

Universidad de Concepción del Uruguay
Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación
Centro Regional Rosario
Profesorado de Enseñanza Superior

Tema: Las prácticas de la enseñanza de la matemática en el nivel secundario

Título

Las prácticas de la enseñanza de la matemática en un primer año de alumnos con sobriedad en una escuela secundaria pública nocturna de la ciudad de Rosario. Estudio de caso.

Autora: Daniela Milman

Asesora: Prof. María Agustina Poli

Febrero de 2019

Índice

Resumen	3
Palabras clave	3
Introducción	4
Delimitación del problema	7
Preguntas	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Marco Teórico	8
Análisis de los conceptos: Prácticas de enseñanza, Estrategias de enseñanza y Sobreedad	
Metodología de Trabajo	17
Consideraciones Generales	17
Consideraciones Particulares	20
La observación de clases	20
Otras técnicas	23
Entrevistas	24
Análisis de datos	25
Reflexiones finales	35
Bibliografía	37
Anexos	39

Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en conocer qué prácticas de la enseñanza implementa una docente de matemática en un primer año con alumnos con sobreedad en una escuela secundaria pública nocturna de la ciudad de Rosario. Este trabajo de investigación, basado en una metodología cualitativa, se realizó a través del estudio de un caso. Elegimos el estudio de caso porque encontramos en una profesora de matemática una forma de llevar adelante su labor en las condiciones enunciadas, que evidencia el logro de resultados favorables en sus alumnos respecto del aprendizaje. Indagamos acerca de los criterios que prioriza la docente para diseñar sus prácticas de enseñanza y las estrategias que utiliza en dichas prácticas.

El presente trabajo resulta de interés para otros docentes de la institución ya que llevan adelante sus prácticas con la misma población y para quienes se desempeñen en el equipo directivo, dado que brinda elementos para la comprensión de los estilos que generan efectos positivos en los estudiantes del establecimiento. También para los docentes en general ya que la problemática que motivó el estudio tiende a presentarse cada vez con mayor frecuencia en la mayoría de las instituciones educativas.

Palabras Clave

Prácticas de enseñanza – Sobreedad – Estrategias de enseñanza

Introducción

Este trabajo de investigación basado en una metodología cualitativa, se propuso, a través del estudio de un caso, conocer que prácticas de la enseñanza implementa una docente de matemática en un primer año con alumnos con sobreedad en una escuela secundaria pública nocturna de la ciudad de Rosario. La escuela donde se realiza esta investigación esta comprendida dentro de un proyecto denominado Escuela Innovadora, cuyo objetivo principal es: implementar estrategias de enseñanza que favorezcan los aprendizajes en situaciones no tradicionales, en cuanto a edades, homogeneidad socioeconómica, culturales, etc. Situaciones que se evidencian cada vez más con mayor frecuencia en la mayoría de las escuelas. Se piensa una escuela que se adecue mucho más a la realidad actual.

La historia institucional marca claramente desde sus inicios, la tendencia innovadora para la adecuación de la educación a los cambios sociales. En este sentido es una institución testigo cuyos resultados marcan tendencias en la educación de alumnos con características cada vez más frecuentes como sobreedad, repitencia, abandono, poco respaldo familiar, rechazados en otras instituciones, lo que requiere una adecuación de las prácticas de enseñanza de los profesores a esta población escolar nocturna.

A partir del desempeño de esta docente, en las condiciones enunciadas surgen diversos planteos: ¿Qué concepción de la educación tiene esta docente? ¿En qué consiste para ella un ambiente propicio para el aprendizaje de la matemática? ¿Cómo considera al alumno con las características aludidas? ¿Qué prioriza en los alumnos: el aprendizaje de la matemática o el aprendizaje social moral? ¿Cómo adecua los contenidos a las situaciones de enseñanza? ¿Qué recursos utiliza para que los alumnos lleguen a las abstracciones necesarias para aprender matemática? ¿Cómo responde a las situaciones que la población escolar, por sus características genera? Entre otras preguntas o planteos que surgen en los docentes que se ven en la situación de trabajar con esta población.

Para el análisis de este caso nos remitimos a autores que han trabajado estos temas y que componen nuestro marco teórico. Si bien las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, aportan conocimientos teóricos sobre la situación del caso que estudiamos, la observación de la práctica nos aporta la posibilidad de rever estas situaciones áulicas cada vez más presentes.

Los instrumentos que utilizamos fueron observaciones de clase, entrevistas con la docente del curso y el análisis documental de planillas, planificaciones y registros que produce la profesora para llevar adelante su labor en el seguimiento de los alumnos.

Las observaciones se realizaron en un curso de primer año de una escuela media que funciona en el turno nocturno, en la asignatura matemática, además se agregaron observaciones en clases de otras asignaturas. Los estudiantes tienen un marcado índice de sobreedad que podría deberse al horario de la escuela, que les permite trabajar, cuidar de algún familiar que lo necesite o simplemente tener un estilo de vida sin exigencias de horarios para empezar el día. Además la institución trabaja con alumnos que no son admitidos en otras escuelas por razones de disciplina, repitencia, etc.

El interés personal acerca del tema surgió durante el Programa de Formación Escuela Abierta. Se trata un Programa de Formación que se lleva adelante en la Provincia de Santa Fe. El mismo intenta ser una instancia de profesionalización docente, en el sentido de habilitar un paréntesis en la labor cotidiana que permita a los educadores pensar su propia práctica. Los relatos de quienes manifiestan obtener logros y experiencias enriquecedoras en su labor docente, suelen tener un efecto contrario al lamento. La narración de prácticas satisfactorias más bien alienta al intercambio productivo de experiencias positivas y a la generación de ideas para aplicar, así como también promueve un entusiasmo por la labor realizada que se contagia entre los participantes.

En ese contexto de influencia y socialización de las prácticas, nos interesó profundizar cómo lleva adelante su tarea uno de los miembros de la institución quien suele inspirar en dicha instancia de capacitación un efecto de entusiasmo entre sus colegas. El interés que genera la situación en quien lleva adelante esta investigación, se basa en cuestiones relativas a la propia práctica, ya sea como docente de la misma asignatura, como miembro del equipo directivo y como coordinadora del programa de formación.

Además, reviste interés para otros docentes de la institución ya que llevan adelante sus prácticas con la misma población y para quienes se desempeñen en el equipo directivo, dado que brinda elementos para la comprensión de los estilos que generan efectos positivos en los estudiantes del establecimiento.

El trabajo está organizado en los siguientes apartados: *Delimitación del problema, Preguntas, Objetivo General, Objetivos Específicos, Marco Teórico, Metodología de Trabajo,*

Análisis de datos, Reflexiones finales, Bibliografía y finalmente los *Anexos* donde incluimos la documentación complementaria.

El estudio de caso es una metodología adecuada para la investigación cualitativa ya que permite el abordaje y el estudio exhaustivo del caso o acontecimiento, por lo tanto esta investigación queda abierta para el estudio de otros casos que permitan una aproximación a lo cuantitativo.

Delimitación del Problema

¿Qué prácticas de la enseñanza implementa una docente de matemática en un primer año con alumnos con sobreedad en una escuela secundaria pública nocturna de la ciudad de Rosario?

Preguntas

¿Que criterios prioriza la docente de matemática para diseñar sus prácticas de enseñanza en un primer año con alumnos con sobreedad?

¿Que estrategias utiliza la docente de matemática para diseñar sus prácticas de enseñanza?

Objetivo General

Conocer que prácticas de la enseñanza implementa una docente de matemática en un primer año con alumnos con sobreedad en una escuela secundaria pública nocturna de la ciudad de Rosario.

Objetivos Específicos

Identificar los criterios que prioriza la docente de matemática para diseñar sus prácticas de enseñanza.

Describir las estrategias utilizadas por la docente de matemática para diseñar sus prácticas de enseñanza.

Analizar la relación entre los criterios adoptados y las estrategias utilizadas por la docente de matemática para diseñar sus prácticas de enseñanza.

Marco Teórico

Análisis de los conceptos: Prácticas de enseñanza, Estrategias de enseñanza y Sobreedad.

Para abordar este estudio seleccionamos palabras claves alrededor de los cuales se desarrolla el presente trabajo.

El primero de ellos, las **prácticas de enseñanza**, es un constructo de la Ciencia de la Educación que implica muchos otros conceptos que tienen una clara relación entre sí. Fue Juan Amos Comenio quien delimitó tempranamente, adelantándose a su época, la teoría acerca de estas prácticas. Litwin (1997) en su libro *Las configuraciones didácticas*, cuyo segundo capítulo es *Las prácticas de enseñanza en la agenda didáctica*, nos dice:

La teoría acerca de las prácticas de la enseñanza constituye un antiguo campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amos Comenio. Este precursor de la enseñanza moderna, que fue la figura más relevante de la tradición humanista en educación, escribió, entre 1628 y 1632, la *Didáctica Magna*. En ella, Comenio define magistralmente el sentido esencial de la enseñanza: ‘Enseñar de un modo cierto, de manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado’ (Comenio, 1630) (Citado en Litwin, 1997, p. 35)

Destacamos que ya en su tiempo Comenio, en sus primeras aproximaciones a los temas de la enseñanza, llegó a plantear el tema del aburrimiento como categoría de análisis básica para considerar en la enseñanza, que ha sido desvalorizada durante varias décadas en el campo de la didáctica (Litwin, 1997). En el siglo XX la línea de la Pedagogía Crítica retoma la problemática del aburrimiento en la educación y lo propone como un tema esencial para repensarlo (Corea, 2007).

Consideraremos que la didáctica esta constituida, se relaciona con la teoría acerca de las prácticas de enseñanza, porque en relación con la concepción de la educación se seleccionan los

contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos, la organización de los tiempos y la evaluación.

En la década de los 70, desde un punto de vista instrumental, se consolidaron algunos elementos de la didáctica tales como: “objetivos, contenidos, currículo, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes según los casos) constituyen para nosotros, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica” (Litwin, 1997, pp 44-45).

En esa misma década, en México tanto como en Brasil estudiosos del campo de la didáctica tales como Ángel Díaz Barriga o Dermeval Saviani desarrollaron análisis críticos en relación con la racionalidad técnica como perspectiva didáctica; lamentablemente, estos estudios latinoamericanos tuvieron escasa difusión en nuestro país, quizás porque las condiciones socioeconómicas y culturales diferían de los países mencionados.

En las siguientes dos décadas, el campo de la didáctica, demostró una recuperación del debate que dio por resultado el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis, entre ellas, la dimensión política, ideológica, social, las cuales inciden también en la educación. Entendemos con Litwin, que los nuevos desarrollos teóricos favorecieron esta reconceptualización del campo de la didáctica:

El cambio que propusieron los diferentes estudiosos no tuvo como objetivo el reemplazo de unos constructos por otros o, simplemente, la actualización de las categorías clásicas, aun cuando reconozcamos el valor de esos trabajos en este sentido. Más importante ha sido que las miradas que construyeron impactaron en el campo de la didáctica y plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. También favorecieron la incorporación de otros estudios derivados de la sociología, la lingüística y la psicología. (Litwin, 1997, p.45)

Consideramos el contenido y el método, dos dimensiones que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual. Litwin (1997) las elige porque cree que han acompañado a la didáctica a lo largo de todo su camino, aun cuando fueron consideradas de diferentes formas. Es necesario su abordaje porque tanto los especialistas, como los docentes

configuran sus ideas y prácticas, en gran medida, en torno a estos temas. Los considera temas centrales en el campo de la enseñanza.

