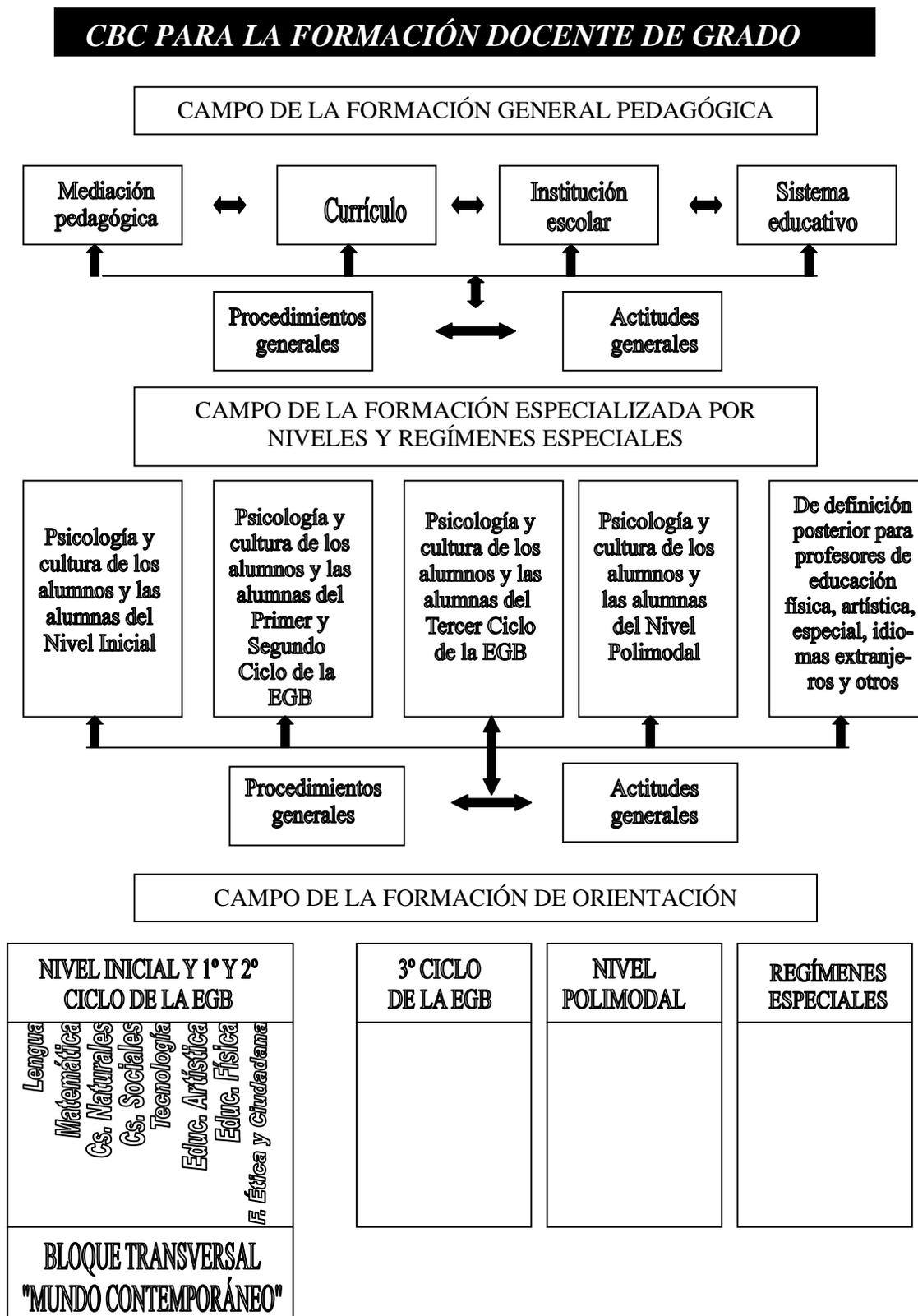
“Salón de Vidrio” o
“Casino de Cadetes”

Un árbol destaca netamente del conjunto. Conocido vulgarmente como “Árbol de Cristal”, el “*Agathis Alba*” (del gr. *agathos* que significa agradable -de la familia de las araucariáceas-) es originario de Malasia y Oceanía. Se considera que el de la escuela es el único ejemplar en América.

Tiene porte notable, presentando hojas coriáceas, perennes y elípticas. Las flores no ofrecen ningún efecto ornamental y el fruto es un cono elipsoide. El tronco grisáceo, presenta manchas rojizas en determinadas épocas del año. La resina denominada copal de Manila es muy adecuada para barnices.



2.8. Campos de los CBC para la Formación Docente de Grado



2.9. Estructura curricular jurisdiccional de la Formación Docente de Grado

ESTRUCTURA GENERAL

Espacio de la Fundamentación Pedagógica	Espacio de la Especialización por Niveles	Espacio de la Orientación
Formación Ética, Campo Tecnológico y Mundo Contemporáneo		
Atraviesa todos los Espacios		
Espacio de la Práctica Docente		

ESTRUCTURA DEL ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

1er. Año	PERSPECTIVAS		
	Filosófico-Pedagógica I	Pedagógico-Didáctica I	Socio-Política

2do. Año	PERSPECTIVAS	
	Filosófico-Pedagógica II	Pedagógico-Didáctica II

3er. Año	PERSPECTIVAS	
	Filosófico-Pedagógico-Didáctica	Político-Institucional

2.10. Estructura curricular del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB

1er. Año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA			ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN			
192 hs. reloj anuales			64 hs. reloj anuales	320 hs. reloj anuales			
Perspectiva Filosófico-Pedagógica I	Perspectiva Pedagógico-Didáctica I	Perspectiva Socio-Política	Psicología y Cultura en la Educación	Lengua y Literatura, y su Enseñanza I	Matemática y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Sociales y su Enseñanza I
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 + 32 hs. reloj anuales*	64 + 32 hs. reloj anuales*	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO Atraviesan todos los Espacios							
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE I 4 hs. reloj semanales El tiempo previsto se corresponde con un turno completo de los Servicios Educativos de Nivel de EGB, para desarrollar actividades de Observación y Práctica en dichos establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador, sobre la realidad educativa del Nivel implicado							

Total de Horas Anuales 704

* 64 hs. reloj anuales para el desarrollo de los contenidos curriculares y 32 hs. reloj anuales para actividades personalizadas, según necesidades del grupo de alumnos.

2do. Año

ESPACIO DE LA FUNDA- MENTACIÓN PEDAGÓGICA		ESPACIO DE LA ESPECIA- LIZACIÓN POR NIVELES	ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN					
128 hs. reloj anuales		64 hs. reloj anua- les	384 hs. reloj anuales					
Perspectiva Filosófico- Pedagógica II	Perspectiva Pedagógico- Didáctica II	Psicología y Cultura del Alumno de 1° y 2° Ciclo de la EGB	Lengua y Literatura, y su Enseñanza II	Matemática y su Enseñanza II	Ciencias Na- turales y su Enseñanza II	Ciencias So- ciales y su Enseñanza II	Educación Física	Educación Artística
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anua- les	64 hs. reloj anua- les	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO Atraviesan todos los Espacios								
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE II 4 hs. reloj semanales El tiempo previsto se corresponde con un turno completo de los Servicios Educativos de Nivel de EGB, para desarrollar actividades de Observación y Práctica en dichos establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador, sobre la realidad educativa del Nivel implicado								

Total de Horas Anuales 704

3er. Año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA		ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN				
96 hs. reloj anuales		256 hs. reloj anuales				
Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica	Perspectiva Político-Institucional	Lengua y Literatura, y su Enseñanza III	Matemática y su Enseñanza III	Ciencias Naturales y su Enseñanza III	Ciencias Sociales y su Enseñanza III	Espacio de Definición Institucional (EDI)
48 hs. reloj anuales*	48 hs. reloj anuales*	48 hs. reloj anuales*	48 hs. reloj anuales*	48 hs. reloj anuales*	48 hs. reloj anuales*	64 hs. reloj anuales**
FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO						
Atraviesan todos los Espacios						
ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE III						
2 cuatrimestres de 176 hs. reloj cada uno						

Total de Horas Anuales 704

CARACTERÍSTICA CUATRIMESTRAL DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE III	
En las 9 primeras semanas: 4 hs. semanales en el Instituto (Taller de Práctica) y 4 hs. semanales en el Nivel implicado	
Las 7 semanas posteriores, con la siguiente distribución y función:	
<ul style="list-style-type: none"> • Una semana de observación intensiva –turno completo- en el Nivel implicado con el grupo previamente asignado. • Dos semanas de 8 hs. semanales en el Instituto Formador para el ajuste del Proyecto Áulico. • Tres semanas de RESIDENCIA*** -turno completo- el alumno-docente a cargo del grupo previamente asignado en el Nivel implicado. • Una semana para análisis y reflexión sobre la Práctica, autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del equipo docente. 	

* El docente tiene asignadas 64 hs. reloj anuales que debe completar con asesoramiento, seguimiento y evaluación de los practicantes en la EGB.

** Este Espacio puede subdividirse en dos con la mitad de la carga horaria en cada uno.

*** La Residencia se realiza en un cuatrimestre en EGB 1 y en otro en EGB 2 (sin prescripción de orden prioritario).

2.11. Correlatividades del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB

2do. Año

ESPACIO CURRICULAR	Requisitos para cursar
	Acreditados al comienzo del ciclo lectivo o en condiciones de compensar hasta julio-agosto, por ser correlativos*
Perspectiva Filosófico-Pedagógica II	Perspectiva Filosófico-Pedagógica I
Perspectiva Pedagógico-Didáctica II	Perspectiva Pedagógico-Didáctica I
Psicología y Cultura del Alumno de 1º y 2º Ciclo de la EGB	Psicología y Cultura en la Educación
Lengua y Literatura, y su Enseñanza II Matemática y su Enseñanza II Ciencias Naturales y su Enseñanza II Ciencias Sociales y su Enseñanza II	Además de su correlativa disciplinar: Perspectiva Pedagógico-Didáctica I Psicología y Cultura en la Educación
Espacio de la Práctica Docente II	Todos los Espacios Curriculares de 1er. Año Aptitud fonoaudiológica

* Espacios Curriculares del Año inmediato anterior.

3er. Año

ESPACIO CURRICULAR	Requisitos para cursar
	Acreditados al comienzo del ciclo lectivo o en condiciones de compensar hasta julio-agosto, por ser correlativos*
Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica	Perspectiva Filosófico-Pedagógica II Perspectiva Pedagógico-Didáctica II Psicología y Cultura del Alumno de 1° y 2° Ciclo de la EGB
Perspectiva Político-Institucional	Perspectiva Socio-Política
Lengua y Literatura, y su Enseñanza III Matemática y su Enseñanza III Ciencias Naturales y su Enseñanza III Ciencias Sociales y su Enseñanza III	Además de su correlativa disciplinar: Perspectiva Pedagógico-Didáctica II Psicología y Cultura del Alumno de 1° y 2° Ciclo de la EGB
Espacio de la Práctica Docente III	La totalidad de los Espacios Curriculares de Segundo Año (Acreditados)**

* Espacios Curriculares del Año inmediato anterior.

** Esta Acreditación se exige a los alumnos que inician la Residencia en el primer cuatrimestre. Quienes optaren por iniciarla en el segundo cuatrimestre (prolongando un cuatrimestre su carrera), podrán compensar hasta julio/agosto las acreditaciones pendientes, si las hubiere.

2.12. Distribución de profesores en los Espacios Curriculares*

1er. Año	2do. Año	3er. Año
Persp. Filosófico-Pedagógica I	Persp. Filosófico-Pedagógica II	Persp. Filosófico-Pedagógico- Didáctica
Persp. Pedagógico-Didáctica I	Persp. Pedagógico-Didáctica II	Persp. Político-Institucional
Persp. Socio-Política	Psic. y Cult. del Alumno de 1º y 2º Ciclo de la EGB	Lengua y Literatura, y su Enseñanza III
Psicología y Cultura en la Educación	Lengua y Literatura, y su Enseñanza II	Matemática y su Enseñanza III
Lengua y Literatura, y su Enseñanza I	Matemática y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza III
Matemática y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Ciencias Sociales y su Enseñanza III
Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Sociales y su Enseñanza II	Expresión Artística
Ciencias Sociales y su Enseñanza I	Educación Física	Espacio de la Práctica Docente III
Espacio de la Práctica Docente I	Educación Artística	
Taller Didáctico de Expresión Artística	Espacio de la Práctica Docente II	
Taller de Informática	Teología II	
Teología I	Fundamentos cristianos de la educación	

* La distribución fue pensada por la autoridad escolar en función de no saturar al alumno con cantidad excesiva de horas de un mismo profesor frente al curso. En la gráfica cada color indica anónimamente un profesor; dos colores la cátedra compartida.

2.13. Cronograma horario semanal^(*)

Curso	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1er. Año	* * *	* *	* *	* * *	* * *
2do. Año	* * *	* *	* * *	* *	* *
3er. Año	* *	* *	* *	* *	*

^(*) En la gráfica cada asterisco indica un Espacio Curricular identificando al profesor sobre la base de las referencias de la Rep. gráf. 2.12.

2.14. Plan de estudios de la Escuela de Policía “Juan Vucetich” (período 1992-97)

Tronco Común: 1er. Año

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Introducción al Derecho	2
Derecho Penal I	4
Derecho Procesal Penal I	4
Derecho Administrativo y Legislación Policial I	2
Derecho Usual y Práctica Forense I	2
Criminalística I	3
Práctica Sumarial I	3
Redacción y Correspondencia Policial	2
Técnica de los Procedimientos Policiales I	3
Lógica y Metodología de la Investigación Científica	3
Nociones de Filosofía y Ética	2
	<i>Total 30</i>

Tronco Común: 2do. Año

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Derecho Constitucional y Derechos Humanos	2
Derecho Penal II	4
Derecho Procesal Penal II	4
Derecho Administrativo y Legislación Policial II	3
Derecho Usual y Práctica Forense II	2
Criminalística II	3
Técnica de los Procedimientos Policiales II	3
Práctica Sumarial II	3
	Total 24

Ciclo de Especialización: 2do. Año

Especialidad: Seguridad

Orientación: Seguridad

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Criminología	2
Técnicas de Interrogatorio Policial	2
Medicina Legal	2
	Subtotal 6

Especialidad: Bomberos**Orientación: Bomberos**

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Física Pura y Aplicada	2
Química Pura y Aplicada	2
Procedimientos Operativos en Seguridad contra Incendios	2
	<i>Subtotal 6</i>

Especialidad: Comunicaciones**Orientación: Comunicaciones**

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Integración Técnica y Operativa	2
Fundamentos de Electrónica y Electrotécnia	2
Laboratorio	2
	<i>Subtotal 6</i>

Especialidad: Seguridad**Orientación: Servicio Asistencial (femeninos)**

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Criminología	2
Historia y Fundamentos Filosóficos del Servicio Asistencial	2
Técnicas y Métodos de Investigación Social	2
	Subtotal 6

Talleres y seminarios: 1er. Año

	Total encuentros^(*)
Taller de Higiene y Primeros Auxilios	6
Seminario de Ceremonial y Relaciones Públicas I	10
Seminario de Inteligencia Policial	4
Seminario de Oratoria	6

Talleres y seminarios: 2do. Año

	Total encuentros
Seminario de Ceremonial y Relaciones Públicas II	10
Seminario de Narcotráfico y Drogadependencia	10
Seminario de Investigaciones Delictivas	6
a) Abigeato	(2)
b) Substracción de automotores	(2)
c) Delitos económicos	(2)
Taller de Prácticas en Operativos y Proc. de Seguridad	6
a) Cuerpo de Bomberos	(2)
b) Cuerpo de Caballería	(1)
c) Cuerpo de Infantería	(2)
d) Cuerpo de Camineros	(1)

^(*) Los totales de encuentros son por grupo, previstos en uno por semana con duración aproximada de dos horas reloj (3 HC).

A c t i v i d a d e s c o m p l e m e n t a r i a s

Comprenden:

Educación Física: incorporada en todos los cursos y con tres especialidades: gimnasia, defensa personal y atletismo y deportes.

Armamento y Tiro Policial: incorporada en todos los cursos y a cargo de especialistas.

Ejercicios prácticos de procedimientos: experiencias sobre situaciones simuladas, bajo supervisión de autoridades policiales y presencia de funcionarios judiciales y otros relacionados con la actividad a ejecutar.

Laboratorio de Criminalística: tareas relativas al levantamiento de huellas digitales y otros rastros, laboratorio fotográfico, embalaje y remisión de muestras, y toda otra relacionada con la ciencia de la investigación criminal. Con asistencia de ayudantes de la especialidad.

Centro de Cómputos e Informática: prácticas de familiarización con ordenadores, sus terminales y los sistemas de uso policial.

Radioestación Escuela: incorporada en todos los cursos, permite el ensayo en el manejo de equipos y códigos de comunicaciones, con actividades teórico-prácticas de recepción y transmisión.

Taller de Mecanografía: incorporada en todos los cursos con una hora cátedra semanal en cada uno, presenta prácticas vinculadas especialmente a la función profesional.

Ciclos de Conferencias: dictadas por prestigiosos disertantes de todos los ámbitos de las ciencias, artes y cultura.

Lecciones paseo: visitas en las que contactan con la realidad de las diversas instituciones y organismos, apreciando el funcionamiento y características sobresalientes.

Finalmente, una mención especial merecen los **Seminarios de Violencia Familiar**. Como es lógico, la Policía Bonaerense no podía estar ajena a la angustiante problemática creada

por los conflictos de violencia en la familia, por lo que se comenzó a pensar en los diferentes caminos y estrategias para enfrentarla. Puede decirse que en 1992, tras varios años de acciones conjuntas implementadas entre el Consejo Provincial de la Mujer y la Academia de Policía “*Juan Vucetich*”, se estructuraron de modo planificado y orgánico. Se formalizaron acuerdos sobre la premisa que era necesario abordar la delicada realidad teniendo especialmente en cuenta la misión y rol del futuro Oficial de Policía, así como el ámbito de competencias propias de la Institución; con el convencimiento que tal puntual capacitación resultaría en alto grado beneficiosa para completar más acabadamente la formación técnico-profesional de los alumnos enfocando esta compleja y angustiante problemática desde una óptica multidisciplinaria que permita comprenderla cabalmente.

Las conclusiones de estos proyectos fueron recogidas por la resolución del jefe de Policía N° 73.008, que aprobara el dictado del Seminario de Capacitación sobre el Programa Violencia Familiar en el ciclo lectivo 1992, reeditándose la experiencia al año siguiente y concluyendo con la organización del Primer Congreso Federal de Programas Provinciales sobre Violencia Familiar con la participación de la Institución Policial (en el que participaron alumnos del último curso, funcionarios de todas las jerarquías de la Policía Bonaerense y de otras provincias, profesionales especializados en la problemática del país y del extranjero, docentes, magistrados, y representantes de diversos sectores de la comunidad).

En 1994, mediante convenio entre la Secretaría de Seguridad a través de la Policía Bonaerense y el Consejo Provincial de la Mujer, se decide incorporar como materia el Programa de Violencia Familiar en el Plan de Estudios.

Régimen de correlatividades

Dcho Constitucional y Derechos Humanos	Introducción al Derecho
Derecho Penal II	Derecho Penal I
Derecho Procesal Penal II	Derecho Procesal Penal I
Dcho. Administrativo y Leg. Policial II	Dcho. Administrativo y Leg. Policial I
Derecho Usual y Práctica Forense II	Derecho Usual y Práctica Forense I
Criminalística II	Criminalística I
Técnica de los Procedimientos Policiales II	Técnica de los Procedimientos Policiales I
Práctica Sumarial II	Práctica Sumarial I
Criminología	
Técnicas de Interrogatorio Policial	Lógica y Metodología de la Inv. Científ.
Medicina Legal	
Química Pura y Aplicada	
Física Pura y Aplicada	
Proc. Operativos en Seg. contra Incendios	
Fund. de Electrónica y Electrotécnica	
Integración Técnica y Operativa	
Laboratorio	
Hist. y Fund. Filosóficos del Serv. Social	Nociones de Filosofía y Ética
Técnicas y Métodos de Inv. Social	Lógica y Metodología de la Inv. Científ.

2.15. Diseño Curricular de la Escuela de Policía “Juan Vucetich” (período 1997-00)

Estructura y carga horaria
de los módulos
1er. Año

MÓDULO I

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria		Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria	
		Sem.	Total			Sem.	Total
Dcho. Constitucional y Dchos. Humanos	5 meses	4	80	Tecn.. de los Proc. Policiales	5 meses	6	120
Dcho. Penal	5 meses	8	160	Defensa Pers.	5 meses	6	120
Cs. del Hombre ^(*)	5 meses	4	80	Tiro	5 meses	6	120
Criminología	5 meses	2	40	Educ. Física	5 meses	6	120
Primeros Auxilios	5 meses	2	40	Criminalística	5 meses	4	80

Carga horaria total: 960 HC.

SISTEMA DE PASANTÍAS: duración 4 (cuatro) meses.

^(*) Incluye los contenidos de las materias: Nociones de Sociología aplicadas a la función, Ética aplicada a la función y Relaciones con la Comunidad.

2do. Año

MÓDULO II

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria total	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria total
Lengua y Comunic.	4 meses	52	Taller de Integrac. de las Práct. Prof. ^(*)	4 meses	120
Legislación	4 meses	52			
Dcho. Proc. Penal	4 meses	62			
Seguridad Pública	4 meses	80			
Cs. del Hombre ^(*)	4 meses	80			

Carga horaria total: 446 HC.

MÓDULO III

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria total	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria total
Historia Social	4 meses	52	Taller de Integrac. de las Práct. Prof. ^(*)	4 meses	120
Computación	4 meses	52			
Seminario Interdisc. sobre Minoridad	4 meses	62			
Taller de Planeamiento en Seguridad	4 meses	80			
Taller de Org. y Manejo de Grupos	4 meses	80			

Carga horaria total: 446 HC.

^(*) El Taller de Integración de las Prácticas Profesionales tiene por objeto retomar contenidos específicos (Tecn. de los Proc. Policiales, Defensa Pers., Tiro, Educ. Física y Criminalística) buscando su resignificación en situaciones prácticas a fin de propiciar análisis y reflexión.

^(*) Incluye los contenidos de las materias: Nociones de Psicología aplicadas a la función, Ética aplicada a la función y Relaciones con la Comunidad.

Régimen de correlatividades

Para cursar	Se debe aprobar y acreditar
Período de Pasantías	Módulo I
Módulo II	Módulo I Sistema de Pasantías
Módulo III	Módulo II

2.15.1. Estructura a): alumnos que ingresaron en marzo de 1997 egresando en octubre de 1998

2 d o . A ñ o ^(*)

Asignaturas	Cant. de horas cátedra
Derecho Constitucional y Derechos Humanos	2
Derecho Penal II	4
Derecho Procesal Penal II	4
Derecho Administrativo y Usual	4
Criminalística II	4
Técnica de los Procedimientos Policiales II	4
Criminología	2
Nociones de Sociología aplicadas a la función (cuatrimestral)	2
Nociones de Psicología aplicadas a la función (cuatrimestral)	2
Ética aplicada a la función (cuatrimestral)	2
Relaciones con la Comunidad (cuatrimestral)	2
Escena del Crimen	2
Educación Física	4
Defensa Personal	4
Tiro	2
Práctica de los Procedimientos Policiales	4
Programa de Pasantías (dos semanas)	

^(*) El currículum de 1er. Año se corresponde con el Plan de Estudios aprobado por la *res. N° 175/92*. (Anexo Rep. gráf. 2.16.).

2.15.2. Estructura b): alumnos que ingresaron en mayo de 1998 egresando en agosto de 1999

Ciclo Básico: 1er. Año

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria total	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria total
Derecho Constitucional	anual	2	Tecn.. de los Proc. Policiales I	anual	4
Derechos Humanos	anual	2	Tiro	anual	2
Derecho Penal	anual	4	Educación Física	anual	4
Derecho Proc. Penal	anual	2	Defensa Personal	anual	2
Legislación	anual	2	Criminalística	anual	2
Noc. de Sociología aplic. a la función	2do. cuatrim.	4			
Noc. de Psicología aplic. a la función	1er. cuatrim.	4			
Lengua y Comunic.	anual	2			
Ética aplic. a la función	anual	2			
Seguridad Pública	anual	2			
Criminología	anual	2			
Historia Social Arg.	anual	2			
Taller de Integración (una semana de duración)					

Carga horaria total: 1332 HC.

Ciclo de Especialización en Seguridad: 2do. Año

Ofrece al estudiante un bloque de asignaturas, talleres y seminarios que atienden:

- ✓ La profundización en temáticas y prácticas referidas al ámbito de la Seguridad Policial.
- ✓ La familiarización en temáticas y prácticas referidas al ámbito de la Investigación Policial.

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria total	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria total
Relaciones con la Comunidad	cuatrim.	4	Tecn. de los Proc. Policiales II	cuatrim.	4
Seminario Interdisc. sobre Minoridad	cuatrim.	2	Tiro	cuatrim.	6
Taller de Integr. de las Práct. Prof.	cuatrim.	2	Educación Física	cuatrim.	6
Taller de Planeam. en Seguridad	cuatrim.	2	Defensa Personal	cuatrim.	6
Computación	cuatrim.	2			
Primeros Auxilios	cuatrim.	4			
Pasantías con duración de cuatro a seis semanas (8 HC diarias) distribuidas al inicio y finalización del primer cuatrimestre.					
Ciclo de Conferencias					

Carga horaria total: 520 HC.

Régimen de correlatividades

Debido a que las asignaturas, seminarios y talleres que conforman parte del Diseño Curricular no están organizados a partir de un sistema de correlatividad, se exige como requisito para el cursado del Ciclo de Especialización en Seguridad (Segundo Año) la aprobación de la cursada de asignaturas, seminarios y talleres correspondientes al Ciclo Básico (Primer Año).

2.15.3. Estructura c): alumnos que ingresaron en noviembre de 1998 egresando en diciembre de 1999 junto a los provenientes del Liceo Policial que se incorporaron directamente al segundo curso en marzo de 1999

Módulo I

Asignatura	Duración	Carga horaria
Derecho Constitucional y Derechos Humanos	cuatrimestral	4
Derecho Penal y Derecho Procesal Penal	cuatrimestral	4
Legislación	cuatrimestral	4
Ciencias del Hombre	cuatrimestral	4
Técnica de los Procedimientos Policiales	cuatrimestral	5
Defensa Personal	cuatrimestral	5
Tiro	cuatrimestral	5
Educación Física	cuatrimestral	5
Criminalística	cuatrimestral	4

Carga horaria semanal: 40 HC.

