



El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular

Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas de la NES

Febrero de 2017



Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

**Directora Ejecutiva
de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**
Tamara Vinacur

**Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Coordinadora Operativa de Investigación Educativa

Valeria Dabenigno

Autores

Rosario Austral (coordinadora)

Valeria Dabenigno (coordinadora)

Luciana Aguilar

Melina Bloch

Yamila Goldenstein Jalif

Flavio Guberman

Silvina Larripa

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición

Gaspar Heurtley

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino y Magalí Vázquez

Diseño web

Luca Fontana

UEICEE

Av. Pte. Roque Saenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular.

Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES

Febrero de 2017

Índice

Introducción	14
Capítulo 1. La investigación: justificación, objetivos, metodología y casos de estudio	17
Capítulo 2. El inicio de la secundaria y el involucramiento escolar en la mirada de los estudiantes	25
2.1. Razones de asistencia a la escuela y reconocimiento de dificultades	26
2.2. Escalas de involucramiento socioemocional y académico-cognitivo	35
2.2.1. Propuesta de medición con escalas Likert	38
2.2.2. Análisis de resultados	41
2.2.2.1. Lectura de los ítems o proposiciones	41
2.2.2.2. Los puntajes globales	47
Capítulo 3. Breve encuadre normativo de la NES en la Ciudad de Buenos Aires	55
Capítulo 4. Configuraciones institucionales y perspectivas de los actores acerca de algunos espacios e instancias curriculares específicas de la NES	62
4.1 Las tutorías	63
4.1.1. Contenidos y focos del trabajo tutorial en la mirada de los estudiantes: resultados del componente cuantitativo	65
4.1.2. Las prácticas tutoriales en el marco de la NES	71
4.2. Los Espacios de Definición Institucional (EDI)	81
4.3 La Educación Sexual Integral (ESI)	90
4.3.1. Tratamiento transversal en las materias	95
4.3.2. Tratamiento de la ESI en talleres o ECEO	98
4.3.3. La ESI ante situaciones emergentes	102
4.4 La Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA)	103
4.5 Educación Tecnológica	109
Conclusiones	118
Referencias bibliográficas	128
Anexo de cuadros	137
Anexo metodológico	152

1. Validación de las escalas de involucramiento escolar	152
Escala de IE socioemocional	152
Escala de IE académico-cognitivo	155
2. Encuesta a estudiantes de primer año 2014	161

Índice de gráficos, cuadros y tablas (en orden de aparición)

Gráfico 1. Nivel Secundario. Educación Común. Sector Estatal. Porcentaje de alumnos repetidores por año de estudio. Año 2014	17
Gráfico 2. Nivel Secundario. Educación Común. Sector Estatal. Porcentaje de alumnos alidos sin pase. Año 2013	19
Cuadro 1. Escuelas de la muestra por zona geográfica y año de implementación de la NES	21
Cuadro 2. Turnos de la muestra por zona geográfica y año de implementación de la NES.....	21
Gráfico 3. Razones de ingreso a la escuela donde cursaba primer año en 2014	28
Gráfico 4. Distancia hogar-escuela en cuadras	29
Recuadro 1. Razones de asistencia en las voces de los estudiantes (entrevistas grupales realizadas en 2015)	30
Gráfico 5. Dificultades al inicio de primer año	32
Gráfico 6. Dificultades identificadas por los estudiantes en el primer año según hayan tenido o no curso introductorio	33
Recuadro 2. Dificultades al inicio de primer año en las voces de los estudiantes (entrevistas grupales realizadas en 2015)	34
Tabla 1. Ítems de la escala de involucramiento socioemocional	39
Tabla 2. Ítems de la escala de involucramiento académico-cognitivo	40
Gráfico 7. Acuerdo con los ítems positivos de la escala de involucramiento socioemocional	42
Gráfico 8. Acuerdo con los ítems negativos de la escala de involucramiento socioemocional	43
Gráfico 9. Respuestas de frecuencia ante ítems positivos de la escala de involucramiento académico-cognitivo	45
Gráfico 10. Respuestas de frecuencia ante ítems negativos de la escala de involucramiento académico-cognitivo	47
Gráficos 11 y 12. Diagramas de cajas de las escalas de involucramiento socioemocional y académico-cognitivo	49
Gráfico 13. Estudiantes por puntaje de IE socioemocional y puntaje de IE académico-cognitivo.....	51
Recuadro 3. El involucramiento escolar en las voces de los estudiantes (entrevistas grupales realizadas en 2015)	52

Gráfico 14. Temas y aspectos sobre los que se trabaja en las tutorías (porcentaje de estudiantes que eligieron cada opción de respuesta)	66
Gráfico 15. Secciones por cantidad de focos de trabajo tutorial	69
Gráfico 16. Secciones por combinatoria de focos de trabajo tutorial	69
Gráfico 17. Focos del trabajo tutorial según implementación de la NES en 2014	70
Cuadro 3. Configuraciones, cambios y continuidades en los espacios tutoriales	72
Cuadro 4. Configuraciones de los Espacios de Definición Institucional (EDI)	83
Cuadro 5. Instancias para el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI)	93
Cuadro 6. Instancias para el abordaje de la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA)	106
Cuadro 7. Abordaje de la Educación Tecnológica	110
Anexo de cuadros	137
Cuadro 1. Distribución de los estudiantes por distancia del domicilio a la escuela según zona geográfica	137
Cuadro 2. Distribución de los estudiantes por distancia del domicilio a la escuela según vigencia de la NES en la escuela en 2014	138
Cuadro 3. Distribución de los estudiantes por cantidad de inasistencias según distancia del domicilio a la escuela	139
Cuadro 4. Razones de asistencia a la escuela por vigencia de la NES en la escuela en 2014 (% sobre total de estudiantes)	140
Cuadro 5. Distribución de los estudiantes por participación en curso o taller introductorio al inicio según vigencia de la NES en la escuela en 2014	141
Cuadro 6. Distribución de los estudiantes que participaron en un curso o taller introductorio por interés en el mismo según vigencia de la NES en la escuela en 2014 ..	142
Cuadro 7. Distribución de los estudiantes por conocimiento de la existencia de clases de apoyo según vigencia de la NES en la escuela en 2014	143
Cuadro 8. Distribución de los estudiantes que conocían la existencia de clases de apoyo por asistencia a las mismas según vigencia de la NES en la escuela en 2014 1	144
Cuadro 9. Distribución porcentual de los estudiantes por grado de acuerdo para cada ítem de la escala de IE socioemocional	145
Cuadro 10. Distribución porcentual de los estudiantes por autopercepción de frecuencia para cada ítem de la escala de IE académico-cognitivo	147
Cuadro 11. Estadísticos descriptivos de las escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo	149