Uno de los campos más significativos de la enseñanza es el de los contenidos, a los mismos se le reconocen condiciones y intencionalidades que inciden en la enseñanza, como por ejemplo, también con la matemática, se puede enseñar ciudadanía. Respecto del contenido diferenciamos, el saber erudito; el saber que se seleccionó para enseñar (disciplinar) y, finalmente, el saber que se enseña.

Señalamos así tres niveles de saberes claramente diferenciados que pueden reconstruirse históricamente y dar cuenta de los desarrollos del conocimiento científico, de los recortes que se realizaron a través de los tiempos y sus relaciones y distancias con cada uno de los saberes, de los procesos de formación docente y sus relaciones con el pensamiento de los docentes. El reconocimiento de que lo que no se enseña forma parte también de las decisiones en el terreno de la selección curricular. Los recortes no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quien realizó la selección o de la comunidad que así lo aceptó. (Litwin, 1997, p. 49)

El método de enseñanza nos compromete a analizar su relación con estrategias, técnicas y recursos. El método es el recorrido que diseña el docente para transitarlo junto con los alumnos. Son los pasos propuestos para facilitar la construcción del conocimiento. Dentro del método se incluyen diversas estrategias que a su vez implican el empleo de técnicas y recursos de la educación para realizarlas.

Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina "construcción metodológica", estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza y algunos la solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década del '70 quedaron subsumidas en la categoría

"tecnología educativa" desprendida del contenido. Recuperar el estudio de este constructo, en el ámbito de las prácticas universitarias, nos condujo a la construcción de las configuraciones didácticas. (Litwin, 1997, p.68)

En el contenido de este marco teórico adoptaremos una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa, es decir, los resultados de la enseñanza no se pueden anticipar, se producen cooperativamente en los contextos de práctica y entre todos los actores implicados. Conjuntamente en esta construcción, se aprenden contenidos que exceden lo disciplinar, por ejemplo, los aprendizajes socializantes y los que se relacionan con el desempeño moral de la ciudadanía.

... en las clases en las que docentes y alumnos conviven en una atmósfera que propicia la generación de una cultura y un lenguaje de pensamiento en relación con un contenido, donde pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica se construye en una invitación constante, por parte del docente, a reflexionar sobre la condición humana. (Litwin, 1997, p.95)

Esta dimensión moral se evidencia en muchos aspectos y también en la actitud del docente, que acepta las intervenciones y da respuesta inmediata a sus alumnos (Litwin, 1997).

Las prácticas reflexivas, en el desempeño profesional docente, mencionadas por Gloria Edelstein, en su libro *Formar y formarse en la enseñanza*, quien manifiesta: "...una referencia ineludible es la relativa al valor asignado al análisis de las prácticas de la enseñanza, que remite, desde diferentes expresiones, a lo que se ha dado en llamar genéricamente enseñanza reflexiva, prácticas reflexivas" (Edelstein, 2011, p.15). Esta concepción del ejercicio docente ha tenido un amplio recorrido a partir de la década del 90 y constituye uno de los aspectos que aproximan al desempeño docente como el ejercicio de una profesión (Giroux, 1990).

La práctica áulica se desarrolla en contextos socio históricos concretos y no en ámbitos prefigurados, por lo que es conveniente conocer qué ocurre en el aula como una manera de incidir en esta práctica. Coincidimos con diversos autores que es con un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, determinantes, límites y posibilidades. Labor de suma complejidad ya

que los problemas que se plantean no se encuentran claramente definidos y es necesario dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias.

Las prácticas reflexivas aluden a un docente profesionalizado y no a un mero técnico quien podría ejercer su labor siguiendo pautas predeterminadas de acción. Aquí la autora habla de un docente capaz de interrogar su propia práctica, pensar y pensarse en su tarea y generar acciones basadas en sus propias experiencias y convicciones acerca de su función, de la sociedad en la que vive y de sus creencias. Con un rol transformador o al menos la posibilidad de tenerlo y no simplemente reproductor de pautas establecidas (Edelstein, 2011).

Otro aspecto importante de nuestro trabajo gira alrededor del sintagma **estrategias de enseñanza**. De acuerdo con la autora Díaz Barriga, "...podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos" (Díaz Barriga y Rojas, 1998, p.69). Se refieren a las estrategias diciendo que deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos a cada circunstancia de enseñanza. Además identifica dos líneas de trabajo iniciadas desde la década de los setenta: la aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma. Díaz Barriga y Rojas (1998) detallan que la investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros.

Podemos cuestionar la forma de enseñanza que apunta a aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, son poco útiles y no resultan motivadores, no son importantes para el contexto social del alumno porque no promueven el cambio de conductas y no son fácilmente aplicables a la práctica. Bajo esta perspectiva:

... resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las

necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco. (Díaz Barriga, 2003. p. 4)

Completaremos nuestra definición de estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. “Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich y Mora, 2009, p.4). Las autoras destacan la preocupación del docente por generar una práctica que favorezca la reflexión al construir analogías y utilizar pistas que favorecen la comprensión.

Al tiempo que nos enuncian un conjunto de categorías para trabajar estas estrategias en el aula:

... la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

Enfatizamos entonces el concepto espiralado de estrategia de enseñanza, compuesta por momentos de reflexión y por momentos de acción que interactúan entre sí. (Anijovich, y Mora, 2009. p.118)

Teniendo en cuenta el tipo de alumnos y la dinámica del grupo, muchas veces los docentes tienen que cambiar las decisiones que han adoptado antes de comenzar una clase y, en el curso de ella, un imprevisto o un descubrimiento los alertan a cambiar el rumbo y a tomar nuevas decisiones, éstas, en ocasiones, los llevan a diseñar nuevas actividades y abordajes de un mismo contenido disciplinar en diferentes situaciones y contextos. “Esto hace de la enseñanza una práctica creativa y fundada, en la medida en que el docente disponga de marcos conceptuales para reflexionar, sistematizar, comunicar y compartir sus descubrimientos en la acción” (Anijovich y Mora, 2009, p.118).

Tomamos de las autoras la inquietud por aportar a la reflexión acerca de las características de las preguntas que le requieren de los alumnos prácticas cognitivas de nivel superior, y de este modo promueven la metacognición. Las llamadas por ellas buenas preguntas. Es decir, destacamos la importancia de proponer actividades para que los alumnos no sólo aprendan a responder, sino que se entrenen también en el arte de preguntar.

Otra estrategia de enseñanza que es quizá, la más antigua y tradicional, está constituida por las clases expositivas, característica por la cual nos impulsa a trabajar más conscientemente. Lo decimos porque aquello que aprendimos como alumnos, es lo que tendemos a repetir en forma exenta de crítica, lo cual nos invita a reflexionar sobre el sentido de las exposiciones orales y considerarlas adecuadas sólo cuando se estructuran de un modo que permita a los estudiantes construir conocimiento significativo, o cuando se pretende incentivar el dominio de la manifestación oral.

Los recursos de la enseñanza son importantes a tener en cuenta y también lo es el uso diversificado de los mismos: imágenes, gráficos, estadísticas, figuras cognitivas, mapas, tics, etc. además de recursos, muchos de estos son lenguajes en sí mismos. Ya que vivimos en una sociedad sobrecargada de estímulos visuales, es necesario aprender a interpretarlos más allá de la mirada ingenua. Consideramos que como docentes, podemos hacer accesible a nuestros estudiantes la lectura inteligente de los mensajes visuales mediante conceptos que sirvan para aproximarse reflexivamente a dichos mensajes y, también, ofreciéndoles con frecuencia actividades con las que puedan entrenarse en la lectura de viñetas, gráficos, fotografías, entre otros recursos (Anijovich y Mora, 2009).

Las autoras prosiguen con la detallada enumeración de las categorías que pueden especificar para trabajar las estrategias de enseñanza en el aula:

El docente puede guiar a sus alumnos explorando las ideas previas y destacando el valor de sus conocimientos, así como el uso de las redes semánticas para lograr su identificación.

Se pueden utilizar los proyectos de trabajo como un modo de abordaje de los contenidos frente a la habitual fragmentación del conocimiento que produce la división en materias para ofrecer alternativas de integración. Al mismo tiempo, los proyectos promueven la participación de diferentes actores, lo que favorece formas alternativas de relacionarse con los objetos y el espacio.

Siguiendo la reflexión de las mismas autoras, también podemos considerar a las estrategias de enseñanza como modos de pensar la clase; como opciones y posibilidades para que algo sea enseñado, decisiones creativas “para compartir con nuestros alumnos y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarlos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos con su hacer” (Anijovich y Mora, 2009. p.5).

En función de estas consideraciones podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un profesor utiliza por elección inciden en: “los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros” (Anijovich y Mora, 2009. p.8).

Consideramos que las estrategias de enseñanza son construcciones que cada docente debe realizar a partir de saberes teóricos y de las experiencias que moldean su propia práctica.

Tanto las prácticas de enseñanza como las estrategias utilizadas para llevarlas adelante, en nuestro trabajo tienen como característica un aula heterogénea, que requiere dispositivos didácticos particulares que permitan implementar la enseñanza para la diversidad (Anijovich y Mora, 2009). Para pensar la heterogeneidad en términos etarios, contemplaremos la característica de la **sobreedad** en dos dimensiones. En primer lugar en base a la diferencia de edad de los alumnos respecto a la llamada edad teórica. La edad teórica para cursar primer año de la escuela secundaria es 13 años, 14 para segundo, etc.

La sobreedad se divide en simple y avanzada: “Esta diferencia puede ser de un año, en cuyo caso se denomina “sobreedad simple”, o exceder en dos, tres o más años a la edad teórica, identificándose como “sobreedad avanzada” (Coronel y Cosolito, 2017, p.38). Esta es la forma en que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe define la sobreedad, como un dato cuantitativo en relación a los estudiantes y su trayectoria escolar.

Podemos agregar una dimensión más subjetiva dado que “No todos los que tienen la misma edad participan de la misma clase de edad, ya que no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales” (Tenti Fanfani, 2000. p.3).

Nos recuerda el autor lo arbitrario y conjeturable de los límites, así como su imprecisión. Aunque en algunas situaciones resulta necesario reducir la imprecisión estableciendo límites

rigurosos e identificables. Es la clase de límites que se encuentran en las normativas (Fanfani, 2000). En definitiva con este autor interrogamos las categorías, aunque en ocasiones se dan como establecidas y permanentes:

...la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y de espera. (Tente Fanfani, 2000. p.3)

Estos tres conceptos analizados, a partir del recorrido bibliográfico y de la propia experiencia, constituyen los pilares del análisis del caso objeto de nuestra investigación.

