

unipe: EDITORIAL
UNIVERSITARIA

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN # 1

Los docentes bonaerenses

Las políticas educativas vistas desde el aula

Investigaciones coordinadas por:

Ana Abramowski y Belén Igarzábal

Romina Paula Carbonatto y Mara Mobilia

Emilio Tenti Fanfani

unipe: SECRETARÍA DE
INVESTIGACIÓN

Los docentes bonaerenses

Las políticas educativas vistas desde el aula

**INVESTIGACIONES COORDINADAS POR:
ANA ABRAMOWSKI Y BELÉN IGARZÁBAL
ROMINA PAULA CARBONATTO Y MARA MOBILIA
EMILIO TENTI FANFANI**

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Daniel Malcolm
Vicerrector

Ana Pereyra
Secretaria de Investigación

Denise Fridman
Directora de Programas y Proyectos de Investigación

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Flavia Costa
Directora editorial

María Teresa D'Meza
Diego Rosenberg
Julián Mónaco
Equipo editorial

ZkySky
Maqueta original

Lucila Schonfeld, edit•ar
Diseño y corrección

Cuadernos de investigación # 1: Los docentes bonaerenses. Las políticas educativas vistas desde el aula
1.000 ejemplares de distribución gratuita
© 2012, UNIPE: Editorial Universitaria
Calle 8 N° 713, La Plata, Provincia de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición de 1.000 ejemplares se imprimió en marzo de 2012
en Marcelo Kohan Impresores, Olleros 3951 - 2º of. 27 - Ciudad de Buenos Aires.

ISSN: 2250-6985

Índice

Introducción

Por Ana Pereyra	5
-----------------------	---

Sobre este cuaderno

Por Denise Fridman.....	8
-------------------------	---

Opiniones, percepciones y expectativas de los docentes bonaerenses. Encuesta a docentes de la Provincia de Buenos Aires, 2010

Investigación coordinada por Emilio Tenti Fanfani	11
---	----

Uso y apropiación de las producciones de Canal Encuentro en escuelas bonaerenses

Investigación coordinada por Ana Abramowski y Belén Igarzábal	39
--	----

Uso y apropiación de las producciones de educ.ar en escuelas bonaerenses

Investigación coordinada por Romina Paula Carbonatto y Mara Mobilia.....	48
---	----

Sobre los autores	62
-------------------------	----

Introducción

POR DRA. ANA PEREYRA, SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN

La Universidad Pedagógica es una universidad pública con carreras de grado y de posgrado gratuitas orientadas a potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

El vínculo entre formación docente e investigación fue históricamente concebido de modos divergentes en los modelos pedagógicos que se han sucedido y siguen parcialmente vigentes en la formación docente inicial.

Por distintas razones, las visiones paradigmáticas que signaron la formación docente excluyeron la investigación como uno de los pilares de la formación. Ya fuera porque el énfasis estaba centralmente puesto en la impronta civilizatoria de la escuela y la función del docente era asimilable a la de un sacerdote laico, como en la tradición normalista disciplinaria, o porque se acentuara la formación disciplinar en la expectativa de que el docente lograra la transmisión de saberes producidos en otro ámbito como en el modelo academicista. O porque se adjuntara a la formación disciplinar la formación didáctica pedagógica, presentándolas como campos curriculares de la formación inicial paralelos o sucesivos pero nunca en forma integrada. El perfil mentado del docente obturaba en estos modelos formativos cualquier resonancia en las aulas de los resultados de las investigaciones educativas.

Sostener, como lo hacemos desde la UNIPE, un modelo de formación docente centrado en la excelencia académica y en la investigación supone concebir a los docentes no como «agentes» del sistema educativo, sino como profesionales capaces de objetivar sus propias prácticas, de producir conocimientos a partir de las situaciones problemáticas emergentes que enfrentan en forma cotidiana y de producir teoría, vale decir justificaciones disciplinares, didácticas y pedagógicas que den cuenta en forma cada vez más consistente de su propio desempeño profesional.

En este sentido, la construcción de una actitud investigativa por parte de quienes ejercemos la docencia es una condición indispensable en el marco de las profundas y vertiginosas transformaciones sociales que conllevan una complejización de nuestro trabajo a la luz de las nuevas demandas sociales, institucionales, de las familias y de los propios estudiantes.

La proliferación de los conocimientos y su rápida renovación en todos los campos disciplinares afectan la fuente tradicional de legitimación docente: el dominio de saberes diversos. Entre las nuevas misiones asignadas a los docentes se destacan la de ser garantes de la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. Para lograr esta meta se requieren capacidades tales como la gestión de la heterogeneidad social y actitudinal de la clase, la individualización de la enseñanza o la recepción de estudiantes con capacidades especiales. Asimismo, las transformaciones de los aprendizajes en condiciones en que las TIC son empleadas en las aulas como mediadoras de los procesos de enseñanza, requieren por parte de los docentes, el dominio de saberes instrumentales y comunicacionales en permanente evolución. A ello se suma la capacidad de trabajar en equipo, de manera de posibilitar la gestión pedagógica y administrativa de escuelas crecientemente autónomas.

La consideración de los modelos pedagógicos que han hegemonizado y aún tienen mucho peso en la formación docente inicial, los cambios epocales mencionados, y el conocimiento de la condición laboral docente basado en investigaciones de la UNIFE que monitorean en forma continua tanto aspectos objetivos relativos a su condición laboral como subjetivos (las representaciones, valoraciones y expectativas de los docentes), resultan sustanciales en el proceso de planificación de las carreras de grado y posgrado y en la identificación de las áreas prioritarias de investigación de esta Universidad.

El modelo pedagógico que la UNIFE promueve tiene cuatro rasgos identificatorios sustantivos:

La **semipresencialidad**. Apunta a dar una respuesta a las condiciones laborales de los docentes en ejercicio, a la cuestión de la extensión territorial, y a familiarizar a los docentes/estudiantes con experiencias formativas en entornos virtuales asumiendo que esa experiencia tendrá repercusiones en el uso de las TIC en instancias de formación presenciales que son las características de la mayor parte de los docentes en ejercicio.

La **formación general**. Se trata de un trayecto formativo que apunta a acompañar a los docentes/estudiantes de la UNIFE en el vínculo y en el conocimiento creciente de producciones culturales «clásicas» o contemporáneas leídas desde una perspectiva que permita a la vez la comprensión del contexto en que fueron producidas, sus posibles lecturas desde una perspectiva temporal y sus resonancias en el presente.

La **formación didáctico/disciplinar**. En este trayecto se analizan los procesos de enseñanza de un campo disciplinar en forma imbricada con la disciplina

misma, su funcionamiento escolar y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

La formación en y a través de la investigación de las propias prácticas.

Apunta a la construcción de las capacidades que posibiliten a los docentes adaptarse a la evolución social actual y futura. El trayecto se apoya sobre conceptos y metodologías de análisis del trabajo y de la actividad que apuntan a comprender la acción docente situada y a transferir a los docentes/estudiantes de la UNIFE un conjunto de herramientas analíticas que les permita evaluar su propio desempeño.

La **Secretaría de Investigación** acompaña este proyecto institucional a través de dos instancias organizativas: la Dirección de Investigación en Prácticas Pedagógicas y la Dirección de Programas y Proyectos de Investigación.

La **Dirección de Investigación en Prácticas Pedagógicas** está integrada por docentes investigadores de la UNIFE que están a cargo del trayecto de análisis de prácticas en cada una de las carreras y cuya producción académica se centra sobre la actividad docente situada.

La **Dirección de Programas y Proyectos de Investigación** impulsa, desarrolla y organiza la participación de equipos docentes en tareas de investigación a través de la acreditación de programas y proyectos de investigación. En términos de desarrollo institucional, elabora los reglamentos y normativas que posibilitan tanto la validación académica de los proyectos y programas como su adecuación a los formatos prescritos por las posibles agencias financiadoras.

El trabajo conjunto de esta Dirección con los equipos de docentes investigadores posibilitó la presentación al Rector, a fin del año 2011, y posterior aprobación por el Consejo Superior (Resolución CS 81/11), de las líneas prioritarias de investigación en UNIFE que quedaron establecidas como:

- a. Análisis de las prácticas y producción de conocimiento didáctico disciplinar.
- b. Educación y TIC.
- c. Políticas públicas y educación.
- d. Filosofía, historia del pensamiento y estudios culturales.

En síntesis, la Secretaría de Investigación de la UNIFE promueve la realización de investigaciones oportunas, validadas por la comunidad académica y pertinentes para la formación de profesionales autónomos, reflexivos y comprometidos con la calidad y la justicia educativa.

Sobre este cuaderno

POR LIC. DENISE FRIDMAN, DIRECCIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN

El presente cuaderno de investigación compila los resúmenes de tres investigaciones desarrolladas en la UNIPE por diferentes equipos de trabajo. Con la utilización de diversas perspectivas metodológicas las tres investigaciones tienen como común denominador la indagación sobre las percepciones de los docentes de la Provincia de Buenos Aires acerca de su condición laboral, sus trayectorias formativas, sus demandas de capacitación y aspectos pedagógicos centrales de su tarea. En este sentido, invitan a conocer los enfoques que tienen los docentes alrededor de diversas políticas educativas. Con su presentación en forma conjunta nos proponemos contribuir a la comprensión de algunas de las principales implicancias que tienen dichas políticas educativas en las aulas.

Entre ellas, se destaca la inclusión de las TIC que hoy es un dato irrevocable en las escuelas y que interpela el trabajo docente. Las tres investigaciones incluidas en este cuadernillo permiten conocer dimensiones significativas que hacen al posicionamiento de los docentes sobre esta política educativa y a su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También se indaga sobre otras políticas orientadas a la inclusión de los estudiantes en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar.

Las tres investigaciones apuntan a conocer el sentido que los docentes le atribuyen a esas políticas a partir de registros orientados a captar imágenes de conjunto del grupo profesional o en una escala que hace foco en el desempeño docente en el aula. El presente cuadernillo es una aproximación a las percepciones y experiencias de los docentes sobre las políticas de inclusión y de reducción de las brechas digitales que se están convirtiendo en parte integrante de la escena diaria de la escuela.

La primera de las investigaciones, «Opiniones, percepciones y expectativas de los docentes bonaerenses. Encuesta a docentes de la Provincia de Buenos Aires, 2010», abarca un amplio espectro de dimensiones inherentes a la condición docente en la Provincia de Buenos Aires a través de la implementación de encuestas autoadministradas entre docentes del nivel primario, secundario y superior de formación docente, que se desempeñan en el área urbana y que tienen cargos frente a alumnos. La investigación indaga sobre la trayectoria académica de maestros y profesores, sus expecta-

tivas y disposiciones para la formación continua y su valoración de los cursos y carreras que la integran. También se analizan las opiniones sobre políticas educativas, problemas pedagógicos y tecnologías de información y comunicación. Entre las diversas investigaciones que exploran sobre la relación pedagógica entre docentes-alumnos-contenidos trascendiendo el ámbito puramente escolar, en esta investigación «se propuso a los docentes reflexionar acerca de una serie de temas vinculados a dimensiones pedagógicas relevantes y de política educativa con el objeto de comprender algunos de los supuestos a partir de los cuales organizan sus prácticas al interior de las escuelas». El informe presenta un resumen de los principales resultados de dicho relevamiento que permitió caracterizar al colectivo docente bonaerense.

Complementariamente, las investigaciones segunda y tercera, «Uso y apropiación de las producciones de Canal Encuentro en escuelas bonaerenses» y «Uso y apropiación de las producciones de educ.ar en las escuelas bonaerenses» respectivamente, profundizan sobre las experiencias docentes en la utilización de las herramientas pedagógicas de Canal Encuentro y educ.ar. Ambos estudios analizan los cambios y continuidades suscitados en las dinámicas institucionales generados por la llegada de estas producciones a las escuelas. Los modos en que los materiales circulan en la escuela, las condiciones de acceso, y los usos pedagógicos que los docentes hacen de esos materiales constituyen ejes del análisis. También se trabajó sobre las características destacables de cada uno de ellos, es decir, los aspectos de esas producciones valorados por los docentes y que los convierten en insumos atractivos para los estudiantes.

En el estudio relativo a las producciones de Canal Encuentro, el análisis se ve enriquecido por la composición de la muestra intencional de escuelas en las que se llevó a cabo el estudio que abarcó siete escuelas secundarias de diferentes modalidades y quince escuelas con vinculación a distintos Programas Nacionales: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) y escuelas rurales.

Ambos estudios concluyen que los docentes valoran positivamente las producciones del Canal Encuentro y del Portal Educ.ar y destacan que su uso dinamiza la clase y facilita la motivación y el interés de los estudiantes por temas escolares arduos de tratar recurriendo a recursos tradicionales al ámbito escolar. No obstante, los estudios muestran la inscripción de estas producciones multimediales en prácticas pedagógicas preexistentes en las escuelas.

Los tres estudios posibilitan concluir que las recientes políticas educativas están abriendo procesos interesantes en las escuelas y que, con variados matices, tienen incidencia en las mismas aulas. Al mismo tiempo, permiten vislumbrar un recorrido aun pendiente para que las políticas educativas orientadas a la inclusión y la calidad puedan producir «rupturas» e innovaciones significativas en la relación pedagógica.

Este cuaderno se propone como una invitación a un primer acercamiento a estos estudios, invitándolos a continuar con la lectura de los informes completos en nuestra página web: www.unipe.edu.ar.

Opiniones, percepciones y expectativas de los docentes bonaerenses

Encuesta a docentes de la Provincia de Buenos Aires, 2010

COORDINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

EMILIO TENTI FANFANI

EQUIPO:

LEANDRO BOTINELLI, LUCÍA CARIDE E INÉS RODRÍGUEZ MOYANO

I. PRESENTACIÓN

En el marco del proyecto académico de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE) se realizó un estudio sobre la condición docente en la jurisdicción. Aspectos tales como la trayectoria académica de maestros y profesores, sus expectativas y disposiciones para la formación continua y la valoración de la oferta existente, así como las opiniones sobre políticas educativas, problemas pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación, fueron analizados mediante una encuesta administrada en noviembre de 2010.

El estudio se llevó a cabo a partir de una muestra representativa de 1.392 docentes distribuidos en 180 escuelas. De acuerdo a los objetivos del estudio y también a criterios de factibilidad, el universo de referencia se recortó a los docentes de Primario, Secundario y Superior de Formación Docente, correspondientes a escuelas urbanas y que tienen cargos frente a alumnos.

El diseño de la investigación, la producción del cuestionario, el análisis de los resultados y la producción de este informe estuvo a cargo de un equipo de IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires coordinado por Emilio Tenti Fanfani. En todas las etapas del estudio se trabajó de manera articulada con el equipo de la Universidad Pedagógica. El trabajo de campo de la investigación estuvo a cargo de la consultora Analogías, que también elaboró la base de datos del estudio.