Sistema de Pasantías

Al finalizar el Módulo I con duración de 4 meses.

Módulos II y III

Asignatura	Duración	Carga horaria
Ciencias del Hombre	cuatrimestral	4
Computación	cuatrimestral	2
Criminología	cuatrimestral	2
Derecho Procesal Penal	cuatrimestral	4
Legislación	cuatrimestral	4
Planeamiento en Seguridad	cuatrimestral	2
Primeros Auxilios	cuatrimestral	2
Seguridad Pública	cuatrimestral	4
Educación Física	cuatrimestral	4
Defensa Personal	cuatrimestral	4
Tiro	cuatrimestral	6
Técnica de los Procedimientos Policiales	cuatrimestral	6

Carga horaria semanal: 44 HC.

Extracurriculares

Taller de Integración

Ciclo de Conferencias

Carga horaria: 6 HC.

2.15.4. Estructura d): alumnos que ingresaron en noviembre de 1998 egresando en junio de 2000

Curso de Agente que articula con la Carrera de Técnico Superior en Seguridad

Trayecto formativo	Duración e implementación	Carga horaria
Módulo I	noviembre 1998 a febrero 1999	640
Sistema de Pasantías	marzo a julio 1999	
Módulo II	agosto a noviembre 1999	606
Módulo III	febrero a mayo 2000	606

Carga horaria total: 1852 HC.

Módulo I

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria
Dcho. Constitucional y Dchos. Humanos	4 meses	4	Tecn.. de los Proc. Policiales	4 meses	5
Dcho. Penal y Dcho. Procesal Penal	4 meses	4	Defensa Personal	4 meses	5
Legislación	4 meses	4	Tiro	4 meses	5
Ciencias del Hombre ^(*)	4 meses	4	Educación Física	4 meses	5
			Criminalística	4 meses	4

Carga horaria total: 640 HC.

^(*) Asignatura compuesta por tres ejes temáticos: Nociones de Sociología aplicadas a la función, Ética aplicada a la función y Relaciones con la Comunidad.

Módulo II

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria
Primeros Auxilios	4 meses	60	Taller de Integración de las Práct. Prof. ^(*)	4 meses	126
Criminología	4 meses	60			
Legislación II	4 meses	90			
Procesal Penal II	4 meses	90			
Seguridad Pública	4 meses	90			
Cs. del Hombre ^(*)	4 meses	90			

Carga horaria total: 606 HC.

Módulo III

Área Teórico Instrumental	Duración	Carga horaria	Área de Prácticas Profesionales	Duración	Carga horaria
Historia Social Arg.	4 meses	80	Taller de Integración de las Práct. Prof. ^(*)	4 meses	126
Computación	4 meses	60			
Lengua y Comunic.	4 meses	60			
Seminario Interdisc. sobre Minoridad	4 meses	80			
T. Plan. Seguridad	4 meses	100			
Taller de Org. y Manejo de Grupos	4 meses	100			

^(*) El taller retoma los contenidos específicos del Área de las Prácticas Profesionales buscando su resignificación en situaciones concretas a fin de propiciar el análisis y la reflexión.

^(*) Asignatura compuesta por tres ejes temáticos: Nociones de Psicología aplicadas a la función, Ética aplicada a la función y Relaciones con la Comunidad.

Carga horaria total: 606 HC.

Cronograma: Módulos II y III

Instancias	Carga horaria asignada
Encuentros presenciales	200
Encuentros tutoriales	100
Estudio independiente	306

Carga horaria total: 606 HC.

Instancias presenciales:

Comprenden cuatro encuentros en cada módulo. Se organizan dos grupos de 240 alumnos aproximadamente cada uno, distribuidos en diez comisiones que trabajan intensivamente una semana.

Turno	Área curricular	Horario	Carga horaria
Mañana	Prácticas Profesionales	8.00 a 12.50	6
Tarde	Teórico-Instrumental	16.00 a 19.20	4

Instancias no presenciales:

Se trabajan los Espacios Curriculares del Área Teórico-Instrumental contemplando el estudio independiente y los encuentros tutoriales en los que se proporciona orientación tanto individual como en grupos reducidos. Su duración es de una jornada intensiva por mes en cada módulo.

Régimen de correlatividades

Resulta obligatorio aprobar cada instancia de formación para pasar a la siguiente.

La desaprobación de los módulos I y II implica su cursado para proseguir los estudios.

La desaprobación de la pasantía puede generar la baja al grado policial adquirido.

2.16. Plan de estudios de la Escuela de Policía “Juan Vucetich” (período 2001-04)

Área	1er. Año	2do. Año
COMUNICACIÓN	Lengua y Comunicación I Informática Idioma Extranjero: opcional Extraprogramático: Curso de Portugués	Lengua y Comunicación II Tecnologías de Información aplic. a las áreas de estudio Idioma Extranjero: Inglés
HUMANIDADES	Historia Contemporánea y Argentina Psicología Lógica, Filosofía y Formación Ética	Geografía Argentina y Regional Sociología Criminología Deontología Profesional
JURÍDICA	Dcho. Constitucional y Dchos. Humanos Derecho Penal I Derecho Procesal Penal I Criminalística I Legislación Policial	Derecho Penal II Derecho Procesal Penal II Criminalística II Relaciones con la Comunidad y Seguridad Pública
EDUCACIÓN FÍSICA	Tiro I Taller de Procedimientos Policiales Prácticas de Campo I Educación Física I Defensa Personal I	Tiro II Taller de Procedimientos Policiales/Pasantía en Servs. Taller de Primeros Auxilios y Bioseguridad Prácticas de Campo II Educación Física II Defensa Personal II

Carga horaria semanal: 50 HC.

Carga horaria anual: 1600 HC.

2.17. Plan de estudios de la Escuela de Policía “Juan Vucetich” (ciclo lectivo 2005)**Módulo I**

Área Teórico Instrumental	Carga horaria semanal	Carga horaria total	Área de Prácticas Profesionales	Carga horaria-semanal	Carga horaria total
Dcho. Constitucional	2	48	Defensa Personal	5	120
Dchos. Humanos y Función Policial	3	72	Tiro	5	120
Dcho. Penal y Dcho. Procesal Penal	4	96	Educ. Física para la función policial	5	120
Régimen legal de la profesión policial	3	72	Técnica de Operaciones Policiales	5	120
Cultura y Sociedad	4	96	Manejo y Mantenimiento de móviles policiales	3	72
Investigación del delito	2	48	Bioseguridad y Primeros Auxilios	2	48
Teoría, método y práct. de la Observ.	2	48	Criminalística	2	48
Seguridad Pública	3	72			
Seminarios intensivos interdiscip.	90				
Taller de Salud sexual reproductiva y violencia de género	8				
Totales	23	650	Totales	27	648

Carga horaria total: 1298 HC.

3. Biografías

Albergucci, Roberto Horacio: (1944-1999), nació en la ciudad de Curuzú Cuatiá (provincia de Corrientes). Hizo sus estudios primarios en el colegio “*Don Bosco*” de esa ciudad y luego continuó sus estudios secundarios en Villada (provincia de Córdoba).

Obtuvo los títulos de Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Castellano, Literatura y Latín, y Licenciado en Teología. Desde muy joven comenzó su carrera de educador ocupando numerosos cargos docentes y directivos, destinando siempre sus esfuerzos a educar a los más necesitados, tanto en instituciones estatales como privadas. Fue titular de varias cátedras y tiene numerosas publicaciones.

Destacada fue su participación como delegado por la Capital Federal en la “Asamblea Pedagógica Nacional”, del Congreso Pedagógico Nacional (1988), intentando siempre establecer un diálogo para acercar las posiciones más extremas.

Fue rector del Instituto Salesiano “*Nuestra Señora de los Remedios*”, desde 1973 hasta 1993, director del Departamento de Ciencias de la Educación en el Instituto de Profesorado “*Sagrado Corazón*” entre 1988 y 1993, y director del Departamento de Ciencias de la Educación del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) entre 1988 y 1991. Desarrolló una dilatada trayectoria en la Educación de Adultos, en la recordada Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), donde dirigió los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) N° 108, 67 y 98 entre 1974 y 1993, llegando a ser supervisor en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Como funcionario ocupó diversos cargos de asesoramiento y también funciones ejecutivas, fue el primer director de Educación de Gestión Privada de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1993), secretario general del Consejo Nacional de Educación Técnica, director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) entre 1993 y 1996, concluyendo su carrera al frente de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria de la Provincia de Buenos Aires, cuando se produjo su fallecimiento.

Alfonsín, Raúl Ricardo: (1927-2009), político y abogado argentino, presidente de la República (1983-1989). Nació en Chascomús (Pcia. de Bs. As.). Militante de la Unión Cívica Radical, fue elegido diputado en 1963 y 1973. A comienzos de la década de 1970 dirigió la facción Renovación y Cambio que pretendía regenerar el viejo radicalismo de Ricardo Balbín acercándolo a la socialdemocracia internacional. En 1983, tras el fin de la dictadura militar, ganó las elecciones presidenciales, con un programa de regeneración de la vida pública y de supremacía del poder civil sobre el militar. En política exterior, inició una aproximación a Chile para solucionar el contencioso sobre el canal de Beagle e inició las conversaciones con Gran Bretaña sobre el futuro de las islas Malvinas. En el interior, la mala situación económica y el procesamiento de los militares implicados en la denominada “guerra sucia” llevaron a un gran deterioro de su gobierno y a su renuncia. Falleció en su domicilio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Avellaneda, Nicolás: (1836-1885), político argentino, presidente de la República (1874-1880). Nació en Tucumán y se licenció en derecho por la Universidad de Córdoba, alcanzando gran fama como periodista y profesor de economía en la Universidad de Buenos Aires. Fue ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública durante la presidencia de D. F. Sarmiento (1868-1874). En 1874 derrotó a B. Mitre en las elecciones presidenciales, y ese mismo año reprimió una rebelión encabezada por aquel. A petición suya, el Congreso argentino aprobó, en 1877, una ley de amnistía general que apaciguó a muchos de los seguidores de Mitre. Su política, que preconizaba la austeridad económica y el fomento de la inmigración, contribuyó en gran medida a la recuperación después de un período de crisis. Durante su mandato, fueron sometidos los indígenas hostiles de la Patagonia, y Buenos Aires, la capital del Estado, se convirtió en un distrito federal independiente.

Belgrano, Manuel: (1770-1820), político y militar argentino. Nació en Buenos Aires y estudió derecho en España. En 1794, se convirtió en secretario del Consulado de Buenos Aires, cargo desde el que fomentó firmemente la generalización de la enseñanza y las reformas económicas. En 1810 se unió a los patriotas que pretendían la emancipación y se convirtió en miembro de la junta de gobierno revolucionaria. Tras ser nombrado general, dirigió a las tropas independentistas, obteniendo importantes victorias. A finales de 1813, fue derrotado por los españoles en el Alto Perú (ahora Bolivia), y en 1814 cedió el mando al general José de San Martín. A partir de entonces, se dedicó a la diplomacia y a la mediación en las disputas políticas surgidas tras proclamarse la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata en el Congreso de Tucumán (1816).

Braslavsky, Cecilia: (1952-2005), nació en la República Argentina y era hija de otra gran pedagoga argentina, Berta Braslavsky. Estudió Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y dio sus primeros pasos en la actividad académica en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (provincia de Córdoba). En 1975 emigró a la entonces Alemania Oriental en donde obtuvo su doctorado con una tesis sobre Historia de la Educación en América Latina (Universidad de Leipzig). En 1982 regresa al país y poco tiempo después asume la dirección del Área de Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en reemplazo de Juan Carlos Tedesco. En 1984 Gregorio Weinberg la convoca para que se haga cargo de la Cátedra de Historia General de la Educación. Desde la dirección del área de Educación de la FLACSO, desde su actividad docente en la maestría que ella cofundó y dirigió y desde la cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) formó a un gran número de investigadores.

El impacto de su trabajo desde una perspectiva histórico y sociológica (poco transitada hasta el momento), fue decisiva en la ampliación de la agenda del campo pedagógico en plena apertura democrática. Con la incorporación de la noción segmentación, tomada del modelo de Baudelot y Establet en Francia, contribuyó a renovar la imagen del sistema educativo argentino impulsando la discusión, junto con Daniel Filmus, sobre formas de desigualdad educativa poco conceptualizadas. En los '90 fue parte central en la revitalización de las discusiones curriculares por medio de la difusión de la noción de “contenido socialmente relevante” y pionera en señalar los procesos de “vaciamiento” de contenidos en las escuelas. Se interesó por los estudios sobre la burocracia educativa, desde los cuales contribuyó, junto con Guillermina Tiramonti, a una mayor comprensión de los procesos y los cambios institucionales en momentos de transición democrática. También estudió la formación docente dirigiendo una serie de investigaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales y sobre diversos aspectos de la profesionalización de la carrera.

En 1993, luego de dejar la dirección del área de Educación de la FLACSO, se incorpora al Ministerio de Cultura y Educación primero como Coordinadora del Programa de Elaboración de Contenidos Básicos Comunes y luego como Directora General de Investigación y Desarrollo; desde donde coordina esa elaboración despertando una polémica no acabada aún con integrantes del campo pedagógico y muchos de sus dis-

cíbulos, sobre el papel del investigador y profesional de la educación en el diseño y desarrollo de políticas públicas.

En los últimos años se desempeña como Directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), en Ginebra. Bajo su dirección, se concentró en el desarrollo de estudios sobre el curriculum y los planes de estudio en educación básica, desde una perspectiva comparada. Estuvo a cargo de la organización de las XLVI (año 2001) y XLVII (año 2004) sesiones de la Conferencia Internacional de Educación, que la OEI organiza periódicamente. En 1999 ganó el premio Andrés Bello por su libro *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana* (Santillana, 1999), otorgado al mejor ensayo en educación de la región.

Falcón, Ramón Lorenzo: (1855-1909), coronel argentino. Fue el primer cadete en ingresar al Colegio Militar de la Nación a poco de ser inaugurado por el presidente Sarmiento. Perteneciente a la primera promoción, avanzó en la carrera con honores egresando en el año 1873. Desde 1898 a 1902 fue diputado nacional y en 1906, jefe de policía de la Capital Federal. Creó la Escuela de Policía y pereció asesinado durante los disturbios obreros de 1909.

Filmus, Daniel: nació en la República Argentina. Es licenciado en Sociología, egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA); especialista en Educación para Adultos (CREFAL, México) y máster en Educación (Universidad Federal Fluminense, Brasil). Ejerce como profesor titular e investigador categoría I de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se ha desempeñado como director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO -Sede Académica Argentina-). En dos ocasiones ha recibido el Primer Premio de la Academia Nacional de Educación. Ha publicado diversas investigaciones sobre la problemática del docente latinoamericano de nuestro tiempo; la escuela y el mercado de trabajo frente a la globalización; la política, sociedad y cultura en el fin de siglo. Impulsó, junto con Cecilia Braslavsky, la discusión nacional sobre formas de desigualdad educativa. Tras el desempeño en la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fue nombrado en mayo de 2003 ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.

Fray Mamerto Esquiú: (1826-1883) de cuna muy humilde nació en la localidad de Piedra Blanca en la provincia de Catamarca, y al hacerlo gravemente enfermo fue bautizado de

urgencia. Se le impuso el nombre de *Mamerto de la Ascensión*, en homenaje a San Mamerto, en cuya festividad había nacido, y el misterio de la ascensión del Señor, que ese año había caído el mismo día. Por una promesa de su madre desde los cinco años vistió el hábito de San Francisco de Asís. A los diez años cuando sufre la pérdida de su progenitora, ingresa al Convento franciscano de la ciudad natal, determinando tempranamente su vocación a la vida consagrada. Cinco años más tarde comienza el noviciado y a los diecinueve inicia su apostolado de docente en la escuela de San Francisco, en la que cuando es director imprime importantes reformas metodológicas y curriculares. Trabajó como profesor en el Seminario de Catamarca y en la Orden Franciscana fue nombrado Orador Sagrado, tanto por sus conocimientos religiosos como por su capacidad de oratoria. Ya sacerdote comienza su apostolado dedicado a la comunidad nacional y provincial participando activamente en la difícil tarea de la organización de Argentina como nación libre y soberana. Elegido por el pueblo de su provincia y junto a otros eclesiásticos actúa como constituyente y posteriormente como diputado; cargo desde el cual con propósito de extender la cultura se incorpora a los redactores del periódico local y gestiona aportes estatales para el sostenimiento de esa prensa escrita. Más tarde, en Bolivia, funda otro periódico con igual objetivo. De su obra se conservan sermones dogmáticos, algunos de particular importancia en los que se pregonaba por la paz y el orden. Se destacó en su misión de consejero entre los labriegos y campesinos pero, especialmente entre leprosos y los presos condenados a muerte que buscaba redimir. Siendo Obispo de Córdoba (1880-1883) sobresalió por su ocupación respecto al trabajo de la mujer a la que buscó capacitar laboralmente. Preocupado por su apretada actividad pastoral se retiró a Tarija (Bolivia) para hacer su propia experiencia de Dios en sincera búsqueda de la santidad. Falleció en la Posta del Suncho símbolo del más humilde paraje del noroeste argentino, rodeado de campesinos, asistido por los santos sacramentos y con la mortaja de su querido hábito franciscano.

Frigerio, Graciela: nació en la República Argentina. Es especialista en educación e investigadora, creadora y directora del Centro de Estudios Multidisciplinarios donde desde 1995 realiza investigaciones sobre distintas problemáticas que afectan a la infancia y a la adolescencia. Sus aportes trascienden las experiencias y talleres que desarrolla en ese centro y en la maestría de Educación que dirige en la Universidad Nacional de Entre Ríos, entre otros posgrados que dicta en distintas instituciones. En 1997, durante la gestión de Mario Gianoni en la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fue una de las impulsoras del programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), orientado a fortalecer la aten-

ción educativa de los sectores porteños más postergados, y que las sucesivas gestiones han mantenido.

Fue reconocida en 2004 por el gobierno de Francia, que le otorgó la Orden de las Palmas Académicas, en el grado de Chevalier, por su “trabajo constante en favor de la lengua y la cultura francesa y la cooperación cultural entre Francia y la Argentina”.

González, Joaquín Víctor: (1863-1923), jurista, político y escritor argentino. Nacido en Chilecito (Provincia de La Rioja), se licenció como abogado en la Universidad Nacional de Córdoba en 1886. Diputado para el Congreso Nacional, se interesó por las reformas y era partidario de afrontar las cambiantes circunstancias del país con nuevas leyes. Desarrolló una importante carrera política, a lo largo de la cual fue gobernador de su provincia (1889-1891), ministro de Interior (1898-1904) y ministro de Justicia e Instrucción Pública (1904-1906). Rector de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1918), la convirtió en una moderna y prestigiosa institución. Su producción escrita sobre derecho, pedagogía y literatura es muy vasta. Fue miembro de la Asociación Internacional del Derecho (1919) y de la Real Academia Española de la Historia (1922). Falleció en Buenos Aires.

Jaim Etcheverry, Guillermo: nació en la Ciudad de Buenos Aires. Completó sus estudios con Diploma de Honor en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1965. En esa misma institución obtuvo el título de Doctor en Medicina en 1972, habiendo merecido su tesis el premio Facultad de Medicina a la mejor Tesis en Ciencias Básicas. Dedicado en forma exclusiva a la docencia y la investigación en el campo de la neurobiología, fue becario de iniciación y de perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), institución en la que actualmente se desempeña como Investigador Principal en su Carrera del Investigador Científico. Ocupó todas las posiciones docentes en el Departamento de Biología Celular e Histología de la Facultad de Medicina (UBA) en el que actualmente es profesor titular. Entre los años 1986 y 1990 fue decano de esa Facultad. Realizó estudios de posgrado en Basilea, Suiza y, entre otras distinciones, obtuvo la beca de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation que le permitió trabajar en el Salk Institute de La Jolla, California durante 1978.

Es miembro de los comités editoriales de prestigiosas publicaciones nacionales e internacionales de su especialidad; tales como, el Journal of Chemical Neuroanatomy de Ámsterdam; Neurochemistry International de Oxford; Neuroscience de Cambridge; Medicina y

Ciencia Hoy de Buenos Aires, entre otras. En 1999 publicó el libro titulado “La tragedia educativa” que recibió el premio al mejor libro de educación del año, otorgado por las X Jornadas Internacionales de Educación. Es miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Médicas de la provincia de Córdoba y miembro de número de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Argentina de Artes y Ciencias de la Comunicación.

En 2001 recibió el premio “Maestro de la Medicina Argentina”.

En 2002 fue elegido rector de la Universidad de Buenos Aires.

En 2004 fue designado Miembro honorario de la American Academy of Arts and Sciences de los Estados Unidos.

Simultáneamente con su actividad docente y de investigación, ha participado de manera activa en el debate sobre el estado de la educación argentina. Polemista agudo y penetrante, desde hace algunos años colabora frecuentemente en los más importantes medios de comunicación del país. Sus escritos sobre la situación educativa argentina le han valido creciente prestigio en la sociedad, que reconoce en la suya una de las voces más lúcidas sobre esta cuestión crucial.

Llomovate, Silvia: nació en la República Argentina. Es licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Sociología de la Educación y docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde además, ocupa el cargo de secretaria de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras.

- **Menem, Carlos Saúl:** (1930-), político argentino, licenciado en derecho, presidente de la República (1989-1999).

Nació en Anillaco (Provincia de La Rioja), hijo de inmigrantes sirios, fue educado como musulmán suní. En su adolescencia, se convirtió al catolicismo e inició su actividad política. Miembro del Partido Justicialista (la organización política del peronismo), en 1955 fundó las Juventudes Peronistas. Al año siguiente, fue encarcelado por su participación en el intento de restablecer en el poder al desterrado Juan Domingo Perón, y se convirtió en asesor legal hasta 1970 del sindicato peronista Confederación General del Trabajo (CGT). En las elecciones de 1962, se presentó como candidato al cargo de gobernador adjunto de su provincia natal, pero el golpe militar que derrocó al presidente Arturo Frondizi no le permitió asumir. En 1963 fue elegido presidente provincial del Partido Justicialista y en

1973, tras el regreso al poder de Perón, venció nuevamente en los comicios para gobernador de aquella provincia. Fue encarcelado entre 1976 y 1981, cuando María Estela Martínez de Perón, viuda y sucesora en el cargo presidencial, resultó derrocada por un golpe militar que supuso el acceso al poder de la Junta Militar presidida por Jorge Rafael Videla.

Reelegido gobernador de La Rioja en 1983 y 1987, al año siguiente recibió la nominación peronista para la candidatura presidencial. En mayo de 1989, fue elegido presidente venciendo al candidato de la Unión Cívica Radical. Sustituyó, por tanto, a Raúl Alfonsín, con lo que se confirmaba el pleno retorno a la democracia, al producirse la primera transición plenamente constitucional desde hacía 71 años.

Menem trabajó desde el principio de su mandato para reformar la estructura del Estado, privatizar el sector público industrial, alcanzar un mercado libre, profundizar en el perdón a los militares implicados en la dictadura (concediendo indultos) y restablecer relaciones con Gran Bretaña tras la guerra de las Malvinas. En 1991, su gobierno se unió a los de Brasil, Paraguay y Uruguay para firmar el Tratado de Asunción, que confirmó la intención de crear el Mercado Común del Sur (MerCoSur). En 1992, ordenó que se hicieran públicos todos los expedientes secretos sobre las actividades nazis en Argentina posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Dos años más tarde, al adherir al Tratado de Tlatelolco, Argentina entró a formar parte del Organismo para la Proscripción de Armas Nucleares de América Latina (OPANAL).

En mayo de 1995, tras lograr un año antes la reforma constitucional que le permitía renovar mandato, resultó reelegido, y el partido obtuvo la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados. En febrero de 1997, Menem se autodescartó para presentarse a un tercer mandato, lo que habría provocado una nueva reforma constitucional. En las elecciones de octubre de ese año, que, entre otros cargos, renovaban parcialmente la Cámara de Diputados, el peronismo fue ampliamente derrotado por la Alianza por el Trabajo, la Educación y la Justicia (formada por la Unión Cívica Radical y el Frepaso), con lo que el gobierno de Menem vio complicados sus dos últimos años en el poder.

Mercante, Víctor: (1870-1934) nació en la localidad de Merlo (Provincia de Buenos Aires). El ciclo primario lo cursó en su pueblo natal y el magisterio, en la Escuela Normal de Paraná. Inició su carrera como profesor en la provincia de San Juan y luego trabajó en distintos colegios, en Nivel Secundario.

Su gran dedicación al estudio le permitió conocer las distintas corrientes europeas en disciplinas tales como filosofía, psicología y biología, inclinando sus preferencias hacia las teorías positivista y experimentalista. Su formación en ciencias naturales e historia contribuyeron a convertirlo en un defensor de la necesidad de hacer científica la enseñanza y a afirmar, que la ciencia debía ser el eje preponderante de la pedagogía de la niñez. Aspiraba a lograr una educación práctica y utilitaria para desempeñarse en la vida; siendo el rol del maestro el de facilitador y estimulador.

En su obra “Museos escolares argentinos y la escuela moderna”, publicada en 1893, logra exponer los objetivos educacionales de la época.

A principios del siglo XX, influenciado por las teorías francesas y el movimiento de la pedagogía científica, Mercante escribe “Metodología”, importante obra que fue utilizada por varias generaciones de maestros argentinos.

Por pedido de Joaquín V. González , organizó la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata, basamento de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Se desempeñó como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Desde ese lugar colaboró con el ministro Carlos Saavedra Lamas en la elaboración de un proyecto de reforma de la Enseñanza Secundaria. El Congreso lo rechazó, pero el contenido del plan no se perdió, pues lo volcó en su obra más importante “La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas”, publicada en 1918. En esa época, no se consideraba esa crisis en los planes de enseñanza y lo que Mercante propuso es un cambio en los postulados y contenidos. Pretendía incluir tareas de granja, taller, práctica intensiva de ejercicio físico, etc., con la intención de canalizar el excedente de energía física del púber. Hoy, su aporte se considera muy valioso y vanguardista, a pesar de haber sido criticado por enfocar la problemática sólo desde el punto de vista psicológico, olvidando el aspecto social.