Metodología de Trabajo

Consideraciones Generales

Esta investigación utiliza una metodología cualitativa, este enfoque parte del análisis de métodos de recolección de datos de tipo descriptivo y de observaciones para identificar de manera discursiva categorías conceptuales.

Según González Morales (2003), la metodología cualitativa no es contraria a la elaboración de teorías, a las cuales de hecho se arriban estudiando casos específicos. Luego se comparan con otros estudiados de igual forma detallada. Pero al emplear una metodología cualitativa se persigue más transformar una realidad enmarcada y contextualizada que privilegiar la generación de teorías. Los sujetos investigados no son únicamente la fuente de datos para llegar después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron.

El paradigma hermenéutico interpretativo se presentó como alternativa a las limitaciones del paradigma positivista en el campo de las ciencias sociales y de la educación. Tiene sus antecedentes históricos en la fenomenología, interaccionismo simbólico interpretativo en la etnografía, en la antropología cultural, entre otras ciencias.

En este paradigma se destacan: a) El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados entre investigado e investigador. Es decir, se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen el texto y lo interpretan. b) Se intenta comprender la realidad a partir de los significados que le otorgan los sujetos de la interacción mutua y adquiere sentido dentro de la cultura y las particularidades de cada fenómeno social educativo. Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento mediante la metodología cualitativa que permite hacer una rigurosa descripción contextual de las situaciones que posibilitan la captación de la realidad.

Una de las metodologías específicas de este paradigma es el estudio de caso. Éste, como método de investigación, tiene una larga trayectoria en las ciencias sociales y de la educación. En la Psicología Educativa los aportes de Freud, Piaget y Maslow, entre otros, nos han proporcionado la posibilidad de evaluar su importancia, especialmente en las rupturas conceptuales, es decir, para introducir nuevos enfoques en los temas específicos a estas ciencias.

Este tipo de investigación constituye uno de los modelos tipo de las ciencias cuya construcción de teorías y de evidencias son eminentemente interpretativas y cualitativas. La fuerza de este tipo de investigación radica en que puede delimitarse el objeto de estudio y así lograr la profundización de su conocimiento, la riqueza que proporciona en este sentido, si bien particular, la podemos relacionar con otros casos, y así aproximarnos a una generalización.

Las características de esta metodología de investigación radica en la posibilidad para generar hipótesis y descubrimientos, centrar el interés en un individuo, evento o institución. Su flexibilidad y aplicabilidad permiten emplearse en situaciones muy diversas, es decir en distintos campos.

Las propiedades esenciales del estudio de caso son:

- Ser particular: se estudia un objeto, una relación, una situación determinada, un hecho coyuntural, etc.
- Ser descriptivo: mediante esta metodología se pone en juego la observación, la descripción y el conocimiento del objeto de estudio a partir de las evidencias y de sus características propias.
- Ser heurístico: al ser objetos particulares, permite descubrir lo esencial y nuevo para enriquecer los conocimientos previos.
- Ser inductivo: se parte de lo particular a lo general, no obstante la deducción es lo que enriquece el conocimiento y las conclusiones sobre el objeto de estudio.

Si bien el estudio de caso profundiza el conocimiento y lo identifica como único, no puede descontextualizarse de manera que el caso en cuestión tiene un tiempo, un espacio y un sujeto/objeto estudiado y otro de observación y análisis. En una situación en que el estudio es realizado por el mismo sujeto, auto estudio, lo podemos conectar con la investigación acción. Es decir, la metodología complementaria que permite ratificar o rectificar el accionar, en función de lograr mejores desempeños (Arnal y Latorre, 1994).

Se emplea una metodología cualitativa, este enfoque parte del estudio de los elementos obtenidos por la recolección de datos, de tipo descriptivo y de observaciones para identificar de manera discursiva categorías conceptuales.

Según González Morales (2003), la metodología cualitativa no es contraria a la elaboración de teorías, a las cuales se llega estudiando casos específicos. Luego se comparan con

otros estudios de casos de igual forma detallada. Al emplear una metodología cualitativa se persigue tanto transformar una realidad contextualizada como la generación de teorías.

Los sujetos investigados no son únicamente la fuente de datos para llegar a generalizaciones. Los valores de esos datos obtenidos mediante esta metodología, mejora a los propios sujetos que los suministran.

Los métodos cualitativos siguen una lógica inductiva que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados. “El investigador elabora categorías, arriba a comprensiones e interpretaciones partiendo de los datos obtenidos y no se atiene rigurosamente a las concepciones teóricas previas” (González Morales, 2003, p.131).

El estudio de casos se basa en el paradigma interpretativo, que emplea métodos que indagan en lo profundo de la subjetividad de los individuos y/o grupos, en sus creencias, sus motivaciones, sus situaciones reales y en sus valores. Por lo que calificamos a este estudio de tipo descriptivo.

En este tipo de investigación, en la cual se describe y narra las características y propiedades de un objeto, sujeto o situación específica, es esencial no emplear juicios de valor y procurar altos niveles de objetividad.

Como en toda investigación y también en la educativa, el estudio de caso se planifica: se identifica el caso por su importancia a nivel individual y social, se recogen datos, se analizan, se comparan y se interpreta la información, finalmente se elabora un informe. Esta sucesión metodológica no es arbitraria; se sustenta en la lógica de la necesidad de conocer para luego informar y según los resultados se toman decisiones. Esto también implica contribuir con el conocimiento de las teorías.

En este tipo de investigación, los avances y retrocesos en cuanto a los límites de la investigación y el contexto involucrado son naturales y positivos porque favorecen no sólo el objeto de estudio, sino también enriquecen la metodología del estudio de casos y el entrenamiento del investigador.

En este trabajo de investigación es posible combinar diversos enfoques en cuanto a los tipos de estudios de casos. Puede ser considerado institucional porque se enmarca dentro de una institución educativa y, por lo tanto, las conclusiones de este estudio, cuyo ámbito es el aula de primer año de una escuela nocturna de Rosario y de la asignatura Matemática, pueden ser compartidas con otros cursos y con otras disciplinas.

Es un estudio de caso observacional por cuanto la técnica de recolección de datos se obtiene de la observación participante y el foco de estudio es el aula citada.

Además es un análisis situacional porque se centra en un evento particular (situación áulica de la escuela citada, enfocado en las estrategias educativas utilizadas por una docente de matemática).

Como toda investigación, en especial cualitativa, el estudio de casos plantea puntos débiles o dificultades. El más importante lo constituye su validación, porque en todos sus pasos no se prescinde de la subjetividad del investigador. Otro aspecto objetable es la posibilidad de lograr la generalización. A pesar de estas dificultades, el estudio sincrónico de una situación o caso promueve la profundidad del mismo, a pesar del recorte, lo que se investiga es modélico.

Consideraciones Particulares

El objeto de estudio de esta investigación es el caso de una docente de matemática de primer año de una escuela nocturna de la ciudad de Rosario.

Los instrumentos que utilizamos consisten en observaciones de clases, dos entrevistas semiestructuradas con la docente del curso y el análisis documental de los recursos didácticos que emplea la profesora para llevar adelante su labor: planificación anual, planificación de unidades y clases, proyectos de trabajo, apuntes o cuadernillos con los que desarrolla sus clases y planillas de seguimiento de sus alumnos (asistencia, temas desarrollados, evaluación continua, etc).

La Observación de Clases

Las dos primeras observaciones se realizaron teniendo en cuenta los aspectos considerados por las autoras que se contemplaron en el marco teórico. Estos aspectos dieron lugar a la construcción de la siguiente ficha de observación:

		Clase observada	1	
Prácticas de enseñanza	Cuestiones formales	¿La docente ingresa a horario?		
		¿Los estudiantes ingresan a horario?		
		¿Cuántos estudiantes concurren efectivamente a las clases?		
	Edit Litwin	Contenido	¿La docente tiene diálogos con los jóvenes fuera de los contenidos disciplinares?	
			¿Desarrolla la docente el tema que se propuso?	
		Contenido y Método	¿La docente se presta a conversar temas fuera de los contenidos?	
			Si es así, ¿las provoca la docente? ¿Las provocan los estudiantes?	
			¿Se retoma el contenido?	
			¿Propone ejercitación práctica acerca de los temas teóricos que desarrolla?	
			La ejercitación que propone a los jóvenes ¿es coherente con los temas que viene dando?	
			¿Anticipa los temas que va a desarrollar?	
			Los contenidos que desarrolla ¿están jerarquizados?	
			Las actividades que desarrolla, ¿ponen en juego distintos tipos de procesos intelectuales?	
			¿Se verifica un inicio de la actividad, un desarrollo y un cierre?	
			Los contenidos ¿se corresponden con la planificación entregada?	
			¿Se hace referencia a ciertas relaciones entre los contenidos que se están desarrollando y otros saberes?	
			¿Los estudiantes trabajan de forma individual o grupal?	
			¿Cómo es el clima de la clase?	
			¿Cómo son las intervenciones de la docente en relación al clima de la clase?	
			¿La docente tiene en cuenta la situación particular de cada alumno?	
	¿La docente utiliza algún instrumento que le permita realizar tal seguimiento?			
	Dimensión moral	¿Acepta intervenciones y da respuesta inmediata a sus alumnos?		
		¿Detenta algún tipo de autoridad?		
	Enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa	La profesora ¿aporta elementos particulares a cada uno de acuerdo a la reflexión que está llevando a cabo?		
		¿Construye analogías y utiliza pistas que favorezcan la comprensión?		
		¿Permite a los alumnos conversar en grupos para la búsqueda de soluciones?		
	Edelstein	Prácticas Reflexivas	Si los problemas que se plantean no se encuentran claramente definidos: ¿la docente induce a su dilucidación?	
¿Se pueden entender algunas de las acciones de la docente como basadas en sus propias opiniones y convicciones acerca de su función, de la sociedad en la que vive y de sus creencias? Si es así ¿pueden entenderse como tendientes a ejercer un rol transformador?				

Estrategias de enseñanza	Rebeca Anijovich	concepto espiralado de estrategia de	¿Se observa que la docente ha tomado decisiones antes de comenzar una clase y, en el curso de ella, un imprevisto o un descubrimiento la lleva a cambiar el rumbo y a tomar nuevas decisiones?	
		de las buenas preguntas	La docente ¿propone actividades para que los alumnos no sólo aprendan a responder, sino que se entrenen también en el arte de preguntar?	
		Clases expositivas	¿Se verifican momentos bajo esta modalidad?	
		Uso de imágenes	La docente ¿ofrece actividades frecuentes con las que puedan entrenarse en la lectura de fotografías, viñetas, gráficos, entre otros recursos?	
		Ideas previas . Redes semánticas	La docente ¿explora los conocimientos, destacando el valor de las ideas previas y el uso de las redes semánticas para lograr su identificación?	
		Proyectos de trabajo	La docente ¿ofrece alternativas de integración frente a la habitual fragmentación del conocimiento?	
		Aula heterogénea	Se observa la implementación de dispositivos didácticos que permiten implementar la enseñanza para la diversidad? ¿Cómo reacciona la docente frente a los diversos hábitos de sus alumnos?	
	Diaz Barriga	Procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza	¿Implementa la docente procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza?	
		para promover aprendizajes significativos	¿Implementa la docente mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco?	