Nada de lo realizado en este estudio hubiera sido posible sin la generosa colaboración de los directores/as de las escuelas y de las y los docentes que respondieron el

cuestionario y brindaron su confianza. Para ellos y ellas, el agradecimiento de los equipos de UNIPE y de IIPE-UNESCO.

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El universo de este estudio está conformado por docentes de la Provincia de Buenos Aires (1) en establecimientos educativos, (2) de educación formal, (3) que se desempeñan en educación común, (4) que están en actividad, (5) ejerciendo frente a alumnos y (6) en escuelas de ámbito urbano. El universo de referencia de todas las estimaciones del informe son los 138.866 docentes del subconjunto mencionado, el cual representa un 46,5% del total provincial y un 33,4% del mismo subconjunto de docentes correspondiente al total del país.

El área geográfica de cobertura fue la Provincia de Buenos Aires, en localidades de 20.000 habitantes y superiores. Se determinó la obtención de estimaciones para el Conurbano y para el interior de la Provincia de cada uno de los niveles de enseñanza. Dentro de las localidades que integraron la muestra, se realizó un sorteo de establecimientos educativos, y en los establecimientos seleccionados se sorteó al azar el número de docentes prefijado. En esta etapa del muestreo, en cada estrato la muestra es proporcional al peso de la localidad en el total de localidades seleccionadas en ese estrato.

Cuadro N° 1. Distribución de los casos de estudio según dominios territoriales

		Cantidad	Porcentaje
Región	Conurbano	1.010	72
	Interior Prov. Bs. As.	395	28
Total		1.405	100
Estratos Conurbano	Pobreza baja	432	43
	Pobreza media	147	15
	Pobreza alta	432	43
Total		1.010	100
Estratos Interior Prov. Bs. As.	Grandes	169	43
	Medianas	57	15
	Pequeñas	169	43
Total		395	100

La muestra seleccionada quedó integrada por 1.392 casos que, ponderados por no respuesta, se transforman en 1.405. La distribución por nivel de enseñanza no es proporcional sino que prioriza un criterio de cantidad mínima de casos para mantener en valores razonables el error muestral cuando se desagrega la información según diferentes variables.

Cuadro N° 2. Universo del estudio, muestra y fracción de muestreo según nivel de enseñanza

Nivel	Universo	Muestra	Fracción
Primaria	59.103	468	0,79%
Secundaria	81.717	474	0,58%
Formación docente	8.231	450	5,47%
Total	136.866	1.392	1,02%

El cuestionario utilizado estuvo compuesto por ochenta preguntas distribuidas en ocho secciones. Incluyó en su gran mayoría preguntas cerradas (de respuesta simple y de respuesta múltiple) y algunas abiertas. También se incorporaron escalas tipo *Likert* en las que los encuestados consignaron opiniones, posiciones y valoraciones sobre diferentes aspectos tales como la formación docente, las políticas educativas o las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El instrumento se aplicó en formato papel y de manera autoadministrada en las escuelas donde se desempeñan los docentes.

El trabajo de campo comenzó contactando telefónicamente a los/as directores/as de las escuelas seleccionadas. Después, se producía el arribo de los encuestadores a las escuelas para hacer entrega del cuestionario a los docentes, quienes llevaban el material a sus casas para responder de manera individual y entregarlo en la misma escuela unos días después.

III. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

a. Problemas de aprendizaje en lectura y escritura

La relación pedagógica constituye un tipo de vinculación entre docentes, alumnos y saberes que configura diferencialmente las trayectorias educativas de los sujetos.

Lejos de circunscribirse estrictamente al espacio del aula, las relaciones que se establecen tienen lugar en espacios, tiempos y situaciones que se constituyen cultural, social y políticamente, rebasando el ámbito estrictamente escolar. El lugar asignado a docentes, alumnos y contenidos en esta relación ha sido objeto de numerosas discusiones y debates en el campo pedagógico, así como los tipos de vinculación esperados entre sí. Partiendo de estas primeras consideraciones, se propuso a los docentes reflexionar acerca de una serie de temas vinculados a dimensiones pedagógicas relevantes así como de política educativa con el objeto de comprender algunos de los supuestos a partir de los cuales organizan sus prácticas en el interior de las escuelas: desempeño de sus alumnos, factores que inciden en el aprendizaje, responsabilización por los procesos de enseñanza-aprendizaje, disciplina y relación docentes-alumnos, percepción, expectativa sobre los alumnos.

El primer objetivo fue conocer cómo perciben los docentes bonaerenses el desempeño de sus alumnos en el área de lectura y escritura, convocándolos a calificar sus competencias de acuerdo a una escala de valores predeterminada.

Cuadro N° 3. Opiniones sobre las competencias de lectura de la mayoría de sus alumnos según región, sector y nivel educativo. En porcentajes

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Muy buenas	8	7	10	15	5	15	4	15
Buenas	44	43	47	65	38	60	39	53
Malas	39	41	35	16	46	21	48	23
Muy malas	6	6	6	1	7	3	6	5
No sabe	3	4	2	3	3	1	3	3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Las valoraciones respecto del desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes están polarizadas. Para el caso de la lectura, por ejemplo, poco más de la mitad considera que sus alumnos se desempeñan «bien o muy bien» (52%) y otro tanto «mal o muy mal» (45%). El fenómeno se repite para la escritura, donde un 46% opina que sus alumnos desarrollan «bien o muy bien» esa competencia y la otra mitad lo contrario (50%). A pesar de la paridad de los valores expuestos es posible

Cuadro N° 4. Opiniones sobre las competencias de escritura de la mayoría de sus alumnos según región, sector y nivel educativo. En porcentajes

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Muy buenas	4	4	7	7	4	7	2	9
Buenas	42	42	41	67	34	55	37	50
Malas	42	42	41	20	48	32	47	32
Muy malas	8	7	9	2	9	4	9	4
No sabe	4	5	3	5	4	2	4	5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

advertir que las valoraciones son algo más positivas en el caso de la lectura, lo cual denota la mayor complejidad implicada en el proceso de escritura.

a.1. Causas de los problemas de aprendizaje en lectura y escritura

El aprendizaje constituye un proceso complejo en el cual confluyen dimensiones tanto escolares (endógenas) como extraescolares (exógenas), por lo cual toda distinción responde a fines analíticos. La propia historia política y cultural de los procesos de escolarización en la región da cuenta, asimismo, de una división del trabajo entre distintos agentes responsables de la educación de las nuevas generaciones. En relación a este tema, el estudio se propuso conocer la opinión que tienen los maestros y profesores bonaerenses acerca de los factores que inciden en el aprendizaje, dado que esta creencia, esta representación, permite hacerse una idea de cuál es el peso que adjudican a su propia práctica, a la institución escolar y a otros factores extraescolares que cooperan en la producción de los aprendizajes. En ese sentido, se propuso a los encuestados que expresaran su opinión sobre las tres causas principales de los déficits de lectura y escritura que muestran sus alumnos. Estas categorías fueron re-construidas en torno a tres grandes dimensiones de análisis: personal, familiar/social e institucional/escolar.

Las categorías que concitan mayor adhesión como las causas principales que dificultan el proceso de aprendizaje de lecto-escritura son indefectiblemente problemas exógenos a la escuela. Por un lado, tienen que ver con lo que hemos denominado factores externos, más precisamente con ciertas características de orden individual o

Cuadro N° 5. Opiniones sobre las causas de los déficits de lectura y escritura que muestran algunos alumnos, según región, sector y nivel educativo. En porcentaje. (Los tres más importantes)

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Falta de interés por la lectura	68	64	80	70	67	75	66	73
Escaso vocabulario	60	61	59	52	63	62	63	55
Proviene de familias que no incentivan la lectura y la escritura en el hogar	59	58	60	75	54	50	61	54
Influencia de los medios audiovisuales	56	58	52	54	58	44	49	70
Problemas de enseñanza de la lecto-escritura en el sistema escolar	28	28	28	22	30	26	29	26
Carácter novedoso de los textos	10	11	7	5	11	14	9	11
Otras culturas lingüísticas de origen	4	6	1	3	5	1	6	0

personal como «la falta de interés del alumno» (68%) y «el escaso vocabulario» (60%), aunque esta última categoría resulta tautológica como explicación del problema, no omite sin embargo la falta de implicación de los docentes en el resultado de la tarea, pues imputan a los mismos aprendices la responsabilidad de esta falencia. Por otro lado, en el tercer y cuarto lugar en orden de importancia, aparecen los factores externos relacionados con los condicionantes familiares y culturales de los alumnos: «las familias que no incentivan la lectura y la escritura en el hogar» (59%) y «la influencia de los medios audiovisuales» (59%). Por último cabe señalar que solo una minoría ha señalado como causas principales factores asociados a «problemas de enseñanza de la lecto-escritura en el sistema escolar» (28%) o al «carácter novedoso de los textos» (10%). En las respuestas de los docentes a esta encuesta, el factor escolar tendría un lugar subordinado frente a otros factores al momento de explicar dificultades de aprendizaje. Esta mirada que tiende a enfatizar los factores extraescolares como problemas fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno extendido que aparece en forma reiterada en muchas investigaciones, tanto en el contexto nacional como internacional, y que expresaría en parte un sen-

timiento de impotencia de los docentes frente a la complejidad del contexto en que desarrollan su tarea. En cierta medida esta representación tiende a coincidir con los resultados de la encuesta respecto del gran interés que muestran los docentes en capacitarse para resolver conflictos y problemas de disciplina, categoría que aparece en segundo lugar de importancia luego de las TIC.

b. Motivación de los estudiantes y sus causas

Para que la relación pedagógica resulte exitosa no solo basta con aplicar adecuadamente métodos y procedimientos codificados sino que, entre otras cosas, se requiere de la implicación personal de los agentes del aprendizaje. Ambas partes en esta configuración social involucran casi todas las características de su personalidad en este vínculo. Para enseñar y aprender efectivamente, alumnos y maestros necesitan estímulo y compromiso, es decir, encontrar un sentido en lo que hacen para hacerlo bien. Dado que la falta de motivación de los alumnos aparece de forma recurrente en el discurso de los docentes como uno de los mayores obstáculos que inciden en el aprendizaje, interesó conocer la opinión de los maestros y profesores bonaerenses sobre este problema.

Cuadro N° 6. «Algunos docentes mencionan con frecuencia que a sus alumnos no les interesa aprender, es decir, que están muy poco motivados para participar en las clases y en el proceso educativo en general. ¿Le sucede a Ud. lo mismo con sus alumnos?» En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Sí, con todos mis alumnos	3	3	2	1	3	4	3	3
Sí, con la mayoría de mis alumnos	27	25	32	15	31	24	29	23
Sí, pero solo con algunos	60	61	59	68	58	58	59	61
No	9	10	7	14	8	13	7	12

La opinión mayoritaria (60%) es que la falta de motivación es un problema menor ya que afecta «solo a algunos alumnos», opinión aun más extendida entre los maestros de nivel primario (68%). Hay un 30% de docentes bonaerenses que opina que todos (3%) o la mayoría (27%) de sus alumnos no están motivados en el proceso educativo, argumento más común en el nivel secundario (34%), que en el primario (16%) y FD (28%).

Cuadro N° 7. Opinión sobre las principales causas de la falta de motivación de los alumnos por región, nivel y sector educativo. En porcentaje. (Los tres más importantes)

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conur- bano	Inte- rior	Prim.	Sec.	FD	Esta- tal	Priva- do
Desinterés de la familia	63	62	65	71	61	62	64	62
La cultura de la sociedad	63	61	68	52	67	62	58	74
Nivel cultural de la familia	43	43	42	48	41	41	47	34
Condiciones económicas de la familia	29	31	24	37	27	32	34	20
Estrategias pedagógicas aplicadas	26	24	31	18	28	28	24	30
Poca utilidad contenidos escolares	21	20	23	25	19	23	20	22
La no inclusión de las TIC	17	16	19	15	18	10	14	22
Infraestructura y equipamiento	15	16	10	13	15	11	16	13
El proyecto educativo de la escuela	10	10	9	3	12	9	11	8

Para la mayoría de los docentes las principales causas de la desmotivación de los estudiantes se relacionan con factores exógenos al Sistema Educativo, tales como el desinterés de la familia (63%) y los valores de la cultura dominante en la sociedad (63%). Por otro lado, quienes adjudican relevancia al peso de la cultura dominante de la sociedad en este proceso son los docentes del Interior (68%) y, como es previsible, los del nivel secundario (67%) y del sector privado (74%), ya que ambos trabajan con segmentos de estudiantes que se encuentran más expuestos o influidos a los valores de la sociedad contemporánea, sea por la edad, en el caso de los adolescentes de secundario, o por el nivel sociocultural de los alumnos, en el caso del sector privado, que facilita el acceso al universo cultural a través, por ejemplo, del uso de las TIC. El tercer puesto en orden de importancia corresponde otra vez a las familias, pero esta vez las causas de la crítica no son del orden de lo subjetivo o disposicional sino que se relacionan con ciertas condiciones objetivas de estas, tales como «el nivel educativo y cultural de los padres» (43%).

Más allá del nivel cultural y educativo de las familias, los docentes bonaerenses consideran que también sus condiciones socioeconómicas (29%) son un obstáculo para generar interés en los estudiantes. Esta categoría aparece en cuarto lugar de importancia y se extiende principalmente entre los docentes del Conurbano (31%), de primaria (37%) y del sector estatal (34%). La evidencia recogida muestra que a la hora de explicar problemas educativos, los docentes tienden a priorizar factores exógenos que escapan al dominio y área de influencia de la escuela. En efecto, recién a partir del quinto puesto de la tabla sobre causas de la falta de motivación comienzan a aparecer los ítems relacionados con el quehacer de las propias prácticas como las estrategias pedagógicas aplicadas (26%), la poca utilidad de los contenidos escolares (21%), la no inclusión de las TIC, cuestiones de infraestructura y equipamiento (15%) y el proyecto educativo de la escuela (10%).

IV. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

A la luz de los acelerados cambios y desafíos que plantea en diversos ámbitos sociales el desarrollo extensivo del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la capacitación de los docentes en el uso de estas herramientas aparece como una de las cuestiones centrales a la hora de abordar el problema de su formación. Como ha quedado evidenciado en estudios recientes sobre el tema,¹ el Sistema Educativo nacional mantiene vigente la preocupación acerca del bajo nivel de incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje y plantea la necesidad de repensar el perfil del cuerpo docente y la caracterización de su actividad. La percepción de los propios actores respecto del déficit de formación en el uso de estas tecnologías legitima en parte estos datos y se materializa en el alto nivel de demanda de los cursos dirigidos a esa capacitación.