Cuadro 12. Espacios donde se trabajó la Prevención de Adicciones por vigencia de la NES en la escuela en 2014 (% sobre total de estudiantes que afirmaron haber tenido este tipo de actividad)	150
Cuadro 13. Distribución porcentual de secciones por concurrencia de los estudiantes a las clases de apoyo según vigencia de la NES en la escuela en 2014	151
Anexo metodológico	152
Cuadro I. Análisis de fiabilidad de la escala de IE socioemocional (modelo Alfa de Cronbach)	154
Cuadro II. Análisis de fiabilidad de la escala de IE académico-cognitivo (modelo Alfa de Cronbach). Etapa 1	157
Cuadro III. Análisis de fiabilidad de la escala de IE académico-cognitivo (modelo Alfa de Cronbach).	159
Etapa 2	161

Resumen analítico

Esta investigación en curso se propone explorar las configuraciones institucionales, percepciones y valoraciones de diversos actores escolares respecto de algunos espacios e instancias curriculares específicas del Ciclo Básico de la Nueva Escuela Secundaria (NES), situando la mirada en el Espacio de Definición Institucional (EDI), la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA) dentro y fuera del Espacio Curricular Específico y Obligatorio (ECEO), las Tutorías y la Educación Tecnológica. El estudio se centra en el primer año de estudios donde también se indaga acerca del involucramiento escolar de los estudiantes (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) y las perspectivas con respecto al inicio de la escuela y la escolaridad secundaria, aspectos que resultan clave en la prevención del abandono.

Este informe reúne los resultados de la primera etapa de la investigación que se inició a fines de 2014. Se trata de un estudio que combina un componente cuantitativo que aplicó en 2014 una encuesta a estudiantes de primer año en 16 escuelas secundarias estatales diurnas dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM) y uno cualitativo que condujo en 2015 un conjunto de entrevistas a equipos directivos, asesores pedagógicos, docentes y estudiantes de cuatro escuelas que habían iniciado la NES en 2014.

En línea con investigaciones previas del equipo, persiste el propósito de indagar cómo la letra escrita de las políticas educativas es resignificada en la cotidianidad escolar por los actores escolares involucrados en su implementación (Ball, Maguire y Braun, 2012; Ezpeleta, 2004). De ahí que se recuperen las voces de directivos, docentes, tutores, estudiantes y miembros de equipos de orientación para comprender cuál ha sido la experiencia y el trabajo escolar en algunas instancias curriculares que la NES vino a fortalecer, inaugurar o reconfigurar.

En el Capítulo 1 se presentan la fundamentación y los objetivos generales y específicos del proyecto de investigación. También se describen los componentes del diseño metodológico en cuanto a etapas, instrumentos utilizados, tópicos indagados y universos de estudio. Asimismo, se incluye una presentación sintética de los casos institucionales que formaron parte de la indagación cualitativa durante el trabajo de campo realizado a fines de 2015.

El Capítulo 2 se estructura en dos secciones, centrándose en el inicio de la escolaridad secundaria y en el involucramiento escolar de los estudiantes. En primer lugar, se analizan las razones de asistencia a la escuela de un grupo de estudiantes que a fines de 2014 se hallaban cursando el primer año de estudio, observándose la prevalencia de la cercanía al domicilio y la elección familiar. La concurrencia a una escuela no elegida, si bien es una razón mencionada sólo por uno de cada cinco estudiantes encuestados, constituye una alerta en clave de prevención del abandono escolar, puesto que la misma se halla asociada a mayores niveles de inasistencia y menores niveles de involucramiento con la escuela. Entre las dificultades de los estudiantes al inicio del ciclo escolar priman algunas de orden académico referidas a cómo organizarse con varias materias y entender las explicaciones de los profesores. Por su parte, los cursos introductorios parecen haber tenido buenos frutos en la prevención de dificultades de tipo social relativas a la vinculación con pares y adultos de la escuela.

En una segunda parte, el capítulo aborda el tema del involucramiento escolar con la propuesta de dos escalas Likert para la medición de sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva. Los puntajes globales de las escalas que se obtuvieron entre los estudiantes encuestados en las 16 escuelas dan cuenta de niveles medio-altos de involucramiento escolar en el primer año de estudio. Los diferentes ítems que componen las escalas muestran además que para los estudiantes que inician la secundaria, la escuela es valorada como ámbito de sociabilidad y por el aporte a su formación. Sacarse buenas notas y tratar de aprender sobre temas de interés -aunque les resulten difíciles- son otros aspectos en los cuales más se esfuerzan los estudiantes. La terminación de las tareas aparece como el punto más débil del involucramiento académico.

El Capítulo 3 repasa el marco normativo que sirve de basamento a la NES. Partiendo de la obligatoriedad y principales lineamientos trazados en la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, se mencionan las principales resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) en los años posteriores en torno a este nivel de enseñanza. Las normativas derivadas del CFE fueron estableciendo precisiones en cuanto a la definición de las orientaciones de los planes de estudio, las metas de aprendizajes en el nivel y el perfil del egresado de nivel secundario. Asimismo, la lectura de diversas resoluciones y documentos jurisdiccionales ha permitido aproximarse a las especificidades de la NES en la Ciudad de Buenos Aires.

Por último, el Capítulo 4 aborda las instancias y espacios curriculares de la NES que son objeto de indagación de esta investigación, integrando resultados de los componentes cuantitativo y cualitativo. En el caso de las tutorías, los análisis evidencian algunas líneas de continuidad con respecto a las modalidades de trabajo preexistentes —la convivencia y la integración al nivel secundario continúan siendo ejes sustantivos de la labor tutorial— a la vez que se sugiere una creciente focalización en el seguimiento de los estudiantes y en el trabajo académico. La Educación Sexual Integral y la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas pasan a ser abordadas dentro de la tutoría principalmente ante situaciones emergentes, mientras que son objeto de un tratamiento sistemático en otras instancias como, por ejemplo, los ECEOS. En cuanto a los Espacios de Definición Institucional, en algunos casos estos se asientan en proyectos ya vigentes y consolidados, mientras que en otros se hallan sujetos a sucesivas reformulaciones. La viabilidad del Espacio de Definición Institucional EDI depende de la resolución de la tensión entre necesidades formativas identificadas por los equipos docentes y la disponibilidad de recursos para su efectivo desarrollo (infraestructura, equipamiento y, en especial, el interés y posibilidad de los docentes en asumir horas a término). De la resolución de dicha tensión depende que el EDI resulte más o menos acompasado al proyecto institucional y las prioridades de la escuela. Un punto crucial se vincula con el atractivo que logre tener el EDI para los estudiantes, considerando especialmente que este espacio curricular se aparta del régimen usual de acreditación y promoción. Por su parte, la ESI y la PA se analizan de manera conjunta puesto que el nuevo Diseño curricular (DC) plantea similares modalidades para su abordaje. Los casos analizados mostraron que mientras que la primera cuenta con un abundante marco normativo y documental, y una mayor tradición en las escuelas, para la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA) se destaca la necesidad —argumentada por los propios docentes a cargo del espacio y equipos de conducción— de formar a docentes referentes especializados en estas temáticas. Por último, se advirtieron algunas particularidades en lo referido a la Educación Tecnológica, dado que se trata de una asignatura que requirió de la reconversión de perfiles docentes y con necesidades específicas de recursos pedagógicos no siempre disponibles. En los discursos de los entrevistados se observan algunas visiones contrapuestas relativas al balance entre teoría y práctica y la distribución de contenidos por años de estudio, siendo ponderadas aquellas instancias prácticas con mayor atractivo para los estudiantes. Cabe pensar que se trata de un espacio que requiere en estos inicios de un fortalecimiento en materia de recursos materiales específicos para su desarrollo.