Si bien en 1920 dejó la función pública, continuó investigando y escribiendo.

Después de representar a nuestro país en el Congreso Internacional de Educación, en Chile, falleció durante el viaje del regreso.

Mitre, Bartolomé: (1821-1906), político, militar y escritor argentino, presidente de la República (1862-1868). Nació en Buenos Aires y, siendo aún muy joven, se granjeó con sus escritos y sus opiniones políticas la enemistad del dictador Juan Manuel de Rosas. Tras vivir exiliado en Chile, Bolivia y Perú, regresó a Argentina en 1852 y participó en el derrocamiento de Rosas, encabezado por el general Urquiza. En 1853 fue nombrado ministro de Guerra del gobierno provincial de Buenos Aires, y como tal, trató de oponerse al plan de Urquiza que pretendía que la provincia pasara a formar parte de la recién proclamada República Argentina. En 1859, las tropas de Mitre fueron derrotadas por Urquiza en la batalla de Cepeda, y Buenos Aires pasó a formar parte de la federación. Mitre fue nombrado gobernador de la Provincia de Buenos Aires en 1860 y derrotó a Urquiza en la batalla de Pavón (1861).

Al año siguiente, fue elegido presidente. Durante su mandato, Argentina, aliada con Brasil y Uruguay contra Paraguay, participó en la guerra de la Triple Alianza (1865-1870). En 1868 fue derrotado en las elecciones presidenciales por Sarmiento; volvió a presentarse como candidato en 1891 pero fracasó. Mitre fundó en Buenos Aires el influyente periódico La Nación, en 1870. Entre sus obras se encuentran un gran número de poesías, traducciones de autores clásicos (como el poeta italiano Dante Alighieri) y obras históricas, como la Historia de Belgrano y de la independencia argentina (1858-1887) y la Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana (1877-1888).

Perón, Juan Domingo: (1895-1974), político argentino, fundador del peronismo (movimiento político actualmente aglutinado en el Partido Justicialista), presidente de la República (1946-1952; 1952-1955; 1973-1974) y una de las figuras latinoamericanas más destacadas del siglo XX, que llevó a cabo importantes cambios en la política de Argentina.

Nació en Lobos (Provincia de Buenos Aires) y estudió en el Colegio Militar (1911-1913) y en la Escuela Superior de Guerra (1926-1929). En 1930 participó en un levantamiento militar que derrocó al presidente Hipólito Yrigoyen, y fue nombrado secretario privado del ministro de Guerra (1930-1935). Más tarde impartió clases en la Escuela Superior de Guerra, pasó un año en Chile como agregado militar, publicó cinco libros sobre historia militar y viajó a Italia para estudiar métodos militares alpinos. A su regreso a Argentina en 1941, admirador del dictador fascista italiano Benito Mussolini, fundó el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), que en 1943 protagonizó un golpe de Estado que depuso a Ramón Castillo y procedió a transformar el movimiento sindical, debilitando la influencia que ejercían

sobre él los partidos de izquierda, para lo que promulgó nuevas leyes, reformó las existentes y creó nuevos sindicatos. Alcanzó popularidad entre las clases obreras, pero según crecía su poder —fue nombrado vicepresidente de la República además de ministro de Guerra— aumentaba la oposición entre las Fuerzas Armadas. El 9 de octubre de 1945 fue obligado a dimitir de sus cargos, siendo detenido y encarcelado. Su dimisión provocó una crisis de gobierno que fue resuelta el 17 de octubre, cuando sus seguidores sindicalistas, especialmente la Confederación General del Trabajo (CGT), lograron su puesta en libertad. Cuatro días más tarde, Perón, que era viudo, se casó con su compañera, María Eva Duarte.

Tras una campaña electoral represiva y violenta, fue elegido presidente en 1946, con el 56% de los votos. Creador de su propio movimiento, el peronismo, siguió políticas sindicalistas, nacionalistas y populistas, con la ayuda de su esposa, que pasó a ser un destacado miembro influyente, pero informal, de su gobierno. Sin embargo, a principios de la década de 1950 comenzaron a disminuir las ventajas de que gozaba la clase trabajadora de las ciudades. La muerte de Evita (como se la conocía) en 1952, las dificultades económicas, la creciente agitación laboral y la excomuniación de Perón por parte de la Iglesia católica debilitaron aún más su gobierno. Su derrocamiento a manos del Ejército, en 1955, fue reflejo del rechazo popular a su gobierno dictatorial. Sin embargo, durante sus 18 años de exilio, contó con la adhesión de los sindicatos y su influencia en la política de Argentina, apoyando a sus seguidores en su intento por alcanzar el poder. Finalmente, se le permitió regresar, una vez que los peronistas, agrupados en el Frente Justicialista de Liberación, vencieron en las elecciones presidenciales de 1973, y fue reelegido presidente, con su tercera esposa, María Estela Martínez de Perón, como vicepresidenta. Murió, en el ejercicio de ese cargo, el 1 de julio de 1974.

Puiggrós, Adriana: nació en la República Argentina. Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), completó una Maestría en Ciencias en la especialidad de educación en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) de México y se doctoró en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); desde 1987 investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); desde 1992 investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); directora del Programa Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (APPeAL), en México y Argentina; directora de

la Maestría en Historia y Prospectiva de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); entre 1992 y 2002 colaboradora extranjera en la investigación sobre el Estado del Conocimiento del área temática 10 de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): Filosofía, Teoría y Campo de la Educación y Asesora en proyectos del Centro de Estudios sobre la universidad, de la UNAM. Ha publicado diversos libros, artículos y ponencias en revistas especializadas. Entre las distinciones recibidas destacan la Orden Andrés Bello, entregada por el Gobierno de Venezuela; la mención especial de la Fundación Konex a las personas destacadas en Humanidades en la última década, en la rama Educación; la mención honorífica de la UNAM con el grado de Doctora en Pedagogía y el Premio a la Producción Científica y Tecnológica de la UBA en los años 1992, 1993, 1994 y 1995 por resolución del Consejo Superior.

Se ha desempeñado en la función pública como diputada en la Convención Nacional Constituyente de 1994; miembro de las comisiones de Educación, Familia, Mujer y Minoridad y MERCOSUR de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación; diputada nacional entre 1997 y 2001 ejerciendo la presidencia de la Comisión de Ciencia y Tecnología; secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación y en los últimos años asesora del director general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En diciembre de 2005 asume el cargo de directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Rivadavia, Bernardino: (1780-1845), político argentino, presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata (1826-1827). Nació en Buenos Aires y tras ser un comerciante de éxito, pronto se incorporó a la Revolución de mayo de 1810, que inició el proceso de emancipación del virreinato. Inspiró la formación del primer triunvirato (1811-1812) que rigió la política de los territorios rioplatenses independizados, cuyo Congreso proclamó su soberanía sobre las Provincias Unidas del Río de la Plata en el Congreso de Tucumán en 1816. Desde 1814 hasta 1820 realizó diversas misiones diplomáticas en Europa para el nuevo Estado. Desde 1820 hasta 1824 fue ministro de Gobierno, negociando una serie de préstamos y un tratado comercial con Gran Bretaña.

Participó en el Congreso Constituyente de 1826 que le eligió presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata. Durante su gestión, logró ampliar el derecho al voto a todos los hombres mayores de 20 años, organizar el Parlamento y los tribunales, y garantizar la libertad de prensa. Adoptó la idea de una república centralizada y financió la creación de la

Universidad de Buenos Aires y del Archivo Nacional. Rivadavia hubo de continuar la guerra iniciada con Brasil en 1825 por la cuestión de la Banda Oriental (que incluía el actual Uruguay). Fue obligado a dimitir en julio de 1827 y se marchó a Europa. Regresó a Buenos Aires en 1834 para hacer frente a las acusaciones de sus enemigos; una vez más fue condenado al exilio. Sus restos fueron repatriados en 1857.

San Martín, José de: (1778-1850), militar y político argentino, caudillo de la emancipación de América, llamado “el Libertador”. Nació en Yapeyú (pcia. de Corrientes), fue el quinto hijo del español teniente gobernador de aquella provincia, el ayudante mayor Juan de San Martín. La familia marchó a Buenos Aires en 1781 donde realizó sus primeros estudios.

Se trasladó a España cuando su padre fue destinado a Málaga en 1784 y, aunque admitido en el Seminario de Nobles de Madrid, solicitó y obtuvo el ingreso como cadete en el regimiento de Murcia. Combatió en la fuerza ascendiendo hasta capitán mayor.

De regreso a Buenos Aires, la Junta de gobierno constituida allí le encomendó la formación de un escuadrón de granaderos a caballo, nombrándolo su comandante. Luchó contra los realistas, tras lo cual tomó el mando del Ejército del norte y gobernó como intendente de Cuyo.

Cuando el Congreso de Tucumán declaró la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata el 9 de julio de 1816, el director supremo Pueyrredón, lo nombró general en jefe del Ejército de los Andes e inició desde Mendoza la marcha para cruzar la cordillera andina y liberar a Chile.

La guerra civil argentina retrasó su campaña de Perú hasta 1820, en que apoyado por una flota escocesa controló la costa del Pacífico, estrechando el cerco sobre las tropas realistas. Reanudada la lucha, entró en Lima y proclamó la independencia del país. Fue nombrado protector de Perú, convocó un Congreso Constituyente que superara las discrepancias existentes entre los líderes y partió para Guayaquil a entrevistarse con Simón Bolívar. En el encuentro, trataron la situación general del continente americano, de Perú y Guayaquil, que dudaba entre mantener la independencia, incorporarse a Perú o integrarse en la Gran Colombia, como al final ocurrió. San Martín se mostró partidario del régimen monárquico en Perú, pero al no contar con el apoyo de la burguesía limeña, optó por convocar al Congreso y renunciar dejando esos asuntos a Bolívar.

Con la salud quebrantada, permaneció algún tiempo en Gran Bretaña y Francia antes de instalarse en Bruselas. En 1827 ofreció sus servicios a Argentina con motivo de la guerra con Brasil y en 1829 quiso mediar en las disidencias internas entre unitarios y federales. Viajó a Buenos Aires, pero no llegó a desembarcar y se marchó a París. En 1848, casi ciego, se trasladó a Boulogne-sur-Mer (Francia), donde murió. Sus restos se repatriaron en 1880 y hoy descansan en la Catedral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en un mausoleo fuera de la planta principal, luego de negociaciones llevadas a cabo con la Iglesia Católica por su presunta filiación a la masonería.

Schoo, Jorge Vicente: (1920-1993) -descendiente directo de John William Shaw (apellido original de su familia), cirujano inglés tomado prisionero en la Primera Invasión (1806), enviado a la provincia de Tucumán, donde se asentó y casó con doña Juana Villafañe de una antigua familia de la zona-. Nació en Villa Ballester (Provincia de Buenos Aires). Como su padre era funcionario de la Secretaria de Transportes de la Nación y supervisaba distintos ferrocarriles del país, la familia tuvo que trasladarse en 1924 a la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, donde cursó el primario y parte del secundario en el Colegio Nacional. Las obligaciones laborales, hacen que la familia retorne a Villa Ballester, ingresando el joven Schoo al Colegio Militar de la Nación, donde asiste hasta cuarto Año, terminando sus estudios secundarios en el Colegio “*General Roca*”, del barrio capitalino de Belgrano.

A principios de 1941, es convocado por el comisario Carseglia, amigo de su familia y titular de la Comisaría de Ibicuy, provincia de Entre Ríos, para que reviste como oficial escribiente -experiencia siempre recordada-. A mediados de año, se entera que la recientemente creada Escuela de Cadetes de la Institución convocaba a su primer curso, y decide ingresar.

Su primer destino fue el Cuerpo Guardia Seguridad de Caballería, donde es recibido por Don Carlos Enrique Fontana, con quien entabla profunda amistad.

Por el ritmo estricto que imperaba en el cuartel, se convirtió en un consumado jinete. Pero su espíritu inquieto y su extraordinaria capacidad intelectual, lo llevaron a inscribirse en la Facultad de Humanidades donde -sin descuidar sus obligaciones policiales- se recibe con alto promedio de profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. Años más tarde culmina también con excelentes calificaciones el doctorado en Filosofía.

En la década del '50, el jefe de Caballería don Martín Sosa, a quien admiraba por sus condiciones de conductor, es nombrado director de la Escuela de Cadetes, llevándolo como ayudante, comenzando su vinculación con el área de formación e instrucción institucional que lo acompañaría el resto de su vida.

En esos años se consolida la Dirección de Cuerpos e Institutos y se funda la Academia Superior, ya graduado universitario, con amplia experiencia en los cuerpos policiales e institutos el entonces subcomisario Schoo es designado jefe de la Sección Planificación, que abarcaba desde la preparación de los distintos operativos de los cuerpos hasta la formulación y el control previo a su aprobación de planes, programas y modalidades de enseñanza institucional. En esa época interviene decisivamente en la creación de la Escuela de Suboficiales y Tropa, que comienza a funcionar en el actual cuartel del Cuerpo de Infantería, en 1 y 59 de la ciudad de La Plata.

Producida la llamada Revolución Libertadora de 1955, la Policía de la Provincia de Buenos Aires no escapa a los desbordes que se producen, se crea la Dirección de Institutos y como policía altamente especializado en temas educativos, es designado comisario de Lobería. Asume este destino con alegría (casi nada podía conmovir su sentido del humor), desempeñándose en forma brillante y ganando una experiencia que luego vuelca en uno de sus libros: "Reflexiones sobre y desde la Pampa".

La Escuela de Cadetes, en su segundo asentamiento de Tolosa, se incendia en 1956 y queda con grandes deficiencias de infraestructura. Finalizando 1958 le llega al comisario de Lobería una escueta nota del jefe de Policía ofreciéndole la dirección, que de inmediato acepta.

Comenzado el período lectivo 1959 se convence de la necesidad impostergable de conseguir otro lugar para la Escuela, moviliza a los jefes y oficiales que le dependen, a los que transmite su inquietud. Se indaga, se visita, se busca. Por fin se toma la decisión: ocupar el antiguo casco de la Estancia San Juan que fuera de la familia Pereyra Iraola. Convencido plenamente del beneficio institucional de su determinación y comprobando aquello de que "el hecho es más fuerte que la ley", desplaza la Escuela de Cadetes a mediados de año y durante meses vive en carpas con sus oficiales y alumnos. Siguiendo a su conductor, aquellos cursos autodenominados los "picapiedras", repararon, construyeron, hicieron caminos y, egresaron brillantemente.

Una vez arraigada la Escuela en el predio de Pereyra, fue perseguido y sumariado, de lo que salió indemne.

Su carrera policial tomó otros rumbos: la Inspección General, en cuya gestión visitó puestos de agentes destacados y destacamentos durante décadas olvidados, la Dirección de Inteligencia donde crea -una vez más- la sección de Relaciones Públicas. En 1961 colabora con el jefe del Cuerpo de Caballería en la fundación de la Remonta Policial que desde entonces provee de equinos; en 1962 es nombrado subdirector de Institutos y en su mente fértil germina la idea de una escuela secundaria policial. Demostrando el genio de los adelantados y el espíritu y acción de los innovadores, funda el Liceo Policial que hoy lleva con toda justicia su nombre, en el predio de Pereyra, comenzando el primer período lectivo en 1963 y funcionando como batallón de la entonces Escuela “*Juan Vucetich*”, hasta su actual independencia; constituyéndose en el primer instituto de este tipo.

Luego vienen otros destinos en la Unidad Regional Azul e Inspección General, hasta que la superioridad lo asciende a la máxima jerarquía y lo designa director de Institutos, solicitando su retiro, a pesar del pedido expreso del jefe de Policía de ese momento, en el año 1973 cuando había servido a la fuerza durante 32 años.

Se aparta pero sigue vinculado, dictando clases a los distintos cursos y creando el Gabinete Psicotécnico que dirigió los primeros dos años, constituyéndolo en una herramienta de avanzada para completar los exámenes pre-ocupacionales de los aspirantes a ingreso.

Escribió varios libros que mantienen viva su memoria. Además, fue titular de Filosofía en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ejerciendo la rectoría del turno vespertino; también designado por concurso jefe de Trabajos Prácticos de Psicología Médica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); titular de Filosofía en la Escuela Superior de Periodismo de Capital Federal; titular de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Siendo director general de Institutos el señor B. Bastidas, se impuso el nombre de “*Comisario General Jorge Vicente Schoo*” a la Plaza de Armas de la Escuela de Cadetes “*Juan Vucetich*”; más tarde por resolución de la Jefatura el 19 de agosto de 1991, se hace lo propio con el Liceo Policial que fundara. Tuvo en vida estos dos justos homenajes.

Veinte años después de su retiro, mientras preparaba una clase para sus alumnos del curso regular de subcomisarios, lo sorprendió la muerte.

Tedesco, Juan Carlos: nació en la República Argentina. Realizó estudios de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa, donde también ocupó el cargo de secretario académico. En 1976 ingresó a la UNESCO como especialista en política educacional del Proyecto UNESCO/CEPAL “Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe”, donde fue responsable de las investigaciones sobre educación y empleo. Entre 1982 y 1986 se desempeñó como director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC). A partir de 1986 fue nombrado director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), cargo que ejerció hasta 1992. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra, luego como director de la sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en Buenos Aires.

En 2007 fue designado ministro de Educación; Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad.

Ha efectuado numerosas misiones de asistencia técnica a Ministerios de Educación de América Latina, África y países árabes. Además, es miembro de la Academia Nacional de Educación de Argentina, del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE) de España, y ha sido miembro del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra (Suiza).

Tenti Fanfani, Emilio: profesor titular ordinario de la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y coordinador de la Unidad de Investigación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO). Sus áreas de especialización son la educación y políticas sociales, la formación de recursos humanos y el diagnóstico de sistemas educativos.

Urquiza, Justo José: (1801-1870), militar y político argentino, presidente de la Confederación Argentina (1854-1860). Nació en Talar del Arroyo Largo (hoy Arroyo Urquiza), a pocos kilómetros de Concepción de Uruguay, provincia de Entre Ríos. Desde su puesto de gobernador de su provincia natal se convirtió en portavoz del federalismo y defensor de los intereses de las provincias litorales, frente al monopolio comercial de Buenos Aires. Venció a Juan Manuel de Rosas en la batalla de Caseros (3 de febrero de 1852) y fue designado director provisional de la Confederación Argentina. Tras la aprobación de la Constitución Federal de 1853, rechazada por Buenos Aires, inició su período presidencial (1854-1860). En 1859 derrotó a las tropas bonaerenses en la batalla de Cepeda y en 1860 cedió el poder a S. Derqui (1860-1861). Acusado, desde algunos sectores, de traicionar al federalismo, fue asesinado en 1870 en su mansión.

4.1. Entrevista ocasional a profesor de Nivel Polimodal

Cuestionario guía para la entrevista

Ciclo lectivo:

Establecimiento:

Tipo de gestión (estatal/privada):

Curso: **Modalidad:**

Turno:

Entrevistado: **Antigüedad docente**

Antigüedad en el establecimiento **Sit. de Rev.**

Cargo **Espacio curricular:**¹

Entrevistador:

Tópicos para orientar la conversación:

1. ¿En qué consiste su participación en la elaboración del PEI?
2. ¿Cómo se organiza departamentalmente el establecimiento?
3. ¿Qué acuerdos departamentales han establecido para:

¹ Sólo en caso de profesores de aula.

- a) atender a los objetivos del PEI?
- b) planificar las acciones en el aula?
- 4. ¿Qué desarrollos de concreción curricular elabora a nivel de propuesta didáctica para el trabajo en el aula?
- 5. ¿Qué objetivos prioriza en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 6. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para jerarquizar los contenidos de enseñanza?
- 7. ¿Qué criterios y consideraciones tiene en cuenta al planificar cada clase?
- 8. ¿Cuáles son los mayores obstáculos que observa al poner en marcha sus propuestas didácticas?
- 9. ¿Qué limitaciones referidas al rendimiento académico detecta en sus alumnos?
- 10. ¿Qué problemas de índole emocional descubre en el alumnado? ¿Qué repercusiones alcanzan en el aprendizaje y en la planificación de la enseñanza?
- 11. ¿Participa en experiencias de trabajo colaborativo con otros profesores y/o grupos de clase? ¿Cuáles? ¿En qué consisten?
- 12. ¿Ha incorporado las TIC como recurso en el proceso didáctico? ¿De qué modo?
- 13. ¿Qué intereses e inquietudes manifiestan sus alumnos con respecto al ingreso al Nivel Superior? (Sólo para profesores del último curso de Polimodal)
- 14. ¿Qué acciones ha desarrollado para orientarlos en la elección de carreras y otras dudas? (Sólo para quienes respondan al ítem 13)

Comentario del entrevistador:

4.2. Formulario de datos socioacadémicos y emocionales

Ficha de datos personales y académicos del estudiante

Año:

Aula:

Consigna: Por favor responda con prolijidad, letra clara y sinceridad (no se trata de un examen sino de conocer su realidad y necesidades como alumno/a, con el fin de mejorar su formación superior).

Apellido/s:

.....

Nombre/s:

.....

Edad:

Título secundario:

Institución que lo otorgó:

Tipo de gestión de la institución

Estatal Privada

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

¿Pertenece esa institución a la modalidad de Educación de Adultos? Sí No

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

Localidad: Provincia:

Año de egreso del Nivel Medio o Polimodal:

En el último año del Nivel Medio/Polimodal tenía las notas más altas en: y las más bajas en:

Durante el Nivel Medio/Polimodal la/s materia/s preferida/s fue/ron: y la/s materia/s cursada/s a disgusto:

¿Cursó o se inscribió en otras carreras de Nivel Superior? **Sí** **No**

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

En caso afirmativo, ¿cuál/es?:

¿La/s completó continúa abandonó

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

En caso de haber abandonado, ¿por qué?:

.....

¿Tiene hijos? **Sí** **No**

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

En caso afirmativo: ¿cuántos?

¿de qué edad/es?

Localidad donde vive:

Personas con las que convive:

.....

¿Trabaja? **Sí** **No**

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

En caso afirmativo: ¿dónde?

¿en qué horario?

En caso negativo: ¿trabajó alguna vez? **Sí** **No**

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

en caso afirmativo: ¿en qué trabajó?

Profesión/Ocupación del padre:

Estudios del padre:

(Aclarar si el nivel no se completó)

Profesión/Ocupación de la madre:

Estudios de la madre:

(Aclarar si el nivel no se completó)

¿Tiene algún hobby o pasatiempo? ¿Cuál?:

¿Qué cosa/s le agrada/n y/o enorgullece/n de sí mismo?:

.....

¿Qué descubrió que le gusta a los otros de usted?:

.....

¿Qué cosa/s no le gusta/n de usted mismo y desearía cambiar?:

.....

¿Confía, por regla general, que es capaz de superar las dificultades? Sí No

(Indicar con una cruz lo que corresponda)

¿Qué actividad/es le causa/n verdadero placer, es decir, disfruta con ella/s?:

.....

¿Qué cosa/s lo pone/n triste?:

.....

¿Qué cosa/s lo pone/n alegre?:

.....

Cuando desaprueba un examen lo primero que piensa es

.....

¿Qué inquietudes tiene sobre el ingreso al Nivel Superior, la carrera y/o la futura profesión?:

4.3. Evaluación diagnóstica para el Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

Vida de Domingo Faustino Sarmiento

Enseña todo a todos.

Juan Amos Comenio (1592-1670).

Canon con que el famoso reformador pedagógico checo resume su concepto de enseñanza desarrollado en el libro *La didáctica magna...*

Resulta innegable que la educación es inherente y necesaria a la naturaleza humana. El esfuerzo continuo y sistemático por reflexionar e intentar dar soluciones -siempre perfectibles, nunca perfectas- al eterno problema de la educación, constituye el ser y el sentido del saber pedagógico. Este problema no sólo atrae los afanes del pedagogo teórico y del educador práctico; ningún hombre, por el hecho de ser tal, puede permanecer indiferente o extraño frente a él. Porque es su existencia misma, como ser individual y como ser social, la que aparece comprometida en sus planteamientos y en sus soluciones.

A pesar de que los seres humanos han sobrevivido y evolucionado como especie por su capacidad para transmitir conocimiento, la enseñanza (entendida como actividad de presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes) no aparece hasta tiempos relativamente recientes. Las sociedades de la antigüedad que hicieron avances sustanciales en el conocimiento del mundo que nos rodea y en la organización social sólo fueron aquellas en las que personas especialmente designadas asumían la responsabilidad de educar a los jóvenes.

La escuela surge cuando el hombre se da cuenta de la importancia y necesidad de transmisión metódica e intencional de la cultura a las nuevas generaciones. En los pueblos del Antiguo Oriente la escuela surgió unida a la necesidad de formación del sacerdocio y estaba destinada a minorías de las castas superiores. En Grecia adquirió singular repercusión

cuando se la organizó en ciclos y Sócrates, Platón y Aristóteles plantearon las primeras sistematizaciones didácticas con fundamentos filosóficos (s. V y IV a. C.).

En la Edad Media la Iglesia se responsabilizó de la enseñanza, impartida desde monasterios que gradualmente evolucionaron hasta convertirse en universidades. En los siglos XVII y XVIII hubo un renovado interés por los métodos educativos. El clérigo francés y educador Juan Bautista de la Salle y luego el reformador pedagógico suizo Johann Pestalozzi fundaron escuelas modelo. En colonias de América del Norte la escuela fue trascendente en el desarrollo del nuevo continente.

Domingo Faustino Sarmiento nació en la ciudad argentina de San Juan el 15 de febrero de 1811; en efecto, al año siguiente a la fecha en que nuestro país forma su primer gobierno patrio. El ambiente de su ciudad natal no le ofrece facilidades para su educación, fue autodidacta antes de educar a los demás.

Ejerce como maestro desde sus quince años, mostrando una fuerte vocación pedagógica. En la Guerra Civil que asoló a las Provincias Unidas del Río de la Plata (nombre que recibía desde 1816 el Estado argentino) a finales de la década de 1820, Sarmiento combatió en el bando liberal, y cuando Juan Manuel de Rosas estableció su dictadura en 1835, marchó exiliado a Chile, donde trabajó como periodista, profesor, y publicó *Facundo, civilización y barbarie* (1845), un apasionado ataque contra el régimen de Rosas, convertido en clásico de la literatura argentina.