Esta ficha tiene en cuenta las palabras clave *prácticas de enseñanza* y *estrategias de enseñanza* como guía de observación. El proceso de recolección de datos es el siguiente: construcción de la ficha previa, observación de la clase mediante observaciones participantes. Las dos observaciones que se incluyeron como complemento (observaciones 3 y 4), luego de la devolución del primer trabajo entregado al tribunal, se realizaron mediante el siguiente proceso de recolección de datos: a partir de la ficha se marcaron los aspectos observados en el desarrollo de la clase, una forma sintética pero más puntual. Estas dos opciones: registro narrativo y utilización de la ficha como marco, son dos tipos de observaciones con objetivos complementarios.

Con el fin de profundizar el conocimiento del desempeño de la docente de matemática con respecto a los mismos alumnos que conforman el caso, se realizó una observación a otros profesores y se tomaron como marco de referencia los siguientes aspectos:

1. Respeta los tiempos de la clase: inicio, desarrollo y cierre
2. Responde a los requerimientos de los alumnos y retoma los conocimientos de su asignatura
3. Desarrolla los contenidos de su asignatura adaptados a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos
4. Mantiene un clima cordial en la dinámica del grupo
5. Logra interesar a la mayoría de los alumnos durante el desarrollo de la clase.

El registro se realizó en el siguiente cuadro de doble entrada que resulta de la síntesis de los ítems enunciados, aplicados a las otras asignaturas.

	Geografía (clase 5)	Sem.Cs. Sociales (clase 6)	Leng.y Lit. (clase 7)
1. Respeta los tiempos de la clase: inicio, desarrollo y cierre			
2. Responde a los requerimientos de los alumnos y retoma los conocimientos de su asignatura			
3. Desarrolla los contenidos de su asignatura adaptados a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos			
4. Mantiene un clima cordial en la dinámica del grupo			
5. Logra interesar a la mayoría de los alumnos durante el desarrollo de la clase.			

Tomando en cuenta la evaluación de este trabajo y las sugerencias del tribunal, se incrementó y diversificó el número de observaciones, para tener una visión más amplia y contextualizada de la relación docente-alumno en el momento de la enseñanza.

Las observaciones de clase se realizaron con el criterio explicitado en el cuadro anterior, en la siguiente proporción: 4 clases de Matemática y una observación de cada una de las siguientes asignaturas: Geografía, Seminario de Ciencias Sociales y Lengua.

Otras técnicas

Análisis documental de instrumentos que emplea la profesora para llevar adelante su labor: estructura curricular de la asignatura establecida por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, planificación anual entregada al equipo directivo de la escuela, listado de alumnos del curso observado y sus edades facilitado por la secretaria de la escuela, fotocopia de plantilla de ejercicios utilizada en las clases y planilla de asistencia que lleva la docente. Todos los documentos se encuentran formando parte de los anexos del presente trabajo y en ellos se preserva la identidad de los estudiantes.

Entrevistas

La entrevista es una técnica que permite obtener información directa y completa. Se complementan datos verbales y actitudinales como también las expertez pedagógica del docente entrevistado.

En esta ocasión se utilizó una entrevista semi estructurada, aplicada en dos ocasiones, la primera, previa a la observación de la primera clase y otra a posteriori de la segunda observación.

Objetivos de la entrevista: obtener información sobre:

- Apreciaciones generales sobre el grupo caso estudiado
- Consideraciones sobre la educación de los alumnos con sobreedad en situación social y educativa particular
- Saber qué privilegia en la enseñanza de estos alumnos.

Con respecto a la enseñanza:

¿Planifica sus clases en función de estos alumnos en particular?

¿Qué aspectos tiene en cuenta para organizarla?

¿Realiza adaptaciones curriculares para promover el aprendizaje?

¿Qué estrategias implementa?

¿Qué criterio tiene en cuenta para organizar el trabajo de la manera en que lo hace?

¿Cómo distribuye el tiempo cada día / cada semana?

Las respuestas a estas preguntas se hallan transcriptas en el anexo de este trabajo.

Análisis de datos

De acuerdo con las observaciones realizadas del espacio físico donde se desarrolla el estudio de caso de esta investigación, se considera que es un lugar adecuado en cuanto a la amplitud, ventilación y al uso de la luz. Cuenta con los elementos necesarios para hacer de la permanencia en el aula un lugar cómodo. Esta acotación tiene su relevancia en cuanto que los integrantes del curso pueden desarrollar dinámicas grupales y sentirse cómodos y predispuestos para el aprendizaje.

La actitud de la docente – puntualidad para entrar en el aula – se ofrece como modelo para los estudiantes, no obstante ellos están habituados a no cumplir los horarios. Algunos tienen justificativos por diversas razones: cuestiones de trabajo, distancia y movilidad, etc. En otros casos se trata de falta de hábitos, problemas económicos y situaciones familiares. No obstante, de acuerdo a la información obtenida en entrevistas ocasionales, la escuela lleva un registro de la situación de cada alumno. Los preceptores lo tienen en cuenta, de esta forma, aun teniendo en consideración las normas institucionales, se facilita una convivencia que invite a los alumnos a asistir a clases a pesar de las tardanzas. Estas apreciaciones acerca de la puntualidad se comprueban en el 100% de las observaciones realizadas. Tanto en las dos primeras como en las dos llevadas a cabo con posterioridad, la docente cumple con exactitud el horario de ingreso y los estudiantes se incorporan a la clase de forma paulatina en un horario que no es el mismo para todos. Respecto de la asistencia, se comprueba que únicamente un 20% (5 de 23 alumnos) tienen un presentismo perfecto en las clases registradas en la planilla que la profesora lleva a tal fin. El resto de los estudiantes concurre de forma esporádica a la asignatura matemática. La planilla mencionada consta como Anexo 4 del presente trabajo.

La profesora, en el inicio de la clase, aparentemente, obvia la introducción a los contenidos a desarrollar porque sus alumnos tienen características muy especiales, la sobreedad y las carencias de una formación sistemática, entonces privilegia la convocatoria de los estudiantes al desarrollo regular de los temas. Esto puede ser objetable desde una concepción de escuela tradicional pero, teniendo en cuenta el concepto de inclusión propuesto por las políticas ministeriales, es una profesora que comprende y se aviene a esta realidad.

De la observación de la práctica de la enseñanza de la docente de matemática de nuestro caso, se infiere la selección y la adecuación de la misma a los alumnos y a su situación específica de aprendizaje. Es más, en las entrevistas, en varias ocasiones, la docente pone de relieve el

necesario ajuste de los contenidos a las posibilidades de los estudiantes. Por ejemplo, cuando dice:

“En este curso, más que adaptación, lo que hago es ser más benévola con la corrección. En la primera prueba aspiro a que hayan separado bien en términos. Se necesita que sepan resolver una potencia y raíz. Lo demás es memorístico, como las reglas de la multiplicación y la división”. (Anexo p.28)

Reconocemos los fundamentos teóricos de este accionar de la docente en las propuestas de Litwin (1997) cuando dice “diferenciamos el saber erudito; luego el saber que se seleccionó para enseñar y, finalmente, el saber que se enseña” (p.49).

El contenido es estrictamente pertinente y se vuelve a él permanentemente, permitiendo sólo las desviaciones necesarias que promueven los estudiantes, pero la docente no se dispersa y reorienta calmada y sistemáticamente la atención al tema que anunció. Por ejemplo, un estudiante le dice:

“si te regalo un reloj, ¿me hacés pasar de año?” La docente le responde con amabilidad: *“No uso, ni anillos, ni reloj”* e inmediatamente continúa: *“parece que ya cierran los casos de ecuaciones”.* (Anexo p.21)

La pertinencia de los temas que desarrolla se constata tanto en la estructura curricular de la asignatura establecida en el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe, como así también en la planificación que la docente presenta a principio de año. Ambos documentos constan como primer y segundo anexo del presente trabajo.

De alguna manera hay un inicio de la actividad, la cual luego se desarrolla durante la mayor parte de la clase y al final el cierre es poco evidente, pero se demuestra con una frase que sintetiza la labor que se ha realizado y cómo se procederá en el siguiente encuentro. El mismo está constituido por la frase:

“la próxima clase veremos ejercicios de todos los tipos para resolver” (Anexo p.22).

Lo mismo se constata en todas las observaciones realizadas. En la segunda observación participante dice:

“Como más o menos ya trabajan la propiedad distributiva, la próxima clase vamos a hacer un ejercicio más largo con más términos. Listo por hoy. Nos vemos la próxima clase, la semana próxima” (Anexo p.24).

En las observaciones 3 y 4 se constató – tal como figura en la planilla de registro de observaciones que constituye el Anexo 6 del presente trabajo (pp.25-26) – que se infiere un inicio de la actividad, un desarrollo y un cierre.

La Profesora refiere a sus estudiantes que exponer la clasificación fue una idea que tuvo para ayudar a visualizar los caminos a tomar al tener que resolver una ecuación. Menciona:

“Hice un cuadrito para diferenciar los tres tipos de ecuaciones” (Anexo p.20).

Aquí se pueden observar cuestiones que Edith Litwin (1997) desarrolla respecto del contenido y también respecto del método. En relación al primero dice que diferencia el saber erudito; luego el saber que se seleccionó para enseñar y finalmente, el saber que se enseña. En la clase observada, la profesora ha realizado un recorte y una clasificación en base a la idea que tiene de cuáles son aquellos tipos de ecuaciones que le interesa que sus alumnos resuelvan. Estas cuestiones se corroboran en la planilla de ejercitación que constituye el tercer anexo del presente trabajo.

En cuanto al método, que consiste en el diseño de estrategias de enseñanza, que pongan en juego distintos tipos de procesos reflexivos, esto se observa cuando la profesora primero explica las distintas ecuaciones, luego desarrolla un cuadro comparativo, y posteriormente va a dar ejercitación variada para que – utilizando la clasificación del cuadro- se apliquen diferentes métodos de resolución, también se sienta con los alumnos para asistirlos, etc.

En relación a cuestiones que Litwin (1997) teoriza cuando destaca la preocupación del docente por generar una práctica que favorezca la reflexión al construir analogías y utilizar pistas que favorecen la comprensión, verificamos en la primera observación que la profesora trata de aludir a situaciones que los estudiantes conozcan para explicar:

“este que está afuera es un metido y se metía con el segundo y con el primero, invasivo (de esa forma explica la propiedad distributiva)”... “es como si cruzara una frontera, no puede pasar, igual tiene que cambiar el signo (Anexo p.21).

Durante la segunda observación se registró:

“Este se muda a este lado cambiando de signo” (Anexo p.25).

En las observaciones 3 y 4 (Anexo, pp.25-26), según consta en planilla de registro correspondiente, también se hace referencia a ciertas relaciones entre los contenidos que se están desarrollando y otros saberes.