Palabras clave

Nueva Escuela Secundaria (NES) - Inicio de la Escolaridad Secundaria - Involucramiento Escolar - Tutorías - Espacios de Definición Institucional - Educación Sexual Integral (ESI) - Prevención de Adicciones - Educación Tecnológica

Listado de siglas

CFE (Consejo Federal de Educación)
DC (Diseño curricular)
DEM (Dirección de Educación Media)
DOE (Departamento de Orientación Estudiantil)
ECEO (Espacio Curricular Específico y Obligatorio)
EDI (Espacio de Definición Institucional)
EEM (Escuela de Educación Media)
ESI (Educación Sexual Integral)
ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual)
GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)
GOC (Gerencia Operativa de Currícula)
GOEYT (Gerencia Operativa de Educación y Trabajo)
IE (Involucramiento escolar)
MAC (Métodos Anticonceptivos)
ME (Ministerio de Educación)
MEN (Ministerio de Educación de la Nación)
NES (Nueva Escuela Secundaria)
PA (Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas)
PFIES (Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria)
PMI (Plan de Mejora Institucional)
POF (Planta Orgánico Funcional)
PPC (Proyecto Pedagógico Complementario)
RPC (Régimen de Profesor por Cargo)

Introducción

Este informe condensa los resultados de la primera etapa de una investigación iniciada a fines de 2014 por el equipo de nivel Secundario del área de Investigación de la UEICEE¹. Se trata de un proyecto que se ha focalizado en los primeros años de la escuela secundaria, donde —a una década de la Ley N°26.206 que extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel secundario en todo el país— persisten los mayores desafíos en pos de la permanencia y la promoción de los aprendizajes de los estudiantes.

No resulta novedoso que docentes, directivos y estudiantes mencionen los mayores desafíos —académicos, de retención y convivencia— en el primer año de la escuela secundaria (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif, 2009). Esto se ve confirmado por los indicadores de repetición y abandono escolar que, como se verá en las próximas páginas, resultan más elevados en el primer año. De ahí la importancia de aportar conocimiento para el diseño y el desarrollo de intervenciones específicas que —a través de las políticas y desde las escuelas— contribuya a revertir y prevenir estas problemáticas. Es en esta línea que esta

¹ Al iniciarse esta investigación, el equipo se encontraba conformado por Valeria Dabenigno (integrante y coordinadora hasta marzo de 2016), Rosario Austral (actual coordinadora), Yamila Goldenstein Jalif y Silvina Larripa, integrándose luego Luciana Aguilar, Melina Bloch y Flavio Guberman. El contenido de este informe surge del aporte de todos ellos. La segunda etapa de la investigación se halla en curso y consiste en un abordaje cuantitativo con encuestas a directores, asesores pedagógicos y coordinadores de tutores de todas las escuelas diurnas dependientes de la DEM, contando con la colaboración de sus Asistentes Técnicos Territoriales.

investigación viene a ahondar acerca de los procesos de inmersión de los estudiantes en el nivel secundario.

A la vez, el proyecto se aboca a una primera exploración de los inicios de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, focalizando la mirada en un conjunto de instancias y espacios curriculares específicos del Ciclo Básico de la NES: las tutorías, el Espacio de Definición Institucional (EDI), la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA) y la Educación Tecnológica. El análisis de algunas primeras experiencias institucionales de implementación de la NES en un conjunto de escuelas diurnas dependientes de la Dirección de Educación Media, ha permitido aproximarse a las formas variadas en que las escuelas y sus actores llevan a cabo la concreción de una política para el nivel secundario. En línea con la tradición investigativa del equipo, persiste el propósito de indagar cómo la letra escrita de las políticas resulta resignificada por los actores escolares en la cotidianidad escolar (Ball, Maguire y Braun, 2012). Al tratarse de un cambio curricular, se suma a este enfoque la necesidad de considerar aquellos aspectos normativos, organizativos, culturales y laborales que condicionan la apropiación de las innovaciones educativas (Ezpeleta, 2004), atendiendo también a limitaciones de las reformas educativas para permear la gramática escolar (Frigerio, 2000).

Este proyecto se enlaza con una investigación cualitativa previa sobre el primer año de la escuela secundaria, desarrollada entre 2012 y 2014 (Dabenigno, Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2014). Dicho estudio se había propuesto analizar algunos casos institucionales donde el trabajo con los docentes y estudiantes de primer año aparecía como un eje central de la agenda escolar y donde se desplegaba un abanico de iniciativas dirigidas a fortalecer la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el tramo inicial de la escolaridad. A la vez, se realizaron indagaciones acerca de los modos en que se iba forjando el lazo de los estudiantes con la escuela. En este punto, se utilizó el concepto de involucramiento escolar (IE), para comprender el lazo que los estudiantes forjan con la escuela y la escolaridad (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Lam, Wong, Yang y Yiu, 2012; Negrini, 2010). Anteriormente, ya se había explorado la potencialidad del IE para comprender los modos en que los estudiantes se inscriben en la vida académica, vincular y social, en su ingreso a la educación secundaria (Dabenigno et al., 2010).

En este nuevo proyecto de investigación, se avanzó en una caracterización más abarcativa de las percepciones sobre el inicio de la

escuela secundaria y se ahondó acerca del IE de los alumnos que cursan primer año. Ha resultado innovador en el ámbito local, el abordaje del IE desde una perspectiva cuantitativa, con una propuesta de escalas Likert para el análisis de dos de sus dimensiones —socioemocional y académico-cognitiva—, construidas con los aportes de la bibliografía existente y sustentada en los resultados de indagaciones cualitativas previas del equipo de investigación.

En cuanto a la estructura del informe, el mismo contiene cuatro capítulos. En el Capítulo 1 se presentan los objetivos generales y específicos de la investigación, y se describen los componentes del diseño metodológico (etapas, instrumentos utilizados, temas de indagación y universos de estudio). También se incluye una síntesis descriptiva de los casos institucionales que formaron parte de la indagación cualitativa.

El Capítulo 2 se estructura en dos secciones: la primera de ellas se centra en el inicio de la escolaridad secundaria (las razones de asistencia de los estudiantes de primer año y las dificultades al inicio del ciclo escolar), mientras que la segunda está dedicada al análisis del IE basado en resultados de dos escalas Likert para la medición de sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva. Luego, el Capítulo 3 resume los principales lineamientos del marco normativo en el que se inscribe la NES y describe los campos formativos propuestos, abrevando en el Diseño Curricular.