En 1842 fue nombrado director de la Escuela Normal de Preceptores en Santiago y, tres años más tarde, el gobierno chileno lo envió a Europa y Estados Unidos para estudiar sus sistemas educativos. Una investigación comparativa le permitió establecer la influencia de una diferencia de civilización y, especialmente, de un desigual desarrollo económico de España e Inglaterra que se reproduce en sus colonias de América.

Felizmente, tales males no son incurables. Al respecto aconseja tres remedios: inmigración europea, trabajo y, principalmente, educación pública.

Con pasión de apóstol y seguridad de iluminado, sostuvo el valor absoluto de la acción educadora. Ya en *Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura* -obra que publicó en Chile en 1842, en su calidad de director de la Escuela Normal- afirmaba: “La

instrucción primaria es la medida de la civilización de un pueblo”. Pero fue en *Educación popular* donde planteó, por primera vez de manera precisa, todo su programa de civilización por medio de la escuela. En sus escritos posteriores, no hizo más que especificar y repetir -con obstinación- las ideas que había desarrollado desde sus viajes que le proporcionaron la oportunidad de tomar contacto directo con propuestas de un movimiento educativo altamente progresista, influido en apreciable medida por las ideas pestalozzianas.

En 1852, tras la caída de Rosas, Sarmiento regresó a su país.

Después de proclamada la República, entre 1864 y 1868 ejerce como ministro plenipotenciario de la República Argentina en Estados Unidos.

Al final de su ejercicio como embajador, fue elegido presidente de la República. Su administración (1868-1874) fue enérgica y progresista, extendió el comercio, mejoró el transporte, favoreció la inmigración y fomentó la enseñanza.

La *Ley N° 1420* o *Ley de Educación común*, sancionada durante su mandato, propugnó una escuela abierta a todos, sin discriminación de raza, sexo, condición económica, rango social, posición política o creencia religiosa. Pionero en el tema de la política educacional, consideró a la escuela como factor dinámico que opera sobre la sociedad estructurando la democracia. La educación entendida como derecho del pueblo al tiempo que deber del Estado y de la sociedad. En este sentido, estaba persuadido que el maestro era el agente más activo del progreso de un país y, consecuentemente, trabajó por su formación.

Después de su época presidencial, fue el primer Superintendente General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, cargo que hoy se denomina Director General de Cultura y Educación. Desde este nuevo puesto, profundizó la tarea reorganizando el sistema escolar provincial e impulsando y dando origen a la prensa pedagógica en Sudamérica.

Coherente con la difusión teórica de su doctrina materializó esas ideas en proyectos y soluciones concretas. Como legado nos dejó la creación de bibliotecas populares y ambulantes y la Biblioteca Nacional de Maestros, la primera Escuela Normal en Paraná, granjas escolares para la experimentación agrícola, instituciones de jerarquía como la Facultad de Ciencias Exactas y Físico-Naturales y el Observatorio Astronómico de la ciudad de Córdoba, el Colegio Militar y la Escuela Naval, diversos museos, escuelas para soldados y noc-

turnas para adultos así como la habilitación de dos horas de la jornada de trabajo para que peones y obreros recibieran instrucción.

Por cuestiones de salud viajó a Asunción del Paraguay donde escribió sus últimos artículos periodísticos y donde, finalmente falleció el 11 de septiembre de 1888, tan pobre como había nacido. “Padre del aula”, en 1943, a 55 años de su fallecimiento, la Conferencia Interamericana de Educación (integrada por educadores de toda América) se reunió en Panamá y estableció la fecha de su deceso como Día del Maestro en todo el continente americano.

Evaluación diagnóstica

Ciclo lectivo:

Alumno:

Instrucciones: Lea el texto: *Vida de Domingo Faustino Sarmiento*. Utilice el diccionario si resulta necesario. Luego, lea detenidamente las consignas que se presentan a continuación y resuélvalas expresando sus ideas con la mejor redacción posible.

1. Nombre al menos dos características o hechos relativos a la educación en la antigüedad.
2. Diga en qué estudios previos Sarmiento sentó las bases de su programa educativo escolar.
3. Ordene cronológicamente y en columna tres acontecimientos importantes mencionados en el texto, entre los que se halle la ocupación del cargo de embajador de la República que Sarmiento desempeñó en los Estados Unidos.
4. Explique por qué se conoce al prócer como “Maestro de América”.
5. Mencione la edad a la que falleció Domingo F. Sarmiento.
6. Explique brevemente el procedimiento usado para responder la consigna anterior.
7. Diga en qué provincia argentina fundó Sarmiento la primera Escuela Normal.
8. Explique la relación entre la frase con que se encabeza el texto y la vida de Sarmiento.

4.4. Evaluación diagnóstica para la Escuela “Juan Vucetich”

Vida de Juan Vucetich

Dios ha marcado con un sello la mano de todos los hombres a fin de que cada uno reconozca sus obras.

Job. Cap. XXXVII, versículo 7.

Versículo misterioso que la humanidad ha tardado en descifrar aún cuando de él se tuviera presentimiento desde épocas remotas...

Resulta innegable que la expresión más visible e irrefutable de que algo existe en el hombre que no cambia permaneciendo idéntico en esencia y forma, es la impresión digital. Desde la existencia intrauterina hasta después de la muerte, sin distinción de raza y origen, acompaña al ser humano como sello indeleble de su personalidad ese diagrama inscripto en la yema de cada uno de los dedos así como en palmas de manos y plantas de pie. Nadie, fuera del hombre en la naturaleza, puede ostentar en forma tan categórica y definitiva ese signo distintivo de exclusividad y continuidad.

La identificación personal ha sido inquietud humana de todas las épocas; justamente en la organización primitiva de la actual familia, surge como necesidad el primer medio identificativo: el nombre. Tan antiguo como él, es el tatuaje, que identificaba al individuo o a la tribu a que pertenecía y que hoy podemos considerar como seña particular. El tatuaje judicial fue un salvaje método usado posteriormente para señalar de por vida a los que transgredían la ley, comprendiendo las mutilaciones y marcas a fuego según la gravedad del delito cometido.

Paralelamente, los científicos pretendían descubrir un sistema que reemplazara a esas prácticas inhumanas. De las características fisonómicas surgen los primeros intentos que originan los llamados sistemas de filiación y a cuya aplicación contribuye el descubrimiento de la fotografía que permite grabar en una placa sensible las citadas características. La antro-

pometría, que sistematizaba y codificaba mediciones del cuerpo humano, es el primer logro científico cuyo creador es el antropólogo francés Alfonso Bertillón (1853-1914).

Si bien las impresiones digitales se conocían desde tiempos prehistóricos -de lo que existe testimonio documental-, fue Francis Galton, primo de Charles Darwin, quien investigando los estudios hechos en la India por Herschel, enunció las tres Leyes fundamentales: Perennidad, Inmutabilidad y Diversidad Infinita. Asimismo, tipificó dibujos, ideó una nomenclatura e intentó una clasificación; sin llegar a desarrollar un sistema práctico y eficaz.

Juan Vucetich arribó a nuestro país en el año 1884 desde Lesina, localidad del hoy extinguido Imperio Austrohúngaro, donde había nacido el 20 de julio de 1858. Residió en la Capital Federal hasta 1888 en que se trasladó a la recientemente fundada ciudad de La Plata e ingresa desde el cargo más modesto en el Departamento Central de Policía.

Al año siguiente es nombrado en la Oficina de Estadísticas y a los pocos meses designado jefe de la misma en mérito a su capacidad. En 1891, al tiempo que se publica el primer *Boletín Mensual de Estadísticas*, el Jefe de Policía le encarga organizar el Servicio de Identificación por el Sistema Antropométrico que se estaba difundiendo desde Francia. Casi simultáneamente, también llega al Jefe un ejemplar de un artículo comentando los estudios de Galton, motivo por el que se le encomienda a Vucetich intentar crear un método de identificación personal.

En dos meses de trabajo desarrolla su sistema al que llama Ignofalangometría y los elementos para ponerlo en práctica: la ficha decadactilar y el armario casillero destinado al archivo y búsqueda. El 1 de setiembre de 1891 se inaugura el servicio identificando a 23 procesados en la Jefatura de Policía y tres meses más tarde, la Suprema Corte de Justicia de la Provincia autoriza la identificación de la población carcelaria.

Durante el año 1893 publica su primera obra científica acerca del descubrimiento efectuado y comienza la comunicación epistolar con reconocidos hombres de ciencia europeos.

En 1894, el estadígrafo Francisco Latzina propone reemplazar el nombre Ignofalangometría por el de Dactiloscopía y ello resulta aceptado por su creador. A fines de 1896, culmina los estudios sobre los tipos dactiloscópicos, reducidos a sólo cuatro fundamentales, dando origen al Sistema Dactiloscópico Argentino. En 1898 publica *Registros de Existencia* (re-

gistro de 1.048.576 combinaciones primarias posibles con los cuatro tipos dactiloscópicos fundamentales) y propone al Jefe de Policía confeccionar un plano del territorio provincial por distritos donde figuren datos que agilicen el cumplimiento de la función específica. Durante el transcurso del año siguiente, inventa el Dactilónomo que permite la demostración gráfica de todas las combinaciones posibles sobre la base de los cuatro tipos fundamentales.

En 1903, A. Bertillón adopta el Sistema Dactiloscópico de Vucetich.

Cuando en la Provincia de Buenos Aires se dicta en 1906 el nuevo Código de Procedimiento Penal, se incorporan por primera vez disposiciones sobre identificación dactiloscópica.

Durante 1911 el Congreso Nacional adopta el Sistema Vucetich para el cumplimiento de la Ley N° 8129 de Enrolamiento y Régimen Electoral y el Ministerio de Guerra solicita a la Provincia de Buenos Aires el concurso de Vucetich para organizar el registro de esa ley.

En 1912, Vucetich se retira de la función pública e inicia un viaje de estudio por gran parte del mundo comprobando que, mientras en algunos países aún su invento se desconocía, en otros como Japón, por ejemplo, su obra fundamental había sido ya traducida al idioma nacional. Como parte de su empresa, en China enseñó y dejó organizado el Sistema Dactiloscópico Argentino mereciendo una condecoración al no aceptar pago alguno por sus servicios. También se encontró con científicos de prestigio con los que había mantenido correspondencia, pudiendo intercambiar información y divulgar sus conocimientos.

Entre las obras escritas por J. Vucetich figuran: *Identificación antropométrica*, *Sistema de Filiación Provincia de Buenos Aires* -declarado texto oficial en 1895-, *Dactiloscopía Comparada* (1904), *Evolución de la Dactiloscopía* (1905), *Historia Sintética de la Identificación* -que si bien la concluye de imprimir en 1921, sigue perfeccionando hasta días antes de morir-.

Cabe también mencionar su asistencia a Congresos Científicos Latinoamericanos como representante del cuerpo de la Policía provincial (1901, 1905, 1907), su presidencia del Convenio Internacional de Policías (celebrado en Buenos Aires en 1905), su nombramiento como Miembro Honorario de la Sociedad General de Prisiones de Francia (1906), el título otorgado en 1909 por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires de Perito Identificador y

que al año siguiente también le concediera el gobierno nacional, y el Gran Premio que recibió otorgado por el II Congreso Médico (1904).

Finalmente, en el mes de diciembre de 1924, Juan Vucetich se retira definitivamente a la ciudad de Dolores falleciendo el 25 de enero de 1925. El 27 de agosto de 1941, con motivo de cumplirse el cincuentenario de la aplicación del sistema dactiloscópico, sus restos son trasladados al Panteón de la Sociedad de Socorros Mutuos de Policía de La Plata, de la que fue fundador y primer presidente.

Evaluación diagnóstica

Ciclo lectivo:

Alumno:

Aula:

Instrucciones: Lea el texto: *Vida de Juan Vucetich*. Utilice el diccionario si resulta necesario. Luego, lea detenidamente las consignas que se presentan a continuación y resuélvalas expresando sus ideas con la mejor redacción posible.

1. Nombre al menos dos de los primeros medios identificativos utilizados por el hombre en la antigüedad.
2. Diga en qué estudios científicos Vucetich sentó las bases de su investigación para inventar el Sistema Dactiloscópico.
3. Ordene cronológicamente y en columna tres acontecimientos importantes mencionados en el texto, entre los que se halle la culminación de los estudios sobre tipos dactiloscópicos que dan origen al Sistema Dactiloscópico Argentino.
4. Explique a qué se debe el nombre de esta Escuela de Policía.
5. Mencione la edad a la que falleció Juan Vucetich.
6. Explique brevemente el procedimiento usado para responder la consigna anterior.
7. Diga en qué país se produjo el deceso de Vucetich.
8. Explique la relación entre el versículo con que se encabeza el texto y la vida de Vucetich.

4.5. Cuestionario para validación de protocolos 4.3. y 4.4.

Protocolo de validación de la evaluación diagnóstica

Nombre del validador:

Titulación/es: Otorgado por:

..... Otorgado por:

..... Otorgado por:

..... Otorgado por:

Año de obtención del título de grado:

Experiencia docente en: Cant. de años:

.....

Cargo/s que desempeña actualmente:

Instrucciones: Pretendiendo determinar la validez de nuestra evaluación diagnóstica para quienes ingresan al Nivel Superior no universitario, le presentamos los modelos de protocolos junto a esta serie de interrogantes sobre los mismos. Sencillamente marque en estas hojas con una X el casillero correspondiente a su opinión sobre cada cuestión. Al final incorporamos un espacio para sugerencias que mejoren el instrumento.

Muchas gracias por su amable colaboración.

Acerca de los protocolos...	Sí	No
Tienen un diseño de presentación armónico		
Poseen un grado de formalidad acorde al propósito comunicativo		
Están estructurados (introducción, párrafos, etc.) de forma análoga		
Cuentan con una extensión similar		
Disponen de espacio suficiente para realizar marcas, redactar borradores, esquematizar, etc.		
Resultan comparables en las temáticas históricas que abordan		
Requieren de estrategias semejantes para construir el significado discursivo		

Acerca del texto de lectura...	Sí	No
Se adecua el mensaje al interés profesional del estudiante		
Diagrama la información sectorizadamente		
Tiene una extensión adecuada al tiempo establecido para trabajar		
Expone contenido acorde al nivel académico pretendido para el destinatario		
Expone el desarrollo temático de forma ordenada y jerarquizada		
Suministra información introductoria para el análisis sistémico del contenido		
Utiliza esquemas de composición orientados a la interpretación de comunicados implícitos		
Cuenta con un léxico sencillo combinado con la especialización en torno a la futura profesión		
Prevé el uso de diccionario incorporando vocabulario formal		
Permite determinar si se consultó el diccionario		
Permite visualizar el uso de estrategias de trabajo como realización de esquemas, redacción de borradores, subrayado de ideas principales, etc.		

Acerca del cuestionario...		Sí	No
Posee instrucciones suficientes			
Tiene una extensión adecuada al tiempo establecido para trabajar			
Utiliza vocabulario acorde al nivel académico pretendido para el destinatario			
Recurre a consignas precisas			
Presenta las consignas en grado de complejidad creciente			
Permite evaluar	interpretación global de la consigna		
	dificultades puntuales del proceso de interpretación de consignas		
	organización sintáctica de las respuestas		
	nivel léxico		
	dificultades ortográficas		
	problemas en el uso de los signos de puntuación		
	legibilidad de las respuestas		
La consigna 1 evalúa habilidad para	localizar información explícita		
	sintetizar los datos hallados		
	organizar una idea precisa		
La consigna 2 evalúa habilidad para	localizar información explícita		
	sintetizar los datos hallados		
	secuencializar los datos		
	organizar una idea precisa		
La consigna 3 evalúa habilidad para	localizar información explícita		
	decidir los datos a aportar		
	secuencializar los datos		
	organizar una idea precisa		

La consigna 4 evalúa habilidad para	reflexionar sobre el contenido general del texto		
	establecer relaciones con la realidad del entorno		
	reorganizar la información y conjeturar		
	sintetizar los datos hallados		
	organizar una idea coherente		
La consigna 5 evalúa habilidad para	localizar información explícita		
	reflexionar sobre el contenido del texto		
	aplicar un sencillo cálculo matemático		
	organizar una idea concisa, clara y precisa		
La consigna 6 evalúa habilidad para	reconocer el propio proceso cognitivo		
	organizar una idea concisa, clara y precisa		
La consigna 7 evalúa habilidad para	localizar información implícita		
	relacionar la información con conocimientos previos		
	organizar una idea concisa, clara y precisa		
La consigna 8 evalúa habilidad para	localizar información implícita		
	establecer relaciones entre la información y los conocimientos y experiencia previos		
	emitir un juicio valorativo		
	organizar una idea clara y precisa		

Por favor en el caso de respuesta/s negativa/s especifique orientaciones y sugerencias para la mejora del protocolo evaluado. (Incorpore más hojas si es necesario).

.....

4.6. Modelo de planilla de seguimiento académico del estudiante

Ficha de seguimiento académico del estudiante

Ciclo lectivo:

Alumno:

Aula:

Problemas detectados en la evaluación diagnóstica:

Resultados de los tests estandarizados:

Estilo/s con: Muy baja preferencia:

Moderada preferencia:

Baja preferencia:

Muy alta preferencia:

Alta preferencia:

Estilo dominante en situación: Normal:

de Tensión:

Registro de calificaciones y acreditaciones²:

Asignatura	1° cuat.	2° cuat.	Final	Observaciones³

² Según la carrera del estudiante el cuadro se repitió para la cantidad de años del plan de estudios y sus asignaturas.

³ Se especificaron las situaciones de acreditación: en diciembre (del año cursado), en marzo (del siguiente año lectivo), tardía (posterior a marzo del siguiente ciclo lectivo al de cursada), pendiente o recursa (no acreditó).

Derivación al gabinete psicopedagógico⁴:

Profesor:

Fecha:

Motivo de la derivación:

Informe del profesional:

Psicólogo que lo atendió:

Entrevistas:

Entrevista N°:

Fecha:

Motivo de la entrevista:

Comentario:

.....
.....

Observaciones cotidianas:

Fecha de la observación:

Comentario:

.....
.....

⁴ Ítem válido sólo en la escuela de formación policial y siempre que fuera derivado a psicólogo.

4.7. Autoevaluación del estudiante sobre su mejora en el proceso de aprender a aprender

Autoevaluación del estudiante (Modelo de 1ra. aplicación)

Ciclo lectivo:

Alumno:

Aula:

Consigna: Revisando los resultados de los tests, la ejercitación realizada de la carpeta de facilitación del aprendizaje y las experiencias acumuladas, por favor responda al siguiente cuestionario con la mayor claridad y sinceridad posibles.

1. Complete con los resultados obtenidos en los tests.

Estilo/s con: Muy baja preferencia:

Moderada preferencia:

Baja preferencia:

Muy alta preferencia:

Alta preferencia:

Estilo dominante en situación: Normal: de Tensión:

2. Relea la caracterización de su/s estilo/s menos preferido/s y comente cómo ha trabajado para su mejora y los logros alcanzados.

3. Sobre la base de sus respuestas al ítem anterior, describa los obstáculos encontrados y los intentos fallidos.

4. Proponga alguna/s meta/s a conseguir para la optimización de sus aprendizajes.

Autoevaluación del estudiante (Modelo de 2da. y 3ra. aplicación)

Ciclo lectivo:

Alumno:

Aula:

Consigna: Revisando los resultados de los tests, la ejercitación realizada de la carpeta de facilitación del aprendizaje y las experiencias acumuladas, por favor responda al cuestionario con la mayor claridad y sinceridad posibles.

1. Observe la caracterización de su/s estilo/s menos preferido/s y comente cómo ha trabajado para su mejora y los logros alcanzados.
2. Sobre la base de sus respuestas al ítem anterior, describa los obstáculos encontrados y los intentos fallidos.
3. Explique qué actividades ha desarrollado y qué recomendaciones del tutor ha tenido en cuenta para superar las dificultades señaladas en el/los cuestionario/s anterior/es.
4. Mencione cuál/es de el/los propósito/s expresados en el/los cuestionario/s previo/s ha logrado.
5. Proponga nuevas metas a conseguir para la optimización de sus aprendizajes.

4.8. Autoinforme del estudiante sobre su mejora

Autoinforme del estudiante

Ciclo lectivo:

Alumno:

Aula:

Consigna: Por favor reflexione sobre su actuación anual frente a los demás y el estudio y responda al siguiente cuestionario con la mayor claridad y sinceridad posibles.

1. Marque con una cruz aquellas actividades que intentó o incorporó a su vida luego de iniciado el taller y como esfuerzo por la mejora de su estilo de aprendizaje y capacidades individuales.

He procurado...	Sí	No
participar en nuevas experiencias		
competir con los compañeros		
resolver problemas en equipo		
abordar quehaceres múltiples		
abandonar las rutinas		
jugar el rol de líder del grupo		
incorporar estrategias que he visto usar a otros		
consultar a mis profesores		
animarme a hacer comentarios en clase		
implementar sugerencias de mi tutor o amigos		
reflexionar sobre las formas de pensar y comportarme		
acomodar el ambiente de estudio (temperatura, luz, etc.) a mis preferencias		
intercambiar opiniones		
formar la propia opinión y arribar a conclusiones		
trabajar sin presiones ni plazos		

He procurado...	Sí	No
respetar plazos establecidos		
pensar antes de actuar		
distanciarme de los acontecimientos y dedicarles observación detenida		
revisar los hechos y cuestionarme sobre las ideas y formas de actuar		
planificar tareas		
actuar reflexivamente		
escuchar los puntos de vista de otros y empatizar		
ser más objetivo en mis apreciaciones		
anticiparme a los acontecimientos		
tomar iniciativas		
no dejarme llevar por las intuiciones o primeras impresiones		
buscar nuevas formas y recursos para resolver situaciones cotidianas		
ser más optimista y confiado en mis capacidades		
vencer miedos, presiones y/o sentimientos depresivos		
proponerme permanecer un tiempo prolongado en la tarea a realizar		
preguntarme para qué sirve lo que estoy estudiando		
formar equipo con personas que me resultan simpáticas		
arriesgarme y actuar con prontitud		
ser más sociable y divertido		
compartir actividades con gente que nunca lo he hecho antes		
dar indicaciones o sugerencias a mis compañeros		
aprender técnicas para aplicar por sus ventajas prácticas		
evaluar las consecuencias antes de actuar		
acrecentar la imaginación		
plantear ideas o estrategias novedosas		
obrar con espontaneidad		
discutir frente al desacuerdo		
mantener calma frente a lo que me inquieta y preocupa demasiado		
persistir en las tareas que evalúo como difíciles		
sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión		
hacer diagramas al estudiar		
aprender a negociar		

He procurado...	Sí	No
mantener la atención ante trabajos que requieren concentración		
ser más intuitivo		

2. Sobre la base de sus respuestas al ítem anterior comente logros alcanzados, obstáculos encontrados, intentos fallidos, propuestas de superación.

4.9. Cuestionario final para los destinatarios del taller

Cuestionario para el destinatario del taller

Ciclo lectivo:

Establecimiento educativo:

Consigna: Revise su carpeta y trabajos del año y por favor, responda con sinceridad. Este cuestionario servirá para mejorar la práctica del docente, la implementación del taller y la calidad del recurso multimedia.

1. ¿Qué aspectos de la organización del taller le parece que deberían modificarse y por qué? ¿Puede hacer alguna sugerencia para mejorarlo?
2. ¿Qué tipo de trabajos merecen su aprobación? ¿Por qué?
3. ¿Qué cosas considera haber aprendido en los encuentros de taller?
4. ¿Qué tareas desarrolladas por el tutor ha sentido como acompañamiento en su proceso de mejora del aprendizaje?
5. ¿Qué comportamientos y actitudes del tutor le desagradan?
6. ¿Qué estrategias utilizadas en los encuentros cree que han favorecido su aprendizaje?
7. ¿Puede mencionar estrategias aprendidas en el taller que haya transferido para resolver problemas cotidianos? Por favor relate alguna experiencia.
8. ¿Ha aprovechado en alguna ocasión las tutorías a distancia? En caso afirmativo:
 - a) ¿Qué tipo de tutoría eligió y por qué?
 - b) ¿Qué resultados obtuvo?

9. ¿Cuál es su grado de satisfacción con la oportunidad de haber participado en el taller?
Recuadre su elección.

Muy satisfecho	Satisfecho	Medianamente satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho
----------------	------------	-------------------------	-----------------	--------------

10. Complete -en todos los casos- con una cruz el casillero que a su criterio corresponda:

El recurso multimedia...	Sí	Media- namente	No
resulta acorde al nivel de dominio del ordenador de cualquier estudiante usuario potencial (fácil de instalar y usar).			
promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos para la optimización del aprendizaje.			
orienta en la búsqueda de estrategias para la solución de problemas.			
facilita la participación activa en la búsqueda, generación, asimilación y aplicación del conocimiento.			
promueve el uso de otros materiales (fichas, diccionarios, etc.) y actividades complementarias (búsqueda en bibliotecas, entrevistas, etc.).			
fomenta la iniciativa y autonomía en el aprendizaje.			
orienta para relacionar cada nuevo conocimiento con los previos.			
posibilita recorrerlo de acuerdo a las necesidades del alumno.			
brinda ayuda a través de orientaciones, sugerencias y refuerzos.			
presenta un diseño apropiado al aprendizaje.			
tiene una interfaz de comunicación amigable, proponiendo distintas actividades para acercarse al conocimiento.			
tiene una estructura armónica y agradable.			
incorpora iconos suficientemente claros y comprensibles.			
facilita la lectura con la distribución del espacio en la pantalla y un apropiado uso de imágenes y colores.			

11. Intente dar fundamento a las opiniones vertidas en el ítem anterior y de ser posible, alguna sugerencia para mejorar el recurso.

4.10. Cuestionario para docentes e instructores

Cuestionario

Ciclo lectivo:

Establecimiento educativo:

Profesor/Instructor:

Consigna: Con la nómina de alumnos de su clase incorporados al taller de facilitación del aprendizaje, por favor responda con sinceridad a estas cuestiones. Su colaboración permitirá mejorar la práctica del docente y la implementación de la propuesta didáctica; en definitiva: la calidad educativa de nuestro centro.