Por otra parte, como es sabido, la posibilidad de acceder a saberes significativos mediante las TIC no solo depende del desarrollo de disposiciones subjetivas y de competencias específicas para su apropiación sino también de las condiciones materiales que facilitan u obstaculizan este proceso. Pese a que las preguntas de esta sección han contemplado solo el primer aspecto del problema, no deben excluirse de su

1. Características socioeconómicas, opiniones, valoraciones y expectativas de los docentes argentinos de educación básica. Encuesta Nacional a Docentes 2010, Unidad de Planificación y Evaluación de la Educación (UPEA), Presidencia de la Nación/IIPE.

interpretación las desiguales condiciones objetivas en las cuales los docentes del territorio provincial desempeñan sus tareas. Nos interesará en este apartado detallar el vínculo que los docentes bonaerenses mantienen con las TIC y conocer el grado en que incorporan estas herramientas a sus prácticas profesionales y personales.

a. Expectativas pedagógicas sobre las TIC

En cuanto a las expectativas que los encuestados tienen respecto al uso didáctico de las TIC, el 66% considera que las TIC ayudarían a generar mayores márgenes de motivación en sus alumnos. La relevancia asignada a esta respuesta confirma la vigencia de la preocupación de los docentes por el problema de la motivación para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, los docentes tienen interés en que las TIC les faciliten la tarea de obtener materiales didácticos para el desarrollo de sus clases (58%). Finalmente, en tercer lugar aparece el rol de las TIC al momento de reforzar los contenidos básicos (53%). Vale destacar que solo una minoría de los entrevistados desearía que las TIC los ayudara a desarrollar estrategias orientadas a atender a la diversidad (37%), a mejorar la atención en clase (33%) o a desplegar tra-

Cuadro N° 8. «Me gustaría que la tecnología me ayude a...» Los tres más importantes. En porcentaje según región, nivel y sector educativo.

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Motivar a los alumnos	66	61	76	68	65	64	62	72
Obtener materiales didácticos	58	56	62	69	54	63	54	65
Reforzar los contenidos básicos	53	53	52	58	51	56	50	58
Para la atención a la diversidad	37	35	39	34	37	30	40	31
Mejorar la atención en clase	33	32	36	17	38	27	37	26
Trato individualizado	21	22	19	24	20	28	23	17
Mantener disciplina en el aula	11	14	6	10	12	8	11	12
Comunicación con los padres	7	9	4	8	7	11	6	9

tamientos individualizados hacia sus alumnos (21%). Cuantitativamente son menos aún los que manifiestan la intención de usarlas para mejorar la disciplina en clase (11%) o la comunicación con los padres (7%).

b. Perfiles de usuarios

Para analizar perfiles de docentes según el uso que hacen de las TIC se desarrollaron análisis factoriales por componentes principales con las preguntas nº 62 («¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes programas en sus actividades cotidianas, dentro y fuera de la escuela?») y nº 63 («Si durante los últimos siete días ha accedido a Internet. ¿Cuáles de las siguientes tareas ha realizado?»). El objetivo de esta técnica estadística multivariada es identificar ciertas dimensiones o variables subyacentes (los componentes principales) en la diversidad de datos de que se dispone. De este modo, pueden identificarse aspectos de la realidad no inmediatamente observables a partir de las variables de estudio definidas pero que cobran sentido cuando se observan los resultados y se interpretan los factores a la luz de la teoría.

La pregunta nº 62 sobre la frecuencia de uso de programas en realidad permite reconocer ciertos perfiles de usuario de acuerdo a la complejidad con que el docente hace uso de la computadora. El factor asociado a las herramientas masivas es, como cabe suponer, el preminente. La varianza explicada del modelo es del 66%, con un 50% correspondiente al factor masivo y un 16% correspondiente al específico. Por otro lado, al interpretar los factores sin rotación se observa que en verdad ambos perfiles de usuarios utilizan las herramientas correspondientes al factor «masivo», solo que hay un grupo (relativamente reducido) que también utiliza los aplicativos más complejos o específicos. Dicho de otro modo: «quien puede lo más puede lo menos».

El análisis de los factores a partir de grupos de docentes definidos por las variables de corte permite reconocer los siguientes perfiles como más asociados a cada factor:

- a) masivo: Interior, mujeres, jóvenes, primario, privado, artes y deportes, NSE bajo;
- b) específico: Conurbano, hombres, mayores, superior, estatal, sociales y humanísticas, NSE alto.

A partir del mismo tipo de análisis factorial, pero aplicado a la pregunta nº 63 (tareas realizadas en la última semana en Internet) se han podido detectar no ya usos más o menos complejos o específicos, sino cierto tipo de actividades que predominan en dife-

rentes grupos de docentes en el uso de la web. El primer factor identificado (el que siempre tiene la mayor importancia para explicar la varianza total de los datos), puede ser interpretado como el de los docentes «escritores-lectores». Se visualiza allí a un grupo que se relaciona con Internet en particular para producir textos (personales y didácticos). Puede asumirse que la búsqueda de información en Internet que compone este factor estaría asociada a la escritura como un insumo que forma parte del mismo proceso.

El perfil de docente «comunicador» es el que se percibe en el segundo factor. Hay allí un uso destinado a la comunicación en Internet en el que se destacan el enviar emails (más que el recibir) y la participación en redes sociales. Se registra pues un predominio del uso activo (envío) más que pasivo (lectura) de emails.

Un tercer factor referiría a docentes que se involucran con la «producción de presentaciones». Es el menos nítido de los factores e incluso podría tener un cruce con el primero, ya que incluiría el ítem búsqueda de información en enciclopedias (muy similar a la búsqueda en páginas web).

V. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SOCIOEDUCATIVAS

Con el objetivo de conocer la valoración que merecen algunas políticas públicas implementadas en los últimos años y que impactan en el Sistema Educativo, se puso a consideración de los encuestados una serie de ítems que les permitían evaluar tanto el Programa Conectar Igualdad² como la Asignación Universal por Hijo.³ Ambas ini-

2. Es un programa creado a partir del Decreto 459/10 e implementado en conjunto por diversos organismos de gobierno responsables de seguridad social, educación e infraestructura. Se propone distribuir tres millones de netbooks en el período 2010-2012 tanto a estudiantes como docentes de los niveles Secundario y de Formación Docente. En paralelo, se desarrollan y transfieren contenidos pedagógicos con el objetivo de modificar positivamente la enseñanza a partir de la incorporación masiva de estas TIC.

3. La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) se puso en marcha el 30 de octubre de 2009 mediante el decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1.602/09. Constituye una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores registrados «a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal», beneficio que es financiado con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad del ANSES. Entre sus atributos, la política conserva al igual que el salario familiar de los trabajadores formales, la referencialidad con la escuela, al condicionar su percepción a la asistencia a los niveles educativos obligatorios.

ciativas tocan de cerca aspectos vertebrales de las políticas educativas y socioeducativas de la actual gestión de gobierno en el nivel nacional y también jurisdiccional y tienen la característica de tender un puente entre el Sistema Educativo, los hogares y el Sistema de Seguridad Social. Las respuestas de los docentes incluyeron significaciones múltiples, que van desde la evaluación que cada uno hace del impacto pedagógico del llamado «modelo 1 a 1», hasta las consideraciones sobre las políticas educativas «inclusivas», pasando por las valoraciones ideológicas respecto de la iniciativa de transferencias de recursos a sectores sociales desprotegidos.

a. Programa Conectar Igualdad

Para conocer la valoración sobre el Programa Conectar Igualdad se ofreció a los entrevistados expresiones que calificaban esta política y sus impactos para que establecieran su grado de acuerdo con cada una. En la tabla de opciones podían encontrarse tres frases decididamente laudatorias de la iniciativa, otras tres muy críticas y tres de carácter mixto en la medida que establecían alguna condición o un «pero» en la valoración.

Cuadro N° 9. Opiniones sobre la entrega de netbooks a los alumnos de primaria y secundaria por región, nivel y sector educativo. En porcentaje (muy de acuerdo + de acuerdo). Hasta tres respuestas por entrevistados.

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Es una buena iniciativa dependiendo de que los docentes reciban una adecuada capacitación para incorporar esta herramienta	71	69	77	78	69	78	70	72
Es una adecuada forma de acercar a los chicos de hogares con menos recursos al uso y apropiación de las TIC	66	66	68	69	65	73	65	68
Creo que hay otras prioridades para invertir fondos en educación antes que esta medida	63	63	63	60	64	54	60	70

(continúa)

Cuadro N° 9. Opiniones sobre la entrega de netbooks a los alumnos de primaria y secundaria por región, nivel y sector educativo. En porcentaje (muy de acuerdo + de acuerdo). Hasta tres respuestas por entrevistado (continuación).

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Es una buena estrategia para motivar a los alumnos para asistir a la escuela y aprender	54	53	58	54	54	59	58	47
Es una forma de incorporar las TIC a la educación pero que resulta muy individualista	43	42	45	42	44	35	42	45
Se trata de una medida que prestigia la educación pública	39	41	34	40	39	39	40	38
No creo que el uso de esta herramienta en las aulas mejore los aprendizajes de los alumnos	35	32	41	31	36	33	31	42
Me parece que es una medida que va a deteriorar la de por sí pobre relación de los alumnos con la lectura	34	34	33	32	35	33	32	37
Temo que los alumnos pierdan capacidad de concentrarse en la clase	34	36	27	29	35	33	33	35

El análisis global de los totales evidencia que las opciones «negativas» se encuentran ranqueadas en las últimas posiciones, en tanto que las «positivas» y «mixtas» se alternan en las primeras posiciones, con leve predominio de estas últimas. Si bien debe tenerse en cuenta que el programa es relativamente reciente en su desarrollo, la actitud predominante de los docentes parece estar teñida de algún escepticismo (en función del alto grado de acuerdo con las expresiones que hemos definido como mixtas) pero con una importante apertura, si se considera la relativamente alta posición en la tabla de los ítems positivos.

De la observación de los valores de las opiniones negativas («no creo que el uso de esta herramienta en las aulas mejore los aprendizajes de los alumnos», 35%; «me parece que es una medida que va a deteriorar la de por sí pobre relación de los alumnos con la lectura», 34%; «temo que los alumnos pierdan capacidad de concentrarse en la clase», 34%), resulta que existe un núcleo de docentes que tiene resistencias a la aplicación del programa. Probablemente esta tendencia exprese una posición en el campo político pero sin duda también vehiculiza ciertos temores presentes en el propio oficio frente a los desafíos que la incorporación de las TIC plantea a las prácticas, saberes e imaginarios de la pedagogía tradicional y las tensiones que esto genera a la autoridad del docente.

b. Asignación Universal por Hijo (AUH)

La apreciación de la AUH tampoco ofrece entre los docentes una posición dominante frente al problema, puesto que se expresan visiones polarizadas con tendencia a la valoración negativa. Para evaluar esta política los docentes debían elegir una opción

Cuadro N° 10. Opinión respecto del aumento de la matrícula escolar generada por la Asignación Universal por Hijo por región, nivel y sector. En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Es muy positivo y en las escuelas tendremos que ajustar las estrategias de trabajo para adecuarlas a los nuevos alumnos que han ingresado	9	9	8	7	9	13	9	8
Es positivo pero en la medida que se acompañe a las escuelas y docentes para enfrentar los cambios que se generan	40	41	38	31	43	35	42	35
Es negativo, porque algunas familias envían a sus chicos a la escuela solo para cobrar la Asignación sin mayor interés por su educación	30	27	36	29	30	27	32	26
No tengo elementos para emitir una opinión todavía	21	22	18	29	18	24	16	30

de respuesta entre tres posibles, que expresaban una opción positiva, una intermedia y una negativa frente a la política.

Como se ha dicho, lo que muestran las cifras es que las posiciones están divididas al interior del campo. Por un lado, la opinión mayoritaria es que el aumento mencionado «es positivo pero en la medida que se acompañe a las escuelas y docentes para enfrentar los cambios que se generan» (40%). Por otro lado, se observa un núcleo resistente entre los docentes bonaerenses, ya que un 30% opina que el aumento de la matriculación «es negativo, porque algunas familias envían a sus chicos a la escuela solo para cobrar la Asignación sin mayor interés por su educación».

c. Las políticas educativas «inclusivas»

Se consideraron, para un último análisis, las dos iniciativas mencionadas en este apartado como elementos para construir un índice de opinión sobre las políticas educativas y socioeducativas que habitualmente se incluyen bajo la denominación de «políticas de inclusión». A cada uno de los valores de las escalas de ambas preguntas se le asignaron valores entre 100 (consideración más positiva) y -100 (menos positivas). A los valores neutrales y a los «no sabe» se les asignó el valor 0 (cero). De esta manera, el promedio y/o la mediana de todas las respuestas se constituyó en un índice no ponderado de la opinión sobre políticas inclusivas que va de -100 (opinión más negativa) a 100 (más positiva).

Nuevamente, y como era de esperar por sus componentes, el índice verifica la polarización de las opiniones. Esto se refleja en sus valores promedio muy cercanos al punto medio de la escala (4 como media y 13 como mediana, en una escala que va de -100 a 100) y en la alta dispersión interna de los puntajes (desvío estándar de 42). Sin embargo, en esa heterogeneidad, que refleja seguramente el grado de debate que hay en torno a algunas de las llamadas políticas de inclusión, hay dos elementos que merecen destacarse. Por un lado, la opinión está levemente sesgada hacia el segmento «positivo» de la escala (sobre cero). Por otro, como resumen simple (no ponderado) de dos dimensiones o políticas es la primera de ambas (el Programa Conectar Igualdad, «el de las netbooks») la que recibe la consideración más positiva por parte de los docentes. La dimensión representada por la AUH tiene una consideración en promedio neutral (-1 como media y 0 como mediana) y con un alto grado de dispersión (desvío 70) que estaría expresando la puesta en discusión de esta medida.

Cuadro N° 11. Índice de opinión sobre «políticas inclusivas» y dimensiones que la componen. Índice -100 (opinión negativa) a 100 (opinión positiva)

	Medio	Desvío estándar	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
Dimensión AUH	-1	70	0	-100	50
Dimensión Conectar	8	32	6	-13	31
Índice opinión políticas inclusivas	4	43	13	-38	34

El análisis del índice desagregado según las variables de corte que se han venido trabajando en este informe da cuenta de que esa opinión levemente positiva que se ha identificado se expresa más en el Conurbano que en el interior de la Provincia y dentro de aquella región, en los estratos de pobreza alta. También se focaliza algo más entre los varones y entre los más jóvenes. Los encuestados que se insertan en formación docente, en el sector estatal y que no son maestros de grado componen un perfil que también tiene una consideración levemente más positiva de las políticas inclusivas.