El Capítulo 4 es el más extenso, puesto que en el mismo se analizan las instancias y espacios curriculares específicos de la NES que forman parte de los objetivos del estudio: las tutorías, los Espacios de Definición Institucional (EDI), la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA) y la Educación Tecnológica. Por último, las conclusiones sintetizan y relacionan los hallazgos más destacados de la investigación.

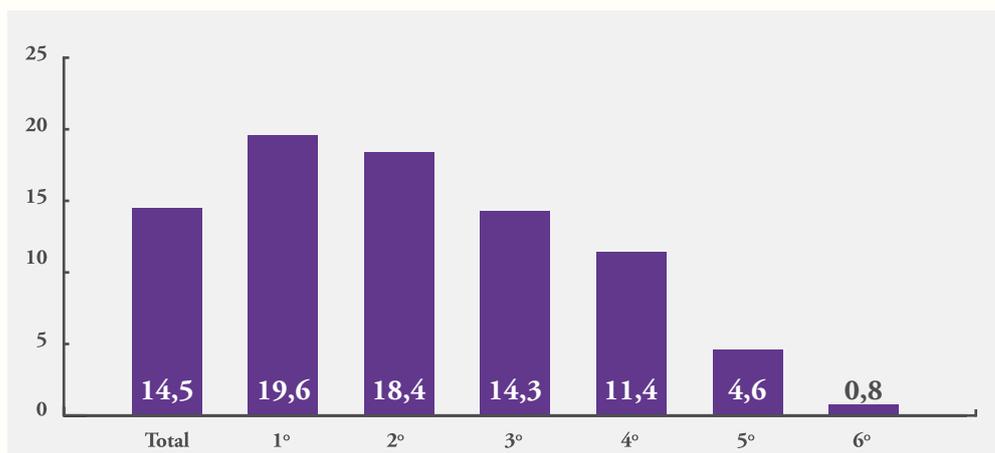
Capítulo 1

La investigación: justificación, objetivos, metodología y casos de estudio

La presente investigación se focalizó en los primeros años de la secundaria retomando el hilo de aquellos antecedentes de trabajo del mismo equipo que aludían a los mayores desafíos para la retención y la promoción de aprendizajes en el primer año de estudio (Dabenigno, Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2014). A la vez, esta focalización se sustentaba en la lectura de algunos indicadores de repetición y abandono escolar intraanual. Como se observa en el Gráfico 1, al inicio de esta investigación en 2014 el porcentaje de alumnos repetidores era del 14,5% en el universo de escuelas secundarias estatales dependientes del Ministerio de Educación (ME) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), alcanzando su máximo valor en el primer año de estudio (19,6%). Aunque algo más atenuada, la situación resultaba similar en segundo año (18,4% de alumnos repetidores). La mayor repetición en los primeros años de estudio ha mostrado persistencia a lo largo del tiempo, más allá de la evolución global del indicador².

² Durante los últimos 10 años, la repetición dentro del universo de escuelas secundarias estatales promedió el 16%, alcanzando un valor máximo del 18% en 2012. Luego se produjo un descenso y en 2015 alcanzó al 14,6%.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos repetidores por año de estudio. Secundario común de sector estatal. Año 2014



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

ME - GCBA. Relevamiento Anual 2014.

Por otra parte, el Gráfico 2 muestra el abandono escolar intraanual, medido como porcentaje de alumnos que dejan de asistir a la escuela durante el ciclo lectivo, sin solicitud de pase a otra institución. Los datos disponibles al inicio de la investigación —relativos al ciclo lectivo 2013— indicaban que el abandono intraanual alcanzaba al 6,3%, resultando más elevado en primer año (8,2%). También en este caso, la configuración del abandono por año de estudio —más alto al inicio de la escolaridad— se sostiene como un rasgo estructural a lo largo del tiempo³.

³ La evolución del abandono escolar intraanual, medido como porcentaje de alumnos sin pase a otro establecimiento, también muestra un descenso a partir de 2012, alcanzando al 5,3% en 2014.

Gráfico 2. Porcentaje de alumnos salidos sin pase. Secundario común de sector estatal. Año 2013



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME - GCBA. Relevamiento Anual 2014.

Fue entonces esta mirada global de los indicadores la que reafirmó el interés de investigar acerca del inicio de la escolaridad secundaria. Así, la investigación se inició a fines de 2014 con un diseño metodológico que combinó abordajes cuantitativos y cualitativos. El primero de los objetivos generales que guiaron la indagación consistió en:

1. Indagar las percepciones acerca de la escolaridad secundaria y el involucramiento escolar (IE) de los estudiantes de primer año en 16 escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires que se diferencian tanto en su ubicación geográfica como en el momento de inicio de implementación de la NES.

Los objetivos específicos comprendidos en este objetivo general fueron:

- 1.1 Indagar acerca de las percepciones de los estudiantes de primer año acerca del inicio de la escolaridad secundaria en instituciones que se diferencian en sus planes de estudio (de acuerdo al año de implementación de la NES).

- 1.2 Comparar los niveles de IE de los estudiantes de primer año considerando diversos atributos socioeducativos e institucionales.

El segundo objetivo general apuntó a:

2. Explorar cómo se están configurando algunos espacios e instancias curriculares específicos del Ciclo Básico de la NES en escuelas estatales diurnas de la Ciudad de Buenos Aires, analizando

las iniciativas institucionales existentes y las percepciones de los actores escolares acerca de las mismas.

De este objetivo general se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

2.1 Indagar acerca de las configuraciones institucionales de los siguientes espacios e instancias curriculares de la NES: los EDI, las tutorías, la ESI, la PA y la Educación Tecnológica.

2.2 Explorar las percepciones de los equipos directivos, los estudiantes y algunos docentes referentes acerca de la NES y de los espacios e instancias curriculares específicas mencionadas en el objetivo específico anterior.

La investigación transcurrió en dos etapas. A fines de 2014 se desarrolló el componente cuantitativo para la indagación acerca del IE y las valoraciones de los estudiantes de primer año acerca de algunos espacios curriculares específicos (primer objetivo general). Se confeccionó una muestra de escuelas secundarias estatales dependientes de la DEM. La muestra constó de 24 turnos diurnos (mañana y tarde) distribuidos en 16 instituciones, definiéndose cuotas en base a dos criterios: la zona geográfica de la ciudad (cuatro escuelas de zona sur, siete del centro y cinco del norte) y año de implementación de la NES (ocho escuelas “pioneras”⁴ que comenzaron con la NES en 2014 y ocho que lo harían en 2015, eligiéndose instituciones con perfiles institucionales similares). Los Cuadros 1 y 2 presentan la distribución de escuelas y turnos en base a los criterios mencionados.