1. Intente especificar para cada estudiante cambios observados durante el transcurso del ciclo lectivo, en referencia al comportamiento, relaciones interpersonales y actitud frente al estudio.
2. Teniendo en cuenta logros y dificultades, emita de modo individual juicios valorativos sobre el rendimiento académico final.
3. Mencione qué estrategias sugeridas por el encargado del taller ha puesto en práctica en sus clases y cuáles fueron los resultados obtenidos.
4. Señale los obstáculos y limitaciones hallados al intentar desarrollar acciones tendientes a mejorar el estilo de aprendizaje de sus estudiantes.
5. ¿Puede transmitirnos comentarios del alumnado sobre el taller de facilitación del aprendizaje y su propuesta?

6. ¿Qué aportes puede hacer para mejorar el proyecto en referencia a la metodología del taller y las relaciones personales y profesionales entre docente o instructor y tutor del estudiante?

5. Apuntes testimoniales

5.1. Problemas de infraestructura en escuelas del Conurbano Bonaerense

Síntesis del reporte periodístico

Linares (2005, 30 de marzo a)

- ✓ El Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Pcia. de Bs. As. (SUTE-BA) advierte en la primera semana del ciclo lectivo sobre problemas de infraestructura y seguridad en 400 escuelas. En algunos sitios las clases comienzan con hasta dos semanas de demora.
- ✓ Algunos alumnos de una escuela de Mar del Plata deben llevar a clase su silla o banqueta.
- ✓ Los directivos de una EGB de Berisso⁵ hacen el reclamo a las autoridades y simultáneamente dividen la sala de biblioteca con un armario, mapas y láminas para improvisar un aula de clase. Sillas y mesas son insuficientes y están en mal estado y tomaron el recaudo de quitar los tornillos innecesarios para evitar lastimaduras. Además la sala de informática está en desuso desde hace tres años por filtraciones de agua en medio de las cuales se encuentran los cables y enchufes de los equipos.
- ✓ Los docentes hablan con los periodistas pero mantienen el anonimato.
- ✓ El presidente del Consejo Escolar distrital se encarga de la difusión pública de la situación para evitar las presiones que sufren los docentes y porque ha elevado los reclamos a

⁵ Localidad del Conurbano Bonaerense, vecina de la capital provincial (Mapa 2: Conurbano Bonaerense).

las autoridades provinciales sin recibir respuesta. Agrega que hay otras escuelas en similares condiciones y que la cantidad de zapatillas y guardapolvos recibidos es insuficiente para la cantidad de alumnos de la zona.

5.2. Prueba final integradora de Educación Polimodal

Resumen del seguimiento de acontecimientos

Cornejo y Crego (2005, 11 de febrero), Cornejo (2005, 19 de noviembre), Lalaurette (2005, 29 de noviembre) y Hay dos escuelas tomadas en protesta por los exámenes (2005, 30 de noviembre)

✓ Una evaluación final e integradora de los contenidos de tratamiento anual de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales se decide tomar en Educación Polimodal (con aplicación progresiva) por disposición del CFCyE con acuerdo de todas las provincias y objeción de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

Cercano al cierre del ciclo lectivo, doce ministerios se preparan para las evaluaciones cuya calificación, promediada con la nota general del año, definirá la aprobación de cada materia. El resto de las jurisdicciones no fijaron fecha para adherir a la medida.

✓ En señal de protesta un grupo de adolescentes del Conurbano Bonaerense corta calles, marcha a la sede de la DGCyE y toma edificios de veinte escuelas asegurando que las pruebas benefician a quienes menos estudiaron y perjudican a los más aplicados.

✓ El director general de Cultura y Educación sostiene que las pruebas sean tomadas a pesar de las protestas.

✓ En el Conurbano Bonaerense comienzan las pruebas. Algunos estudiantes asientan en su hoja que la rinden bajo protesta y/o se manifiestan luego en las calles con marchas y cortes.

En una escuela de la ciudad de La Plata unos treinta alumnos toman el edificio e impiden el desarrollo normal de actividades exponiendo que la situación se mantendrá durante las dos semanas dispuestas para estas evaluaciones.

✓ El jefe de Región I de la DGCyE habilita escuelas cercanas a la del conflicto y sostiene que allí se rendirán los exámenes.

Los docentes cumplen horario en un establecimiento cercano para dar posibilidad a quienes quieran rendir la prueba, pero eso no se concretó.

- ✓ Algunos profesores expresan que toman los exámenes porque se ven “obligados” y cuestionan la falta de tiempo e información para prepararlos.
- ✓ El director general de Inspección de la DGCyE denuncia ante la justicia el bloqueo y toma de dos edificios escolares en las afueras de la ciudad de La Plata.
- ✓ El jefe de Región I de la DGCyE intenta llegar a un compromiso con los estudiantes con varias horas de negociación. Propone la reprogramación de las evaluaciones suspendidas por la protesta y la omisión de sanciones a los participantes en la misma.

Los alumnos de un establecimiento estuvieron a punto de ceder, pero en el otro se mantuvieron firmes y así decidieron prolongar indefinidamente la medida.

5.3. Prueba de ingreso a la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP

Resumen del seguimiento de acontecimientos

Linares (2004, 20 de marzo), Lalaurette (2004, 30 de marzo y 2004, 14 de abril), Cambios en el ingreso en Medicina (2004, 18 de julio), Cornejo (2004, 28 de noviembre), Tedesco (2004, 28 de noviembre), Linares (2005, 30 de marzo b; 2005, 6 de abril; 2005, 12 de abril; 2005, 14 de abril y 2005, 27 de abril)

- ✓ Estudiantes reclaman al Consejo Académico de la Facultad para que el ingreso sea irrestricto y el curso sea nivelatorio.
- ✓ El Consejo Académico de la Facultad se niega a tratar el tema en reunión.
- ✓ Los estudiantes realizan la toma y ocupación de edificio de la Facultad.
- ✓ El Consejo Superior universitario en reunión extraordinaria recomienda a la Facultad dar marcha atrás con la normativa de ingreso para disminuir el nivel de conflicto y contener a los desaprobados.

Los alumnos deciden levantar la toma del edificio comprometiéndose a garantizar el funcionamiento académico e institucional de la Facultad.

- ✓ El decano de Ciencias Médicas rechaza la intromisión del Consejo Superior (que carece de competencia en el tema) y sólo acepta brindar algún tipo de apoyo a los alumnos reprobados, decidiendo así mantener las condiciones aceptadas por los aspirantes al inscribirse.

Representantes de profesores y graduados adhieren a la posición del decano sosteniendo la no responsabilidad por los déficit de los Niveles educativos previos.

- ✓ El presidente del Centro de Estudiantes pide una reunión extraordinaria para evaluar la decisión que tomó el cuerpo colegiado de la Facultad. Los estudiantes toman y ocupan el edificio académico, permitiendo el dictado de clases y el desarrollo de evaluaciones.
- ✓ El decano se reúne con los docentes para intentar hallar una propuesta.

✓ Los estudiantes impiden dos veces el desarrollo de comicios para elección de nuevo decano y apoyados por sus pares de otras universidades, reclaman al MECyT.

✓ A mediados de ciclo lectivo el nuevo decano permite un tercer recuperatorio a 50 de los 600 desaprobados quienes si aprueban ingresarán el próximo año. Además, implementa a futuro una prueba piloto voluntaria previa al curso preparatorio.

Finalmente, sólo 11 estudiantes aprueban ese tercer recuperatorio.

✓ Al año siguiente, el Consejo Superior de la universidad aprueba (aunque ello no implica el cumplimiento por parte de la Facultad) el pedido de los estudiantes para que el curso de admisión de la Facultad de Medicina no sea eliminatorio, permitiendo a los desaprobados ingresar como alumnos regulares y cursar las materias optativas de 1er. Año de la carrera. El único requisito sería el de tener 80% de asistencia al curso. Luego envía la propuesta a las comisiones de Interpretación y Reglamento de Enseñanza para el estudio de su factibilidad.

✓ El decano de la Facultad considera que se está avasallando la autonomía. Señala que ya el año anterior el órgano consideró cuestiones fuera de su competencia y no descarta recurrir a la justicia.

✓ El Consejo Superior de la universidad aprueba una ordenanza por la que quita el carácter eliminatorio a los cursos de admisión que pasan a tener el objetivo de nivelar contenidos en relación con la carrera.

✓ Las autoridades de la Facultad de Medicina vuelven a rechazar esta medida por improcedente y recurren a la justicia.

✓ El fallo judicial hace lugar a la medida cautelar que solicitó la autoridad académica de la Facultad suspendiendo la ordenanza del Consejo Superior.

✓ Estudiantes y padres convocados por la Federación Universitaria de La Plata se movilizan a los Juzgados Federales.

✓ Se reitera el aplazo masivo en las pruebas de ingreso. Se da oportunidad a los reprobados de revisar los exámenes con los profesores y rendir los recuperatorios con evaluaciones similares. Vuelve a resultar alarmante la cantidad de desaprobados en esa instancia.

5.4. Prueba de conocimientos generales en la Facultad de Derecho de la UNLP

Resumen del seguimiento de acontecimientos

Linares (2004, 19 de mayo) y Atribuyen al Polimodal el fracaso en Derecho (2004, 20 de mayo)

- ✓ El profesor Areco de Derecho Romano toma una evaluación espontánea y anónima de conocimientos generales a setenta alumnos de 1er. y 2do. Año. El 90% no respondió nada o sólo algunas preguntas. El promedio obtenido de calificaciones fue entre 0,3 y 0,5 puntos sobre diez.
- ✓ El ministro de Educación, Ciencia y Tecnología atribuye los resultados a la transformación educativa bonaerense que priorizó la inclusión por sobre la calidad. Además criticó la divulgación de las respuestas.
- ✓ El gobernador bonaerense y el director general de Cultura y Educación reconocen la escasa formación cultural de algunos estudiantes y critican la divulgación de sus falencias. El director general acusa la dificultad del docente para relacionarse con el grupo y le recomienda preocuparse por el aprendizaje.
- ✓ El presidente de la UNLP reitera la necesidad de corregir la formación en los Niveles educativos previos.
- ✓ Areco responde que las autoridades no deben enojarse con las víctimas (alumnos y docente).

5.5. Testimonios recogidos de la prensa escrita

Manifestaciones de los estudiantes

Referencias WEBgráficas abreviadas:

Cornejo. (2004, 11 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/635436>.

El 76% de los alumnos no pudo superar el ingreso en medicina. (2004, 13 de febrero).
http://www.lanacion.com.ar/04/02/13/dq_572596.asp.

Lalaurette. (2004, 19 de abril). http://www.lanacion.com.ar/04/04/19/dq_593914.asp.

Lalaurette. (2004, 19 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/655414>.

Linares. (2005, 12 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/695380>.

Linares. (2005, 14 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/695912>.

Linares. (2005, 27 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/699447>.

Linares. (2006, 6 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/778333>.

Lucesole. (2004, 4 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/04/dq_570074.asp.

Luque. (2004, 17 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/663775>.

Solá quiere revertir los malos resultados con nuevos cambios. (2005, 16 de septiembre).
<http://www.lanacion.com.ar/739157>.

Manifestaciones de profesionales de la docencia e investigación

Referencias WEBgráficas abreviadas:

Aplazo masivo en los exámenes de ingreso de Medicina en Córdoba. (2004, 8 de abril). http://www.lanacion.com.ar/04/04/08/dq_590429.asp.

Atribuyen al polimodal el fracaso en Derecho. (2004, 20 de mayo). http://www.lanacion.com.ar/04/05/20/dq_602694.asp.

Aún es muy pronto para sacar alguna conclusión. (2003, 11 de diciembre). http://www.lanacion.com.ar/03/12/11/dq_553613.asp.

Casanovas. (2005, 18 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/765901>.

Casanovas. (2005, 23 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/767095>.

Casanovas. (2006, 31 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/776691>.

Cornejo. (2004, 29 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/29/dq_577319.asp.

Cornejo. (2004, 3 de agosto). http://www.lanacion.com.ar/04/08/03/dq_624075.asp.

Cornejo. (2004, 20 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/637924>.

Cornejo. (2004, 21 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646818.

Cornejo. (2004, 22 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=647249.

Cornejo. (2004, 28 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/658093>.

Cornejo. (2004, 7 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/660739>.

Cornejo. (2005, 19 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/757590>.

de Vedia. (2004, 14 de marzo). http://www.lanacion.com.ar/04/03/14/dq_581412.asp.

de Vedia. (2004, 29 de marzo). http://www.lanacion.com.ar/04/03/29/dq_587128.asp.

de Vedia. (2004, 24 de mayo). http://www.lanacion.com.ar/04/05/24/dq_603952.asp.

Di Nicola. (2006, 13 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/771944>.

Eizayaga. (2005, 19 de marzo). <http://www.lanacion.com.ar/688746>.

El 76% de los alumnos no pudo superar el ingreso en medicina. (2004, 13 de febrero).

http://www.lanacion.com.ar/04/02/13/dq_572596.asp.

Gak. (2004, 12 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/12/dq_569042.asp.

Gvirtz. (2004, 17 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/17/dq_573796.asp.

Hay chicos que tienen que pelear su lugar. (2004, 5 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/660284>.

Lalaurette. (2004, 19 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/655414>.

Lalaurette. (2005, 29 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/760396>.

La UCA se propone nuevos objetivos de acción académica. (2004, 5 de enero). http://www.lanacion.com.ar/04/01/05/dq_561163.asp.

Linares. (2004, 12 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/12/dq_569041.asp.

Linares. (2004, 19 de mayo). http://www.lanacion.com.ar/04/05/19/dq_602439.asp.

Linares. (2005, 30 de marzo). <http://www.lanacion.com.ar/691642>.

Linares. (2005, 30 de marzo). <http://www.lanacion.com.ar/691602>.

Linares. (2005, 6 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/693581>.

Linares. (2005, 12 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/695380>.

Linares. (2006, 6 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/778333>.

Lucesole. (2004, 4 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/04/dq_570074.asp.

Lucesole. (2004, 10 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/10/dq_571900.asp.

- Luque. (2004, 16 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/16/dq_573499.asp.
- Luque. (2004, 17 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/663775>.
- Luque. (2005, 16 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/696528>.
- Matemática es el gran obstáculo para los aspirantes. (2006, 6 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/778334>.
- Narodowski. (2005, 19 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/757591>.
- Narodowski. (2006, 31 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/776693>.
- Narodowski. (2006, 14 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/780574>.
- Palavecino. (2004, 28 de agosto). <http://www.lanacion.com.ar/631327>.
- Palomar. (2005, 4 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/760847>.
- Por cada alumno aprobado, dos sacaron cero en un examen. (2005, 29 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/675022>.
- Ramos. (2004, 20 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/655749>.
- Reinoso. (2004, 2 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/650334>.
- Sanguinetti. (2004, 11 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/662152>.
- Sanguinetti. (2005, 18 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/765902>.
- San Martín. (2003, 11 de diciembre). http://www.lanacion.com.ar/03/12/11/dq_553692.asp.
- San Martín. (2004, 16 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/16/dq_573500.asp.
- San Martín. (2004, 22 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/22/dq_575311.asp.
- San Martín. (2004, 26 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/26/dq_576333.asp.
- San Martín. (2004, 5 de julio). http://www.lanacion.com.ar/04/07/05/dq_615807.asp.

San Martín. (2004, 18 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=645922.

San Martín. (2004, 5 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/660283>.

San Martín. (2004, 27 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/666438>.

San Martín. (2005, 23 de marzo). <http://www.lanacion.com.ar/689771>.

San Martín. (2005, 6 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/693582>.

San Martín. (2005, 29 de agosto). <http://www.lanacion.com.ar/733963>.

“Sin educación, el futuro está en riesgo”. (2005, 28 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/742646>.

Solá quiere revertir los malos resultados con nuevos cambios. (2005, 16 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/739157>.

Terigi. (2004, 10 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/661862>.

Un solo alumno aprobó en Astronomía. (2005, 2 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/676051>.

Manifestaciones de los padres

Referencias WEBgráficas abreviadas:

Lalurette. (2004, 19 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/655414>.

Linares. (2005, 14 de abril). <http://www.lanacion.com.ar/695912>.

Solá quiere revertir los malos resultados con nuevos cambios. (2005, 16 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/739157>.

Manifestaciones de autoridades gubernamentales

Referencias WEBgráficas abreviadas:

Atribuyen al polimodal el fracaso en Derecho. (2004, 20 de mayo). http://www.lanacion.com.ar/04/05/20/dq_602694.asp.

Casanovas. (2005, 18 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/765901>.

Casanovas. (2005, 21 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/766539>.

Casanovas. (2006, 31 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/776691>.

Casanovas. (2006, 5 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/778198>.

Cornejo. (2004, 17 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/17/dq_573860.asp.

Cornejo. (2004, 18 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/18/dq_574045.asp.

Cornejo. (2004, 29 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/29/dq_577319.asp.

Cornejo. (2004, 24 de mayo). http://www.lanacion.com.ar/04/05/24/dq_603987.asp.

Cornejo. (2004, 20 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/637924>.

Cornejo. (2004, 21 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646818.

Cornejo. (2004, 22 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=647249.

Cornejo. (2004, 28 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/658093>.

Cornejo. (2004, 7 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/660739>.

Cornejo. (2004, 13 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/662715>.

Cornejo. (2005, 14 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/671089>.

Cornejo y Crego. (2005, 11 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/678759>.

Cornejo. (2005, 19 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/757590>.

de Vedia. (2004, 26 de junio). http://www.lanacion.com.ar/04/06/26/dq_613372.asp.

de Vedia. (2004, 21 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646823.

DGCyE. (2006, 8 de febrero). <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/NoticiasDeLaDGCyE/NoticiaPaginaInicio.cfm?id=492>.

Eizayaga. (2005, 19 de marzo). <http://www.lanacion.com.ar/688746>.

Lalurette. (2005, 29 de noviembre). <http://www.lanacion.com.ar/760396>.

Lalurette. (2006, 14 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/780576>.

Linares. (2004, 19 de mayo). http://www.lanacion.com.ar/04/05/19/dq_602439.asp.

Linares. (2004, 13 de julio). http://www.lanacion.com.ar/04/07/13/dq_618023.asp.

Linares. (2005, 30 de marzo). <http://www.lanacion.com.ar/691642>.

Linares. (2005, 17 de diciembre). <http://www.lanacion.com.ar/765566>.

Linares. (2006, 6 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/778333>.

Lucesole. (2004, 10 de febrero). http://www.lanacion.com.ar/04/02/10/dq_571900.asp.

Matemática es el gran obstáculo para los aspirantes. (2006, 6 de febrero). <http://www.lanacion.com.ar/778334>.

Morosi. (2003, 8 de diciembre). http://www.lanacion.com.ar/03/12/08/dq_552732.asp.

Morosi. (2004, 21 de octubre). http://www.lanacion.com.ar/cultura/nota.asp?nota_id=646820.

Palavecino. (2004, 28 de agosto). <http://www.lanacion.com.ar/631327>.

Pisani. (2004, 10 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/635128>.

San Martín. (2004, 24 de octubre). <http://www.lanacion.com.ar/647814>.

San Martín. (2005, 30 de enero). <http://www.lanacion.com.ar/675329>.

San Martín. (2005, 21 de julio). <http://www.lanacion.com.ar/723117>.

Solá criticó el polimodal. (2005, 14 de septiembre). <http://www.lanacion.com.ar/738628>.

5.6. Testimonios recogidos en la comunidad laboral

Manifestaciones de personal directivo

El sueldo es una verdadera miseria. A punto de jubilarme gano apenas poco más que el maestro que recién comienza, que si tiene doble cargo, duplica el de directora de una escuela de primera categoría. D. EGB N° 24, Villa Elisa.

En el segundo cuatrimestre -que hay menos feriados-, los alumnos faltan más y los profesores piden más licencias porque están cansados. VD. Inst. de Nivel Polimodal “José M. Estrada”, City Bell.

Veo que son pocos los profesores que se siguen negando al uso de la informática en la escuela. El tema pasa más por la falta de capacitación de los docentes -los cursos son caros y trabajamos todo el día como para hacerlos en sábado- y la escasez de recursos suficientes tanto en cantidad como para su mantenimiento. D. Esc. de Nivel Polimodal N° 28, Villa Elisa.

En virtud de la necesidad de retención de la matrícula, vamos a tener que estudiar alternativas institucionales para la implementación del Espacio de la Práctica Docente en los primeros años de la formación. D. titular Inst. Sup. “Fray Mamerto Esquiú”.

Che, [risotada...], el otro día me enteré que al taller le dicen “la escuelita de los burros” (en referencia a nuestro proyecto) y los pibes se enojan. D. Esc. de Policía “Juan Vucetich”.

Te cuento que varios profesores dicen ver mejoras en los chicos que asisten a “la escuelita de los burros” [risotada...], bueno no te enojas por el apodo, así la bautizó el profesor del Taller de Procedimientos Policiales, pero cariñosamente. D. Esc. de Policía “Juan Vucetich”.

- ¿Qué estás haciendo? [Interrogante formulado con ánimo de amedrentar a la persona descubierta in fraganti].

- Estoy fotocopiando los planes de estudio de la institución.

- ¿Para qué? Eso no se puede hacer.

- Para un estudio comparativo que estoy desarrollando y que quizá te sirva como los anteriores que me solicitaste y te presenté para elevar a la superioridad, ¿te acordás que te gustaron...? A propósito, nunca me hiciste comentarios al respecto... En fin, ¿por qué decís que está prohibido? No me vas a decir que no sabés que esta información no podés negármela, no es confidencial y por eso mismo no te pedí autorización para hacer las copias. Conversación con la VD. Esc. de Policía “*Juan Vucetich*” (2005).

Manifestaciones del profesorado

Hoy en día desaprobado a un alumno es muy difícil. Primero porque en la mesa los otros profesores por cobardía no te apoyan y en segundo lugar, aunque lo hagan, te exigen detallar por escrito lo sucedido para haber llegado a la determinación. Tenés que montar por poco un expediente como por un delito, hojas llenas de justificaciones que cualquiera borra en caso de que los padres se acerquen a la escuela con planteos. Prof. titular Esc. de Nivel Polimodal N° 15, City Bell.

Estamos cansados de escuchar de la supervisión cosas como “si el alumno es aplazado en el primer trimestre baja los brazos y no se esmera; por eso, deben dársele nuevas oportunidades para no correr el riesgo de que pierda el año”. Pienso que las autoridades priorizan los resultados estadísticos en lugar de hacer un análisis real de la problemática para detectar las causas del fracaso en el Nivel Secundario. Prof. titular Inst. de Nivel Polimodal “*Manuel Belgrano*”, City Bell.

Por un lado, las autoridades sostienen que el profesorado será apoyado en la tarea de exigir para lograr calidad y excelencia educativa y contradictoriamente, proclaman la flexibilización en las calificaciones para contribuir a prevenir la deserción. Prof. suplente Inst. de Nivel Polimodal “*Fray Mamerto Esquiú*”.

He intentado dar clase en el aula de informática, pero teníamos una computadora cada tres o cuatro alumnos y hace ya como dos años que no funcionan y no hay presupuesto para repararlas. La cooperadora no recauda lo suficiente, es una pena porque acá hay otros dos profesores que podrían utilizarlas. Prof. Esc. de Nivel Polimodal N° 15, City Bell.

La semana pasada se aflojó el piso del aula de 3ro. de Economía y los directivos decidieron trasladarla momentáneamente a la sala de informática; pero ya sabemos cómo son estas cosas, quién sabe cuánto pasa hasta volver a la normalidad y por lo tanto sin poder usar las computadoras. Prof. Esc. de Nivel Polimodal N° 28, Villa Elisa.

Debemos cuidarnos de la deserción porque nos quedamos sin alumnos. Prof. titular Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Si se impone la idea de llevar la carrera de magisterio a cuatro años vamos a tener que salir a buscar alumnos bajo tierra. Nadie se va a inscribir en un terciario; te vas a la facultad y hacés en el mismo tiempo un profesorado que vas a ganar un poco más y ni siquiera tenés que rendir ingreso como para las carreras tradicionales. Prof. titular Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Sería bueno que se pongan de acuerdo sobre lo que significa evaluar y calificar. De pronto la normativa admite todo tipo de flexibilidad y de buenas a primeras la exigencia es extrema. Con la nueva norma [en referencia a la res. 1434/04], si la cumplimos tal cual se prevé, ningún alumno aprueba la cursada. Prof. titular Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Con esta disposición [en referencia a la res. 3100/98] no llego a dar los contenidos del proyecto y cuando los alumnos regresan del primer período de residencia parecen olvidados de lo que vimos hasta entonces. Lo que es peor, cuando nos encaminamos nuevamente, se vuelven a ir para completar la práctica. Prof. titular Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

¡Qué fácil! La “compensación» es otra forma que las autoridades tienen para deslindar responsabilidades bajo la supuesta apertura a la «autonomía institucional”. Prof. titular Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Cuando los escucho hablar de “soft”, “bytes”, “banda ancha”, “WEB” y “mail” me parecen marcianos. Mejor me voy. Prof. Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

María del Carmen: me interesa lo que los chicos me contaron del taller. Un día quisiera conversar un rato con vos para ver qué puedo hacer desde mi cátedra y si alguno de mis materiales para la clase se pueden incorporar al CD. Prof. Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Manifestaciones de estudiantes del Profesorado en Cs. de la Educación

Recordemos que Berisso, Ensenada y otros sectores del gran La Plata tienen altos índices de desocupación y otras problemáticas sociales importantes producto de la pobreza. He pensado, qué y cuánto puede significar para Lautaro (alumno de 3er. Año de Polimodal) seguir estudiando, si su padre –graduado de ingeniería de la UNLP- se encuentra sin trabajo... También me sentí azorada al ver una madre adolescente con su bebé en brazos consultando la cartelera de exámenes libres... Esta etapa tan especial en la vida humana se encuentra oscurecida por una serie de situaciones como estas. Obs. Esc. de Ens. Media N° 3, Berisso (2001).

Nos interesó registrar actitudes del personal docente vinculadas a un tratamiento diferencial del currículum vinculadas al origen social, cultural y económico del alumnado: Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2001).