VI. TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTE: RECORRIDOS Y DEMANDAS DE FORMACIÓN

Las transformaciones sociales, políticas y económicas que han tenido lugar en el transcurso de las últimas décadas han impactado en los modos de organización y regulación de la producción de bienes y servicios y, en consecuencia, en el valor social de los saberes y competencias de los sujetos en dichos procesos. Si bien la actualización y el perfeccionamiento han constituido dos elementos clave en el desarrollo de las profesiones liberales y la construcción de las trayectorias laborales, la expansión, diversificación e intensificación de las ofertas educativas orientadas a la formación inicial y permanente expresan un escenario atravesado por la aceleración del cambio tecnológico y las exigencias de competitividad. Con todo, el Sistema Educativo ha logrado preservarse, al menos en parte, de estos cambios. Si bien se trata de un campo laboral relativamente protegido de las exigencias de actualización que se manifiestan en otros sectores productivos, de todos modos cabe destacar que en el campo de la docencia se registra un creciente interés por la actualización, el perfeccionamiento y la formación permanente, expresado esto en la proliferación de programas, tanto del sector estatal como privado. Sin embargo, pareciera tratarse en

gran medida de una demanda construida desde la propia oferta, antes que desde los propios docentes. Durante la década de 1990, estos procesos cobraron mayor fuerza, en tanto que la capacitación consistía en una suerte de adaptación a las novedades introducidas por la Reforma Educativa. Actualizarse era informarse y formarse en el paradigma de la Reforma y sus distintos ejes de transformación. De todos modos, se trata de un tema abierto y complejo en el campo de la formación docente que expresa una tensión insoslayable: en qué medida la demanda se construye desde los propios espacios que brindan la oferta (por ejemplo, el Estado), y cuánto de ésta responde a intereses o demanda «genuina» del sector docente.

a. Estudios actuales que realizan los docentes

Mediante una de las preguntas del cuestionario se consultó a los docentes por los estudios que están realizando en la actualidad. Más de un cuarto de los encuestados (26,1%) declaró estar realizando «algún tipo de estudio en la actualidad». Bajo esta denominación se incluyeron tanto los cursos de especialización de un año o menos como toda la gama de carreras de grado y posgrado del nivel Superior.

El grupo de docentes que estudia está conformado en gran medida por aquellos que realizan un curso de especialización de un año o menos de duración. En efecto, el 10,2% del total de los entrevistados se encuentra en esta situación, lo que significa que dos de cada cinco docentes que elige estudiar se inclinan por una estrategia de formación de corta duración.

Para tener una dimensión de lo que significan estas proporciones en términos de matrícula, se incluyeron en el cuadro dos columnas en las que se consignan los valores expandidos, esto es, la traducción de los porcentajes obtenidos en la muestra en la cantidad de personas que están «representadas» en esos casos. La columna denominada «expansión a los docentes del universo de estudio» contiene el universo de referencia que la muestra aspira a representar. Se trata de un universo de docentes urbanos, frente a alumnos y de los niveles primario, secundario y de formación docente. La segunda columna con datos expandidos corresponde a un grupo de docentes más amplio y que está conformado por todos los docentes de la Provincia de Buenos Aires. En rigor de verdad, se trata de una licencia que nos hemos tomado para producir una estimación a nivel de todo el territorio provincial, ya que la muestra expresa solo a su universo. Sin embargo, se ha considerado valiosa esta estrategia para realizar una

Cuadro N° 12. Docentes de la Provincia de Buenos Aires según la realización de estudios en la actualidad. En porcentaje y en valores expandidos

	Porcentaje de respuestas	Expansión	
		A docentes del universo de estudio ⁴	A todos los docentes de la Provincia de Buenos Aires
Cursos de especialización (un año o menos)	10,2	13.940	27.773
Terciario de Formación Docente	4,5	6.223	12.399
Terciario no docente	1,7	2.295	4.572
Profesorado universitario	1,0	1.428	2.845
Licenciatura ligada a educación	3,2	4.425	8.816
Otra licenciatura universitaria no ligada a educación	2,2	3.025	6.027
Maestría o Doctorado	1,4	1.961	3.906
Otros	1,8	2.420	4.821
No estudia en la actualidad	73,9	101.150	201.528
Total	100,0	136.866	272.687

posible aproximación al total de docentes que conforma la demanda de educación en la jurisdicción.

En función de lo dicho, el 26,1% de docentes que estudia permite estimar un total de 35.716 docentes estudiantes o de 71.159 si consideramos al total provincial. Probablemente en las áreas no cubiertas por la muestra (zonas rurales, pequeñas localidades) la proporción de docentes que acceden a estudiar sea menor y, por lo tanto, la segunda de las cifras mencionadas en este párrafo puede estar sobrestimada. Pero más allá de esta consideración, el volumen de esa demanda educativa sigue siendo considerable.

Como ha quedado expresado, dos de cada cinco docentes que estudia realiza un curso de especialización de menos de un año. En términos de cantidades absolutas, se trata

4. Se trata de docentes urbanos, frente a alumnos, de primaria, secundaria y formación docente. Los valores expandidos surgen del Censo Nacional de Docentes 2004, Jurisdicción Provincia de Buenos Aires (MECyT, 2006).

de 13.940 docentes del universo de estudio o de 27.773 en toda la Provincia. El otro grupo de docentes estudiantes se distribuye en ofertas de nivel superior, sea en la formación docente, en la formación terciaria técnica, en el nivel universitario y en las formaciones de posgrado (maestrías, doctorados). En este repertorio, la oferta más elegida corresponde al terciario de formación docente en el que se encuentra estudiando el 4,5% de los encuestados.

El nivel superior universitario convoca al 6,5% de los docentes. Estos docentes se distribuyen en tres ofertas: la de las licenciaturas ligadas a la educación (3,2%), las otras licenciaturas no ligadas a educación (2,2%) y la de los profesorados que se realizan en las universidades (1,0%). Por último, un grupo minoritario pero seguramente muy intenso está compuesto por los que realizan maestrías o doctorados. Si bien se trata de una cantidad de casos muestrales limitada como para realizar generalizaciones (son veinte docentes), vale mencionar que son casos que se localizan predominantemente en el Conurbano o en las grandes localidades del interior provincial, que trabajan en el nivel de formación docente y que, como es esperable, tienen un título universitario. El grupo de edad en el que se concentran estos docentes es el de treinta a treinta y nueve años.

Para cerrar este punto del análisis vale la pena detenerse en un segmento de la demanda actual de formación vinculada al sistema universitario. Se trata de las categorías «Profesorado universitario» y «Licenciatura ligada a educación». Entre ambas concentran el 4,2% de los docentes entrevistados o el 16,1% de aquellos que realizan algún estudio en la actualidad. Son 5.853 docentes del universo de estudio o de un probable (aunque algo sobrestimado) 11.661 docentes de toda la Provincia de Buenos Aires.

b. Cursos realizados recientemente

La continuidad en la formación representa un elemento central al momento de estudiar las trayectorias de los docentes, toda vez que la realización de cursos, especializaciones y posgrados se encuentra sumamente extendida en la profesión docente en la Argentina. Entre las opciones disponibles, los llamados cursos de actualización constituyen el tipo de oferta formativa más fuertemente instalado y transitado por los docentes, en detrimento de alternativas que demandan mayor dedicación, como las licenciaturas, los postítulos o las especializaciones. Si observamos la inversión en

este tipo de ofertas, en los últimos cinco años cerca del 61% de los docentes encuestados dice haber realizado entre uno y cuatro cursos de actualización.

Cuadro N° 13. Realización de cursos de actualización o capacitación en los últimos cinco años. En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza		
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD
Sí, uno o dos cursos	35	36	32	26	37	32
Sí, tres o cuatro cursos	26	24	30	29	25	24
Sí, cinco a nueve cursos	11	10	15	16	10	10
Sí, diez cursos o más	9	8	11	15	7	15
No ha realizado cursos	20	22	13	13	22	19
Total	No	8	11	15	7	15

Entre aquellos que realizaron como máximo dos cursos en los últimos cinco años, la mayoría corresponde a profesores de nivel medio (37%) y superior no universitario de formación docente (32%); frente a los maestros de nivel primario (26%). Entre aquellos que realizaron tres o cuatro cursos (26% del total de encuestados), gran parte se desempeña en el sector privado (39%) y en menor medida en el estatal (19%). No se observan diferencias significativas según región o nivel de enseñanza, aunque pueden señalarse algunas observaciones en relación a la edad de los encuestados. Aun cuando podría suponerse que los docentes más jóvenes dedicarían mayor esfuerzo a la realización de cursos para la obtención de puntaje, estos no se destacan en relación a sus colegas con mayor antigüedad. De hecho, no se observan diferencias significativas por edad al analizar la realización de cinco o más cursos en los últimos años: hasta 29 años (9%), entre 30 y 39 años (11%), entre 40 y 49 años (10%) y mayores de 50 años (6%). Estos datos vuelven plausible, al menos en parte, la hipótesis de una demanda generada desde arriba. En consecuencia, tampoco la antigüedad expresa mayores diferencias, aun cuando pueda suponerse que aquellos docentes con mayor cantidad de años en el sistema estarían menos predispuestos a realizar cursos una vez que alcanzaron el puntaje máximo por esta categoría. Este dato resulta auspicioso, toda vez que expresa un persistente interés por la capacitación y actualización en aquellos temas que resultan atractivos para los docentes. Esta última conclusión va en detrimento de aquellas perspectivas que postulan al puntaje como la única o principal motivación que impulsa a los docentes a realizar cursos.

c. Instituciones que ofrecieron los cursos

Entre las instituciones responsables de brindar esta oferta educativa, el Estado provincial aparece como el principal sostenedor de los cursos y espacios de capacitación transitados por los docentes (64%), seguido por el Estado nacional (19%) y los sindicatos (14%). En este sentido, el sector público define y brinda las ofertas de formación de modo principal, construyendo al mismo tiempo cierta agenda de formación docente. Como puede observarse en la siguiente tabla, la presencia estatal jurisdiccional es más fuerte en el interior de la Provincia (70%), en relación al Conurbano (62%). Lo contrario ocurre con la oferta a cargo de los sindicatos, cuyo peso se concentra en el Conurbano (16%), y en menor medida en el interior (9%).

La oferta estatal se distribuye igualmente entre los docentes de los diferentes niveles educativos, mientras que los sindicatos parecen concentrarse en el nivel primario (18%) y, en menor medida, en el nivel superior no universitario de formación docente (8%). Sin embargo, son los docentes del sector privado (29%) quienes acceden en mayor medida que sus colegas estatales (13%) a la oferta de formación provista por el Estado nacional en el territorio. Posiblemente, esto pueda entenderse por dos razones: en primer término, la disposición de condiciones materiales que facilitan el acceso a la oferta de formación (tiempo, dinero, proximidad); por otro lado, la realización de cursos o carreras en el sector público permite al mismo tiempo incrementar el puntaje y, de modo indirecto, mejorar sus condiciones para el ingreso al sector público.

d. Evaluación oferta actual de formación

El impacto de la creación de la UNIFE, así como la opinión respecto a su oferta académica, constituye uno de los temas centrales del presente estudio. Para relevar las opiniones de los docentes de la Provincia en relación a la institución y sus expectativas respecto de las políticas de formación en la jurisdicción, se consultó respecto de un conjunto de temas y dimensiones variados: evaluación de la actual oferta de formación y capacitación docente en la Provincia de Buenos Aires; grado de conocimiento de la creación de UNIFE; necesidades y expectativas de formación; predisposición a realizar cursos de complementación curricular para alcanzar el grado de licenciatura en educación. A continuación, se presentan los principales hallazgos respecto de estos temas.

Cuadro N° 14. Evaluación de la oferta de capacitación y actualización docente en la Provincia de Buenos Aires (agrupada). En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Muy buena + Buena	42	41	45	57	38	46	42	43
Muy mala + Mala	42	43	41	36	44	35	41	45
No sabe	15	16	14	7	18	19	17	13
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

En relación a la actual oferta de formación y capacitación docente en la Provincia, casi la mitad de los docentes considera que es «Muy Buena» o «Buena» (42%), mientras que la otra mitad la califica como «Mala» o «Muy Mala» (42%). Tal como puede observarse, los docentes de nivel primario son aquellos con mejor consideración de las instancias de formación de la jurisdicción («Muy Buena» sumada a «Buena», 57%), en comparación con sus colegas de nivel medio, los más críticos (38%). No se observan diferencias significativas según región o sector de gestión.

Al igual que todos los agentes sociales, los docentes expresan opiniones y apreciaciones que a primera vista no son «coherentes». Este es el caso cuando se compara el elevado nivel de satisfacción y valoración de las actividades de perfeccionamiento que están realizando en el presente y las valoraciones, menos positivas, que hacen acerca de «la oferta formativa» disponible en la Provincia de Buenos Aires. Los datos indican que tienden a juzgar negativamente a estas últimas (en verdad, la opinión se parte en mitades: el 42% de opiniones negativas y un porcentaje análogo positivas), mientras que expresan satisfacción y valoran positivamente los cursos y actividades de formación que están desarrollando (entre el 70% y el 100% de los docentes evalúan positivamente distintas dimensiones de los cursos de actualización que han realizado durante los últimos cinco años). Es esperable que esto sea así, puesto que no es lo mismo evaluar algo que uno está haciendo (y que implica un gasto, esfuerzo, compromiso, etc.) que opinar sobre algo más genérico y abstracto como «la oferta formativa» disponible.

VII. POBREZA, CONDICIÓN DE CLASE Y MOVILIDAD SOCIAL

Una de las secciones de la encuesta se enfocó en el análisis de la percepción que los docentes de la Provincia tienen de su condición social. Para ello se emplearon indicadores que refieren a pobreza, condición de clase y movilidad social.

El 5,9% de los docentes entrevistados cree que su hogar es pobre, proporción que varía del 4% al 8% según los diferentes grupos de entrevistados definidos por las variables de análisis. Más allá de esta consideración «subjettiva» de la pobreza, la medición «objetiva» que es posible realizar a partir de la Encuesta Permanente de Hogares que realiza el INDEC en los aglomerados de la Provincia de Buenos Aires arroja resultados que se encuentran en un orden de magnitud similar al de esta encuesta de opinión.

Cuadro N° 15. Docentes y pobreza en la Provincia de Buenos Aires. Año 2010. En porcentaje⁵

	Porcentaje
Autopercepción de pobreza según la encuesta (noviembre 2010)	5,7
Pobreza en docentes de los aglomerados de Buenos Aires. IPC INDEC (1er. semestre 2010)	0,9
Pobreza en docentes de los aglomerados de Buenos Aires. IPC-7 CENDA (1er. semestre 2010)	2,3

La forma en que los docentes se autclasificaron según una escala posible y sencilla para valorar su posición social concentró a la mayoría de los entrevistados en un punto medio. En efecto, dos tercios (68%) se clasificaron en la «clase media», en tanto que el tercio restante se concentró fundamentalmente en el ítem «clase media-baja» (22%).