⁴ Desde la gestión central del sistema educativo y en las escuelas se denomina así a las 19 instituciones que hicieron la experiencia piloto de iniciar la NES en 2014 (15 escuelas dependientes de la DEM, una escuela Artística y tres Normales).

Cuadro 1. Escuelas de la muestra por zona geográfica y año de implementación de la NES

Año NES	Zona		
	Total	Sur	Centro y Norte
Total	16	4	12
2014	8	2	6
2015	8	2	6

La cantidad de secciones a encuestar dentro de cada institución se definió de manera proporcional al tamaño de cada escuela-turno y se realizaron encuestas auto-administradas a 565 estudiantes de primer año, distribuidos en 32 secciones.

Cuadro 2. Turnos de la muestra por zona geográfica y año de implementación de la NES

Año NES	Zona		
	Total	Sur	Centro y Norte
Total	24	8	16
2014	12	4	8
2015	12	4	8

El trabajo de campo fue realizado en su totalidad por las integrantes del equipo y los ejes temáticos indagados fueron:

- Las razones de asistencia a esta escuela.
- El apoyo para el ingreso: los cursos introductorios al nivel.
- Las dificultades percibidas al inicio del primer año de estudios.
- La accesibilidad: distancia entre el lugar de residencia del estudiante y la escuela.
- La cantidad de inasistencias.
- El reconocimiento y la valoración de las tutorías, las clases de apoyo, la ESI, la PA, el EDI y la Educación Tecnológica.
- El IE en sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva.

- El conocimiento de las orientaciones del plan de estudios de la propia escuela.
- Los perfiles sociodemográficos de los estudiantes.

En 2015 se desarrolló el componente cualitativo de la investigación para la exploración —a partir de las perspectivas de diversos actores escolares— de las configuraciones institucionales de una selección de espacios curriculares de la NES (segundo objetivo general). Para el diseño de los instrumentos utilizados en este componente se articuló con equipos técnico-pedagógicos de la DEM y se llevaron a cabo reuniones de trabajo con referentes de la Gerencia Operativa de Currícula (GOC). El trabajo de campo se realizó en cuatro de las escuelas que habían participado del componente cuantitativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a equipos directivos, asesores pedagógicos, docentes tutores y referentes de algunos espacios e instancias curriculares la NES. También se realizaron entrevistas grupales a estudiantes de primer y segundo año. Los temas indagados fueron:

- Las percepciones sobre la escuela en general y sobre el cambio curricular.
- Los lineamientos del proyecto institucional a partir de la NES.
- Algunos espacios curriculares específicos (Tutorías, EDI, ESI, PA y Educación Tecnológica): líneas de trabajo, continuidades y cambios con la NES, temas y contenidos trabajados, articulación con otros espacios y actores dentro y fuera de la institución, percepciones acerca de la receptividad de las propuestas en docentes y estudiantes, disponibilidad y necesidad de recursos, trayectorias de capacitación y necesidades formativas, balance y aspectos pendientes.

A los estudiantes se les preguntó particularmente por los siguientes temas:

- Dificultades al inicio del año y dispositivos de apoyo.
- Dificultades en las materias.
- Vínculos con pares y adultos de la escuela.
- Instancias curriculares específicas: temas y actividades desarrolladas, aportes, temáticas de interés.
- Balance general al término del primer año.

El abordaje cualitativo posibilitó la construcción de un conocimiento profundo, situado, que buscó recuperar y analizar las perspectivas, configuraciones y enfoques pedagógicos de los nuevos espacios y contenidos, en base a testimonios provistos por los protagonistas de

la implementación de cada uno de ellos. Se buscó conocer, desde la propia perspectiva de los actores, cómo estaban “definiendo la situación” (Blumer, 1982; Goffman, 1981) y “actuando la política” de la NES (Ball y otros, 2012).

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro escuelas que habían participado de la investigación en 2014, todas ellas "pioneras" de la NES, diversas en cuanto al tipo de establecimiento y la ubicación geográfica: dos Escuelas de Educación Media (EEM) (una de zona sur y otra de la zona oeste), un Comercial céntrico y un Colegio de zona norte.

A continuación, se sintetizan los principales rasgos de los cuatro casos institucionales, reconstruidos a partir del material de campo (entrevistas y encuestas a estudiantes) y de datos provisorios del Relevamiento Anual 2015:

- La EEM ubicada en zona sur (EEM S) es una institución pequeña de reciente creación a la que asisten alrededor de 350 alumnos en dos turnos. La institución funciona en un edificio de pocos años de antigüedad, ubicado en el medio de un barrio popular y la mayor parte de la matrícula reside en las inmediaciones (7 de cada 10 estudiantes viven a menos de 10 cuadras de distancia). La escuela es elegida por su alta reputación barrial y escasean las vacantes. El plantel docente es pequeño, con profesores mayoritariamente jóvenes que concentran horas en la institución en el marco del Régimen de Profesor por Cargo (RPC). La EEM S cuenta con un bajo porcentaje de alumnos repetidores en primer año (alrededor del 8%, según datos provisorios del Relevamiento Anual 2015). Los proyectos más destacados de la institución son: nivelación de cursos mixtos (que consiste en una estrategia de "aceleración" y apoyo a los estudiantes con menor rendimiento durante las últimas seis semanas de clase en primero y segundo año de estudio); apoyo para la vuelta a la escuela de estudiantes con muchas inasistencias; articulación con escuelas primarias del distrito y curso introductorio para la elaboración de un diagnóstico social y pedagógico.
- A la EEM ubicada en el oeste de la Ciudad de Buenos Aires (EEM O) asisten alrededor de 500 alumnos en los turnos mañana y tarde. Se trata de una institución que data de los años noventa, con un plantel de docentes heterogéneo en cuanto a la antigüedad en los cargos (hasta el momento de realizarse el

trabajo de campo en 2015 no se había podido implementar allí el RPC). Aproximadamente el 40% de los estudiantes que concurre a esta institución vive a más de 20 cuadras de la escuela y, en general, provienen de escuelas primarias de la zona. El porcentaje de alumnos repetidores alcanzaba al 23% en el primer año de estudio (de acuerdo con datos provisorios del Relevamiento Anual 2015). Entre los principales proyectos de la escuela se pueden mencionar: la interculturalidad, elaboración de proyectos especiales en el marco de las Previas por Parciales y viajes de estudio a diferentes destinos.

- El Comercial ubicado en una zona céntrica de la ciudad (Comercial C), es una escuela de gran tamaño a la que asisten aproximadamente 800 estudiantes. Se trata de una institución de muchos años de antigüedad, con un equipo docente donde apenas un grupo minoritario se ha podido acoger al RPC. Solo alrededor de un 30% de los estudiantes que asisten a esta escuela vive a menos de 10 cuadras, y el 40% se domicilia a más de 20, proviniendo del oeste y sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires. Las familias eligen esta escuela por su buena reputación, por ser ex alumnos y por la modalidad comercial. En el primer año de estudios, el Comercial C presenta una alta repetición que alcanza al 21%. Algunos proyectos en esta escuela: desarrollo de la ESI dentro del EDI, micro-emprendimientos y tutorías en el Ciclo Superior, salidas pedagógicas en todos los años de estudio, parejas pedagógicas, curso de nivelación para ingresantes y Huerta Orgánica en el marco del programa de Escuelas Verdes.