Durante la segunda observación, en la que los estudiantes deben resolver las ecuaciones, los jóvenes conversan en grupos de dos o tres o simplemente trabajan en silencio, por lo que el clima es distendido y un poco disperso por momentos. Es evidente que la docente tiene planificado el desarrollo de los contenidos, que se evidencian a través de las estrategias que utiliza, y aunque las clases transcurren en un clima que en ocasiones se torna muy ruidoso, finalmente los alumnos demuestran haber logrado algunos de los aprendizajes propuestos. La respuesta de la docente en la segunda entrevista enuncia:

“Que haya una planificación no quiere decir que sea lo que voy a dar. Sí pienso lo que voy a dar. Veo qué cosas les interesa (más en Física). Matemática tengo que seguir un orden: terminar las operaciones (suma, resta, multiplicación, división, potencia y raíz) con el tipo de número para cada año (en primer año enteros, en segundo año racionales, en tercero irracionales, etc.). Operaciones combinadas y ecuaciones no se puede dejar de dar. Esto hay que asegurarse de que se entienda”. (Anexo p.27).

Según Litwin (1997), hay una atmósfera de trabajo que se puede reconocer en las observaciones. Se refiere a que los resultados no se pueden anticipar, sino que se producen cooperativamente en los contextos de práctica y entre todos los implicados. Aquí lo observamos cuando la profesora camina sistemáticamente recorriendo todo el aula lentamente y se detiene cuando le hacen alguna pregunta, se sienta y explica lo que le piden mediante una conversación con el o los alumnos en donde intenta que reflexionen acerca de lo que no entienden.

La docente, cuando conversa sentada al lado de uno o varios estudiantes para asistirlos en la resolución de las ecuaciones, corrobora en su cuaderno si el joven estuvo presente la clase en que explicó ese contenido. De esta forma puede aportarle elementos puntuales a la reflexión que cada uno está llevando a cabo. En la segunda observación tiene la siguiente conversación con un alumno:

“A: “No entiendo nada” P: “En esta parte estuviste cuando la expliqué, en esta no. Hací esta parte, fijate en las hojas”. En la primera observación se registró que un alumno le dice “hace un mes que no vengo” y ella le responde: “si te vi el jueves pasado” (Anexo p.21).

En la tercera y cuarta observación se verifica que se constató que la profesora aporta elementos particulares de acuerdo a la reflexión que cada uno viene llevando a cabo

La misma autora destaca que la preocupación del docente por generar una práctica que favorezca la reflexión al construir analogías y utilizar estrategias que faciliten la comprensión, constituyen otro aspecto de la enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

En las observaciones en cuestión, la docente desde el comienzo, plantea una clasificación que tiene la intención de identificar analogías y favorecer la elección del método de resolución de las ecuaciones. También se evidencia la concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa cuando permite a los alumnos conversar en pequeños grupos para procurar soluciones y en caso de que requieran ayuda al llamarla, ella se sienta una y otra vez con ellos, aportándoles los datos y relaciones necesarios para superar los obstáculos que se le presentan a los jóvenes. Incluso, constata si han estado o no presentes durante la clase que se explicó determinado tema, de manera de favorecer puntualmente la búsqueda personal de cada alumno. Aquí también representa el papel del adulto o compañero más capaz que describe Vigotsky, cuando teoriza acerca de la zona de desarrollo próximo (clásicamente definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más experimentado). Todos estos aspectos teorizados por Litwin (1997) respecto del método y el contenido, se verifican en la totalidad de las observaciones realizadas.

En las observaciones se vio reflejada el aspecto moral que la profesora pone en juego, dado que en todo momento responde a sus alumnos para posibilitar el desarrollo de la actividad, aún si ellos no se manifiestan de forma adecuada o respetuosa, deja de lado una respuesta correctiva, a lo sumo sonríe acusando entendimiento de una broma, para así poder mantener la fluidez de la clase. Por ejemplo un alumno interviene en la segunda observación de manera abrupta para preguntarle cuanto es dos por cuatro, ella sonríe y le contesta que es 8, cuando podría haber generado una interrupción en el clima de intercambio si lo hubiera reprendido por

interrumpir, por no saber las tablas de multiplicar, por hacerse el gracioso, etc. De la misma manera, en la primera observación se registró:

“Entra al aula una alumna de otro curso y le da una regla al joven que la había solicitado. Lo saluda y se retira. Luego se dirige a la profesora: “Gracias profe”, “de nada” (Anexo p.21).

También se verifica en las observaciones 3 y 4, que la profesora acepta las intervenciones y da respuesta inmediata a sus alumnos y que detenta autoridad. Consideramos que en su caso esta autoridad se basa en la relación de confianza, respeto, afecto y sobre todo de aceptación, que va construyendo con los jóvenes. Si bien se admite lo asimétrico de la relación que entabla con los estudiantes, no se resguarda tras las ventajas que implica su posición, sino que ejercerá su influencia de manera justificada en función del valor que tiene aquello que enseña. Se evidencia que la docente no hace uso de la asimetría mencionada de su posición para imponer una forma determinada de la convivencia en el aula. De esta manera, ella va atenuando las irrupciones de forma natural, paulatina y consiguiendo que los estudiantes vayan virando a ciertos modos de relacionarse, sin pretender imponerlos en función de la autoridad que supuestamente ostenta. Más bien si goza de algún tipo de atribución, la misma se sostiene en el lazo que va generando con esa forma de relacionarse con sus alumnos, aceptando sus modos y proponiendo otros, pero sin pretender que se adopten como más válidos.

De esta dimensión moral tenemos infinidad de situaciones que la demuestran durante todas las observaciones: un alumno le pide ir al baño y lo autoriza. El estudiante vuelve en breves minutos. Si un joven arroja un objeto, en tono amable le solicita que lo entregue en mano. En ningún momento se pone severa o reprende a un alumno aunque en muchas ocasiones podría pensarse que las conductas que ostentan son bruscas o inadecuadas. Esto último no lo consideramos indiferencia del docente, sólo como un desempeño que siempre resulta en una actitud cordial que acepta las intervenciones y da respuesta inmediata a sus alumnos.

Con el transcurrir de cada clase se observa que los alumnos van resolviendo las ecuaciones, resolución que se alterna con distintas interrupciones, más o menos apropiadas, características de su edad y entorno sociocultural. En este sentido se puede arriesgar que las estrategias elegidas permitieron una adecuada trasposición didáctica. La docente escribió en el pizarrón un cuadro, dio la consigna de que se copie en las carpetas. Explicó el tema, asistió a cada uno de los estudiantes o pequeños grupos en la resolución de los ejercicios aportando

sugerencias, recordando algún concepto o relaciones entre ellos. Los alumnos copiaron, preguntaron, resolvieron.

Permanentemente se vio favorecido el intercambio ya que la profesora no criticó ni desoyó ningún aporte, ni siquiera aquellos más inadecuados o fuera de contexto. En ese sentido se puede considerar que tiene un estilo de autoridad caracterizado como democrático. También se puede suponer que las correcciones que realizó fueron pertinentes en tiempo y forma. Se vinculó con los jóvenes de forma afectiva en todo momento ya que respondió con dulzura a todas las demandas, aún a las más insistentes (un estudiante le preguntó una y otra vez: “¿Puede venir?”, sin darle tiempo a que terminara la conversación que estaba teniendo con un grupo, frente a lo cual pacientemente le dijo en más de una oportunidad, que ya iría, ni bien termine).

Algunos estudiantes permanecieron en el aula durante las clases divididas por el recreo, continuando con la resolución de las ecuaciones, por lo cual se puede inferir que generó interés y propició el anhelo de saber en, al menos, una parte de la clase. El clima del aula fue todo lo apacible que puede ser en un grupo de jóvenes del entorno con el que trabajó y generó un clima de interacción colaborativa entre los mismos. Toda esta recapitulación parece ilustrar la teorización de Gloria Edelstein acerca de las prácticas reflexivas cuando dice que para incidir en la práctica hay que conocer que ocurre en el aula: “a partir de entender que la práctica áulica se desarrolla en contextos sociohistóricos concretos, y no en ámbitos prefigurados” (Edelstein, 2011, p.16).

Distintos autores presentan opinión coincidente en que ello requiere un gran esfuerzo de interrogación en relación a “su naturaleza, determinantes, límites y posibilidades. Labor de suma complejidad en cuanto a los problemas que se plantean no se encuentran claramente definidos y es necesario dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias” (Edelstein, 2011, p.16).

Las prácticas reflexivas aluden a un docente profesionalizado y no a un mero técnico quien podría ejercer su labor siguiendo pautas de acción predeterminadas. Aquí la autora habla de un docente capaz de interrogar su propia práctica, pensar y pensarse en su tarea y generar acciones basadas en sus propias opiniones y convicciones acerca de su función, de la sociedad en la que vive y de sus creencias. Con un rol transformador o al menos la posibilidad de tenerlo y no simplemente reproductor de pautas establecidas. Estos conceptos, podrían describir cada momento de las observaciones realizadas, pero solo por tomar un ejemplo, señalaremos cuando

al comienzo de la primera clase la profesora pasa por los bancos de los alumnos que con dieciséis años se encuentran en primer año, y les va diciendo:

“arrancamos”, “abran las carpetas”, “usen la hoja apaisada” (Anexo p.20).

Es evidente que esta docente conoce a sus estudiantes, la necesidad que tienen de ser considerados, de que se los acompañe en las tareas que requieren concentración y paciencia. No se siente agredida ni se enoja por las demoras, no obstante procura ir circunscribiéndolas con sistemática dedicación y trato personalizado. Sabe en que clase estuvo cada alumno o puede recurrir a un registro de esto, conoce los nombres de los estudiantes y se dirige a ellos por sus apodos, los estimula y cree en sus posibilidades (*“hace mucho que no viene, ahora se va a acordar”* o cuando un estudiante le dice: *“No se pensar”* y ella le responde: *“sí sabes pensar”* (Anexo p.24)), de esta manera va consiguiendo avances lentos pero sostenidos en los estudios de estos jóvenes que probablemente no tengan otro ámbito en el cual participar de una experiencia de continuidad, consideración, desarrollo intelectual, seguridad, cordialidad, afecto, etc.

A partir de la entrevista realizada con la profesora, lo observado en el aula cobra una relevancia mucho mayor. Ella parece dar cuenta, de forma acabada, de muchos de los aspectos que los autores desarrollan bajo el concepto de estrategias de enseñanza. Los autores Díaz Barriga Arceo y Rojas (1998) hablan de la flexibilidad y adaptabilidad de los procedimientos que se utilizan. De manera absolutamente espontánea – sin que medie ninguna cavilación al respecto – cuando se le pregunta si planifica sus clases con antelación, la docente responde:

“Que haya una planificación no quiere decir que sea lo que voy a dar” (Anexo p.29).

Destacan los autores que para que se observen los atributos mencionados (flexibilidad y adaptabilidad) debe partirse de un contenido definido. También de manera muy natural prosigue su relato:

“Sí pienso lo que voy a dar. Veo que cosas les interesa ...” (Anexo p.29).