Casi la mitad de los docentes (48%) afirmó que su situación económica era mejor a la de sus padres cuando era niño, mientras que el 21% indicó que era peor y un 31% señaló que era igual. En general, tanto los docentes varones (58%), como los que se desempeñan en estatal (53%) y los maestros de grado (55%) señalaron con mayor frecuencia que su situación era mejor que la de sus padres. Ocurre lo mismo, pero con mucha mayor claridad, entre los que pertenecen al nivel socio-económico alto (75%).

5. Estas estimaciones en base a la EPH tienen un margen de error del orden del 25% al 30%, motivo por el que deben ser consideradas con mucha cautela.

Cuadro N° 16. Autopercepción de clase según región, nivel de enseñanza y sector de gestión. En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Alta	0	1	0	0	1		0	1
Media alta	6	6	5	5	6	5	5	8
Media	68	68	68	71	67	69	69	66
Media baja	22	22	21	18	23	20	21	23
Baja	1	1	1	2	1	1	1	0
No sabe	3	3	4	5	3	4	4	2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Cuadro N° 17. Autopercepción de movilidad social según región, nivel de enseñanza y sector de gestión. En porcentaje

	Región			Nivel de enseñanza			Sector	
	Total	Conurbano	Interior	Prim.	Sec.	FD	Estatal	Privado
Mejor	48	48	46	51	47	47	53	38
Igual	31	30	33	31	30	35	27	36
Peor	22	22	21	18	23	18	20	25
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Del análisis realizado sobre la condición social de los docentes de la Provincia de Buenos Aires surge una imagen de un sector social predominantemente de clase media y, en menor medida, de clase media-baja; con un segmento muy pequeño que se considera y/o que es pobre (según las estadísticas oficiales); que en gran medida afirma tener una condición económica mejor que la de la generación previa, pero conviviendo con una quinta parte que cree que su situación ha decaído. Se trata este último de un estrato para el que el oficio docente no ha redundado en un sentimiento de mejora en su situación social.

VIII. ALGUNAS CONCLUSIONES

Los docentes se proponen enseñar para que los alumnos aprendan. Pero saben bien que el aprendizaje no depende únicamente de la calidad de sus prácticas en el aula. El aprendizaje es el resultado de la acción conjunta de diversos factores que operan en forma combinada y en un proceso que lleva su tiempo. Más allá de las teorías y modelos que se han propuesto para «explicar» el aprendizaje, los docentes tienen sus propias representaciones acerca de los factores que lo determinan. Cuando se los interroga acerca del peso específico de los factores individuales, sociales y pedagógicos que intervienen, tienden a poner a los dos primeros en una posición más importante. No es fácil interpretar esta preferencia, que no es nueva y aparece en otros estudios análogos. El maestro sabe por experiencia que el conocimiento no es un bien que se pueda «distribuir». Por lo tanto la mayoría no se define como el «responsable» de «dispensar» el conocimiento a sus alumnos.

La encuesta incluyó una serie de ítems que tenían como objeto conocer las opiniones y valoraciones de los docentes acerca de las TIC. Para interpretar estas tomas de posición es preciso tener en cuenta que, al igual que en otros ámbitos de la vida social, «los aparatos» se difunden más fácilmente que las «capacidades» y conocimientos necesarios para hacer un uso efectivo de los mismos. Las computadoras de escritorio, las notebooks y las netbooks pueden distribuirse rápidamente, pero el dominio de las competencias necesarias para utilizarlas lleva más tiempo y es un proceso más costoso, complejo y de resultados inciertos. A esto se agrega que las nuevas herramientas informáticas permiten usos plurales y polivalentes. Al igual que cualquier otra tecnología tienen o pueden tener toda una serie de consecuencias no intencionales, objetivas e imprevisibles, tanto positivas como negativas cuando se las juzga con parámetros morales o técnicos. Estas características son más notorias por el carácter relativamente novedoso de las TIC, las cuales no son una realidad «estática», sino en permanente evolución. Estas características se expresan en las opiniones y valoraciones de los docentes que en su mayoría tienen expectativas positivas, pero también expresan temores y condicionamientos acerca de la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

Entre las condiciones de eficacia de las TIC los maestros son conscientes de que la capacitación y la formación en el manejo de estas herramientas informáticas es una condición fundamental para su eficacia pedagógica. Los usos de las TIC (y las frecuencias de uso) por parte de los docentes constituyen un indicador indirecto de sus

capacidades. En efecto, más de tres cuartas partes de los docentes manifiestan usar correo electrónico y recurrir a búsquedas de Internet (prácticas que se aprenden fácilmente), pero solo uno de cada cinco usa el PowerPoint, una herramienta muy útil para transmitir conocimientos u organizar una clase, pero que requiere de competencias un poco más complejas. Si los docentes no usan PowerPoint puede deberse a dos razones: o no lo consideran como valioso o no saben cómo utilizarlo. Es probable que estas consideraciones ayuden a entender la alta demanda relativa de formación en TIC que manifiestan los docentes. De este modo, cabe pensar que una buena oferta en relación a las TIC no deba limitarse a «enseñar» ciertas técnicas, sino a mostrar las posibilidades y potencialidades pedagógicas que tienen las TIC para resolver problemas emergentes en las aulas. En todos los casos cualquier programa de formación en este campo debe proponerse como objetivo contribuir a realizar una profunda conversión cultural por parte de los agentes educativos. Solo de este modo podrán extraerse el mejor provecho de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Llama la atención la gran cantidad de docentes que manifiesta haber realizado actividades sistemáticas de formación durante los últimos cinco años. También resulta interesante constatar que más del 80% de los encuestados informa que los cursos que realizaron fueron ofrecidos por organismos estatales (provinciales o nacionales). Por lo tanto, el Estado no solo es el gran «empleador» (y financiador) del Sistema Educativo, sino que también tiene un dominio notorio en el campo de la formación. De más está decir que este carácter dominante que tiene el Estado como empleador lo coloca en una posición determinante en materia de generación de necesidades y demandas de capacitación, entre otras cosas, como efecto de los programas y políticas educativas que implementa en forma sistemática (curriculares, de reforma, de innovación, reglamentarias, etc.). En otras palabras, no pueden entenderse las demandas de formación de los docentes si no se tiene en cuenta el efecto de las políticas educativas nacionales y provinciales. Si uno observa la frecuencia con que los docentes han realizado actividades formativas durante los últimos cinco años se verifica que es constante en los distintos grupos de edad. Este dato podría justificar la tesis de la existencia de una demanda que en parte es «efecto de la oferta (del Estado)». Sin embargo, es preciso relativizar esta relación, ya que no siempre las expectativas y prioridades de formación de los docentes coinciden con las de lo que esperan los funcionarios o expertos de la administración educativa central. Por lo tanto, esta determinación nunca es completa, ya que pasa por la mediación subjetiva de los propios docentes, quienes tienen la capacidad de redefinir las demandas de

formación en función de sus propias características, especialidades, trayectorias profesionales y experiencia en las aulas.

¿Qué tipo de cursos o carreras están dispuestos a realizar los docentes? Cuando se los interroga acerca de esta cuestión, aparece que solo una minoría de docentes (13%) manifiesta no estar interesado en ninguna instancia formativa. Este es un indicador de «la extensión» de la demanda de formación en el cuerpo docente bonaerense. La mayoría de los docentes (37%) opta por realizar cursos de actualización. En segundo lugar están los que realizan cursos de licenciatura (22%). El postítulo (10%) y la especialización (8%) ocupan el tercer y cuarto lugar de las preferencias docentes. Por último cabe destacar que la maestría y el doctorado son formaciones elegidas por el 6% y el 2% de los docentes respectivamente. La absoluta mayoría de los docentes confía en que una mayor formación se asocia con una serie de efectos positivos, tanto en el plano pedagógico (aprendizaje de los alumnos, capacidad de trabajo en equipo) como el en profesional (prestigio y, en menor medida, salario docente).

La amplia demanda de formación que expresan los docentes bonaerenses no oculta el hecho de que tienen conciencia acerca de las dificultades que deben enfrentar para satisfacerla. Entre ellas, la más señalada por los docentes son «la falta de tiempo» y la disponibilidad de recursos para costear la formación. La disponibilidad de estos dos recursos estratégicos constituye una condición para transformar la demanda «ideal» en demandas efectivas de formación. Un tercio señala a la «falta de oferta cercana» como un obstáculo. Un 18% cree que «la falta de interés de los docentes» constituye un problema para realizar actividades de formación. Es obvio que esta es una percepción de los docentes respecto «de los demás». Pero, más allá de la veracidad de la cifra, resulta obvio que si no hay un interés previo de los docentes, la formación no tiene lugar. Sin embargo, los indicadores de demanda examinados arriba indican que, al menos formalmente (y deducidos los probables efectos de inducción de respuesta) la demanda de formación está presente en una gran cantidad de docentes bonaerenses. Si se traducen los porcentajes comentados en números absolutos podrá observarse que se está en presencia de una demanda potencial considerable que implica un gran desafío para las instituciones de formación.

Octubre de 2011

Uso y apropiación de las producciones de Canal Encuentro en escuelas bonaerenses

COORDINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

ANA ABRAMOWSKI Y BELÉN IGARZÁBAL

EQUIPO:

MARISA CETRA, CLARA OYUELA Y NATALIA ZLACHEVSKY

I. PRESENTACIÓN

Este informe presenta los resultados de una investigación sobre experiencias de uso de materiales audiovisuales en escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo del trabajo fue el análisis de los usos y apropiaciones pedagógicas de los materiales de Canal Encuentro por parte de docentes y directivos de tres tipos de escuelas: Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) y Escuelas Rurales.

El trabajo desarrollado es un estudio cualitativo no representativo, con una muestra intencional de escuelas de la provincia de Buenos Aires que utilizan los materiales del canal del Ministerio de Educación de la Nación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes y observaciones participantes dentro de las aulas al momento de la proyección y trabajo con los materiales. Este trabajo no es, en sentido estricto, ni sobre las escuelas ni sobre los docentes, sino sobre los usos de materiales de Encuentro por parte de docentes que trabajan en escuelas. En este sentido, se eligió como unidad de análisis la «situación de uso del material».

II. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

En primer lugar, se indagó la *presencia de los materiales* de Canal Encuentro en las escuelas visitadas: la difusión que tuvieron los videos dentro de las instituciones, la comunicación que se hizo sobre su llegada, el lugar donde se guardan, el papel de los bibliotecarios en colaborar con su circulación. A su vez se identificaron otras moda-

lidades de obtención de los materiales por parte de los docentes, en particular la descarga de Internet. Paralelamente, se trabajó con las dificultades e inconvenientes que expresaron algunos entrevistados sobre las posibilidades de acceso.

En segundo término, se profundizó sobre los *usos pedagógicos* propuestos por los docentes entrevistados. Se indagó, inicialmente, sobre algunas cuestiones anteriores al uso concreto de los materiales: la planificación, la visualización previa que hacen los docentes de los DVD, y algunas cuestiones de índole organizacional que hacen posible (u obstaculizan) los visionados en las escuelas. Luego se detallaron los motivos que hacen que los docentes creen que es provechoso usar materiales audiovisuales en sus prácticas de enseñanza, en particular, se describieron algunas concepciones vinculadas al aprendizaje así como algunos usos específicos que se le dan a los DVD. Esta etapa del estudio finalizó con el repaso de algunas de las características de los docentes que utilizan este tipo de recursos.

Por último, y en una tercera etapa, el estudio se centró específicamente en los materiales de Encuentro, tomando como punto de partida los videos utilizados por los docentes de la muestra. Se detallaron algunos rasgos generales destacados por los informantes, tanto cuestiones valoradas como atractivas, así como aspectos criticados. Además, se incluyeron algunas apreciaciones específicas de los DVD que más presencia han tenido en este relevamiento.

VIDEOS UTILIZADOS

Los videos que fueron utilizados por los docentes entrevistados son los siguientes:

a) *Colección Encuentro*: *Pueblos originarios*; *El cuerpo humano*; micros «Línea histórica», en *Historia de un país*; *Historia de un país*; *Pequeños universos*; *Paseando con los dinosaurios*; *Escritores en primera persona*; «Fósiles, las huellas del pasado», en *Aventura científica*; *Deporte argentino*; *Escuelas argentinas*.

b) *Colección FinEs*: Matemática: *Matemática en la vida cotidiana* («Alterados por Pi»), *Estadística y probabilidad*; Ciencias Naturales: «Energías alternativas», en *Medio Ambiente y diversidad*; Ciencias Sociales: «El modelo agroexportador» en *Historia Argentina II*, «Campaña del Desierto» en *Pueblos originarios*; «Delta del Paraná» en *Geografías*.

c) *Serie Horizontes*: Lengua: «Géneros y clásicos» (DVD 6), «El relato policial» (DVD 5); Ciencias naturales: «Selva misionera» (DVD 2), «Origen del universo» (DVD 1); Ciencias sociales: «Potosí, ejemplo de espacio colonial» (DVD 5), «La Antártida: un espacio de todos» (DVD 1), «Primeras civilizaciones de la antigüedad» (DVD 2), «Los africanos en América» (DVD 4).

d) DVD repartidos sueltos en las escuelas: *Mejor hablar de ciertas cosas*; *Efemérides*.

e) Otros materiales del Canal Encuentro: *Filosofía aquí y ahora*, *En el medio*, *Caudillos*, *BioAr*.

III. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DVD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ENTREVISTADOS

En términos generales, los DVD fueron valorados por los docentes como recurso pedagógico. También se resaltó la calidad de los materiales y la confianza depositada en el tratamiento que realiza el Canal Encuentro de determinadas temáticas. Se destacaron las siguientes cuestiones:

a. El/La conductor/a

En la evaluación sobre los videos utilizados en las clases, en varias oportunidades se valoró positivamente la existencia de un/a conductor/a. Esta figura es apreciada porque se la considera como una guía que dirige la temática, los contenidos, realiza acotaciones, comentarios, preguntas.

El conductor es valorado en la medida que sea didáctico, ágil y claro en su exposición. Adrián Paenza, por ejemplo, fue mencionado en varias oportunidades como un conductor apreciado por los alumnos tanto como por los docentes, pues logra «captar» la atención de los alumnos. Sus explicaciones son fáciles y, además, genera «cerca-nía» con los espectadores.

Otra cuestión remarcada por los docentes es la interpelación que generan los conductores en el vínculo que establecen con los alumnos. Esto se logra a partir del lengua-

je apelativo y funciona cuando el conductor (Paenza en los videos de *FinEs*, o Gastón Pauls en *Mejor hablar de ciertas cosas*) «les habla a ellos». En este sentido, podría decirse que los jóvenes se sienten atraídos cuando se les ofrece un mensaje dirigido especialmente a ellos.