- El Colegio ubicado en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires (Colegio N) es una institución de tamaño intermedio con una matrícula de aproximadamente 500 alumnos. Parte del plantel de docentes concentra horas en la institución (por Proyecto 13 y RPC). En cuanto a la población escolar, solo alrededor del 30% de los estudiantes reside en el radio de las 10 cuadras, y una proporción similar se domicilia a más de 40. En el último tiempo se perciben cambios en la población escolar de la institución, con un incremento de ingresantes provenientes de las escuelas primarias de la zona a raíz de un proyecto de articulación entre niveles. De acuerdo con datos provisorios del Relevamiento Anual 2015, la repetición en primer año rondaba el 18%. Proyectos destacados en esta escuela: Proyecto 13, articulación con escuelas primarias de la zona, proyectos de ESI y de medios de comunicación en el EDI.

Capítulo 2.

El inicio de la secundaria y el involucramiento escolar en la mirada de los estudiantes

En este capítulo se presentan algunos resultados de la encuesta realizada en 2014 a 565 estudiantes de primer año en 16 escuelas secundarias estatales dependientes de la DEM. Por un lado, se analizan las razones de asistencia a la escuela y el reconocimiento de dificultades de los estudiantes al inicio de primer año. Por otra parte, se presentan y analizan dos escalas de involucramiento escolar (IE) referidas a sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva. Estos hallazgos se ilustran con una selección de testimonios de estudiantes, recabados en el marco del componente cualitativo de la investigación, durante el trabajo de campo realizado en 2015 en cuatro escuelas pioneras de la NES.

2.1. Razones de asistencia a la escuela y reconocimiento de dificultades

El inicio de la escolaridad secundaria fue uno de los temas indagados en las encuestas a estudiantes. Algunos resultados fueron reunidos en un boletín publicado a comienzos de 2015 (Dabenigno et. al, 2015) y se retoman nuevamente en este informe, enriquecidos aquí con testimonios de los actores entrevistados posteriormente en la instancia cualitativa de la investigación. En primer lugar, se analizan las razones de asistencia a la escuela, indagadas al promediar el ciclo lectivo. Como se verá, algunas lecturas se conjugan con otra acerca de la escolaridad, tales como la distancia del hogar a la escuela, la cantidad de inasistencias y algunos indicadores de IE. También se realizan algunas comparaciones entre alumnos de escuelas pioneras y no pioneras de la NES.

El Gráfico 3 presenta las respuestas de los estudiantes, referidas a las razones de asistencia a la escuela donde cursaban. Cabe señalar que los encuestados podían elegir más de una opción de respuesta (es por ello que la suma de los porcentajes supera el 100%).

La cercanía de la escuela al hogar resultó ser la razón prevaleciente en la elección de la escuela⁵, siendo esta opción de respuesta elegida por cerca de la mitad de los alumnos (más precisamente, el 44% de ellos, siendo el porcentaje levemente menor dentro del subuniverso de las escuelas que comenzaron con la NES en 2014). Se trata de una motivación que puede ser analizada en vinculación con la distancia entre el hogar del estudiante y su escuela. Al respecto cabe señalar que, como muestra el Gráfico 4, casi el 40% de los encuestados vivía en el radio de las 10 cuadras de la escuela. Si a esto se suma quienes residían a una distancia de 10 a 20 cuadras, resulta que el 61% de los alumnos vivía a no más de 20 cuadras. Analizando más detalladamente la distancia hogar-escuela se observó una mayor cercanía a la escuela entre los estudiantes de zona sur: el 76% vivía a menos de 10 cuadras y apenas el 5% a más de 40, a diferencia de la zona centro-norte donde el 28% de los encuestados vivía a más de 40 cuadras (Anexo, Cuadro 1). Esto indicaría que las escuelas del sur se cubren mayoritariamente con alumnado de la zona, mientras que el

⁵ Cabe señalar que en la Ciudad de Buenos Aires regía desde ese mismo año el sistema de inscripción en línea, que asignaba las vacantes para primer año de acuerdo con criterios estandarizados, entre los que prevalecían la concurrencia de hermanos al establecimiento y la cercanía al hogar, entre otros.

resto de la ciudad resulta más heterogéneo en cuanto a la residencia domiciliaria. Si se consideran las escuelas de más reciente creación que comenzaron con la NES en 2014, se constata que el 72% de los encuestados vivía a menos de 10 cuadras (Anexo, Cuadro 2). En dichas instituciones la cercanía al domicilio fue un motivo de ingreso elegido por el 69% de los estudiantes encuestados.⁶

El motivo de ingreso a la escuela sostenido en una decisión familiar fue la segunda razón en orden de importancia (acentuándose levemente en el subuniverso de estudiantes de escuelas NES donde el porcentaje de estudiantes que optó por esta respuesta alcanzó al 37%; Anexo, Cuadro 4). Un tercio de los alumnos (el 33%) respondió que su familia había querido que concurriera a esa escuela. Los vínculos o referencias acerca de la escuela en el seno familiar también se vieron reflejados en otras respuestas: “alguien de mi familia venía a esta escuela” (19%) y “mis hermanos vienen o mi papá/ mamá trabajan en esta escuela” (15%).

La respuesta “no pude entrar a la escuela que quería y me asignaron esta” resultó, de manera llamativa, la cuarta más elegida (18% de los estudiantes). Al analizar cómo este grupo se sentía en la escuela, se halló que prácticamente la mitad de ellos (el 49%) había ingresado a una institución no deseada, afirmando que se irían a otra de poder hacerlo (frente a un 29% en el total de casos). A la vez, la cuarta parte de este grupo (el 26%) no se sentía parte de su escuela (frente a un 13% en el total) e igual proporción (el 23%) presentaba altos niveles de inasistencias (frente a un 17% en el total). Estos indicios de un bajo involucramiento escolar merecen atención a la luz de investigaciones internacionales que han relacionado el bajo involucramiento con la deserción escolar⁷. En cuanto al ingreso a una institución no deseada dentro del conjunto de escuelas que comenzaban con la NES en 2014, prácticamente no hubo diferencias con el total de casos (Anexo, Cuadro 4).