El grupo es capaz pero le cuesta trabajar de la manera que el profesor propone. Son incumplidores en las entregas, estudian de memoria, no tienen costumbre de analizar textos (están sólo acostumbrados a las guías que se convierten en una transcripción) por lo que se bloquean cuando tienen que escribir lo que piensan, tomar apuntes o sintetizar. Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2001).

Me parecieron interesantes los siguientes datos recabados por el Equipo de Orientación Escolar sobre la situación de la comunidad: el 67% son familias numerosas (más de cuatro hijos), el 47% son padres en paro, se registra un 43% anual de ausentismo por razones económicas y 12% por trabajo, el 54% del alumnado solicitó becas, el 35% tiene carencias de vestimenta y calzado (que dificulta el presentismo), el 8% de la población escolar son menores independizados y el 3% son alumnas madres o embarazadas. Obs. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2001).

Como nuestro tema es la disciplina y su repercusión en el aprendizaje, creímos importante ilustrar al lector con las acciones que atentan contra un buen clima de trabajo desarrolladas por los alumnos, en forma individual o grupal, así como actitudes que suelen tomar sus docentes frente a ellas. Con total naturalidad, estos discentes: escuchan música, se peinan y pintan, observan la calle o los pasillos por las ventanas incluso conversando –a veces a

gritos- con quienes están fuera, se insultan y expresan groserías –a veces también al profesorado-, se arrojan objetos y mofan, juegan a los naipes u otros entretenimientos, preparan tortas y café para vender en el recreo y recaudar fondos para su viaje de egreso, se copian durante las evaluaciones simplemente hablando entre compañeros, se ríen y hacen comentarios que nada tienen que ver con el tema de la clase, realizan gestos obscenos. Mientras tanto los profesores: los ignoran y continúan explicando como si nada sucediera, copian tareas en el pizarrón, dictan apuntes, se sientan en su escritorio a corregir pruebas o trabajos prácticos, amenazan con tomar examen, intentan efectuar correcciones grupales de las que pocos participan, sancionan con amonestaciones o citación a padres (aún previendo que nunca concurrirán). Obs. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2001).

En las observaciones pude detectar como factores que obstaculizan el aprendizaje: la insistencia del profesorado en aplicar todas las clases la misma metodología (reducida prácticamente a la exposición explicativa y el intercambio de ideas a partir de un texto), la falta de planificación pedagógica, la escasa utilización de recursos didácticos, la limitada integración interdisciplinaria de los contenidos y también con temas de actualidad, la pobreza lingüística y de creación de situaciones de descubrimiento y construcción del conocimiento. Evidentemente, existe una marcada incapacidad y/o bajo compromiso que impide/n reflexionar sobre la práctica, tomar decisiones, ejercer autocontrol y asumir el liderazgo (competencias indispensables para el rol). Con la monotonía sólo se consigue acumulativamente aburrimiento del alumnado, en consecuencia la dispersión de su atención y, eventualmente, indisciplina. Obs. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2001).

Considero que es notable el beneficio de los alumnos del Colegio Nacional (dependiente de la UNLP) a la hora de acceder a los estudios superiores. Su ubicación geográfica, su organización institucional, su sistema de evaluación, sus profesores (alumnos y egresados universitarios) y el uso de las bibliotecas de la universidad, propician prácticas semejantes a las del nivel educativo posterior facilitando la articulación pues orientan al alumnado hacia la libertad y responsabilidad personal, la participación y el debate. Obs. Colegio Nacional de La Plata (2001).

Pedimos a la profesora observar los trabajos corregidos sobre normas gramaticales y hallamos: errores vinculados a la acentuación de palabras; confusión en el uso de h, b/v, g/j, s/c, s/x, ge-gi/gue-gui/güe-güi; separación incorrecta de sílabas al final de la línea;

omisión de signos de puntuación, vicio en la aplicación de contracciones. Obs. Colegio Nacional de La Plata (2001).

La relación de la profesora con los alumnos es muy particular. Según el reglamento de convivencia institucional, cada curso elige un tutor que actúa como mediador en caso de conflictos. Esta docente es la tutora de este curso de 2do. Año de Humanidades y Cs. Sociales y por ello nos dijo que su “vinculación con el grupo es mayor y más afectuosa que la de sus colegas”. Resultó muy evidente su excesiva permisividad, al punto que a la salida de sus clases siempre lo justificaba de algún modo. Fueron habituales comentarios del tipo: “¿Qué te pareció la clase?”, “Son algo desordenados pero creo que trabajan, no te parece?”, “Les hice el cuadro para que sepan qué tienen que estudiar, así se les facilita el tema... en realidad lo tendrían que hacer **solitos**, pero como les cuesta...” Resulta difícil plantear una recomendación para la solución de este problema, sobre todo porque está en juego su estilo de enseñar. Sin duda, es necesario incluir límites imprescindibles, para lo que la docente debe tener claridad sobre los objetivos a alcanzar y conducir a los estudiantes hacia ellos comenzando por ser la primera en respetar las consignas dadas. Obs. Inst. “*Inmaculada Concepción*” (privado de confesión católica), Villa Domínico –Avellaneda- (2002).

Los profesores de 3er. Año de las distintas modalidades del turno mañana expresaron la falta de comunicación entre ellos, que repercute imposibilitando un abordaje común de ciertos contenidos desde sus respectivas materias. Culpan de esto a la precariedad laboral, los bajos salarios que hacen tomar muchas horas en diferentes escuelas (impidiendo encontrar espacios de encuentro), el desgano y desgaste social a raíz de la situación del país, la negación a remunerar posibles horas extras de trabajo. Obs. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2002).

En este trabajo de investigación etnográfica desarrollada en el escenario áulico de una institución educativa de Nivel Polimodal, me propongo realizar un esfuerzo interpretativo para desentrañar las posibles causas de la apatía que los estudiantes expresan frente a toda actividad. La falta de interés y motivación con la que realizan las tareas que se les plantean fue una constante en todas las observaciones de clase. Obs. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2002).

En la escuela trabajan un proyecto institucional denominado “El placer de leer: una forma de aprender y evitar la deserción” que surge de la preocupación del profesorado por las dificultades del alumnado en la competencia lectoescritora. Se espera un impacto fortale-

cedor del hábito lector, superador de la alfabetización, para mejorar las oportunidades tanto en el ingreso a los estudios superiores como al mundo laboral. Obs. Esc. de Ens. Media N° 3, Berisso (2002).

Los pupitres presentan grafitos (en circunstancias groseros), de la pared posterior del aula cuelga una imagen fotográfica obscena, recortada de una revista. Obs. Esc. de Ens. Media N° 3, Berisso (2002).

Me llamó la atención leer en el PEI que el centro aspira a lograr que su alumnado egrese preparado para el ingreso a la universidad y para un buen desempeño en el mundo laboral. El personal trabajará colaborativamente evitando la deserción, con estrategias para que el alumno sienta el placer de avanzar en sus aprendizajes. Obs. Colegio “*Príncipe de Paz*” (privado de confesión evangélica), La Plata (2002).

Durante el período de observaciones a la clase es indudable que el clima se modificó por nuestra presencia. [...] La docente estuvo permanentemente pendiente de nuestras reacciones y gestos tras sus actos y/o dichos. Pueden ser reflejo de la situación comentarios como: “A ver chicos, háganme quedar bien. Se están portando mal y tenemos visitas... ¡Qué mal se portan! Me avergüenza que están las futuras profesoras observándonos ¿no saben lo que es la vergüenza, verdad?”. Obs. Colegio “*Príncipe de Paz*”, La Plata (2002).

Es difícil para el profesorado plantear situaciones significativas, pero se dificulta aún más en un contexto devaluado y con un marco legal que prioriza cada vez más la asistencia y contención menoscabando la formación. Obs. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen. (2002).

Durante toda la clase la docente explicó, sobre la base de diferentes ejemplos en la pizarra, la resolución de ecuaciones matemáticas. Tres alumnos en el fondo del aula se burlan e irrespetuosamente apuntan a su cuerpo con un dispositivo láser, mientras con lenguaje grosero hacen bromas de doble interpretación. El resto de los estudiantes festeja esa actitud, se levantan y deambulan por el salón, se arrojan útiles y unos pocos por momentos, copian la ejercitación. Obs. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen. (2002).

En el mismo pasillo y en aulas contiguas se encuentran cursos de EGB 1 y 2 y de Polimodal. Se observa que el edificio está en franco deterioro (faltan vidrios en las ventanas, pica-portes en las puertas, inodoros en los baños, calefacción). La matrícula es elevada, por lo

que los alumnos se encuentran hacinados en las aulas y además, hay frecuente absentismo docente. Obs. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen. (2002).

Sería importante reflexionar acerca de cómo penetra el curriculum en la relación docente-alumno para que la traducción pedagógica del mismo produzca éxitos o fracasos escolares, en especial entre aquellos que provienen de peores puntos de partida por su origen social y capital simbólico como para apropiarse significativamente de los contenidos del Diseño Curricular. Obs. Esc. de Ens. Media N° 3, Berisso (2003).

El hecho educativo implica relaciones vinculares que pueden dañarse seriamente cuando el docente lesiona la autoestima con actitudes irónicas y descalificantes. Lamentablemente, esto fue frecuente en nuestras observaciones, cuando en intentos por captar la atención hemos escuchado frases como: “Eso no tiene nada que ver con lo que estamos hablando... ¿tenés cortocircuito en el cerebro?”. Obs. Esc. de Ens. Media N° 3, Berisso (2003).

Diseñé un breve cuestionario para aplicar a alumnos que egresarían de Polimodal y entre los datos más significativos recogí que: (preg. 2) el 15% eligió este establecimiento porque se obtienen mejores resultados académicos, el 40% porque hay mayor disciplina y el 45% porque se desarrollan más contenidos con más profundidad; (preg. 5) el 30% critica la rigurosidad de algunos docentes, un 45% propone modificar metodologías para que las clases no sean tan aburridas, 20% sostiene que es necesario más presupuesto para evitar huelgas de personal, 5% no responde; (preg. 6) el 55% de sus padres opinan que la formación que aquí se recibe prepara para la universidad, al 20% le interesa el prestigio del servicio y el 25% restante valora ser exalumno; (preg. 8) el 8% seguirá Agronomía, el 17% Cs. Económicas, el 22% Derecho, el 25% Medicina, el 4% Ingeniería, el 7% Análisis de Sistemas, el 5% Profesorados, el 9% Veterinaria, el 1% Odontología y el 2% Farmacia; (preg. 9) el 66% afirma haber basado su elección para futuro en preferencias desde la niñez y por ende sintiendo vocación, el 16% porque es la carrera de alguno de sus progenitores y los ven como profesionales felices y/o económicamente estables, el 9% porque lo conversó con sus profesores y/o el equipo de orientación escolar, el 7% porque el campo laboral es amplio y relativamente seguro y el 2% no responde. Obs. Colegio Nacional de La Plata (2003).

El Departamento de Orientación Escolar está conformado por siete psicólogos, cuatro profesores en Cs. de la Educación y dos asistentes Sociales. Periódicamente realizan reuniones con profesores y directivos con el fin de hacer un seguimiento académico por curso e indi-

vidual en los casos de problemas de aprendizaje. Está encargado de archivar los legajos del alumnado donde constan en fichas personales todas las observaciones e intervenciones llevadas a cabo, incluso las entrevistas con padres. Obs. Colegio Nacional de La Plata (2003).

Nos animamos a criticar que desde la institución mucho se hace por nivelar académicamente a los alumnos que ingresan, dejando demasiado de lado otros aspectos importantes de la educación. La comunidad docente parte del supuesto de la heterogeneidad que disminuye el rendimiento en el aprendizaje y creemos que en ocasiones esto puede fomentar una profecía de autorrealización. Hemos observado pocas actividades grupales que pueden colaborar con la adaptación a la institución teniendo en cuenta la importancia que representa para esta edad el grupo de pares. Garantizar la integración y la equidad implica eliminar la desigualdad, pero no la diversidad. Hay que aprovechar las diferencias de origen para generar mejores condiciones en quienes provienen de peores puntos de partida. El alumno debería experimentar frecuentemente la empatía, la cooperación, el enriquecimiento a través de las estrategias que otros usan para aprender. Obs. Colegio Nacional de La Plata (2003).

Sentí vergüenza ajena muchas veces por lo que sucedía en las aulas. Principalmente el día que en la clase de filosofía y formación ciudadana, mientras el profesor explicaba y todos hablaban entre sí, una alumna a los gritos y en tono de burla pidió autorización para ir al servicio sanitario y al no recibir respuesta se retiró dando un portazo. Mientras el docente atinó a decir: “Esta será la última vez”, el resto del grupo estalló en carcajadas. Sin saber qué hacer, continuó haciendo un esquema en la pizarra a la par que dos alumnos insultaban reiteradamente por la ventana a otros compañeros que pasaban por la acera frente a la escuela. El profesor se volvió y los intimidó diciendo: “Lucas y Federico, basta o les cierro la nota ya mismo”. Ambos lo enfrentaron levantando la voz en tono acalorado replicando: “No puede, no tomó examen, mi mamá se vendrá a quejar y va a tener problemas”. Finalmente, el docente se dirigió al escritorio y comenzó a dictar los temas de la próxima evaluación escrita... Nadie los copió. Obs. en Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2003).

Si bien el plantel colaboró abiertamente con nuestras indagaciones, las limitaciones que hallamos fueron las huelgas del personal auxiliar y del profesorado que además con frecuencia hace pedidos de licencia. Obs. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2003).

Con respecto a los resultados del cuestionario, los alumnos contestan en un 75% que eligieron la modalidad del Polimodal en realidad porque la escuela es cercana a su domicilio,

7% dice que porque le gusta y el resto no sabe o no contesta; el 38% adeuda acreditaciones del curso previo y el 27% son repetidores; el 16% en lo que va del año (un trimestre) ya tienen amonestaciones por indisciplina; el 55% opina que no le resulta útil lo que enseñan en la escuela, el 36% sostiene que le es indiferente y el resto lo ve como positivo pero algunos afirman que deberían prepararlos mejor para la universidad; el 24% trabaja y colabora con la economía familiar. Obs. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2003).

Mientras la alumna expone su trabajo práctico sólo un grupo de adelante está atento. El resto conversa por lo bajo y se comunica mediante esquelas que se pasan evitando ser descubiertos por el profesor. Pasados veinte minutos de la clase llegan dos alumnos que no tienen dónde ubicarse. La situación causa desorden (risas, comentarios fuera de lugar y movimiento de pupitres y sillas que arrastran a propósito para provocar barullo). Cuando se acomodan y retornan a la tarea, otro estudiante llega tarde y se repite la escena de descontrol. Obs. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2003).

No tuve problemas en el ingreso a la institución; sin embargo, no obtuve toda la información que me hubiera gustado. Por ejemplo, sobre el PEI sólo hallé respuestas evasivas. Obs. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2003).

Nos animamos a opinar que de las pretensiones de la Ley Federal de Educación, poco se ha cumplido. Calidad y equidad no podemos registrar que hayan aumentado y la permanencia del alumnado en el sistema educativo queda a expensas de la repitencia y la compensación de aprendizajes; consecuentemente deteriorando los saberes curriculares, el rol docente y las relaciones vinculares entre los miembros de la comunidad. Todo ello afecta los sentimientos de pertenencia e identidad, a la vez que relega la didáctica a un plano secundario, casi irrelevante. Obs. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2003).

La clase no se desarrolla en un clima propicio. Durante la explicación del profesor, la mayor parte de los alumnos no presta atención (realizan tareas de otras materias, dibujan, conversan, escuchan música, se envían mensajes de texto a través del teléfono móvil, se retiran al servicio o a la fotocopiadora). Además, la preceptora interrumpe en dos oportunidades sin disculparse y retirando alumnos del aula y una profesora hace lo propio para avisar que no vendrá al día siguiente. Sin duda el docente no se percata de la monotonía de su propuesta ni de las ricas estrategias que podría poner en juego para promover el aprendizaje. Cada encuentro utilizó la misma dinámica consistente en explicar el tema, remarcar

el/os concepto/s que pretende enseñar, dictar la definición del contenido y uno o dos ejemplos para finalmente, entregar una guía de trabajo. Los alumnos han descubierto que su tarea consiste en resolver las cuestiones transcribiendo fielmente lo dicho por el profesor. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2003).

Una vez acomodados los alumnos, la docente repartió las hojas de la evaluación y leyó las consignas. En el ítem uno se detuvo para explicar que debían buscar la/s definición/es que se correspondía/n con cada concepto e indicarlas en ambas columnas con un mismo número. Sólo un estudiante dijo no comprender, ante lo cual la profesora recurrió a un ejemplo sencillo fuera del contenido de la prueba. A los veinte minutos de comenzado el trabajo una alumna le solicitó ayuda para resolver aquel ítem y la docente volvió a explicarlo solicitando atención general pues revisando la tarea al pasar por entre los pupitres observó que la mayoría estaba uniendo las columnas con flechas. De ese momento en más, seis veces diferentes discentes cuestionaron: “... pero profe, me sobra una.” El comentario hacia nosotros fue: “es que decidí tomar este tipo de evaluación porque redactan muy mal”. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2003).

La profesora comenzó la clase repartiendo los exámenes, lamentándose por las bajas calificaciones (deja ver su decepción en el rostro y palabras) y reprochando a los alumnos por las pruebas en blanco, siendo que tienen material para estudiar que ella misma les aporta. Finalmente propone volver a tomar la evaluación a los desaprobados y nos comenta que lo hará para evitar los conflictos con padres y alumnos. “Es un desgaste inmenso... vivo modificando la metodología para motivarlos y no hay caso, gasto en fotocopias y no estudian total saben que podrán recuperar... Si no aprueban, tendré que soportar sus quejas en la Dirección”. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

Al leer las calificaciones con que se cerró el trimestre, un alumno se para, se dirige al frente y comienza una discusión acalorada con el docente quien, para nuestro asombro, no sólo usa el mismo tono exaltado de voz, sino que lo hace con improperios tan vulgares como el estudiante. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

Como consecuencia de la articulación con el 3er. ciclo de la EGB, las autoridades tienen su sede en el edificio de ese establecimiento a distancia de setecientos metros; por lo que, este instituto de Polimodal está prácticamente acéfalo de autoridad. La coordinadora, no tiene ni las funciones ni las atribuciones del director. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

En el diagnóstico del PEI leí: “La institución pertenece a una localidad alejada del casco urbano platense, habitada por una comunidad en la que pueden señalarse cinco grupos de población: 1) los fundadores que se instalaron con el advenimiento del ferrocarril en 1925, que se dedicaron a tareas agropecuarias y hoy integran un sector de clase media-baja pasiva; 2) los que llegaron entre 1945 y 1950 encontrando en la zona un lugar ideal para el descanso de fin de semana y cuyos descendientes se afincaron conformando una franja de menor nivel sociocultural que sus progenitores; 3) comerciantes de clase media con escasa formación cultural; 4) provincianos que hallaron facilidades para instalarse en terrenos baldíos que adquirieron por pago a largo plazo y que se desempeñan como albañiles, policías, jardineros y mujeres de servicio doméstico y 5) asentamientos ilegales cuya radicación data de aproximadamente siete años, sin trabajo fijo y constituyendo una clase muy baja.”. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

La Ley Federal de Educación plantea objetivos que a diez años observamos incumplidos. Vemos que calidad y equidad no aumentaron y la permanencia en parte se mantiene a expensas de la repitencia y la compensación, incrementando problemas de convivencia, deteriorando el tratamiento de contenidos curriculares, el rol docente y las interrelaciones vinculares de los miembros de la comunidad. Obs. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

Fue maravilloso ver que los chicos eran capaces de entrar al aula de informática y rápidamente organizarse en grupo frente a los ordenadores. El profesor me contó que vienen entusiasmados con esta tarea que planificó en conjunto con el docente de computación. Ahora están cargando los datos del cuestionario que elaboraron con ayuda de la profesora de lengua y que aplicaron en las EGB de la zona para ver de dónde provienen los alumnos que ingresarán a este Polimodal, para luego hacer una estadística matemática. Llevan dos encuentros aprendiendo el uso del programa Excel. Es una pena que sólo haya cinco ordenadores que funcionen pero pude ver que todos participan contando las frecuencias de las respuestas obtenidas, dictando al compañero, interrogando al profesor, discutiendo dudas. Obs. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen (2004).

Me asombró que una misma profesora actuara tan diferente en dos aulas. Indudablemente, sus expectativas positivas crean un efecto favorable sobre un grupo mientras que contrariamente sus anticipaciones de fracaso contribuyen a provocarlo en el otro. En 2do. E, apreciada como “una clase hermosa” consiguió un clima propicio para la tarea pasando entre los pupitres, conversando individualmente con los alumnos -incluso de temas perso-

nales- y hasta les permitió compartir comentarios que movían a risa. En el otro curso en cambio, su actitud fue siempre rígida (como a la defensiva), dictó preguntas sentada desde su escritorio, contestó seria y duramente a dos o tres interrogantes, pidió silencio en unas cuantas oportunidades y finalmente explicó un contenido sin promover intercambios permitiendo un murmullo permanente –que reflejaba la falta de atención y su aceptación tácita-. Obs. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen (2004).

Haber sido alumna de la institución me permitió conversar informalmente con profesores y directivos. Así noté que se destaca la necesidad de «aprobar» a los alumnos aunque no lo merezcan, con la excusa de tratar de evitar la selección social que realiza el sistema con los menos favorecidos. Se repiten comentarios entre los profesores como: “... por lo menos que tenga el título Secundario” restando o ignorando la importancia de la adquisición de conocimiento. Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

Considero que las herramientas didácticas de los docentes son poco variadas y acordes a las circunstancias. Se centran en la lectura en grupo para prevenir la dispersión, las pruebas sorpresa para controlar la disciplina y guías de trabajo para orientar lo que deben estudiar. Creo que una alternativa posible sería visualizar los saberes desde tratamientos conjuntos de diversas disciplinas, lo que favorecería simultáneamente el conocimiento entre profesores y aunar criterios para el seguimiento y evaluación del alumnado. Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

El aula tiene estufa, pero faltan dos ventanas y es una mañana muy fría. La profesora dice que será una clase atípica porque tendrá sólo seis alumnos dado que la mayoría pidió permiso para ir a terminar una evaluación con otra profesora en otro salón. Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

De acuerdo a los datos recabados, el 80% de los padres de los alumnos transitó sólo por el Nivel de Educación Primaria (incluso muchos sin completarlo) y al menos un 60% se hallan en situación laboral de paro. Entre los estudiantes se registran casos de delincuencia, consumo de drogas y alcohol. Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

En contraste con lo establecido en la ley y sus plazos, observamos serias deficiencias edilicias entre las que podemos ejemplificar con ausencia de calefactores y vidrios en las ventanas, deterioro en el alumbrado de las aulas, mobiliario escaso y en mal estado. Obs. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

Manifestaciones comunitarias recogidas por estudiantes del Profesorado en Cs. de la Educación

Si los dejás solos no hacen nada. Por eso una vez comenzados los proyectos, establezco plazos para ver los avances y luego una fecha de socialización de cada trabajo grupal. Prof. Colegio “*Príncipe de Paz*”, La Plata (2001).

Los cambios que trajo la nueva ley produjeron un impacto negativo porque al existir el compensatorio del compensatorio en realidad es una forma encubierta de obligar a aprobar a todos. Se desvaloriza el rol docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La reforma sirvió para que los chicos se vean obligados a permanecer en la escuela, entonces no estudian y eso hizo bajar mucho el nivel. Prof. Colegio “*Príncipe de Paz*”, La Plata (2001).

... Los problemas los traen de la casa. Por lo general las familias están desintegradas, hay discusiones serias por cuestiones económicas, los padres están poco con los chicos, los dejan hacer..., cuando los citás no vienen. También hay que reconocer que los docentes son parte de la sociedad y por ende, comparten esos mismos problemas. También ellos son padres, tienen bajos salarios y muchas horas de trabajo. Están cansados y muchos sólo vienen a cumplir el horario. Si los profesores planearan sus clases y buscaran estrategias que movilicen al alumno, lo hagan reflexionar y encontrar el sentido, el para qué de lo que estudian, se podrían modificar al menos muchas de las dificultades de disciplina y aprendizaje. Prof. Colegio “*Príncipe de Paz*”, La Plata (2001).

Este colegio depende de la UNLP y como tal hemos continuado con el tradicional Secundario que en sus tres últimos años llamamos Ciclo Superior. Anualmente tenemos una matrícula que ronda mil alumnos. El PEI apunta fundamentalmente a la preparación para la continuidad de estudios universitarios y cada docente presenta la propuesta didáctica anual para su materia. En el 4to. Año los estudiantes optan por una cierta cantidad de asignaturas en relación con las Cs. Sociales y las Cs. Exactas, esto les da un panorama orientador para su futura elección profesional. D. Colegio Nacional de La Plata (2001).

Hasta hace quince años aproximadamente al Colegio Nacional concurrían alumnos provenientes de sectores sociales medios y altos de la ciudad seleccionados por promedio a partir de una evaluación escrita. Desde entonces, la matrícula se sortea y la población de ingreso

es muy heterogénea. Comenzó el incremento de la deserción y la repitencia como amenazas crónicas, frente a las demandas de excelencia académica de la institución, con alumnos cuyos recursos culturales no estaban en condición de satisfacerlas. Hoy los estudiantes recurren a nosotros buscando por propia iniciativa apoyo y contención psicopedagógicos. Prof. en Cs. de la Educación, integrante del Departamento de Orientación Escolar del Colegio Nacional de La Plata (2001).

Los errores más frecuentes de los chicos al escribir son de acentuación y vinculados al uso de “b/v, s/c/z, ll/y”. También es común que apliquen u omitan incorrectamente la letra “h”, la “u” asociada a la “g” y la diéresis. El rendimiento es desparejo, yo busco nivelarlos tanto en ortografía como en análisis y comprensión de texto y expresión oral y escrita. [...] Desconozco el trabajo de otros colegas, no tengo mucho contacto con ellos. Entiendo que es responsabilidad desde mi asignatura y supongo que no hacen una labor paralela para la mejora de la ortografía. Prof. de Lengua y Literatura del Colegio Nacional de La Plata (2001).