Otro aspecto estimado es que el conductor sea «entretenido». Por ejemplo, en la sección de Ciencias Sociales de la serie *Horizontes* se considera que Ernestina Pais logra que el programa sea entretenido y esto genera interés. Además, el hecho de que se trate de una figura conocida colabora en que los alumnos se «enganchen».

b. Los testimonios

Los videos que incluyen entrevistados que relatan sus experiencias personales frente a diferentes hechos o situaciones, así como recorridos de historias de vida, es decir, «gente común», son bien recibidos por los docentes.

Esta clase de materiales les permite a los maestros y profesores «acercar» los contenidos escolares a los alumnos. Muchas veces, los testimonios funcionan como «ejemplos concretos» y los docentes se apoyan en ellos para establecer relaciones con la materia. El testimonio refuerza cierto «realismo» que resulta bienvenido en la escuela: si determinada cuestión es planteada por una persona común –«como nosotros»–, hay más probabilidades de que el contenido «pegue» y, consecuentemente, «quede».

La «proximidad» aparece como una variable que produce impacto en los alumnos. Los docentes lo saben, y por eso apelan a ella destacando, en cada uno de los materiales trabajados, aquellas cuestiones que serían más proclives a producir este tipo de identificación con los espectadores.

c. Los tiempos

La duración de los videos es una cuestión fundamental en relación con las posibilidades y facilidades para su utilización. Los docentes expresaron que lo ideal es que duren media hora o menos. Esto les da la posibilidad de pasarlos en un módulo, quedando suficiente tiempo como para realizar un debate posterior o para complementar el visionado con un cuestionario, una guía de preguntas o una ficha.

En el trabajo con audiovisuales la falta de tiempo es una preocupación recurrente. Una emisión de treinta minutos posibilita que sea proyectada con comodidad en el marco de una clase. Pero no solo eso. Se solicitan materiales no muy extensos para que los alumnos «puedan concentrarse» y no se dispersen. Además, si el material es muy largo y su visualización obliga a tomar minutos que exceden al bloque horario, existe el riesgo de que los alumnos quieran retirarse antes de que concluya la proyección.

Es muy importante para los docentes sostener cierta ilación progresiva en sus asignaturas, es decir, *ir* construyendo una secuencia. Por eso los maestros y profesores intentan prever y evitar todo tipo de interrupciones en la secuencia. Y dentro de estas previsiones se ubica la selección de materiales cortos, concisos, sintéticos, que puedan ser visualizados, pero sobre todo trabajados, en el lapso de una sola clase.

d. Las exposiciones académicas

En varias oportunidades se hizo referencia a que las entrevistas o exposiciones de algunos académicos generan aburrimiento en los alumnos. Los docentes explican este desinterés señalando que algunos profesores utilizan un lenguaje muy técnico y específico, y por lo tanto de difícil acceso y comprensión. Opinan, además, que se expresan de manera mucho más «acartonada». Asimismo, la voz del especialista aparece, muchas veces, bajo el formato de la clásica entrevista y esto implica una interrupción al ritmo y la fluidez que va siguiendo el programa.

Con la colección de programas «Alterados por Pi», que es muy valorada por el dinamismo de Adrián Paenza y por el complemento de gráficos e ilustraciones, sucedió algo similar. Los docentes criticaron los fragmentos de entrevistas biográficas a personalidades de la física y la matemática, pues hacen que los alumnos pierdan interés. Es por ello que valoraron el programa conducido por Osqui Guzmán, en el que los matemáticos son indagados sobre temas específicos, con intervenciones muy concretas.

e. Grabaciones y formatos

En reiteradas oportunidades se expresaron dificultades con respecto a las descargas de Internet y a las grabaciones de copias a partir de los originales. La mayoría de los

docentes argumentaron que es complicado bajar los videos de la web por su peso y por los requisitos de acceso a la descarga. Además, muchas escuelas no disponen de Internet, lo que implica realizar todo el procedimiento desde la computadora personal, en el hogar.

Por otra parte, manifestaron que una vez descargados y grabados se encuentran con incompatibilidades de formatos: CD que no son leídos por el reproductor de DVD, CD que sirven para proyectarse únicamente en computadoras, o, por el contrario, que no son leídos por las computadoras de las escuelas por la falta de software específico.

Otra dificultad marcada es que los materiales descargados o copiados no pueden detenerse: si los docentes aprietan *pausa* el video vuelve al comienzo. Esta cuestión perjudica el dictado de las clases, pues impide que se puedan hacer interrupciones para aclarar dudas, hacer comentarios o analizar algún fragmento en particular del video.

f. La calidad y confiabilidad del material

Al hablar de los materiales de Encuentro, los docentes entrevistados destacaron la calidad de las producciones, y, específicamente, la confianza que les generaba el tratamiento de los contenidos.

En algunas oportunidades se destacó la criticidad de las perspectivas presentadas. No han faltado las críticas puntuales referidas al tratamiento de algunos temas, pero estas no redundaron en una descalificación o desconfianza generalizada ante la propuesta del canal.

IV. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO

a. Los DVD son absorbidos por dinámicas institucionales preexistentes

Si bien el estudio debía focalizarse en las prácticas pedagógicas de uso de los materiales llevadas adelante por los docentes, no se pudieron pasar por alto las dificultades vinculadas con la presencia de los DVD en las instituciones. Es necesario señalar

que los problemas en la circulación de la información y de los materiales tienen que ver con dinámicas institucionales arraigadas fuertemente en las instituciones educativas.

En este estudio se pudo constatar que los materiales de Encuentro son absorbidos por estas lógicas preexistentes. En este sentido, más allá de lo acotado de la muestra, se percibió una considerable distancia, en términos cuantitativos, entre los materiales enviados por el Canal Encuentro y los efectivamente utilizados. El envío de DVD es una saludable práctica de «puesta a disposición», que no debería abandonarse, pero tal vez sí practicarse teniendo en cuenta la gran fuga existente. Además, por los mecanismos institucionales de difusión y promoción prácticamente inexistentes («cajoneos» y «atesoramientos» motivados por los temores a la pérdida y al robo), el «envío de materiales» no siempre es sinónimo de «disponibilidad» institucional.

b. Prácticas de uso aisladas e individuales

En el estudio se identificaron prácticas de uso aisladas e individuales. Se pudo ver que la incorporación de los materiales en las prácticas de enseñanza responde, en gran medida, a motivaciones y búsquedas personales. También se comprobó que, en los usuarios de los DVD, hay cierta «apertura» hacia las tecnologías. La descarga de Internet, muchas veces realizada sin información sobre los DVD existentes en las instituciones, dio cuenta de estas cuestiones. El movimiento iría desde el docente interesado hacia el material y no desde una institución que promueva el uso de videos hacia los docentes. Tampoco se identificaron equipos de docentes usuarios de los videos, ni propuestas institucionales de implementación.

c. Los usuarios efectivos: entusiastas y comprometidos, con afinidad ideológica con el Canal

En varios de los casos analizados se detectaron docentes muy entusiastas respecto del uso de los materiales de Encuentro: «los docentes que usan los DVD, los usan», dijeron las investigadoras de campo, enfatizando que en esos casos el trabajo se asume de manera comprometida. Canal Encuentro es muy valorado y respetado en las escuelas, y se identificaron, además, docentes con una explícita afinidad ideológica con la propuesta del Canal.

d. Motivos para no usar los materiales

A partir del relevamiento se pudieron ir identificando motivos que obstaculizan el uso de los materiales. Por un lado, se señalaron dificultades operativas, de tipo tecnológico. En este punto se podrían distinguir tres clases de obstáculos: el primero de tipo institucional (límites en los espacios y recursos de las escuelas). El segundo asociado con la descarga de materiales, la compatibilidad de software, la copia de los discos, etc. El tercero es el manifestado por aquellos docentes que, a priori, asocian usar programas de televisión con «las TIC», y, al reconocerse limitados en «las TIC», directamente niegan la posibilidad de usar los materiales. Otro motivo ha sido la cuestión de la edad. En el nivel primario apareció la queja por el alto nivel de los materiales, que no serían aptos para niños pequeños.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los docentes usuarios de los DVD brindaron valoraciones altamente positivas de los materiales de Encuentro. Destacaron: el carácter dinámico, la posibilidad de llamar la atención del alumnado y motivarlo, la utilización de un recurso que resulta «familiar» y cercano a la cultura de los chicos, la posibilidad de romper con la monotonía y la rutina, el hecho de sumar otros puntos de vista al dictado de los contenidos y de acercar otras realidades.

Otra cuestión para destacar es el énfasis puesto en el valor de los DVD para permitir que los alumnos retengan, fijen, recuerden contenidos escolares. Expresiones tales como «con los videos les queda más» o «les entra más» fueron reiteradas con mucha frecuencia. En líneas generales, en los usos propuestos se observó la insistencia por dejar en claro que los materiales se trabajan «pedagógicamente». Y por pedagógico se entiende el no dejar los visionados librados al azar: se deben plantear consignas, generar debates, solicitar que los alumnos escriban, cerrar los trabajos con conclusiones. En esta dirección, podría decirse que los materiales audiovisuales no tienen problemas para incluirse y acomodarse en las prácticas escolares habituales. Es decir: prácticas «tradicionales» pueden convivir, sin cortocircuitos, con el uso de audiovisuales. De hecho, en el trabajo de investigación, prácticamente no se han identificado usos pedagógicos que impliquen rupturas con las maneras conocidas de enseñar contenidos. En este sentido, podría pensarse que un recurso «nuevo» o un material de calidad, por sí solo, no tiene por qué generar interrupciones en las prác-

ticas habituales de enseñanza. El recurso «novedoso» es recibido por prácticas preexistentes, y es mucho más fácil que este se acomode a lo ya conocido que, por sí mismo, produzca rupturas o innovaciones. En este punto vale destacar el vacío relativo a las capacitaciones docentes. Por último, apuntar que todas estas complejidades relativas al cambio en las prácticas docentes –cuestión que, vale decir, excede los límites de este relevamiento– no tienen por finalidad desmerecer el estimable valor de la llegada de estos materiales a los establecimientos educativos.

En términos generales, los DVD fueron valorados por los docentes como recurso pedagógico. También se resaltó la calidad de los materiales; sobre todo –y aun con algunos desacuerdos o críticas– se notó la confianza depositada en el tratamiento que realiza el Canal de determinadas temáticas.

La presencia de un conductor es considerada como un aspecto positivo, siempre y cuando este reúna determinadas condiciones: debe ser claro en sus exposiciones, didáctico y dinámico. Además, un aspecto muy valorado es que genere «cercanía» con los alumnos. Según los docentes, y a partir de las observaciones que se realizaron en diferentes escuelas, los ejemplos sobre experiencias concretas, cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, así como las «historias de vida» fomentan su atención y sirven para establecer vínculos con los contenidos curriculares. En reiteradas oportunidades se hizo referencia a la existencia de dibujos o animaciones como aspecto diferencial fundamental en este tipo de materiales. La posibilidad de explicar contenidos con animaciones resulta una real diferencia ante la dificultad de representar determinados problemas en papel o en el pizarrón. Un aspecto criticado fueron las entrevistas o exposiciones de especialistas que utilizan un lenguaje demasiado técnico o complicado para los distintos públicos.

Un aspecto central en relación con la posibilidad de utilizar los videos es su duración. Según los docentes entrevistados, la duración ideal es de media hora. Ese tiempo permite visualizar el material y dejar tiempo para una introducción, cierre o momento de debate sobre lo visionado.

Marzo de 2011

Uso y apropiación de las producciones de educ.ar en escuelas bonaerenses

COORDINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

ROMINA PAULA CARBONATTO Y MARA MOBILIA

EQUIPO:

MARIANA AMADOR Y NATALIA MENICHETTI

I. PRESENTACIÓN

El propósito de este informe es dar a conocer los resultados obtenidos en la investigación realizada entre julio y diciembre de 2010 a partir del trabajo de campo (efectuado entre julio y octubre) y del posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos. El objetivo general de la investigación fue conocer cuáles son los usos y apropiaciones que dan los docentes de las escuelas del Conurbano y del interior de la Provincia de Buenos Aires a las producciones de educ.ar, siguiendo una perspectiva cualitativa.

En el transcurso de esta investigación se intentó conocer de qué formas los educadores incorporaron y utilizaron estas producciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, se analizó el tipo de interacciones que se establecieron entre los actores involucrados a partir de esta incorporación y uso, tanto en el ámbito institucional como en el espacio áulico.

Con miras al proyecto de la Universidad Pedagógica (UNIPE), podemos decir que la institución se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo, atendiendo a la complejidad de la tarea pedagógica y a las diversas necesidades educativas en correspondencia con las exigencias previsibles o emergentes del escenario provincial, de allí su interés en los resultados de esta investigación.

El portal educativo de la Nación, educ.ar, está destinado a ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación de la Nación en materia de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo. Su visión es aplicar las TIC a la solución de los problemas prioritarios de la educación.

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme a los requerimientos de investigación, se efectuó el trabajo de campo en las escuelas para relevar la información necesaria. El estudio se basó en una muestra intencional de siete escuelas del Conurbano e interior de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de la confección de distintos instrumentos, se realizaron en total cuarenta y cuatro entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes, responsables de laboratorio, alumnos y referentes de educ.ar. También se llevaron a cabo ocho observaciones de clase y se completaron fichas con datos básicos y con información acerca de la utilización del portal educ.ar por parte de directivos y docentes.

Una vez relevada la información obtenida en el campo, se emprendió el análisis e interpretación de estos datos a partir de la construcción de diez categorías analíticas, elaboradas sobre la base de los registros obtenidos y con el fin de sistematizarlos. Se identificaron las preguntas y respuestas de las entrevistas y las descripciones de las observaciones de clase que aportaban al esclarecimiento de los objetivos de la investigación, seleccionándose aquellos fragmentos más representativos.

Este proceso de identificación y de selección permitió elaborar un análisis descriptivo significativo de cada categoría, con el fin de alcanzar una interpretación minuciosa y detallada del problema de investigación, en un proceso de ida y vuelta: de los datos a la teoría, y viceversa. De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de este análisis, se desarrollaron las conclusiones correspondientes y la apertura de nuevos interrogantes que contribuyan al tema de investigación.

III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto elaboramos una síntesis del recorrido de la investigación desde sus comienzos, del trabajo de campo efectuado y de la elaboración del procesamiento de datos.

a. Diseño de la muestra

El primer paso para iniciar la tarea de investigación consistió en la selección de una muestra intencional de seis escuelas ubicadas en el Conurbano y en el interior de la Provincia de Buenos Aires en las cuales se utilizaban materiales del portal educ.ar. Para definir esta muestra, recibimos por parte de educ.ar dos bases de datos: una con el listado de docentes que habían solicitado la colección de CD y otra con las escuelas que habían tenido un contacto directo con el portal.