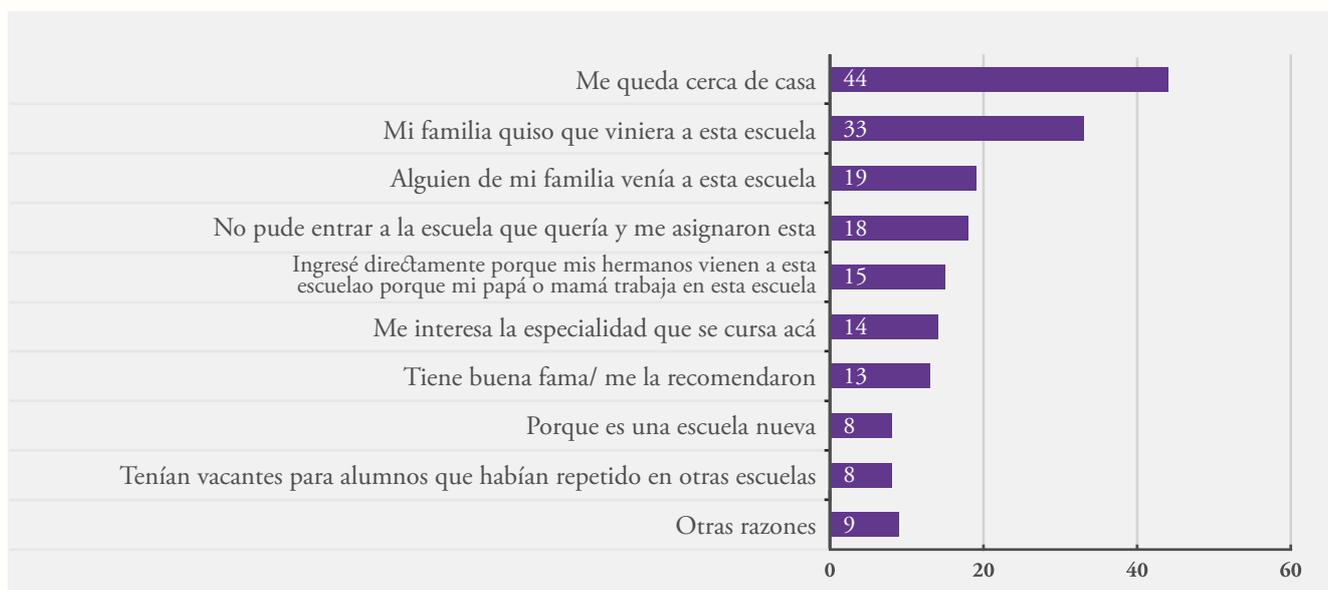
⁶ A su vez, al relacionar la distancia hogar-escuela con la cantidad de inasistencias en el total de casos, se observó una marcada relación entre esas variables: las inasistencias se incrementaban con la distancia del hogar a la escuela (Anexo, Cuadro 3).

⁷ Al respecto pueden consultarse los trabajos de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), Manlove (1998), Pillow (1997), Rumberger (1987). El tema del involucramiento escolar se profundizará en el segundo apartado de este mismo capítulo.

Cabe considerar también que el 8% de los alumnos reconoció asistir a una institución que los había aceptado por contar con vacantes para alumnos repetidores provenientes de otras escuelas.

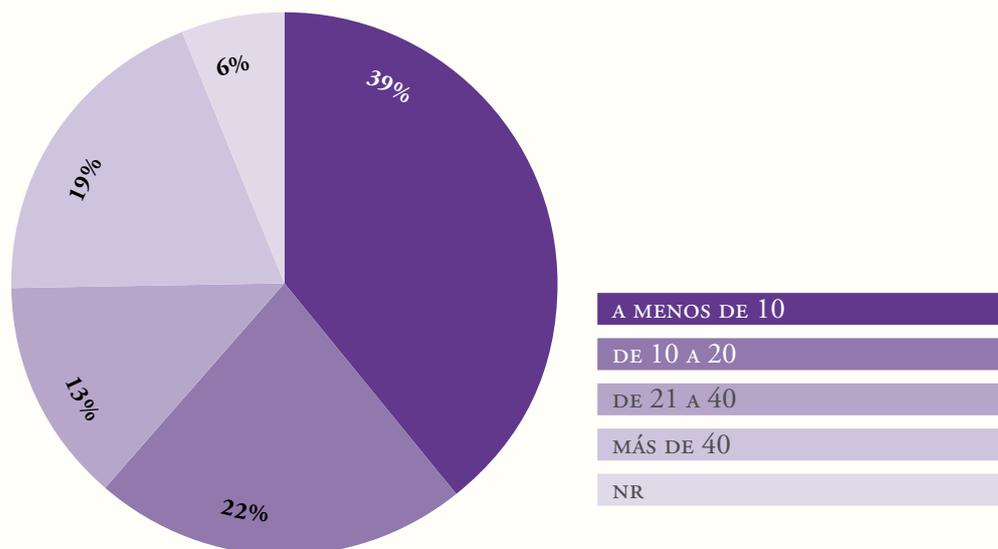
Al parecer, la orientación o especialidad del plan de estudios no figura entre los aspectos más considerados a la hora de elegir una escuela para cursar la secundaria, dado que solo el 14% respondió que concurría a esa escuela porque le interesaba la especialidad que se cursaba. Este resultado apareció vinculado a un escaso conocimiento de las orientaciones de los planes de estudio (solo un tercio de los encuestados conocía la o las orientaciones de su escuela). Se trata de hallazgos que se traducen en la necesidad de fortalecer la difusión de las ofertas existente en la comunidad educativa aspirante a ingresar al nivel. En las escuelas que comenzaban con la NES en aquel año, el conocimiento de la orientación resultó un poco más alto (38% vs 33% en el total).

Gráfico 3. Razones de ingreso a la escuela donde cursaba primer año en 2014 (% de alumnos que responden cada opción)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Gráfico 4. Distancia hogar-escuela en cuadras



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Volviendo a las razones de ingreso, el 13% de los estudiantes respondió haber elegido la escuela por su “buena fama” o por recomendación.

El tratarse de “una escuela nueva” resultó residual, elegida por el 8% de los encuestados, porcentaje que trepaba al 13% en las escuelas que ya iniciaban la NES (en parte debido al peso de dos instituciones nóveles; Anexo, Cuadro 4). Entre quienes eligieron esta razón, también se observaron mayores niveles de respuesta en estas otras: “mi familia quiso que viniera” (49% vs. 33% en el total), “me queda cerca de casa” (69% vs. 44%) y “tiene buena fama/ reputación” (25% vs. 13%). Por el contrario, apenas un 5% respondió que le habían asignado una institución no querida inicialmente (en el total de casos, el 18% había elegido esta respuesta). Por lo tanto, esto lleva a concluir que las escuelas “nuevas” son buscadas por estudiantes de la zona donde se emplaza la escuela.

En el siguiente recuadro se exponen algunos testimonios recabados en las entrevistas a estudiantes realizadas en 2015. Estas respuestas espontáneas ilustran algunas de las razones de asistencia a la escuela que han sido expuestas y que aparecen muchas veces yuxtapuestas en los testimonios.

Recuadro 1. Razones de asistencia en las voces de los estudiantes (entrevistas grupales realizadas en 2015)

Cercanía a la escuela. Recomendación. Fácil acceso.