En la escuela desarrollamos diversas campañas preventivas sobre problemáticas adolescentes como tabaquismo, uso indebido de bebidas alcohólicas, desórdenes alimentarios, automedicación y drogadependencia. Tenemos un acuerdo verbal con los responsables del Centro Pedagógico Integral que alberga jóvenes adictos, algunos de los cuales concurren a nuestro servicio. También invitamos a padres y alumnos a egresar de la EGB 3 para que se informen sobre el Nivel Polimodal y, características y tarea educadora de nuestra escuela. Complementariamente, siempre me encargo de hacer una reunión de padres para la entrega del boletín de calificaciones del primer período. D. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2001).

Mirá Juan Carlos, si no decís quién fue el que tiró la piedra por la ventana te pongo ya dos amonestaciones y el tema queda cerrado. Preceptora Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2001).

Antes, con la profesora sacaba notas mejores en Sociales. Ella se esmeraba, explicaba, nos traía apuntes con lo importante resaltado, resolvíamos guías de preguntas y estudiabas eso y tomaba lección. Este profe es “macanudo” y nos trata rebien pero a veces se me hace aburrido. Estamos varias clases con lo mismo porque él explica pero quiere que participemos con nuestras preguntas y también que recordemos lo que ya estudiamos para relacionarlo nos dice. La otra forma era mejor. Alumno Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2001).

Nuestra escuela Polimodal articula con la EGB 3 (con la que comparte el espacio físico) a partir de la transformación educativa. Tiene las modalidades Economía y Gestión de las

Organizaciones y Ciencias Naturales elegidas para evitar afectar la fuente laboral del personal que se desempeñaba en el establecimiento. Nuestro PEI tiene cuatro años, en él trabajó todo el personal docente y estamos viendo la posibilidad de evaluarlo en el transcurso de este ciclo lectivo para implementar ajustes. D. Inst. “*Carlos Pellegrini*” (privado laico), Berazategui (2002).

Estoy totalmente en contra de la reforma que se generó con la Ley Federal, el nivel descendió muchísimo, terminan pasando de año quienes no saben nada. Los chicos le tomaron el tiempo, son conscientes que con esforzarse un poco en los compensatorios, aprueban. Mi rol está desvalorizado y me consuelo pensando que a los pocos que les interesa, algo aprenden. Prof. Inst. “*Carlos Pellegrini*”, Berazategui (2002).

Estamos trabajando en conjunto con los profesores de los Espacios Curriculares Institucionales; talleres que se desarrollan a contraturno de las clases, organizados por cada escuela en función de sus modalidades de Polimodal y seleccionados a partir de un concurso de oposición de proyectos. Por eso, los contenidos no son jurisdiccionales y el enfoque y metodología depende de la propuesta de cada docente. Actualmente, estamos preocupados porque observamos que no se cumplen los objetivos, los egresados no ingresan ni transitan por los estudios superiores con la facilidad que deseábamos con su implementación. Hasta ahora hemos detectado errores en la definición de los contenidos, la necesidad de incorporar acciones vinculadas a la orientación vocacional y al mejoramiento del aprendizaje, la carente capacitación docente para esta actividad especial. Prof. en Cs. de la Educación, integrante del Equipo de Orientación Escolar Inst. “*Carlos Pellegrini*”, Berazategui (2002).

Considero a la lectura un punto clave en el proceso de aprendizaje. Si en el Polimodal no tenemos una comunidad de lectores, ¿cómo vamos a pretender que salgan a enfrentar el futuro en lo laboral o los estudios? Para ambas alternativas es indispensable la buena expresión oral y escrita, herramientas que se adquieren a base de lectura. Escuela y familia deben acoplarse, la educación formal debe fortalecer el hábito lector engendrado en el hogar. Prof. Esc. de Ens. Media N° 3, Berisso (2002).

Como viste el ámbito no ayuda demasiado para el desarrollo de la actividad, llegan tarde y se dispersan fácilmente al aire libre. Las alumnas salen de la escuela e inmediatamente comienza el contraturno de Educación Física acá en la plaza, lo que hace que el desplazamiento nos haga perder tiempo. Lo decidimos con la otra profesora porque en el colegio no hay espacio disponible, sólo el patio y debíamos interrumpir la clase durante los recreos de

EGB. Acá por lo menos tenemos una canchita armada, en la escuela tampoco hay red, gracias que tenemos dos balones de voley. Prof. Esc. de Ens Media N° 3, Berisso (2002).

Como equipo de gabinete nos encargamos de la orientación a profesores y padres en las situaciones de dificultades de aprendizaje y solución de conflictos. Trabajamos en conjunto con el plantel docente y directivo. Otro grave problema detectado es el ausentismo y la impuntualidad. En el último trimestre de cada ciclo lectivo, incorporamos la orientación prevocacional para el alumnado de 3er. Año. Prof. en Cs. de la Educación, integrante del Equipo de Orientación Escolar Colegio “*Príncipe de Paz*”, La Plata (2002).

Ya viste, lo que te adelanté, casi nadie trajo el mapa y ni contestan al preguntarles... Es un grupo sumamente difícil, no muestran interés, no leen y no participan aún cuando trato de que lean aquí y luego lo debatamos. Es una opinión compartida con mis colegas, lo hablamos muchas veces en sala de profesores. Mirá aquel, tiene auriculares y las dos chicas del fondo están hojeando revistas de moda, cuando evaluó entregan la prueba en blanco... Me angustia esta situación que se da por primera vez en mi carrera. Prof. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen (2002).

Chicos: que yo no estuviera en la puerta del aula con el picaporte para abrirles no debe generar semejante disturbio. Quiero saber cómo comenzó la pelea, ya hay dos alumnos en Dirección por los golpes que se dieron. (Nadie responde). Muy bien, si nadie dice nada, tendré que sancionarlos con amonestaciones colectivas (de murmullos pasan inmediatamente a una discusión acalorada que termina con que los estudiantes increpen al preceptor y finalmente lo insulten). Bueno basta, no vamos a perder más tiempo. Les doy plazo hasta el próximo recreo y si no aparecen los responsables... ya saben. Preceptor Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen (2002).

-¿Se puede saber qué pasó? (Un alumno pide silencio al grupo y trata de explicar). Profe, no puede ser que tengamos que pedir el picaporte para entrar o salir (algunos compañeros no lo dejan continuar, se acusan mutuamente y a gritos sobre la autoría del destrozado de la puerta y el desorden crece generando una nueva pelea. La docente pide calma y silencio explicando que deben hablar respetuosamente con las autoridades escolares evitando las reacciones violentas. Algunos se defienden sosteniendo que no deben ser imputados por su enojo y finalmente la clase se convierte en un caos). Bueno, ya que no saben hablar adecuadamente van a hacer un examen... Prof. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen (2002).

No, que yo sepa, PEI no hay. No creo que los directivos hayan hecho algo. Pero no quiero decirte una cosa por otra. Prof. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2002).

El otro día justamente la directora me comentó la necesidad de elaborar un PEI, parece que lo solicitó la inspectora. Me pidió si podía aportar alguna idea, parece que lo van a centrar en el tema de mejorar la convivencia. Yo le dije que lo ideal sería que participaran los padres y coincidimos; pero ya sabés, los padres ni aparecen y menos los de aquellos que plantean los mayores conflictos. Se desentienden... Prof. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2002).

Yo trabajo hace más de veinte años en esta escuela y veo deteriorarse cada día el rendimiento académico de los chicos. El hito que lo marcó fundamentalmente fue el ingreso por sorteo al que los profesores nos oponíamos. Todavía algunos pretenden conseguir una excelencia que provoca un abismo insuperable entre las exigencias docentes y las posibilidades del alumnado en general. Esto da origen a genuinos conflictos; padres y estudiantes critican al establecimiento y su profesorado, y estos por su parte reniegan de los discentes estableciendo círculos viciosos que lejos de dar solución al problema, lo profundizan. Prof. Colegio Nacional de La Plata (2003).

Estoy de acuerdo en que ciertas interpretaciones -no siempre correctas- o derivaciones didácticas de las investigaciones de Emilia Ferreiro y sus colaboradores, han ido en desmedro del aprendizaje de la ortografía. Hemos vivido un proceso de pendularización: en oposición a una didáctica de la lengua ineficaz y excluyente (basada exclusivamente en la memorización) pasamos a defender la producción de textos como únicos ejes legítimos de su enseñanza en la escuela. Con el enfoque centrado en eliminar al enemigo, muchas escuelas progresistas han pasado a tratar lo ortográfico como sinónimo de tradicional y represivo. Así apostaron a que los estudiantes adquieran conocimientos ortográficos como si su apropiación fuera algo natural que se procesara espontáneamente. La realidad ha desmentido estas expectativas... Como profesional de la educación parto siempre de la idea que no hay aprendizaje si no hay necesidad y, esta aparece cuando las respuestas de que dispone el sujeto resultan insuficientes ante nuevas demandas. Con respecto a la corrección, pienso que hace falta, ante todo, distinguir “corregir” de “enseñar”. Más importante que querer corregir todo, es crear situaciones de enseñanza que promuevan la reflexión. Prof. Colegio Nacional de La Plata (2003).

La escuela -a diferencia de los Polimodales provinciales- secundarizó la EGB 3. Tanto en 7mo. Año de EGB, como en el 1ro. del Ciclo Superior Orientado (CSO), se incorporan alumnos de otros establecimientos. Hemos discutido mucho si estos últimos deberían integrarse o no a los que ya provienen de la institución –no queremos discriminar-; pero la heterogeneidad nos hizo inclinarse por lo segundo. Así hay cuatro divisiones a la mañana y dos a la tarde; en cada turno una de las secciones corresponde a los que ingresan.

La diferencia de niveles es abismal. En algunas asignaturas es más fácil subsanarlas, en otras como francés, química y física nos resulta muy complicado. En EGB 3 aquí se trabaja con áreas de integración, por ejemplo en Ciencias Sociales los especialistas en historia y geografía coordinan los planes para que el tratamiento didáctico sea parejo y relacionado.

El legajo del estudiante se elabora cuando ingresa a 7mo. Año. Luego del período exploratorio y adaptativo de un mes, en base a las evaluaciones y observaciones cotidianas, los docentes elaboran un informe sobre características grupales e individuales de los estudiantes. Así determinamos quiénes deben participar de clases de apoyo por áreas y simultáneamente, el resto realiza actividades complementarias donde no se agregan conocimientos sino que se aplican y refuerzan los adquiridos. De este modo, los chicos llegan al 8vo. Año (correspondiente al 1ro. del viejo Secundario) con un nivel académico que poco difiere de la tradición de nuestra escuela Media.

Con los que ingresan a 1ro. de CSO la tarea es más ardua y el apoyo a contraturno. También existen los cursos previos de verano. El tiempo para la pretendida nivelación es escaso. Al principio los alumnos venían sabiendo que se incorporaban a una escuela que les iba a exigir mucho, pero pasados los primeros años, el sorteo fue haciendo normal ese acceso irrestricto y entonces el nivel fue descendiendo y marcando cada vez más las diferencias con nuestros egresados de la EGB. El último ciclo lectivo se caracterizó como el peor transitado, el de más fracasos escolares observados. Jefe del Departamento de Orientación Escolar del Colegio Nacional de La Plata (2003).

Nuestros chicos finalizan el Secundario con un nivel alto de discriminación para elegir la carrera universitaria y esto nos alegra, sobre todo por la población estudiantil tan heterogénea que recibimos. Por ejemplo, el tratamiento de las Ciencias Sociales les permite optar en distintos momentos por variadas alternativas como: antropología, comunicación, psicología social, derecho político... Además, dentro del Departamento, mi tarea concreta con-

siste en hacer un seguimiento de los egresados y ya llevo tres años de investigación. Por suerte encontramos altos porcentajes de chicos que siguen la carrera (o ciencias afines) de acuerdo a la elección hecha en nuestro 3er. Año y son bajos los índices de fracaso o deserción. Prof. en Cs. de la Educación, integrante del Departamento de Orientación Escolar Colegio Nacional de La Plata (2003).

A mi no me va muy bien en ortografía, tengo muchas faltas. Me da algo de vergüenza pero no soy la única y desde que empezó el año algo mejoré. Creo que son útiles los dictados que hace la profe y también leo un poco más. La verdad es una mujer macanuda, nos ayuda un montón, tiene buena onda aunque a veces para mi gusto da muchos deberes. Alumno Colegio Nacional de La Plata (2003).

Mirá yo escribo como venga... los profes en general no te bajan puntos en las pruebas por las faltas de ortografía. Salvo la de Organización, con ella tengo un poco de cuidado y también las peores notas porque estudio su materia pero, ya te dije, escribo como venga... Alumna Colegio Nacional de La Plata (2003).

Sí mi hijo tiene muchas faltas de ortografía, tienen que ver principalmente con los acentos y el uso de la h. Pienso que después de todo no es tan grave. Me parece mal que algunos le reduzcan la calificación en los exámenes por esos errores –salvo en Lengua, claro-; igualmente creo que son uno o dos profesores los que lo hacen. En la materia Lengua vi que practican, pero no observé cambios cuando Lucas redacta. Padre de alumno Colegio Nacional de La Plata (2003).

Yo trabajo en 1er. Año de CSO y tengo una división de los alumnos que provienen de nuestra EGB y otra de los denominados “grupos nuevos”. Con estos últimos uso el primer mes como diagnóstico y posteriormente, con la información que además me aporta el Departamento de Orientación Escolar, programo las acciones individuales para apuntalarlos en sus dificultades. Hay que comprender que estos chicos deben esforzarse para alcanzar un nivel académico superior y también sortear los obstáculos que provoca la adaptación a esta institución –principalmente por su ritmo y características tan similares a la universidad-. Prof. Colegio Nacional de La Plata (2003).

El Equipo de Orientación Escolar lleva dos años realizando un estudio de seguimiento de egresados y hasta ahora los resultados muestran altos índices de abandono de los estudios y en los que han intentado seguir; discontinuidad, reingreso a otra carrera, chicos que parale-

lamente trabajan, algunos que optan en principio por carreras cortas –principalmente terciarias- para obtener una salida laboral y luego continuar estudiando. La iniciativa de esta indagación fue de los componentes del equipo directivo en virtud de los grandes problemas que se visualizan en el ingreso a los estudios superiores en los jóvenes del país y con el propósito de mejorar los proyectos de las diferentes asignaturas. Prof. en Cs. de la Educación, integrante del Equipo de Orientación Escolar Esc. Ens. Media N° 7, La Plata (2003).

A pesar de que la cuota es sólo de \$3 por familia, alrededor del 10% de la matrícula paga; puesto que no es obligatoria. Con eso se compran tizas, artículos de limpieza y de librería para el trabajo administrativo de Secretaría y Dirección y se reparan los ordenadores. También se ofrece el billete de autobús y hasta calzado a los alumnos que no tienen recursos económicos suficientes. Los padres en general desconocen este enorme sacrificio. Madre de dos estudiantes, miembro de la Asociación Cooperadora Esc. Ens. Media N° 7, La Plata (2003).

Mirá en este grupo tenés alumnos entre 15 y 19 años (algunos repitieron entre dos y tres veces). A menudo son amonestados por indisciplina. A esta altura de junio ya por lo menos hay más de veinte con un 8% de inasistencias. Calculamos que alrededor del 63% tiene acreditaciones previas (la mayoría dos) y en este primer período el 21% desaprobó cinco materias y cerca del 4%, entre seis y siete. Preceptora Esc. Ens. Media N° 7, La Plata (2003).

El equipo directivo tiene asiento en el edificio de la EGB y eso nos trae grandes dificultades. Imaginate, mi rol es el de mediar entre las instituciones pero no tengo atribuciones para tomar decisiones. Los padres, los profesores y alumnos hacen a veces planteos para los que no tengo respuestas. Reunirme con los directivos implica que ellos o yo nos traslademos de edificio y cuando sucede (sólo lo hacemos si es estrictamente necesario –“de vida o muerte”-) una de las instituciones queda momentáneamente sin autoridad, lo cual es un grave riesgo. Obviamente, usamos el teléfono para los asuntos menores, pero eso cuando funciona, porque ahora mismo han cortado el servicio por falta de pago y ya hicimos los reclamos tres veces ante la jurisdicción a través del Consejo Escolar. Coordinadora Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2003).

¿Viste el grupito de los que conversaban en el fondo del aula? Cuando me acerqué se reían e hicieron como que seguían jugando a las barajas... por eso hice la vista gorda y retorné al frente como si nada hubiera pasado. Si los enfrentás de palabra es peor; ya lo pasé y llegaron a los insultos. Prof. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2003).

Me parece nociva la rotulación y desvalorización de los estudiantes que abiertamente hacen algunos de mis colegas. A menudo escucho en la sala de profesores –a veces en los primeros días de clase- comentarios sobre el probable rendimiento de todo un grupo de clase, sobre el desgano y la falta de interés de X chico, o la incapacidad de aprendizaje de otro demostrada a lo largo de los cursos anteriores. ¿Qué ganas va a poner el discente si partimos de que no quiere, no puede, no sabe, no se esfuerza? ¿Qué autoestima puede construir? Profecías de fracaso que se autorrealizan. Prof. Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2003).

Es la segunda vez que me citan por problemas de conducta de mi hija. Ahora dicen que le pegó a otra, pero es que se burlaba de ella, la insultaba y decía cosas feas. Tampoco es justo que se la aguante. La directora dice que no deben agredir, pero quisiera ver qué hace si ofenden a su madre como hizo esa chiquilina. Es que en esta escuela son selectivos, tenés que tener un mejor pasar económico para que te acepten. Creo que voy a sacar a mi hija y listo, la mando a otra escuela o que deje de estudiar. Madre de estudiante de 1er. Año Inst. “*Inmaculada Concepción*”, Villa Domínico –Avellaneda- (2003).

En realidad el alumno no elige la modalidad del Polimodal. Las escuelas no ofrecen todas las alternativas y los chicos se inscriben en la más cercana a su casa por comodidad y para evitar gastos de transporte. Además, cuando un establecimiento tiene más de una orientación una vez que se cubren los cupos no queda posibilidad de optar. Justamente, aquellas familias que demuestran menos interés por la educación son las que se acercan a matricular a sus hijos tardíamente, incluso una vez cerrado el plazo oficial. Preceptora Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2003).

Esta es una escuela con matrícula de clase social baja en riesgo de vulnerabilidad educativa. Seguramente pocos intentarán continuar estudios superiores y en general los profesores nos abocamos a ayudarlos para que al menos terminen el Polimodal y puedan entonces conseguir un trabajo digno. En este curso por ejemplo hoy faltaron cinco chicos, uno de ellos, Pablo, trabaja en una pizzería y apuesto a que ayer se acostó tarde y se quedó dormido. Hay como once o doce que quedaron libres, se les admitió como oyentes pero vienen a no hacer nada, pierden el tiempo y a veces nos agreden con insultos. Además, Jorgelina, la del segundo pupitre de la ventana, tiene quince años y está embarazada, se sienta con Agustina que no está viniendo porque sufrió un aborto natural hace dos días. Prof. Esc. de Ens. Media N° 29, La Plata (2003).

-“¿Profe: entra *comunismo* en la prueba?” (Interroga un alumno). –“No, ya les dije que iba a tomar para que aprueben, porque si les tomo todo... paf!!!” (contesta el profesor. Luego nos comenta:) “Voy a tomarla para estudien un poco. Por eso voy a ser bastante condescendiente, pero a ellos ni una palabra, los mantengo con el miedo a desaprobado”. Prof. Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen. (2004).

“Parece mentira pero por ejemplo la instalación eléctrica es precaria, faltan artefactos y a veces ni siquiera tenemos plata para reponer bombillas. Tampoco nos proveen de gas, cuando hace mucho frío el personal junta para comprar una bombona y de la calefacción en las aulas se encarga la Asociación Cooperadora”. Pers. auxiliar Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen. (2004).

Me da mucha rabia por el trato que le dio el profesor. Es un chico con muchos problemas y no tiene la culpa, es un adolescente y somos los adultos los que tenemos que ver por él. Los profesores debieran atender más a esas cuestiones, pero claro... vienen, dan su clase y se van apurados al otro colegio. Hay que reconocer que también ellos cobran una miseria, pero es lo que eligieron y tendrían que buscar el modo o momento para conocer más de los problemas del barrio y de los chicos que vienen a esta escuela. Pers. auxiliar Esc. de Ens. Media N° 2, Brandsen. (2004).

Mirá, la directora nunca está. La excusa es que la Dirección está en el edificio de la EGB y que allí hay más problemas para resolver cotidianamente... Lo cierto es que no tenemos una “cabeza” que dirija, oriente y supervise. Para algunas situaciones de menor importancia recurrimos a la coordinadora, pero a ella sólo le corresponde mediar para mejorar la articulación interinstitucional. No tiene autoridad. A mi por ejemplo cada año me piden la planificación y nada más. Nadie ha observado nunca mis clases ni objetado nada acerca de mis propuestas didácticas. En definitiva, cada uno hace lo que le parece, quiere o puede. Prof. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

Mirá, estos chicos no tienen muchas oportunidades... Trato de no perder tiempo, ellos no van a aprender solos, en la calle, qué es un continente, las características climáticas... Por supuesto cuando hay un conflicto intervengo, pero nada más. Mi preparación profesional es para enseñar contenidos y no para mediar entre partes. Prof. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

Para estos chicos las primeras necesidades pasan por la contención. Por supuesto, no dejo de lado la enseñanza formal de contenidos conceptuales, pero la prioridad está en formarlos como seres pensantes y acercarlos lo que el entorno no les provee. Prof. Esc. de Ens. Media N° 7, La Plata (2004).

Ellos siempre te ponen a prueba por lo que, cada principio de año pongo límites estrictos, me muestro seria y no les permito ninguna risa o comentario en clase. Si no respetan los sanciono y así más o menos pude ir manteniendo la disciplina. El trato cordial viene más tarde, cuando nos conocemos más. Ahí les voy dando cierta confianza y ya viste, consigo una buena relación con la clase en general. Prof. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

La única manera de conseguir orden es dictándoles mucho, así los mantengo ocupados. La verdad nunca pensé en lo que me preguntás, qué estrategias uso. Hago lo que puedo, trato de seguir una línea e interconectar temas. Prof. Esc. de Ens. Media N° 1, Berisso (2004).

Manifestaciones de estudiantes de Niveles Polimodal y Superior no universitario

A mi no me importa llevarme las materias (a diciembre o marzo). Le das una leída y listo, preparás un tema para hablar y el profe te hace dos o tres preguntas y te aprueba. Es más fácil que perder el tiempo con los libros todo el año. Hasta ahora yo así vengo zafando. Alumno de 2do. Año Inst. de Nivel Polimodal “*Manuel Belgrano*”, City Bell.

En mi escuela no hay computadoras, bueno sí hay pero no andan. Alumna de 3er. Año Esc. de Nivel Polimodal N° 15, City Bell.

No me hago mucho problema. Cuando avisan que hay examen estudio y no te niego, a veces estoy un poco nerviosa, pero total si me va mal a lo sumo te vas a diciembre y listo. Supongo que en la facultad es distinto, pero yo quiero ser maestra jardinera nomás. Alumna de 2do. Año Inst. de Nivel Polimodal “*Manuel Belgrano*”, City Bell.

Para qué le vas a preguntar al profesor si no entendiste si te dice: “ya lo expliqué” y, encima te recrimina no haber estado atento. Alumno de 2do. Año Esc. de Nivel Polimodal N° 28, Villa Elisa.

Cuando desaprobé en la Facu me hice problema, ahora lo superé... Me anoté acá y al menos en tres años tengo un título para trabajar. De todos modos, el año que viene vuelvo a intentar el ingreso porque de última nada impide hacer las dos carreras a la vez. Alumno de ingreso al Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Me inscribí en Magisterio porque no pude entrar en Medicina. Por el momento pienso seguir, al menos no pierdo el tiempo. Alumno de ingreso al Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

En los terciarios hay menos exigencias que en la universidad y si trabajás se hace más fácil terminar una carrera. Total después podés seguir estudiando. Alumno de ingreso al Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Me encantan las clases de informática, pero no tengo ordenador para practicar en casa. Estudiante de 1er. Año Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Profesora: ¿vamos a aprender a buscar en Internet? Estudiante de 1er. Año Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Muchos chicos van a la facultad después de estudiar una carrera corta en un instituto. Estudiante de 2do. Año Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Unos profesores del Ministerio o la facultad (no lo sé bien) vinieron a mi escuela para ofrecer un curso gratis para superar el examen de ingreso a la universidad. Quise anotarme y me dijeron que ya no había lugar. Alumno de ingreso al Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Por ahora voy a seguir Magisterio, es más seguro... mi mamá es maestra. En los institutos no tenés que rendir ingreso y cuando te recibís es fácil conseguir trabajo, al menos suplencias aunque sean cortas. Alumno de ingreso al Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

Yo intenté dos años seguidos entrar en medicina y como volví a desaprobá decidí inscribirme en magisterio para no perder tiempo. No estoy segura de regresar el año próximo a la facultad, a lo mejor espero primero a conseguir trabajo. Alumno de ingreso al Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

No puedo estudiar y trabajar si me exigen hacer prácticas a contraturno y económicamente me resulta imposible dejar el trabajo. Aspirante a 1er. Año Inst. Sup. "*Fray Mamerto Esquiú*".