Junto con los responsables del área de investigación de la Universidad Pedagógica, se comenzó a definir la muestra. El criterio de selección consistió en que exista un mínimo de tres docentes por escuela que hubiesen pedido la colección mencionada. También se consideraron las variables ubicación (GBA/interior), gestión (público/privado) y nivel (primaria/secundaria), con el objetivo de lograr que la muestra sea variada.

Finalmente, la muestra quedó conformada de la siguiente forma:

Escuela	Lugar	Ubicación	Nivel	Gestión
Colegio Inmaculada Concepción	Burzaco	GBA	Secundario	Privada
Escuela Técnica N° 2	Lincoln	Interior	Secundario	Estatal
Escuela Polimodal N° 3 Francisco Javier Salustio	Quilmes	GBA	Secundario	Estatal
Colegio Crear y Ser	Castelar	GBA	Primario	Privada
Escuela EGB N° 81 Soberanía Nacional	Banfield	GBA	Primario	Estatal
Colegio Colinas de Peralta Ramos	Mar del Plata	Interior	Primario	Privada
Escuela Secundaria Básica (ESB) 39	Bernal	GBA	Secundario	Privada

b. Desarrollo del trabajo de campo

El proceso investigativo respondió a una lógica cualitativa con el objetivo de identificar las facetas y variables clave del fenómeno a estudiar inmerso en su contexto y así obtener categorías significativas para la interpretación y el análisis de los datos.

Junto con el equipo que realizó el trabajo de campo –conformado por las licenciadas Mariana Amador y Natalia Menichetti–, se efectuaron los primeros contactos tele-

fónicos con las escuelas para relevar información específica sobre el uso del portal educ.ar y sobre la posibilidad de realizar el trabajo de investigación en cada institución. El trabajo de campo se desarrolló entre julio y octubre de 2010.

Para la tarea de recolección de datos en las escuelas, se confeccionaron los siguientes instrumentos: una ficha para docentes y directivos, un modelo de entrevista para directivos, un modelo de entrevista para docentes, un modelo de entrevista para alumnos, entrevista a asesora pedagógica, entrevista al responsable del laboratorio de informática y entrevistas para cada referente de educ.ar.

Una vez establecidos los primeros contactos, se comenzaron a concretar las entrevistas con los distintos actores de los distintos establecimientos: seis directores, una vicedirectora, un regente, una secretaria pedagógica, dos encargados de laboratorio, diecinueve docentes y once alumnos.

Además de los actores educativos mencionados, se entrevistó a tres referentes de educ.ar: la coordinadora de contenidos, Cecilia Sagol; la coordinadora de proyectos especiales, Mayra Botta, y la coordinadora de tecnología, Viviana Dehaes.

c. Procesamiento de datos

Se desgrabaron y digitalizaron las cuarenta y cuatro entrevistas efectuadas y la información obtenida de las ocho observaciones de clase. A partir de esta sistematización de datos realizamos el análisis, que consistió en la síntesis e integración de la información obtenida de las citadas fichas, entrevistas y observaciones de clase.

Para llevar a cabo el análisis e interpretación, se optó por una estrategia de construcción de categorías analíticas a partir de los registros obtenidos, siempre teniendo en cuenta los principales conceptos teóricos como referencia permanente durante todo el trabajo de investigación.

De acuerdo con los datos analizados a partir de las entrevistas realizadas, se definieron las categorías que se presentan en el siguiente apartado en relación con las preguntas de los instrumentos.

IV. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS

a. ¿Se toman decisiones institucionales para el empleo y la capacitación en TIC?

El caso de la escuela de Lincoln es el único en el cual encontramos un mecanismo institucionalizado acerca del empleo de las TIC. Este consiste en la organización de reuniones quincenales que tienen por objetivo lograr que cada jefe de departamento distribuya información a los docentes sobre materiales previamente seleccionados, como por ejemplo los CD de educ.ar.

En las otras seis escuelas se manifiesta la intención de formalizar decisiones sobre la utilización de tecnologías pero no se encuentran efectivizadas. Las respuestas de los directivos siguen una misma línea: «lo pensamos», «lo intentamos», «tratamos», y las razones a las cuales aluden responden a variables tales como el tiempo, el espacio físico, la falta de recursos tecnológicos o la imposibilidad de «obligar» a los profesores.

A partir del relevamiento obtenido, concluimos que los problemas de infraestructura y de orden logístico ocupan un lugar central, que no se fomentan instancias sistemáticas desde las instituciones para desarrollar espacios de capacitación e intercambio y que las resistencias hacia la tecnología siguen siendo protagonistas como obstáculo a su incorporación.

Es relevante destacar que el conjunto de los docentes entrevistados comenzaron a utilizar e incorporar TIC en sus clases por iniciativa personal y no como respuesta a una demanda institucional.

Creemos que el intercambio de experiencias entre los educadores y el trabajo colaborativo para construir ideas e interpretaciones pueden evitar el sentimiento de aislamiento y permitir una organización para concretar acciones.

b. ¿Se considera importante la inclusión de las TIC?

En las respuestas dadas por directivos y docentes se refleja un amplio consenso en cuanto a la importancia de la inclusión de las TIC en educación. Entre los motivos

expuestos se hace referencia a: que son parte de la vida cotidiana y por esto deben incorporarse a la escuela; que son un recurso didáctico; que son fundamentales por la relación de los chicos con la tecnología; que ayudan a reducir la brecha generacional; que son un medio de actualización y búsqueda de información.

Pese a estas apreciaciones, surgen cuestiones referidas a los obstáculos para su incorporación. Tanto externos –espacios, recursos, tiempos, formación–, como internos –actitudes, prácticas, creencias y resistencias–.

Encontramos en los dichos de los entrevistados un amplio consenso acerca de la importancia de las TIC y una generalizada disposición a aceptar el desafío de incorporarlas. Si bien la mayoría resalta la centralidad de la inclusión de TIC en la escuela, se evidencia que este lugar de relevancia dado desde el discurso no se expresa en planes y acciones concretas.

c. ¿Retoma la escuela el uso de la tecnología fuera de ella?

Las prácticas de los jóvenes vinculadas a la tecnología son retomadas por docentes y directivos como un aspecto positivo en cuanto a que pueden aportar y enriquecer la relación con el conocimiento que se establece en la dinámica educativa. Se encuentran abundantes referencias acerca de que los estudiantes cuentan, en muchos casos, con un conocimiento más profundo de las herramientas tecnológicas que los propios docentes, y algunos de ellos describen esto como una ventaja, ya que sus aportes pueden ayudarlos a enriquecer sus clases.

Por otro lado, se destaca oportunamente la importancia del rol mediador que debe asumir la escuela en la alfabetización digital y en la guía hacia la concreción de un buen uso de la tecnología.

Como sabemos, el papel del educador en el proceso de incorporación de TIC es esencial, ya que si bien los alumnos pueden dominar el manejo de las herramientas y programas, son los docentes quienes pueden contextualizar sus fines, múltiples utilidades y especialmente su importancia como herramienta para producir y acceder al conocimiento en el ámbito escolar. Para poder transmitir esta necesidad es imprescindible que los propios actores educativos comprendan la centralidad de esta tarea.

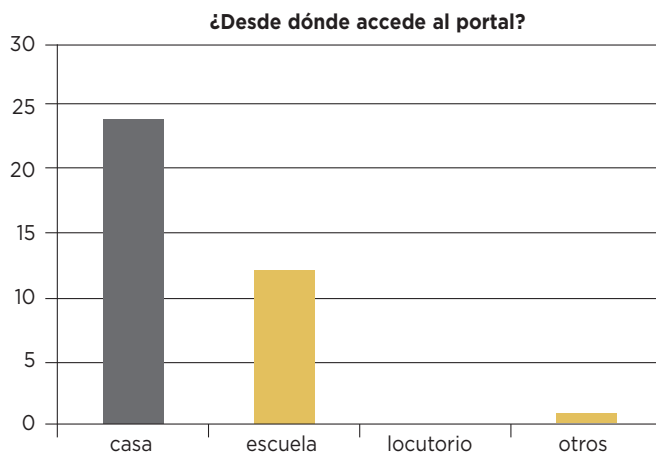
d. ¿Cuáles son y cómo se distribuyen los recursos informáticos en las escuelas? ¿Cuentan con la figura de responsable de laboratorio?

En el análisis de este punto realizamos una breve descripción sobre los espacios, el equipamiento y los recursos tecnológicos disponibles en cada una de las escuelas.

Escuela	Responsable de informática	Laboratorio	Internet	Netbooks Conectar Igualdad
Quilmes	x	x	x	x
Banfield				
Bernal	x	x	x	
Burzaco		x	x	
Castelar		x		
Mar del plata		x		
Lincoln	x	x	x	x

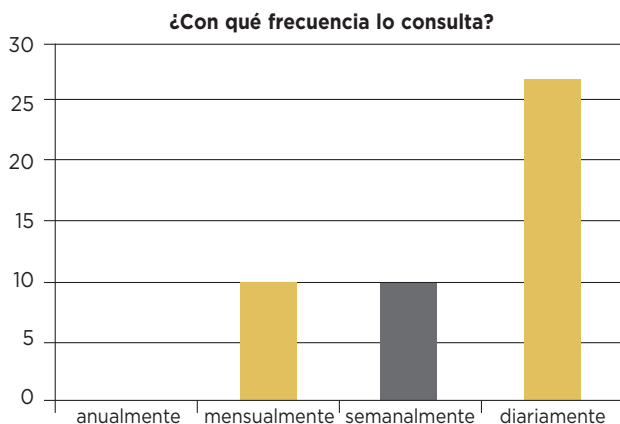
e. ¿Cómo se accede y utiliza el portal educ.ar?

Según los datos obtenidos de las veintisiete fichas completadas por directivos y docentes de las siete escuelas, estos acceden al portal principalmente desde sus hogares:



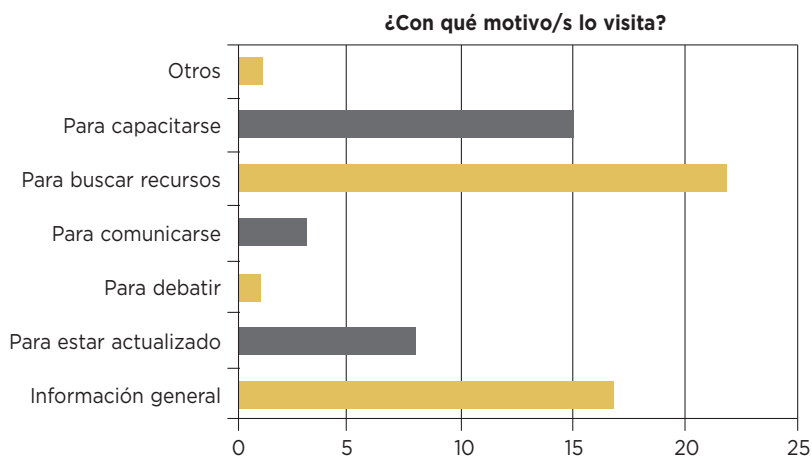
Algunos de los entrevistados resaltan que emplean el portal de forma cotidiana, como sitio de consulta de cabecera.

Respecto a la periodicidad en el acceso, las fichas revelaron los siguientes datos:



Podemos inferir que uno de los motivos de la consulta diaria por parte de los docentes se debe a la confianza que se le otorga al portal por ser del Ministerio de Educación de la Nación. Otros indican que solo ingresan cuando necesitan buscar una información o un recurso en particular.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los entrevistados, entre los principales motivos por los que ingresan al portal identificamos de modo recurrente los siguientes.



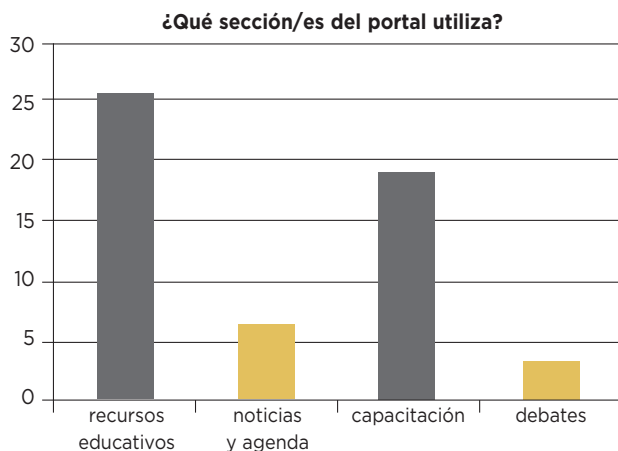
Al consultar acerca de cómo conocieron el portal, en general refieren a la recomendación por parte de colegas y directivos. Además, se señala la llegada de las colecciones de CD como motivo de acercamiento al portal.

Consideramos necesario aclarar que algunos docentes comentan que creen que hay poca difusión del portal y que sería conveniente establecer más canales de comunicación.

Con respecto a las búsquedas que hacen los docentes dentro del portal, se encuentra que son variadas: por tema, por nivel, por ciclo, por disciplina o por palabras. Las variables descritas por los entrevistados coinciden con los criterios de búsqueda establecidos desde el portal.

Por otro lado, es interesante destacar también el uso que hacen los alumnos del portal, que se relaciona con la búsqueda de bibliografía para la realización trabajos y con la exploración de información para la clase a pedido del docente.

Finalmente, en el siguiente cuadro se destaca la mayor utilización de recursos educativos y de capacitación en el uso del portal.



f. ¿Cómo se usan las producciones de educ.ar?

Podemos decir que los docentes usan en las aulas –principalmente– tres tipos de producciones de educ.ar: colección de CD, recursos educativos, cursos de capacitación a distancia.

En la mayor parte de los casos, si bien utilizan el portal, conocen los CD o realizan los cursos de capacitación, los docentes no recuerdan exactamente los nombres de las

producciones. En varias oportunidades mencionan un contenido general o alguna palabra del título del material.

Respecto a la información relevada sobre el uso de las producciones de educ.ar, observamos que los docentes acceden, buscan recursos y usan el portal cuando tienen una necesidad puntual para el desarrollo de sus clases o cuando existe una demanda específica para trabajar en el aula, como en el caso del Bicentenario o del Programa Conectar Igualdad.

Se identifica un mejor aprovechamiento de estos recursos cuando se trabaja en proyectos institucionales, como en el caso de la escuela de Bernal con el CD *Aprender con el Mundial Sudáfrica 2010*, o en proyectos interaúlicos como en la escuela de Lincoln con el CD 16: *Educación de transeúnte*.

Notamos que los docentes aprovechan los recursos de diversas maneras. Algunos llevan directamente el CD al aula o al laboratorio de informática para trabajar los temas que se están enseñando. Además, existen ejemplos de docentes que imprimen algunos contenidos de los CD para luego trabajar en el aula con sus alumnos, sin necesidad de contar con una computadora o con conexión a Internet.