Cuando le preguntamos a la docente por los aspectos que tiene en consideración para organizar su clase, parece dar cuenta de aquello que Anijovich y Mora (2009) destacan cuando enuncian un conjunto de categorías para trabajar las estrategias de enseñanza en el aula: consideraremos ahora las buenas preguntas y las clases expositivas – la estrategia más antigua y tradicional - Lo confrontamos con los dichos de la profesora:

“primero parto de un caso simple (por ejemplo para las ecuaciones: voy al kiosco, compre dos artículos y sólo me acuerdo del precio que pagué por ambos y el de uno solo de ellos). Entonces ellos hacen el cálculo. Les propongo pensar el procedimiento que realizaron y en la ecuación. Luego, hay cuestiones memorísticas que sólo se aprenden con la repetición, cómo en la clase que observaste en que desarrollé los tipos de ecuaciones” (Anexo p.28).

Más adelante, en la entrevista, se demuestra el uso de otra estrategia muy importante en la enseñanza de la matemática: Anijovich y Mora (2009) proponen también pensar como recurso al uso de imágenes, pero al mismo tiempo, como un lenguaje en sí mismo, ofreciéndoles con frecuencia actividades con las que puedan entrenarse en la lectura de viñetas, gráficos, fotografías, entre otros. Acreditamos su empleo a través de la siguiente frase:

“...como las reglas de la multiplicación y la división. Incluso a veces cuelgo una lámina en el pizarrón para que la utilicen durante la evaluación” (Anexo p.28).

Otras estrategias desarrolladas por las autoras y ampliamente ilustradas en el proceder de la docente, tanto en las observaciones como en la entrevista, se refiere al concepto de aula heterogénea. En la entrevista le preguntamos a la docente si – en función de la sobreedad – realiza alguna adaptación curricular (analizamos a través de un listado que nos facilitó la secretaria de la escuela, que existe un índice de sobreedad muy elevado (89%). El listado se encuentra en el Anexo 5 del presente trabajo). La profesora inmediatamente asocia con otra labor que desarrolla: con alumnos con discapacidad, en donde el trabajo se centra en las adaptaciones mismas. En función de lo anterior diferencia la labor que realiza con este grupo de alumnos:

“En este curso, más que adaptación, lo que hago es ser más benévola con la corrección. En la primera prueba aspiro a que hayan separado bien en términos. Se necesita que sepan resolver una potencia y raíz. Lo demás es memorístico” (Anexo p.28).

El decir de la profesora *“benévola con la corrección”* no implica que no considere importante evaluar los contenidos curriculares, así como hace una adaptación particular, lo mismo sucede con su evaluación. Agregamos que la presencia en la clase del aspecto socio afectivo y emocional, tiende a aprendizajes significativos para la inserción social y la superación como persona.

En función de su respuesta nos pareció central solicitarle que se explaye en esta cuestión. Cuando responde nos explica:

“Allá hay casos más extremos. Acá la problemática se trata de ausencia y desinterés. Falta de atención – aunque la busco -, me acerco. Acá necesitan más el interés y el acercamiento. El aspecto de la edad avanzada que se me presenta es en relación a las vivencias que traen en relación con su escolaridad. Algo como ser invisibles. Observo que no sienten que le interesen al otro, que no han tenido atención. Intento que ellos noten que a mí me interesa que aprendan. Se sorprenden de que me acerque y me siento al lado de ellos a ver el ejercicio. Otras veces no se tienen fe y se rinden antes de darse la oportunidad. Por ejemplo cuando dicen: “esto lo vi treinta veces y no lo voy a entender”. Acá la edad avanzada viene acompañada de la repitencia. Me gusta que se den la oportunidad. Que vean que les puedo dar tiempo y paciencia. Explicarles más de una vez (dos, tres, las que hagan falta), no me molesta” (Anexo p.28).

Todas estas interesantes reflexiones dan cuenta de muchísimos aspectos de las teorizaciones que venimos desplegando, tomaremos uno final, consideraremos una estrategia de enseñanza que enuncian Anijovich y Mora (2009): la buena enseñanza. Es aquélla con intenciones definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. En la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo pone en práctica, puede reflexionar sobre lo que ocurrió y mejorar futuras acciones.

Las observaciones de la profesora que constituye el objeto de estudio del caso, mereció un análisis más exhaustivo. Con respecto a los otros tres profesores que fueron observados en sus clases de geografía, ciencias sociales y lengua (el registro de dichas observaciones constan en el Anexo 6 del presente trabajo), podemos deducir lo siguiente: En cuanto al primer, segundo y quinto ítems considerados en el cuadro de doble entrada, los docentes respetan los tiempos de la clase: inicio, desarrollo y cierre; con excepción del de ciencias sociales, que también muestra dificultades en mantener el interés sostenido a lo largo de la clase. Es una realidad que el grupo de alumnos generalmente plantea las problemáticas que alejan al docente del desarrollo lógico de los contenidos. Cabe recordar que nos hallamos ante situaciones áulicas que evidencian requerimientos más cercanos a los aspectos emocionales y relacionales.

Las inferencias con respecto a los ítems tres y cuatro, que consideran si los profesores desarrollan los contenidos de sus asignaturas, adaptados a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y si mantienen un clima cordial en la dinámica del grupo; se verifican en los tres clases

observadas. La respuesta didáctica de los docentes es adecuada a las situaciones áulicas, se encuentran con alumnos que además de contenidos disciplinares específicos, necesitan una atención particular y contenedora. Los objetivos institucionales promueven estas actitudes de los profesores sin dejar de lado la búsqueda de un equilibrio para mantener el clima de aprendizaje.

A modo de síntesis podemos afirmar que los docentes de esta institución conocen y se adecuan a los alumnos con los cuales trabajan, bajan el nivel de exigencia en los contenidos en la medida de lo posible, privilegian una relación docente alumno que facilita aprendizajes, quizás no evaluables objetivamente, pero que a largo plazo se notan el crecimiento social y moral de los estudiantes.

Reflexiones finales

Del análisis del caso se plantea como articular las normativas escolares vigentes con la situación de cada uno de los alumnos. La problemática se propone desde el Ministerio de Educación a través de dos caminos: por un lado sus normativas actuales abren la puerta de forma sistemática a las excepciones y por el otro se implementan permanentemente programas tendientes a facilitar la inclusión de jóvenes con las dificultades que observamos.

En este contexto normativo y de invitación a la innovación en las prácticas de enseñanza, y a partir del caso estudiado, consideramos que los estudiantes pueden ser evaluados mediante instrumentos que acrediten aprendizajes de tipo no académicos. Por ejemplo la puntualidad y el compromiso en su trabajo, con el grupo familiar, de amigos, etc. Entendemos que es el criterio que adopta esta profesora cuando reconoce “ser más benévola” con estos alumnos y al hacer una selección de contenidos estrictamente mínimos de acuerdo a las posibilidades que reconoce en sus estudiantes. Esta selección carecería totalmente de sentido si, a su vez la docente no mostrara como lo hace, especial inclinación a brindar lo que ella percibe como la mayor necesidad en sus alumnos, se trata de la necesidad de sentir que son de interés para alguien.

Es evidente que para esta docente la concepción de educación implica la reflexión sobre la condición humana.

Para la profesora, el ambiente propicio para el aprendizaje de la matemática es aquel que los alumnos puedan sostener de acuerdo a sus posibilidades económicas, sociales, culturales, cognitivas, etc. Esta docente considera a sus alumnos como portadores de una historia en donde la falta de oportunidades se repite corroborando la dificultad en el acceso a los distintos logros, por lo que asume que su tarea es poner en duda esta creencia en sus posibilidades. Es esta función la que prioriza cuando se desempeña en el aula.

Las estrategias que utiliza para diseñar las prácticas que lleva adelante, son múltiples: desde la simple reiteración de las explicaciones que se impone por necesidad debido al régimen irregular de asistencia de los estudiantes, hasta el uso de láminas, implementación de ayudante alumno, etc., intentando emplear la mayor variedad posible de estrategias y recursos de la enseñanza ante las dificultades que se plantean.

En particular hemos podido identificar la mayor parte de las que describen las autoras con las que trabajamos. Por ejemplo el concepto espiralado de estrategia, las buenas preguntas, las redes semánticas, las clases expositivas, el uso de imágenes, las ideas previas y el aula

heterogénea que mencionan Anijovich y Mora. También hemos podido observar en sus prácticas cuestiones respecto de las estrategias que desarrollan Díaz Barriga y Rojas: procedimientos que utiliza la docente para promover un aprendizaje significativo, como mecanismos de mediación que promuevan un aprendizaje colaborativo y recíproco y procedimientos flexibles y adaptados a las distintas circunstancias.

Su concepción de educación y su capacidad de reflexionar basándose en sus propias opiniones y convicciones acerca de su función social como docente de este curso y en esta escuela en especial, le da la posibilidad de responder a sus alumnos de la manera en que lo hace. A su vez es lo que le permite influir en la difícil realidad que comparte con el grupo de jóvenes cada día que convive con ellos en la escuela.

La práctica de la enseñanza de esta docente constituye un caso para la investigación porque uno de los problemas de la educación actual consiste en saber dosificar los contenidos, encontrar las estrategias de enseñanza adecuadas y utilizar los recursos más propicios para incentivar a los alumnos, desarrollar los contenidos posibles de ser aprendidos e influir para que los estudiantes completen sus aprendizajes con un perfil de ciudadanos en el contexto descripto.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Arnal, J. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. España: Labor S.A.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18 (1), 19-29.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México, México: Editorial Porrúa.
- Corea, C. y Lewkiwicz, I. (2007). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.
- Coronel, A y Cosolito, P. (2017). Indicadores Educativos, serie histórica (2011 – 2016), 38. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/245328/1289828/file/Serie%202011-2016.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13
- Díaz Barriga Arceo, F. y Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, México: McGrawHill.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. *Islas*, 1(8), 125-135
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Riccoy Lorenzo, C. (2009). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educacao*. 31(1), 11-22.

- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Seminario “Escola jovem: in novo olhar para la ensino medio”. Brasil: Ministerio de Educacao, 7 – 9 Jun. 2000. Recuperado de <https://vdocuments.site/tenti-fanfani-culturas-juveniles-y-cultura-escolarpdf.html>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Anexos

1.	Estructura curricular de la asignatura (Diseño Curricular Provincial - 2014)	1
2.	Planificación Anual	11
3.	Fotocopia de plantilla de ejercicios que utiliza la docente en sus clases	15
4.	Planilla de asistencia que lleva la docente	17
5.	Listado de alumnos del curso observado y sus edades	18
6.	Observaciones	19
7.	Entrevistas	20

Observaciones

Introducción a las observaciones

Lugar: escuela secundaria nocturna ubicada en el centro de la ciudad de Rosario. Aula de la planta baja, en el curso de primer año, división C. En el horario y lugar de la observación se dispone para el dictado de la asignatura Matemática. La docente que se desempeña es quien tiene a cargo el curso en su condición institucional interina.