No sabía que tendría que concurrir de tarde para la práctica. En ese horario no tengo con quién dejar a mis hijos... voy a tener que abandonar la carrera. Alumno de ingreso al Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Con el subrayado se pierde tiempo. ¿Cómo hacés para subrayar, sintetizar y estudiar cuando el profesor te mandó leer tres capítulos para la próxima clase? Alumno de ingreso al Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Mi patrón me permite sólo faltar hasta tres veces por semana, así que no puedo hacer la práctica este año. No sé qué hacer pues no me gustaría tener que abandonar ahora que ya hice más de la mitad de la carrera. Estudiante de 2do. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Los preparativos para la residencia me impiden estudiar para los parciales. Estudiante de 3er. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Me hubiera gustado tener informática. En casa estamos por comprar un ordenador porque los chicos quieren, porque ven que algunos amiguitos tienen... Estudiante de 3er. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

[En referencia a la res. 1434/04] No nos parece justo que hayamos iniciado la carrera con un plan de evaluación donde nunca rendimos ni parciales ni finales y pasemos ahora -que estamos por terminar- a sufrir exámenes permanentes. Estudiante de 3er. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

[En referencia a la res. 1434/04] No estoy acostumbrada a rendir pruebas parciales y finales, la medida me enoja porque no son las reglas de juego que nos dieron cuando empezamos. Supongo que los estudiantes de los distintos institutos protestarán de algún modo y en ese caso me voy a plegar. Estudiante de 2do. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Siempre me gustó ser policía y aunque tuve que rendir un ingreso, es más fácil que lo que exigen en la universidad. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

¿Sabe que recién ahora me doy cuenta de lo de acentuación? ¿Entonces son dos reglas? Una para ver qué tipo de palabra es (aguda, grave o esdrújula) y la otra para ver si lleva tilde o no... Alumno de ingreso a la Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

No entiendo. ¿No era que son agudas las que terminan en n, s o vocal? Alumno de ingreso a la Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Ah, por fin... Mirá para qué servía lo de separar en sílabas. Cuando me acordaba de la maestra siempre me reía: se-pa-rá-ba-mos en sí-la-bas; qué ton-te-rí-a... [risotada]. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

En Polimodal tuvimos informática, pero nada que ver... la profe enseñaba algo y después nosotros navegábamos por las páginas que nos gustaban y listo. Si se acercaba le decíamos que estábamos buscando información para cualquier materia y se lo creía. Acá, en cambio, el profesor te enseña a usar Word y ya tuvimos que aplicarlo a la denuncia en una comisaría. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

Señora: yo siempre tuve dificultades en la escuela, desde la Primaria... Los muchachos de 2do. me dijeron que se lo comente y que le pida si me puede incorporar al taller. Me contaron que a ellos los llamaban "burros" pero que al final les había ido bien y... mejor que a algunos de los que se les burlaban. ¿Cómo podemos hacer? Alumno de ingreso a la Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

Después que me reciba de policía voy a hacer como muchos, estudiar abogacía. Los dos años en "la Vuce" te preparan para seguir en la facultad, quiero decir: salís mejor preparado y con más conocimientos de leyes que del Secundario. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

Acá no podés trabajar mientras estudiás, pero al menos recibís unos pesos que te ayudan y al terminar tenés el empleo asegurado. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

Yo leo y subrayo al mismo tiempo, pero no me sirve de mucho. Finalmente los profesores quieren que les pongas todo como está en el libro. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

Te dicen que no hay que estudiar de memoria y después si no escribís lo que dice la fotocopia que dieron para estudiar, te aplazan. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

Siempre estudio de memoria, me da resultado y cuando llego a tiempo, apruebo. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía "*Juan Vucetich*".

El año pasado en mi escuela nos ofrecieron un curso que daba el Ministerio los sábados gratuitamente. Fui cuatro o cinco veces, pero lo que hacías era lo mismo que decía el libro

que te regalaban. Preferí estudiarlo solo en casa. Alumno de ingreso a la Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

El otro día “me comí” un arresto por no presentarle el trabajo práctico al profe de Criminológica... es que cuando voy a casa, los chicos me atrapan y me olvidé de hacerlo. Traté de explicarle, pero bien... y se enojó peor. Estudiante de 1er. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Cuando no entiendo le pregunto a un compañero, los profesores te repiten lo mismo que dijeron o te llaman la atención y meten días de arresto por no haber escuchado. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Profe: le pido por favor si puede hacer algo... ayer me llamaron los psicólogos y tuve que completar dos tests. ¿Usted se enteró de algo? Tengo miedo, aunque sé que no hice nada malo... creo. Bueno, el otro día siguiendo su consejo tuve una duda y le pregunté a la profesora de Lengua cómo se separaba una palabra en sílabas. Se enojó mucho, dijo que eso es de Primaria, creo que pensó que “le estaba tomando el pelo”. Para colmo mis compañeros que escuchaban se largaron a reír. Yo le pedí disculpas y le expliqué que no me burlaba... pero creo que cada vez era peor. Me sancionó y tuve que quedarme en el fin de semana... ¿será que ella mandó un informe al Gabinete? Ay señora! Por favor, le pido porque sé que usted es amiga del director y tengo miedo que me den de baja... Estudiante de 1er. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Manifestaciones de ex alumnos participantes del proyecto

Me alegra haberte dado una alegría. Mirá como será tu influencia, que me esmero más que nunca al redactar, aunque sea el mail. Me han sido de utilidad en el aula los refranes que tengo en el CD, sin embargo, recuerdo que en primer año, trabajamos con frases del estilo de «el que canta sus penas espanta» en que variando la puntuación, cambiaba el sentido. Los refranes me ayudan a trabajar con los chicos la escritura, ya que al explicar con sus palabras el significado de cada uno, permite ir afianzando más la redacción. Igual me cuesta un montón. Supongo que es algo paulatino y que no se aprende de un día para el otro. Si tenés a mano los ejercicios que te mencioné, por favor mandámelos.

Bueno María del Carmen, me gustaría que me cuentes novedades del Instituto, los profes, los chismes.....Ja, ja. Te mando un beso grande y seguimos en contacto. Correo electrónico de egresada Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Verdaderamente descubro ahora cuánto perdí al no hacerle caso cuando me decía que la llame o le mande mail de consulta... pero ya sabe, me parecía molestarla. Estudiante de 2do. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Profesora: la verdad, estoy como el año pasado... bueno no, en ese entonces quería abandonar, en cambio ahora sé que con su ayuda le podemos buscar la solución. Es que otra vez estoy cursando demasiadas materias y entre la casa y el trabajo no puedo... Me hace mal, me angustio y... no rindo lo suficiente, ¿podemos charlarlo y ver cómo me organizo? Estudiante de 2do. Año Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Ahora me doy cuenta cuánta razón tenías... claro soy más grande y madre. Es triste el desinterés de algunos maestros. En definitiva, lo mío no fue tiempo perdido. Cuando abandoné lo hice convencida y en gran parte por tus materias y exigencia; pero cuando regresé sabía muy bien lo que quería. Había crecido, y me sirvió de mucho todo lo que conversamos. Me llevaste por buen camino ¿mirá que te costó, eh? Te estoy agradecida. Te prometo ser una buena maestra, al menos lo intentaré. Egresada Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Yo estudiaba de memoria hasta que participé del taller. Ahora me doy cuenta que es más fácil tratar de entender lo que leo y reconozco que aprendí a leer mejor y a buscar ayuda de los compañeros. Con los profes no podés contar, vienen a dar la clase, dictan un apunte y si no entendiste... lo lamento. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Profe, ¿sabe qué?, este año me va mejor. No lo puedo creer aprobé las materias; lógicamente algunas con más esfuerzo. Yo le digo a los de 1er. Año: “No te tiene que importar que te digan «burro», vas a ver cuánto aprendes en el taller, la profe te ayuda un montón”. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Señora, de verdad gracias. Reconozco que el año pasado hasta me enojé cuando me pusieron en el taller, además nos dejaban sin almuerzo [risa]. Pero aprendí y aunque no lo crea, cuando hago un escrito me acuerdo de sus consejos. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Profesora: nos pidieron un informe para Deontología, pero tengo algunas dudas y necesito levantar nota. ¿Me lo mira y lo critica **al viejo estilo**? [sonrisa] No sabe cómo la echo de menos... Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

El otro día la profesora de Lengua nos pidió ensayar una nota al Comisario solicitándole autorización especial para modificar la fecha de un servicio de guardia por causas particulares y me felicitó por la redacción. ¿Se acuerda lo mal que escribía? Guauu!!! Ahora soy un genio... [risotada]. Estudiante de 2do. Año Esc. de Policía “*Juan Vucetich*”.

Manifestaciones comunitarias recogidas por estudiantes del Profesorado en Cs. de la Educación

Mi hija egresa muy conforme de la preparación que le dio el instituto, le agradece a los profesores que fueron muy contemplativos y la ayudaron tanto. Siempre dice que renegó mucho con las tareas que usted le daba en ese taller, pero reconoce que aprendió a estudiar. Padre de egresada Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Para toda la familia fue difícil que Silvia estudie. Al principio pensamos que magisterio era fácil, tres años de venir al instituto, rendir unas pruebas y listo. Ahora mi señora se lleva el título y nosotros estamos orgullosos de que sea maestra. Muchas veces me habló de usted y sus exigencias, pero ahora reconoce lo que aprendió y cuánto la quieren y acompañan todos los profesores. Dice que acá hasta aprendió a ser mejor esposa y madre [sonrisa]. Cónyuge de egresada Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Mi sobrino es un poco “durito”, siempre le costó estudiar. Cuando le iba mal le decíamos, bueno abandoná si no te gusta la carrera. Pero él puso esmero y siempre nos dijo: “No, no, en el instituto me siento muy cómodo. Los profesores me tratan muy bien y me alientan, dicen que seré buen maestro y hago prácticas especiales para aprender a estudiar y a resolver problemas de todo tipo”. Tío de egresado Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

Señora, de verdad gracias por todo lo que hizo por Francisca. Ahora está contentísima trabajando en la Escuela N° 80 con chiquitos de 1er. grado y se acuerda cuando quería abandonar la carrera y usted le tenía paciencia y la ayudaba a estudiar. Claro hacía mucho que

había dejado la escuela y con la casa y tres hijitos le era muy complicado.... Auxiliar de limpieza y madre de egresada Inst. Sup. “*Fray Mamerto Esquiú*”.

5.7. Registro de los encuentros de trabajo

Reuniones en el Instituto Superior “Fray Mamerto Esquiú”

El 16 de agosto de 2002, tras el receso escolar de invierno, los profesores de 1er. Año se reúnen para comparar opiniones sobre el desempeño grupal e individual de los estudiantes. Están especialmente preocupados por el nivel intelectual, el comportamiento infantil y los antecedentes socioculturales de la mayoría del grupo de clase; que se traducen en un reducido rendimiento académico y actitudes inadecuadas al ámbito educativo escolarizado.

Llamativamente, la deserción que suele ser importante llegada esta época del ciclo lectivo no registró valores elevados.

La directora comienza el encuentro narrando que, en las dos semanas de clase que lleva el segundo cuatrimestre, entrevistó a cada uno de estos alumnos y que para su sorpresa, obtuvo respuestas acertadas en reconocimiento a las dificultades de aprendizaje presentadas. Los estudiantes parecen haberse concienciado de sus serias falencias; el escaso nivel alcanzado durante los estudios de Nivel Medio; la paciencia, trato cordial y preocupación del plantel docente del instituto y estar interesados en continuar estudiando, aun cuando tuvieran que compensar aprendizajes con trabajos especiales, evaluaciones o recursando.

Los profesores deducen que los estudiantes han encontrado en el establecimiento señales de afecto y contención que los lleva a sentirse cómodos y acuerdan en la necesidad de tomar urgentes medidas para superar los problemas detectados teniendo principalmente como eje de la tarea el que se alcance el perfil docente trazado institucionalmente desde la creación del centro formativo. La idea es ayudar al alumno con la mirada puesta en el rol que como maestro desempeñará y su misión de elevar la calidad de la educación en el Nivel de EGB.

No han podido asistir a la reunión los docentes de Taller Didáctico de Expresión Artística, Matemática y su Enseñanza I y Lengua y Literatura y su Enseñanza I. La última de ellas ha presentado un informe de seguimiento individual de los discentes.

El 13 de septiembre de 2002 nos reunimos con la profesora suplente de Perspectiva Socio-Política y Espacio de la Práctica Docente I durante ese ciclo lectivo, para comparar visiones sobre los casos particulares de problemas de aprendizaje detectados en 1er. Año y acordar tareas para trabajar con el resto de los docentes en el mejoramiento de las estrategias didácticas.

El 24 de septiembre de 2002 conversamos informalmente con la directora intercambiando opiniones acerca de cambios a implementar en la organización y exigencias para el 1er. Año de estudios de la carrera, así como lo pactado en el encuentro comentado con la profesora suplente para desarrollar con los alumnos de la cursada actual. Consideramos que en el Curso Inicial podrían incorporarse: desde el Espacio de la Fundamentación actividades destinadas a la construcción de un glosario con los términos técnicos elementales que el estudiante que se inicia debe conocer y saber aplicar para comprender las lecturas pedagógicas, desde el Espacio Areal correspondiente a Lengua y Matemática los contenidos básicos que el maestro enseña en EGB y correspondiente a Cs. Naturales y Cs. Sociales técnicas de estudio, comprensión de textos y redacción. Además, durante el año incrementar las exigencias estableciendo por cada asignatura la evaluación parcial mediante dos pruebas escritas cuatrimestrales, la posibilidad de compensar sólo una de ellas y la participación en coloquios integradores finales para la acreditación de los aprendizajes.

Esa misma noche nos comunicamos telefónicamente con la profesora de Psicología y Cultura en la Educación para acordar un encuentro que se efectiviza el lunes siguiente y cotejar nuestros registros con los datos de su trabajo de investigación encaminado al estudio de la influencia del medio sociocultural pobre en el rendimiento académico.

Durante el resto de ese ciclo lectivo mantuvimos entrevistas individuales con los discentes de 1er. Año destinadas a dar algunas orientaciones y sugerencias para el estudio. De los diversos intercambios ocasionales con los compañeros de trabajo recabamos propuestas para la implementación del proyecto por entonces en etapa de diseño.

Llegado el mes de marzo de 2003, nos hicimos cargo de la organización del Curso Inicial para los que ingresaban acordando con la directora y los docentes implicados las acciones a ejecutar, las responsabilidades de cada uno y la distribución de los horarios de clase en ese período. Una vez comenzado el ciclo normal de clases, recogemos los resultados de las

diversas evaluaciones y apreciaciones de quienes participaron del taller y elaboramos un informe para que todos tengan acceso a los datos.

El sábado 12 de abril de 2003, en reunión plenaria presentamos el proyecto “*Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria*” con su entorno multimedia y solicitamos a los profesores de 1er. Año que nos acerquen propuestas y materiales de clase de las distintas perspectivas para ir incorporando al *Ef@* y con ello, a la tarea cotidiana. Este aliento a trabajar colaborativamente se va incrementando a lo largo del ciclo lectivo. En julio se instala Internet en red en la institución. Para el mes de septiembre, las sugerencias de los profesores y los resultados de observaciones y autoevaluación de la primera implementación se van plasmando en mejoras del recurso didáctico y del taller inicial para los subsiguientes ciclos lectivos.

En acuerdo con los representantes legales de la institución y la directora se decide la incorporación para 2004 de informática en 1er. Año como asignatura extracurricular de una hora cátedra de duración y trabajar desde febrero (aprovechando la no concurrencia de alumnos) en una capacitación elemental para el profesorado en el uso de Internet como recurso aplicado a la educación y también de *Ef@* como herramienta alternativa. Como hemos oportunamente comentado, esta última idea no pudo desarrollarse por los ordenadores fuera de servicio y se reemplazó con la impresión de los materiales del hipertexto.

Para ese año escolar nuevamente condujimos la organización del Curso Inicial para quienes ingresaban y se continuaron manteniendo entrevistas individuales con los profesores para indagar actitudes y rendimiento del alumnado cada vez que lo consideramos necesario. Eventualmente se aconsejó alguna estrategia de enseñanza. Finalmente, poco más se pudo concretar desde que la directora titular hizo uso de licencia.

Reuniones en la Escuela de Policía “Juan Vucetich”

Como parte del plantel del gabinete psicopedagógico, el director nos convoca a mediados del mes de octubre de 2002 confesándonos su confianza en nuestro compromiso de trabajo, preocupado por el mentado perfil de que gozan los egresados de la institución y las políti-

cas jurisdiccionales tendientes a una nueva reestructuración de la fuerza. Nos expresa su necesidad de evaluar la calidad educativa y nos encomienda la elaboración de un cuestionario de encuesta -de carácter reservado- dirigida a los titulares de las comisarías de la provincia con el propósito de reflejar el desempeño del Oficial Ayudante recientemente egresado durante el primer año de permanencia en esas dependencias.

En la oportunidad aprovechamos para comentarle la idea en gestación de proyectar una innovadora facilitación del aprendizaje, partiendo de la evaluación del estilo personal del educando y la docencia, las vivencias histórico académicas y sociales y la influencia del perfil emocional. El director se muestra interesado y nos propone reencontrarnos para concretar la implementación a fin de año con el diseño concluido.

En la última semana de noviembre nos volvemos a reunir y acordamos decisiones concretas para la ejecución del proyecto educativo en el ciclo lectivo 2003, referidas a: forma, tiempo, condiciones y lugar disponible para la realización de la evaluación diagnóstica; responsables del traslado y disciplina del alumnado durante la prueba; cantidad, momento y custodia preventiva del fotocopiado de los protocolos; fechas de corrección y obtención de resultados, selección de los destinatarios del taller y organización de grupos de trabajo. Sólo queda pendiente calendarizar los encuentros del taller de *“Facilitación del aprendizaje para la formación superior no universitaria”* sobre la base de nuestra disponibilidad horaria y la del gabinete de informática.

En 2003, una vez ejecutadas todas las acciones pactadas, nos reunimos con el director, le informamos oralmente los resultados obtenidos y consensuamos día y hora de los encuentros del taller para los cuatro grupos conformados con los sesenta cadetes elegidos. Una semana más tarde, el subdirector nos comunica la inesperada segunda incorporación de estudiantes. En la ocasión opinamos que sería no sólo un incordio y una pérdida de tiempo de trabajo sino además, una desprolijidad volver atrás con la organización de nuestro taller que ya había dado comienzo; ofreciéndole simultáneamente tomar la evaluación diagnóstica a los recientemente admitidos, simplemente para sumarlo a las estadísticas y poder -a fin de año- realizar un mejor cotejo de productos. La autoridad escolar comparte nuestro juicio y acordamos entonces todo lo necesario para la toma de la prueba escrita.

En el mes de mayo nos vemos obligados a suspender una semana la ejecución del proyecto cuando el personal de mantenimiento informático es contratado para mejorar los equipos de la sala e instalar Internet en red.

En junio nos encontramos por casualidad con el director y le informamos algunos inconvenientes surgidos de la implementación del taller relacionados principalmente a la concurrencia de los alumnos y el problema de horario coincidente con el del almuerzo. Nos informa que lo sabía y estaba buscando formas alternativas para la solución.

Recién volvemos a encontrarnos en la primera semana del mes de diciembre e intercambiamos visiones de lo ocurrido. Convenimos en que por tratarse de una experiencia nueva y tan innovadora para nuestro entorno, los resultados son óptimos y los detalles de ejecución podrán corregirse para el próximo período. Pautamos entonces todo lo imprescindible para la futura evaluación diagnóstica.

En el comienzo del año 2004 se lleva a cabo todo lo programado y suponiendo –de acuerdo a los comentarios extraoficiales- nuevamente una segunda incorporación (lo que en definitiva así sucedió), retrasamos la fecha acordada para las pruebas iniciales. Una vez evaluados los cadetes y dispuestos los cuatro grupos de destinatarios del taller, nos reunimos con el director para establecer días y horarios de tareas teniendo muy en cuenta los ajustes de acuerdo a los inconvenientes surgidos en la implementación previa.

Casualmente, en la misma semana nos encontramos con el profesor de Historia contemporánea y Argentina que nos comenta su inquietud frente a las dificultades detectadas en las primeras evaluaciones tomadas en el aula. Indagamos que apenas tiene conocimiento de las actividades que venimos ejecutando y en parte, nos gratifica corroborar que sus alumnos con más bajo rendimiento han sido incorporados al taller. Confiando en nuestra propuesta, nos solicita expresamente agregar a un cadete en quien prevé un pronóstico favorable si es ayudado oportunamente. Por supuesto accedemos a su solicitud.

En la última semana de abril es removida la cúpula escolar permaneciendo acéfala hasta la segunda semana de mayo en que se designa un director (oficial de la fuerza con grado de comisario), una subdirectora (oficial de la fuerza con grado de subcomisario y título de profesora de historia) y se promueve a jefe de Estudios a una oficial inspector (esposa del exdirector de la institución). Nos parece importante comentar, que a la subdirectora nos une una relación de conocimiento y al resto, una amistad de larga data.

Aparentemente y a pesar de haber tenido con todos ellos encuentros ocasionales en los que comentamos distintos aspectos personales y de trabajo, ninguno se interesó abiertamente en la tarea hasta que en el mes de agosto, la subdirectora nos interroga sobre las acciones que desarrollamos en la sala de informática **hacia la que en diversas oportunidades nos vio trasladar junto al alumnado del taller y sobre las que escuchó algunos comentarios positivos que la alegraban**. Seriamente sorprendidos, le detallamos lo esencial de nuestro proyecto educativo y le solicitamos tenga a bien leerlo para completar la información. Nos muestra una actitud de alivio y conformidad, al tiempo que nos retiramos a cumplir con nuestro desempeño. A la hora de salida del establecimiento luego de la clase, la jefe de Estudios nos pide un momento para hablar en nombre de la subdirectora que para entonces ya se había marchado. Confidencialmente nos confiesa el grado de desesperación de todas las nuevas autoridades al descubrir la enorme cantidad de cadetes de 1er. y 2do. Año (204 de sexo masculino y 52 femenino) que adeudan acreditaciones y/o a la fecha ya se llevan materias a mesa de examen; y nos transmite la intención de su superior de que todos ellos pasen en el término de los próximos quince días a ser admitidos en nuestro taller **aunque sea una vez por mes para que se los ayude a preparar las materias**. Por supuesto, lo insólito de aquel pedido nos indignó; no sólo porque traslucía la ridícula idea de hacer algo **con tal de salir de algún modo de la situación o mostrar que al menos se intentó** sin siquiera haber cogido cinco minutos para la lectura del proyecto, sino que peor aún, por ser la propuesta **-¿o exigencia?-** (creemos que así ella lo entendía) de **una profesional de la docencia**, que además, tampoco había tenido la delicadeza y honradez para sugerírnoslo personalmente. Advertimos en los listados que se nos proveyeron que: apenas cinco estudiantes de 2do. Año habían participado del taller durante 2003, no figuraba ninguno de los que actualmente lo cursaban y que estimábamos estaban paulatinamente alcanzando un rendimiento satisfactorio y sí aparecían todos aquellos admitidos que considerábamos tenían pocas posibilidades de progreso –al menos en el mediano plazo-. Decidimos retirarnos sin comentarios esperando un encuentro con la persona indicada. Así sucedió que a la semana siguiente la subdirectora nos aguardaba en su despacho seguramente esperanzada en que ya habíamos pensado cómo concretar aquella idea. A su planteo le hicimos conocer nuestra opinión de inviabilidad centrada fundamentalmente sobre la base que sustenta nuestro proyecto, reiterando los objetivos de la propuesta, el camino transitado en casi dos años de ejecución y los resultados obtenidos a la luz de nuestro seguimiento del alumnado y las nóminas que nos había acercado. Simultáneamente le expusimos las consecuencias trágicas que preveíamos si se abandonaba la metodología adoptada, le recordamos

la disposición con que siempre ejercíamos nuestro rol docente y le ofrecimos colaborar con el plan que institucionalmente se trazara y evaluara como acorde y viable. Titubeante dio algunas respuestas confusas, se disculpó alegando poco conocimiento de la tarea debido a su **reciente** gestión y nos alentó a continuar con nuestro trabajo **del cual estaba muy orgullosa**.

En el mes de diciembre, la subdirectora nos convoca a reunión, esta vez para informarnos de su conformidad con los resultados de la implementación del taller y solicitarnos un informe escrito sobre su desarrollo y evaluación para ser elevado a las autoridades jurisdiccionales. La tarea se cumplió y entregó en el plazo de una semana.

El 24 de enero de 2005 (pleno período de receso estival) y sin notificación efectiva al personal docente, se incorpora a los aspirantes que superaron únicamente la evaluación psicofísica. En esa fecha además, una resolución ministerial (nunca publicada) deja sin asignación horaria a cuarenta y ocho docentes, de los cuales tres pertenecen al Liceo policial y del resto, diecinueve ya se encontraban en tal condición (p. <http://www.eldia.com.ar/ediciones/20050125/policiales5.asp>). A los pocos días y mediante otro listado que llega a la Escuela de Policía “*Juan Vucetich*” (nuevamente sin mediar acto administrativo), se reintegran las horas cátedras a aproximadamente la mitad de los veintiséis profesores que en realidad habían sido dejados sin asignación horaria.

El 3 de febrero se inicia el ciclo lectivo y paralelamente se va convocando por teléfono al plantel docente para que se presente en el establecimiento con el fin de asignarle cátedras y notificarle los horarios de clase respectivos. Sin aviso de ninguna índole, aparece en la página WEB del Ministerio de Seguridad un formulario a completar para aspirantes a ingresar como profesores de la escuela y extraoficialmente se nos comunica que también debíamos llenarlo quienes ya estábamos trabajando en la institución. Al mismo tiempo, algunos profesores vamos siendo citados de improviso (sin respeto por los horarios de actividad laboral) por el flamante subsecretario de Formación y Capacitación a su despacho. Mientras estas entrevistas laborales se van desarrollando, llegan nuevas nóminas (otros actos administrativos no publicados) de las personas que se ha decidido quedarán sin asignación horaria, así como también la correspondiente a quienes serán nuevos contratados.

Sin novedad acerca de nuestra situación, el 22 de febrero de motus propio nos presentamos en el establecimiento educativo y la subdirectora nos recibe, nos recrimina por no estar

desempeñando funciones y nos asigna nuevas tareas sin determinar claramente en qué consistirán ni cuál es la condición de nuestro contrato. Al día siguiente, se comunica telefónicamente para pedirnos disculpas y acordar un encuentro en el que plantear un plan de acción de trabajo. Sencillamente le hacemos saber que comprendemos su nerviosismo ante las medidas que sus superiores están tomando y nos ponemos como siempre a su disposición para participar en el mejoramiento institucional. En la reunión pactada se muestra inquieta e indecisa, nos pide que encaucemos una propuesta sobre la base de lo que en esos pocos días se viene ejecutando en el gabinete psicopedagógico observando que quizá sea inviable tomar la evaluación diagnóstica.

Dos meses más tarde por fin se nos autoriza a reimplementar el proyecto y como lo veníamos realizando, esta vez con nuestra nueva colega, organizamos lo concerniente a la administración de la prueba. El 11 de mayo somos recibidos por la jefe de Estudios que nos informa que dos integrantes del gabinete habíamos sido dejados sin asignación horaria. Tres días más tarde un acto administrativo revé la medida con la otra docente que, debemos aclarar, por entonces no tenía título habilitante (tan sólo aproximadamente un 50% de asignaturas aprobadas del Profesorado en Cs. de la Educación –UNLP-) ni antecedentes laborales, pero es la hija del director del establecimiento. Así que, ella se hizo cargo de continuar –en parte- con el proyecto y colaborar con nuestra recogida de datos.