En reiteradas oportunidades los entrevistados comentan que los cursos, además de permitirles una formación y actualización profesional, les brindan la posibilidad de llevar lo aprendido a la escuela, enseñarles a sus alumnos los temas tratados y compartir algunos materiales trabajados.

Creemos que la buena utilización de las producciones de educ.ar se vincula con el desarrollo de propuestas pedagógicas pertinentes, más que con las particularidades que distinguen a cada herramienta tecnológica.

g. ¿Cómo se apropian los materiales de educ.ar?

Al analizar la información relevada en el trabajo de campo, vemos una importante coincidencia entre la lógica de trabajo que propone el portal y su utilización por parte de los docentes de las escuelas.

Notamos que hay un gran consenso por parte de los docentes en cuanto a la necesidad de adaptar las producciones a su realidad educativa. Ellos acceden al portal para: buscar ideas para planificar una clase o un proyecto, para desarrollar un tema o una actividad; tomar un recurso como disparador para preparar un material y llevarlo a clase; consultar cómo se puede trabajar transversalmente un proyecto; obtener información para diseñar sus propios materiales.

Otro punto significativo para remarcar es que los educadores no solo adaptan las producciones encontradas en la sección de recursos educativos, sino que también suelen hacerlo con los contenidos aprendidos en los cursos de capacitación.

Al seleccionar, organizar, recortar y adaptar los recursos, los docentes logran apropiarse del material, es decir, alcanzan a integrar en forma efectiva estos nuevos elementos en su saber y labor cotidiana.

Resulta evidente que trabajar de forma creativa y responsable con contenidos digitales implica una tarea desafiante para el docente, debido a que debe investigar, seleccionar, y diseñar los espacios y tiempos a fin de utilizar y apropiarse de estos recursos para la enseñanza. Para lograrlo, es fundamental reflexionar acerca de las propias prácticas.

h. ¿Cómo es la dinámica docente-alumno en el aula al trabajar con recursos tecnológicos?

En esta categoría identificamos tres ejes relevantes: la brecha generacional, las actividades didácticas, los inconvenientes inherentes al uso de la tecnología.

En relación con la brecha generacional, algunos docentes y directivos asumen que no tienen buen manejo de la tecnología y que, en varias ocasiones, son los estudiantes, o sus propios hijos, quienes les enseñan cómo se deben utilizar estos recursos.

Sin embargo, los estudiantes requieren ser guiados por sus docentes para lograr producciones con un sentido creativo y crítico. En las observaciones de clase se puede presumir que los docentes realizan intervenciones oportunas en los distintos entornos comunicativos, orientando el diálogo con los alumnos y con el objetivo de favorecer la comprensión de los contenidos que se están trabajando.

Con respecto a las actividades didácticas, en su propuesta y desarrollo se refleja la dinámica de la clase. Cuando los educadores planifican una actividad lo hacen pensando en la tarea y la interacción que quieren generar, en las características particulares de su grupo de alumnos y en el tipo de contenido a tratar. Entre las propuestas de actividades que incluyen materiales digitales encontramos una importante variedad: dirigidas, abiertas, lúdicas, dinámicas, grupales, individuales y en pareja.

Por último, debemos resaltar que la dinámica de la clase, tanto en el aula como en el laboratorio de informática, está fuertemente condicionada por los problemas inherentes a la utilización de recursos tecnológicos. La realización de actividades con recursos tecnológicos en el laboratorio de informática puede a veces ocasionar desorden.

Advertimos que algunos docentes modifican su práctica en el aula con la integración de la tecnología de forma más específica, pero el proceso o la dinámica de enseñanza y aprendizaje no parece haberse transformado sustancialmente como resultado de esta integración. Otros expresan deseos de modificar su práctica pero indican que solo pueden hacerlo de forma ocasional.

i. ¿Se reconocen beneficios a partir de la inclusión de TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Los educadores acuerdan en reconocer como aspectos positivos que las TIC pueden facilitar la tarea pedagógica, mejorar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento. Respecto a los alumnos, los docentes señalan que las TIC los motivan, despiertan su interés, los entusiasman y además los fascinan.

Los alumnos aportan otras ventajas acerca de la incorporación de estos recursos: una clase más didáctica y entretenida e información más actualizada. Si se brinda a los alumnos oportunidades de producir, la mayoría de las veces dan cuenta de comprensiones sofisticadas y perciben un valor especial en el aprendizaje cuando realizan trabajos prácticos, cuando interactúan con pares y cuando utilizan herramientas conocidas por ellos como Internet.

De manera recurrente los docentes se refieren a que la inclusión de las TIC implica beneficios también para ellos, ya que les permite estar actualizados, minimiza la bre-

cha generacional, los saca de lo convencional y les genera un menor gasto de energía en algunas tareas.

j. ¿Cuál sería el contexto ideal de utilización de materiales digitales?

En su mayoría los docentes opinan que un contexto ideal de utilización de materiales digitales implicaría que las computadoras se encuentren físicamente en el aula y no en el laboratorio o sala de informática. Otros resaltan la necesidad de formar a los estudiantes en el saber informático para focalizar la tarea en los contenidos pedagógicos.

También se menciona el Programa Conectar Igualdad, cuyo objetivo es, como sabemos, que en un período de tres años todos los alumnos y docentes de la escuela secundaria tengan su propia netbook.

Una cuestión que aparece en reiteradas ocasiones se relaciona con una demanda de directivos y docentes acerca de que sería importante y provechoso que las escuelas reciban mayor cantidad de recursos digitales, como por ejemplo la colección de CD de educ.ar, para utilizar en cada aula.

Resulta claro que existe una demanda tecnológica y de recursos digitales que, satisfecha, parecería poder despejar el camino y permitir que las TIC se integren como una herramienta más en el aula, dando lugar a que los contenidos y las acciones pedagógicas sean el centro. Esta demanda es una gran oportunidad para innovar y modificar prácticas educativas en las instituciones.

V. PARA SEGUIR PENSANDO...

Durante esta investigación surgieron algunos interrogantes para ampliar y profundizar el tema de la integración de las TIC en la escuelas: ¿qué cambios curriculares y organizativos se requieren para integrar las TIC en las escuelas?, ¿qué cambios sería pertinente introducir en la formación y capacitación docente para que haya una apropiación y utilización exitosa de las TIC en el aula?, ¿cómo pueden incorporarse las tecnologías para que contribuyan al logro de los aprendizajes requeridos?, ¿cómo podrían utilizarse estos recursos de forma más creativa y crítica?

No podemos dejar de mencionar un último interrogante: ¿la implementación del Programa Conectar Igualdad permitirá lograr una incorporación de las TIC en la escuela que aproveche genuinamente sus mayores potencialidades?

Diciembre de 2010

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michael

1989 *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós/MEC.

Batista, María Alejandra, Celso, Elizabeth Viviana
y Usubiaga, Georgina Gabriela

2007 *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bruner, Jerome

1984 *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

1997 *La educación: puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

Buckingham, David

2008 *Más allá de la tecnología*, Buenos Aires, Manantial.

Burbules, Nicholas y Callister, Thomas

2008 *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, Barcelona, Granica.

Lion, C.

1998 «El impacto de las nuevas tecnologías en las formas de acceso al conocimiento en el área de las ciencias sociales desde las propuestas de enseñanza de los docentes de la universidad». Tesis. Maestría en didáctica. FFyL-UBA.

Litwin, Edith (comp.)

1995 *Tecnología Educativa*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

2000a *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.

2000b *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu.

Salomon, Gavriel (comp.)

2001 *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Taylor, Steve y Bodgan, Robert

1986 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth

1997 *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Lumiere.

Sobre los autores

EMILIO TENTI FANFANI es licenciado en Ciencias Políticas y Sociales y obtuvo el Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques en la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París (1968-1971). Se desempeña como Investigador principal del Conicet, profesor titular ordinario de «Sociología de la Educación» en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha residido y trabajado en Colombia, México y Francia. Ha publicado diversos libros entre los que se destacan *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en clave comparada* (2011; en colaboración con Cora Steinberg); *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (2007); *La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (2005); *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores* (compilador y autor; 2002), *La escuela desde afuera* (2001); *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad civil* (1995). También ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

LEANDRO BOTINELLI es sociólogo (UBA), con una Maestría en Estadística Social (UNTREF-INDEC) y un Posgrado en organizaciones sin fines de lucro (Di Tella, San Andrés, CEDES). Se ha desempeñado en organismos de investigación, universidades y organizaciones de la sociedad civil en investigación y evaluación de programas. Ejerce la docencia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y se desempeña en el Observatorio Docente de la Provincia de Buenos Aires en la UNIPE.

LUCÍA CARIDE es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Cursó estudios de Maestría en Antropología Social en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como docente de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de la UBA y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Participa en la Investigación «Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las luchas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento», dirigida por Myriam Feldfeber en el IICE-FFyL (UBA).

INÉS RODRÍGUEZ MOYANO es socióloga (UBA) y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Actualmente desempeña tareas docentes en la materia «Sociología de la Educación» de la carrera de Sociología (UBA). Es Investigadora tesista del Proyecto «Intermediarios culturales, capital social y clases sociales emergentes de la Argentina», con dirección de Ana Wortman (UBA), y

miembro del proyecto «La desigualdad desde arriba: las clases altas en la Argentina contemporánea», con dirección de Mariana Heredia y Lorena Poblete en la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM).

ANA ABRAMOWSKI es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Desde el año 2001 es profesora e investigadora del Área de Educación de FLACSO. Actualmente se desempeña como coordinadora académica del Diploma Superior «Educación, imágenes y medios». Su área de especialización es la pedagogía y sus temas de investigación son: los afectos en los vínculos pedagógicos y las pedagogías de la imagen. Integra la cátedra de «Teorías de la educación» en la Universidad de San Andrés. Ha publicado artículos sobre temáticas educativas en el país y en el extranjero. Es coautora con Estanislao Antelo del libro *El renegar de la escuela* (2000), y autora de *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (2010).

BELÉN IGARZÁBAL es licenciada en Psicología y graduada de la Maestría de Periodismo de la Universidad de San Andrés-Grupo Clarín-Columbia University. Actualmente realiza el doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO. Trabaja como docente e Investigadora en el área de Comunicación y Cultura de FLACSO y dirige proyectos de consultoría para programas de Desarrollo Rural. Coordinadora del posgrado virtual «Gestión cultural y comunicación» y del Diploma Superior «Educación, imágenes y medios» (en colaboración con el área de Educación). Es profesora de las materias Teoría de la Comunicación y Televisión en la Universidad de San Andrés.

MARISA CETRA es licenciada en Sociología (UBA) y Magíster en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales (FLACSO). Ha realizado trabajos de investigación (FLACSO) en proyectos vinculados a Educación, Escuelas Medias y de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como consultora en el Ministerio de Educación de la Nación y participa como docente en la cátedra Teorías de la Comunicación de la Universidad de San Andrés.

CLARA OYUELA es licenciada en Psicología (Universidad de Belgrano). Actualmente cursa el programa de formación para Psicodramatista y Coordinadora Grupal en la Escuela de Psicodrama de Eduardo Pavlovsky. Se ha desempeñado como acompañante terapéutica en diversas instituciones educativas.

NATALIA ZLACHEVSKY es antropóloga social (UBA) con orientación en Antropología y Educación. Se formó en Análisis Cinematográfico y Guión de Cine y TV con diferentes autores. Dictó cursos y talleres sobre el uso del cine en espacios educativos y fue productora de un cortometraje comunitario ganador de diferentes concursos.

sos. Actualmente es docente en el Diploma Superior «Educación, imágenes y medios» (FLACSO), se dedica a la investigación educativa orientada a la relación entre niños y nuevas tecnologías y coordina un concurso latinoamericano de videos para adolescentes.

ROMINA CARBONATTO es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), con especialización en Tecnología Educativa. Se desempeña como Asesora Pedagógica en el Centro de Educación a Distancia de Gendarmería Nacional y trabaja como profesional independiente en la gestión de proyectos educativos y en el diseño de materiales didácticos. Su área de investigación es TIC y Educación, durante el año 2011 coordinó dos proyectos para la UNIPE: «Uso y apropiación de las producciones de educ.ar en las escuelas bonaerenses» y «Marco conceptual/teórico y metodológico de la evaluación de impacto en los aprendizajes de los estudiantes en un modelo 1 a 1».

MARA MOBILIA es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), con especialización en Tecnología Educativa. Cuenta con una amplia experiencia en la implementación, gestión y desarrollo de programas y proyectos educativos con aplicación de TIC, realizados en organizaciones gubernamentales, ONG, universidades públicas y privadas, empresas, sindicatos, asociaciones y colegios profesionales. Actualmente coordina proyectos de contenido para el programa Conectar Igualdad. Su área de investigación es TIC y Educación y cursa la carrera de Especialización en Tecnología Educativa de la UBA.

MARIANA AMADOR es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Cursa estudios de Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías en la FLACSO. Se desempeña como consultora en la investigación «Marco conceptual/teórico y metodológico de la evaluación de impacto en los aprendizajes de los estudiantes en un modelo 1 a 1» para la UNIPE y es referente pedagógico de Conectar Igualdad en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

NATALIA MENICHETTI es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeña como docente universitaria en el Profesorado en Ciencias Jurídicas y en la Dirección de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la UBA, y como docente en el Área de Educación Especial en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Participó en dos proyectos de investigación sobre educación y TIC en la UNIPE.

UNIFE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Sus distintos proyectos son un vehículo para incorporar las voces docentes en los procesos de creación y difusión de saberes. Se propone, de este modo, crear un sustancioso catálogo de libros para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas.

Con estos Cuadernos de Investigación busca difundir los trabajos promovidos por la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica, para poner a disposición de los distintos miembros de la comunidad los conocimientos académicos y científicos producidos.

LOS DOCENTES BONAERENSES. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS VISTAS DESDE EL AULA

Este Cuaderno compila tres estudios promovidos desde la Secretaría de Investigación de la UNIFE sobre los docentes bonaerenses. Las síntesis indagan sobre la condición laboral, sus trayectorias formativas, demandas de capacitación y percepciones sobre aspectos pedagógicos centrales. Permiten asimismo aproximarse a las visiones que tienen sobre las políticas orientadas a la inclusión y a la reducción de las brechas digitales.

La masificación, la extensión de la obligatoriedad, la introducción en las escuelas de nuevas tecnologías constituyen políticas educativas con implicancias directas en las clases y el trabajo docente. Estas investigaciones permiten visibilizar la diversidad de modos en que dichas políticas llegan a las aulas.

ISSN: 2250-6985



unipe:

Calle 8 N° 713, 3^{er} piso - 1900 La Plata, Buenos Aires, Argentina.
(0221) 482 4184 / 7065 - contacto@unipe.edu.ar / www.unipe.edu.ar