El salón donde realizamos la observación del caso se trata de un aula espaciosa, en donde hay bancos individuales de madera y metal con mesas y sillas independientes. Los bancos se encuentran organizados en tres filas dobles de 6 cada una. El pizarrón de madera, pintado de verde, se usa con tizas y está dispuesto al frente del aula. El escritorio del docente en un rincón del frente del salón se ubica de cara a los bancos. Al aula se entra por una galería, la pared opuesta a la galería linda con el patio y tiene tres ventanas muy grandes por lo que hay posibilidad de luz y aire. El salón tiene estufa a gas, que consiste en una pantalla y ventiladores de techo por lo que se puede aclimatar de forma adecuada. En el aula se encuentran colgadas láminas didácticas correspondientes al curso de la escuela primaria que hace uso del espacio en el turno anterior.

En las clases observadas la docente ingresa a horario al salón, no así los estudiantes que van arribando paulatinamente durante un cuarto de hora hasta completar aproximadamente un número de 15. Mientras esto ocurre ella va escribiendo el libro de temas y tiene un diálogo casual acerca de cuestiones extra curriculares con los jóvenes que ya se encuentran en el aula y le plantean algún tema de conversación.

Durante la primera clase la profesora expone una clasificación de las ecuaciones que ya ha estado desarrollando anteriormente. En la segunda observación, propone ejercitación general y variada acerca de todos los casos, para aplicar los conceptos expuestos en la clasificación que presentó el encuentro anterior.

Primera observación realizada el 23/04/2018 a las 17.45hs

Al comenzar la observación, sólo hay dos alumnos. A los cinco minutos llega un joven. La profesora llena el libro de temas, luego sale a comprobar si entran más alumnos. Entran dos más. Anota las asistencias (lleva una propia). Pregunta por un alumno. Le contesta un estudiante

que ya no concurre a la escuela, que “dejó la escuela y agarró el cigarrillo”. La profesora propone comenzar. Un estudiante le contesta que afuera hay veinte alumnos más. Ingresa un nuevo estudiante. La docente anuncia que realizó un “cuadrado para diferenciar los tres tipos de ecuaciones”. En ese momento los estudiantes suman diez. Uno de ellos le pide autorización para ir al baño. La profesora le dice que se apure. Otra alumna pide de ir a buscar agua. La autoriza. Un tercer estudiante solicita ir al baño, la docente le contesta que puede hacerlo al regresar el primero.

Pasa por los bancos diciendo: “arrancamos” (La profesora, con esta palabra, da cuenta de que es el comienzo efectivo del desarrollo del tema). Los estudiantes abren las carpetas. Comienza a copiar el cuadro en el pizarrón en donde confronta tres tipos de ecuaciones.

Les indica que usen la hoja apaisada. Los alumnos hablan entre ellos. Siguen ingresando al aula. El que entra saluda a cada uno acercándose y dándole la mano. También acomodan los bancos en la posición en que quieren ubicarse. La docente pide silencio con mucha suavidad. Logra aquietarlos por un breve lapso. Comunica que la hoja que están confeccionando quedará suelta como la de raíces y potencias. Un alumno grita a sus compañeros preguntando si alguno tiene una regla. Nadie contesta afirmativamente. Le pide permiso a la profesora para salir a buscar una. Ella le dice que compartan. Les indica que “la hoja es machete para resolver los ejercicios”. El alumno que pidió permiso para salir le dice que no puede trabajar sin regla. La docente le dice que puede trabajar con una birome. Se acerca y le muestra como hacerlo. Seguidamente el joven pide una goma. La profesora se ríe asumiendo que es broma. Entra un nuevo alumno. Otro estudiante pide que se le permita escuchar música. La profesora le contesta que explicará los distintos casos de ecuaciones y que luego podrán escuchar música mientras ellos resuelven los ejercicios. El alumno asiente.

Un alumno le dice que le quedará una parte de la hoja en blanco. La docente le indica que copie lo de la clase pasada que faltó. El estudiante le dice que ya lo copió. La profesora le pide que se lo muestre. Constata que no tiene copiada esa clase y le dice que tendrá que completarlo. Da la siguiente instrucción a toda la clase “el que se acuerda y quiere arrancar, arranca” (En este momento comienza el desarrollo del tema). Luego indica como distribuir el cuadro del pizarrón en la hoja de carpeta: “Podemos usar la regla para medir que los espacios sean iguales” “En el primer caso los términos están sueltos y pueden resolverlo. En el segundo hay que aplicar propiedad distributiva, en el último”... Se interrumpe la explicación con el grito de un estudiante

“¿Alguien tiene un lápiz?” La profesora prosigue: “primero se resuelve la raíz y la potencia”... Entra al aula una alumna de otro curso y le da una regla al joven que la había solicitado. Lo saluda y se retira. Luego se dirige a la profesora: “Gracias profe”, “de nada”. Un alumno le pregunta a la docente: “¿Si te regalo mi reloj me hacés pasar de año?” Ella le responde: “no uso, ni reloj ni anillos” y continúa: “Parece que ya cierran los casos de ecuaciones” La llaman para consultarle como dividir, la profesora se acerca, asiente y continúa con los desarrollos: “este que está afuera es un metido y se metía con el segundo y con el primero, invasivo (de esa forma explica la propiedad distributiva)”... “es como si cruzara una frontera, no puede pasar, igual tiene que cambiar el signo”... los alumnos se encuentran resolviendo los ejercicios, uno le insiste en que le corrija, ella se acerca. Otra le reclama: “te estoy llamando hace una hora” Le devuelve el ejercicio con una corrección. Sigue pasando por los bancos. Le indica a un estudiante que lo haga solo. Le dice a otro “¿te animás a pasar a hacer una?” Le contesta afirmativamente, pasa y resuelve un ejercicio. Se acerca a un joven, la compañera se ríe muy fuerte porque hizo mal el ejercicio. La docente le dice “Ahora se va a acordar, hace mucho que no viene” El alumno que estaba en el pizarrón come chizitos, pasa por los bancos y convida a sus compañeros. Otro se para. Le muestra a la profesora como resolvió la segunda ecuación. Le dice: “Bien, bien. El cuatro este tiene que cambiar de signo y no cambió. Lo demás todo muy bien” Le corrige a otra alumna. Otro estudiante se burla del que se equivocó. Ella dice: “bueno, pero así aprende”. El alumno dice “hace un mes que no vengo” Ella le responde: “si te vi el jueves pasado”

A: “No vine”

P: “ahí te digo. ¿Lea querés hacer la que sigue?”

Pasa al pizarrón y comienza a resolverla.

A: ¿Quiera un caramelo?

Los alumnos comen caramelos y tiran los papeles al piso.

P: “Los papeles van en el cesto”

A: “No son míos”

Pero a continuación dos de ellos proceden a levantar los papeles y depositarlos en el cesto.

P: “Te doy una parecida a esta y la hacés, sólo para vos. Me vas a demostrar que la hiciste solo”

Escribió una ecuación en el pizarrón, luego de borrar una que había copiado en primer lugar.

A: “¿La copio acá atrás?”

P: “Bueno”

A: “Ay Profe, me rompí la remera!” “Me paró gendarmería, me revisó”

Se sienta con el joven que estuvo ausente las últimas clases. Le explica. Uno se para, le muestra. Ella lo felicita. Del otro extremo se escucha un grito:

A: “Terminé”

P: “Ahí voy”

Otro alumno pasa a resolver la tercera ecuación. La profesora dice que la próxima clase dará ejercicios de todos los tipos para resolver (La docente deja abierto el tema para la próxima clase hacer una revisión y una evaluación de los aprendizajes).

Segunda Observación realizada el 26/04/2018 a las 17.45hs

La profesora llega a horario al salón de clases y espera que se reúna el conjunto de alumnos. Los estudiantes van llegando. Conversa con ellos mientras completa el libro de temas. A los veinte minutos del horario de entrada llega un grupo más numeroso.

La docente copia cinco ejercicios en el pizarrón (se introduce la clase mediante la utilización del pizarrón para copiar los ejercicios con que van a trabajar). Los estudiantes se disponen a copiar en sus carpetas y resolver los ejercicios. La profesora comienza a pasar por los bancos. Cuando detecta que algún estudiante no entendió, se sienta a su lado y le explica (inferimos que la profesora está en una fase de explicación y aplicación del tema y lo hace en forma personalizada ateniéndose a las características del grupo). Algunos estudiantes trabajan solos, otros se dan vuelta y conversan formando grupos de dos o tres. Un alumno solicita ir al baño y lo autoriza. Regresa a los pocos minutos. La profesora sigue caminando por el salón de clases. Le entregan ejercicios para revisar. Hace correcciones. Se sienta nuevamente al lado de un estudiante. Otro solicita salir para ir al baño. El joven vuelve en pocos minutos. La docente sigue pasando por los bancos. Cada estudiante que termina un ejercicio le avisa a la profesora y ella pasa a revisarlo.

Luego se escucha la siguiente conversación:

A: “No entiendo nada”

P: “En esta parte estuviste cuando la expliqué, en esta no. Hacé esta parte, fijate en las hojas”

A: “Yo no se pensar”

P: “Sí sabes pensar”

Se acerca mientras dice esto último y le explica. Luego se acerca al pizarrón.

A: “¡Borre de aquel lado!”

P: “Volvemos a las ecuaciones que estábamos haciendo”

A: “Profe: ¿Cuándo terminamos con usted?”

P: “Hoy tenemos tres horas. Escribo una ecuación y la resolvemos después del recreo”

Un estudiante camina hacia la pared para enchufar el cargador de su celular. La docente copia el ejercicio en el pizarrón y luego consulta su cuaderno. Le dice a un estudiante que él no estuvo presente cuando explicó la propiedad distributiva. Se dirige a otra joven y le dice que se encuentra en la misma situación. Explica nuevamente el tema y el ejercicio para todos usando tizas de colores. Le dice que sigan solos. Cuando se escucha el timbre del recreo algunos estudiantes salen del salón sin que medie ninguna autorización ni indicación de la profesora. Otros se quedan y le dan el ejercicio para que lo corrija. La Docente se queda en el aula durante el recreo, sigue explicando por los bancos. En unos minutos suena el timbre nuevamente. Los estudiantes ingresan lentamente al salón. Ella sale al pasillo a buscarlos. Le pide a un alumno que no es del curso que vaya a su salón. Termina de ingresar el resto del grupo.

Le dice a un estudiante:

P: “Gustavo, esto lo sabés hacer, vamos. Marcos, a tu lugar”

Nuevamente explica el tema para los estudiantes que no estuvieron durante la clase que explicó la propiedad distributiva.

P: “Les muestro este y hacen el resto solos. Distribuir es repartirse”

Mientras explica los alumnos conversan, la llaman:

A: “Ya terminé”

Ingresa un estudiante que aún no había regresado del recreo. Sigue explicando el pasaje de términos:

P: “Este se muda a este lado cambiando de signo”

A: “aaaaah, si, si”

A: “Profe, ¿Puedo ir al baño?”

La profesora lo autoriza explicando que no salió al recreo.

A: “Profe: ¿cuatro por dos?”

P: (sonriendo) “ocho”

Regresa el estudiante que había ido al baño. La profesora pasa por los bancos, revisa los ejercicios, se sienta a explicar si detecta dificultades.

P: “Hablamos despacito”

Entra el preceptor. Toma asistencia. Los estudiantes le preguntan por un acto, el les da la información y se retira. La profesora propone hacer una última ecuación.

Un alumno recibe un mensaje en su celular. Le comenta a la docente que falleció un tío suyo y que necesita retirarse. La docente le indica que hable con la directora.

El aula se desordena. Ella los llama al silencio y al trabajo. Vuelve el estudiante que había ido a dirección, escribe una nota en su cuaderno de comunicaciones y se retira.

Un estudiante le arroja el celular a otro. La docente les dice que no. Comienza a caminar al costado de los bancos y enuncia que van entendiendo. Una estudiante le pregunta por que se retiro el compañero. Ella le hace una breve referencia acerca de lo que le comentó el joven. Los estudiantes le siguen mostrando los ejercicios. Ella responde: “¡Perfecto, muy bien!” mientras va corrigiendo con color rojo.

P: “¿Vos terminaste?”

A: “Sí”

P: “No lo veo terminado”

(Podemos considerar la siguiente afirmación de la profesora como una evaluación del aprendizaje del tema)

P: “Como más o menos ya trabajan la propiedad distributiva, la próxima clase vamos a hacer un ejercicio más largo con más términos. Listo por hoy. Nos vemos la próxima clase, la semana próxima”

Observaciones realizadas el 22/10/18 (clase 3) y el 25/10/18 (clase 4) - 17.45 hs.

		Clase observada	3	4	
Prácticas de enseñanza	Cuestiones formales	¿La docente ingresa a horario?	si	si	
		¿Los estudiantes ingresan a horario?	no	no	
		¿Cuántos estudiantes concurren efectivamente a las clases?	11	10	
	Edit Litwin	Contenido	¿La docente tiene diálogos con los jóvenes fuera de los contenidos disciplinares?	poco	poco
			¿Desarrolla la docente el tema que se propuso?	si	si
		Contenido y Método	¿La docente se presta a conversar temas fuera de los contenidos?	mínimo	mínimo
			Si es así, ¿las provoca la docente? ¿Las provocan los estudiantes?	estud.	estud.
			¿Se retoma el contenido?	si	si
			¿Propone ejercitación práctica acerca de los temas teóricos que desarrolla?	si	si
			La ejercitación que propone a los jóvenes ¿es coherente con los temas que viene dando?	si	si
			¿Anticipa los temas que va a desarrollar?	si	si
			Los contenidos que desarrolla ¿están jerarquizados?	si	si
			Las actividades que desarrolla, ¿ponen en juego distintos tipos de procesos intelectuales?	si	si
			¿Se verifica un inicio de la actividad, un desarrollo y un cierre?	si	si
			Los contenidos ¿se corresponden con la planificación entregada?	si	si
			¿Se hace referencia a ciertas relaciones entre los contenidos que se están desarrollando y otros saberes?	si	si
			¿Los estudiantes trabajan de forma individual o grupal?	ambos	ambos
			¿Cómo es el clima de la clase?	bueno	bueno
			¿Cómo son las intervenciones de la docente en relación al clima de la clase?	amables	amables
			¿La docente tiene en cuenta la situación particular de cada alumno?	si	si
			¿La docente utiliza algún instrumento que le permita realizar tal seguimiento?	si	si
			Dimensión moral	¿Acepta intervenciones y da respuesta inmediata a sus alumnos?	si
	¿Detenta algún tipo de autoridad?	si		si	
	Enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa	La profesora ¿aporta elementos particulares a cada uno de acuerdo a la reflexión que está llevando a cabo?	si	si	
		¿Construye analogías y utiliza pistas que favorezcan la comprensión?	si	si	
		¿Permite a los alumnos conversar en grupos para la búsqueda de soluciones?	si	si	
	Edelstein	Prácticas Reflexivas	Si los problemas que se plantean no se encuentran claramente definidos: ¿la docente induce a su dilucidación?	si	si
¿Se pueden entender algunas de las acciones de la docente como basadas en sus propias opiniones y convicciones acerca de su función, de la sociedad en la que vive y de sus creencias? Si es así ¿pueden entenderse como tendientes a ejercer un rol transforma			si	si	

Estrategias de enseñanza	Rebeca Anujovich	concepto espiralado de estrategia de	¿Se observa que la docente ha tomado decisiones antes de comenzar una clase y, en el curso de ella, un imprevisto o un descubrimiento la lleva a cambiar el rumbo y a tomar nuevas decisiones?	si	si
		de las buenas preguntas	La docente ¿propone actividades para que los alumnos no sólo aprendan a responder, sino que se entrenen también en el arte de preguntar?	si	si
		Clases expositivas	¿Se verifican momentos bajo esta modalidad?	si	si
		Uso de imágenes	La docente ¿ofrece actividades frecuentes con las que puedan entrenarse en la lectura de fotografías, viñetas, gráficos, entre otros recursos?	si	-
		Ideas previas . Redes semánticas	La docente ¿explora los conocimientos, destacando el valor de las ideas previas y el uso de las redes semánticas para lograr su identificación?	si	si
		Proyectos de trabajo	La docente ¿ofrece alternativas de integración frente a la habitual fragmentación del conocimiento?	si	si
		Aula heterogénea	Se observa la implementación de dispositivos didácticos que permiten implementar la enseñanza para la diversidad?	si	si
		¿Cómo reacciona la docente frente a los diversos hábitos de sus alumnos?	tolerante	tolerante	
	Diaz Barriga	Procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos	¿Implementa la docente procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza?	si	si
			¿Implementa la docente mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco?	si	si

Observaciones realizadas el 30/10/18 - 17.45hs (clase 5), 01/11/18 - 20.40hs (clase 6) y el 02/11/18 - 19.10hs (clase 7)

	Geografía (clase 5)	Sem.Cs. Sociales (clase 6)	Leng.y Lit. (clase 7)
1. Respeta los tiempos de la clase: inicio, desarrollo y cierre	si	no	si
2. Responde a los requerimientos de los alumnos y retoma los conocimientos de su asignatura	si	no	si
3. Desarrolla los contenidos de su asignatura adaptados a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos	si	si	si
4. Mantiene un clima cordial en la dinámica del grupo	si	si	si
5. Logra interesar a la mayoría de los alumnos durante el desarrollo de la clase.	si	no	si

Entrevistas

Entrevista realizada el 23/04/2018, a las 17.00hs

Durante esta entrevista, previa a las observaciones, se le solicitó a la docente consentimiento para hacer un estudio de caso donde ella iba a ser analizada en cuanto a sus metodologías de enseñanza, especialmente en relación a los alumnos del curso en cuestión. También se le presento una nota solicitando la entrevista posterior y planteando los ejes principales sobre los temas que interesan para la investigación del caso. Se agradeció a la profesora por su apertura para colaborar y se pacta la fecha y la hora a realizarse la siguiente entrevista. La profesora se mostró muy abierta y con gran disposición a colaborar con todos los requerimientos que se le plantearon.

Entrevista realizada el 26/04/2018, a las 19.15hs

A continuación se presenta la transcripción de la entrevista.

P: “¿Planifica sus clases con antelación?”

R: “Que haya una planificación no quiere decir que sea lo que voy a dar. Sí pienso lo que voy a dar. Veo que cosas les interesa (más en Física). Matemática tengo que seguir un orden: terminar las operaciones (suma, resta, multiplicación, división, potencia y raíz) con el tipo de número para cada año (en primer año enteros, en segundo año racionales, en tercero irracionales, etc.). Operaciones combinadas y ecuaciones no se puede dejar de dar. Esto hay que asegurarse de que se entienda”.

P: “¿Qué aspectos tiene en cuenta para organizarla?”

R: “Una vez que me aseguro que este comprendido lo más importante (operaciones combinadas y ecuaciones con el tipo de número para cada año) puedo hacer algo que les interesa. A lo mejor primero parto de un ejemplo simple (para las ecuaciones: voy al kiosco, compre dos artículos y sólo me acuerdo del precio que pagué por ambos y el de uno solo de ellos). Entonces ellos hacen el cálculo. Les propongo pensar el procedimiento que realizaron y en la ecuación. Luego, hay cuestiones memorísticas que sólo se aprenden con la repetición, cómo en la clase que observaste en que desarrollé los tipos de ecuaciones.”

P: “Teniendo en cuenta las características del grupo, especialmente la sobreedad, ¿realiza adaptaciones curriculares para promover el aprendizaje?”

R: “Trabajo en una institución en integración en escuelas con grupos reducidos. Ahí probablemente cada prueba sea distinta. En este curso, más que adaptación, lo que hago es ser más benévola con la corrección. En la primera prueba aspiro a que hayan separado bien en términos. Se necesita que sepan resolver una potencia y raíz. Lo demás es memorístico, como las reglas de la multiplicación y la división. Incluso a veces cuelgo una lámina en el pizarrón para que la utilicen durante la evaluación.”

P: ¿Qué supone que hace que tome ésta forma de trabajar con los jóvenes de la escuela a diferencia de la que lleva adelante en el trabajo en integración?

R: “Allá hay casos más extremos. Acá la problemática se trata de ausencia y desinterés. Falta de atención – aunque la busco -, me acerco. Acá necesitan más el interés y el acercamiento. El aspecto de la edad avanzada que se me presenta es en relación a las vivencias que traen en relación con su escolaridad. Algo como ser invisibles. Observo que no sienten que le interesen al otro, que no han tenido atención. Intento que ellos noten que a mí me interesa que aprendan. Se sorprenden de que me acerque y me siento al lado de ellos a ver el ejercicio. Otras veces no se tienen fe y se rinden antes de darse la oportunidad. Por ejemplo cuando dicen: “esto lo vi treinta veces y no lo voy a entender”. Acá la edad avanzada viene acompañada de la repitencia. Me gusta que se den la oportunidad. Que vean que les puedo dar tiempo y paciencia. Explicarles más de una vez (dos, tres, las que hagan falta), no me molesta”.

P: “¿Qué estrategias implementa?”

R: “Acercarme, acompañarlo (hasta que vea si lo entendió) Depende cómo esté la clase. Si hay mucho bullicio en otro lado tengo que dejar un espacio para aproximarme a otro. También este año con X hice la experiencia del ayudante alumno y me ayudó con algunos chicos”

P: “¿Por qué organiza el trabajo de la manera en que lo hace?”

R: “Primero hablo del tema que se dio anteriormente. Pregunto para ver que quedó. Se los recuerdo si no quedó claro, lo refresco. Si no se entendió lo retomo. Con otra estrategia si no funcionó, no sirve explicar siempre de la misma manera. De esta forma se si debo hacer más hincapié en temas vistos o avanzar. Al finalizar la hora nuevamente hago hincapié en lo más importante del tema y lo menciono muchas veces al nombre. A veces no entiendo como no lo recuerdan aunque sea por la insistencia”