Soy del barrio y también estaba acá al lado a la mañana [en referencia a la escuela primaria situada junto a su secundaria]. Llegué a la escuela porque en realidad yo me quería anotar en un comercial, pero por cuestiones de que era más cerca y todo eso, me anoté acá (Alumna, EEM S).

Yo elegí esta secundaria porque queda cerca de mi casa, muchas amigas hablaban de que iban a venir acá, era una buena escuela (...) parecía una de las mejores (Alumna, Comercial C).

Me mandaron acá más por seguridad, porque queda la parada del colectivo en frente de mi casa y justo acá en la esquina para. Así que me mandaron por eso nada más (Alumna, EMM O).

Escuela no elegida

En realidad, yo quería quedar en [nombra otra escuela], vine a esta escuela porque fue una de las que quedé, pero en realidad yo quería quedar en otra (Alumno, Comercial C).

Originalmente quería venir a [nombra otra escuela], que está por acá cerca. Me dijeron que no porque no había vacantes (...) Yo no la conocía, no sabía nada. Muchos me decían que era una escuela de prestigio, algo así. Y bueno, salió esa como segunda opción y terminé acá (Alumno, EEM O).

Por el tema de que distintas escuelas de la zona mía no tenían vacantes (...) me dieron esta como última opción (Alumno, Comercial C).



Orientación del plan de estudios.

Decisión familiar

Yo en primer lugar quería ir a una comercial, porque me gusta mucho esto de la Matemática, el negocio, esas cosas. Y bueno, mi mamá fue buscando una secundaria para mí, esta le pareció mejor porque era como más estricta (Alumna, Comercial C).

Hermanos en la escuela. Recomendación

Vine acá porque mi hermana también (Alumno, EEM S).

...llegué a este colegio porque mi hermana inauguró, está en tercero a la mañana. Había buenos comentarios de este colegio, que era muy bueno, que había salida de [menciona la orientación de la escuela] y me gustó, por eso me anoté (Alumna, EEM S).

Además de las razones de ingreso a la institución, las encuestas permitieron analizar las dificultades al inicio de primer año, reconocidas por los estudiantes al promediar el ciclo lectivo. El Gráfico 5 presenta las respuestas de los estudiantes, quienes podían elegir varias opciones. Se observa que las dificultades se concentraron principalmente en dos de tipo académico: “preparar y organizarme con varias materias a la vez” (que concentró el 50% de las respuestas) y “entender las explicaciones de los profesores en las clases” (32%). Aunque en menor medida, también otros aspectos académicos resultaron seleccionados: “la forma de calificar en las materias” (19%) y “saber qué esperan los profesores de los trabajos y tareas que piden” (17%). En este sentido, investigaciones previas del equipo destacaban que el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria representa un cambio en los vínculos entre alumnos y docentes, con una multiplicidad de docentes y materias que supone un gran cambio para los ingresantes a la escuela secundaria (Dabenigno et al., 2014, p.77). En el mismo sentido, entre los hallazgos de esta nueva investigación se destacan las dificultades vinculadas con el trabajo académico y la construcción del oficio de alumno (Perrenoud, 2006), predominando entre las preocupaciones de los jóvenes al reflexionar sobre el inicio de su escolaridad.

En cuanto a los aspectos relacionados con la dimensión socioemocional (como “sentirme parte del curso” y hacerme amigos”), los mismos concentraron algo menos del 20% de las respuestas.

Otras respuestas referidas al vínculo de los estudiantes con adultos para consultas académicas o personales (“contar un problema”) resultaron elegidas en menor medida, por el 10% y el 7%, respectivamente.

Por último, cabe destacar que el 16% de los estudiantes respondió que nada le había resultado difícil al comenzar ese año en la escuela. Resulta necesario analizar las dificultades al inicio de primer año en relación con distintos apoyos ofrecidos desde la escuela. Por ejemplo, el 42% de los encuestados afirmó haber asistido a algún curso o taller introductorio durante 2014, y 6 de cada 10 de ellos respondió haber estado interesado en los mismos. En las instituciones que comenzaban la NES ese año, este tipo de apoyos al ingreso resultaron más frecuentes: allí el 53% de los encuestados señaló asistir (valor superior al 42% global; Anexo, Cuadro 5). En la misma línea, el reconocimiento de estos talleres resultó mayor entre alumnos de escuelas NES (al 64% le resultaron interesantes; Anexo, Cuadro 6).

Gráfico 5. Dificultades al inicio de primer año



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Al explorar la relación entre las dificultades de tipo académico y socioemocionales percibidas por los estudiantes al inicio del nivel y la asistencia a cursos o talleres para ingresantes, se vio que la asistencia a esas instancias pareció facilitar los aspectos sociales de la inmersión en la secundaria (Gráfico 6). En cambio, estos mismos estudiantes manifestaron haber tenido dificultades en aspectos académicos.

A raíz de considerar las dificultades académicas de los estudiantes es que se analizó también el conocimiento acerca de las clases de apoyo. La visibilidad de las mismas resultó elevada (el 78% de los encuestados sabía de su existencia). Sin embargo, sólo el 39% de los estudiantes había concurrido a las clases, y más de la mitad de quienes afirmaron haber tenido dificultades para comprender las explicaciones de los profesores al inicio del año, no había asistido a las mismas (Anexo, Cuadro 8). Casi todos los alumnos que habían aprovechado esas instancias, las valoraron positivamente.

Gráfico 6. Dificultades identificadas por los estudiantes en el primer año según hayan tenido o no curso introductorio (en porcentaje)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

A continuación, se presentan algunos testimonios de estudiantes referidos a las dificultades al inicio de primer año, provenientes del trabajo de campo realizado en 2015 (componente cualitativo de la investigación).

Recuadro 2. Dificultades al inicio de primer año en las voces de los estudiantes (entrevistas grupales realizadas en 2015)

Lo nuevo de la secundaria

La secundaria era algo nuevo para nosotros. Todas las responsabilidades que no conocíamos (Alumna, Colegio N).

Nuevos lazos sociales

Fue raro venir por primera vez a la secundaria, toda una nueva escuela, nuevas personas, nuevos profesores. Nervios porque fue conocer a los nuevos compañeros... (Alumna, Comercial C).

No hablábamos mucho entre nosotros, y era como que estábamos muy enfocados en el colegio (Alumno, Colegio N).

Hubo problemas, pero apenas entré al colegio conocí a una chica, con esa chica me presentaron a todos, conocí a cinco amigas más, después de las cinco se fueron tres, quedamos dos, entonces después se definieron como tres o cuatro bandas (Alumna, EEM O).

Cantidad de materias

Más materias como Biología, Historia, acostumbrarse a esas materias, que en primaria no teníamos (Alumna, Comercial C).

Pensar en no llevarse ninguna (Alumno, EEM O).

Aprobar todas las materias (Alumna, EEM O).

Sin dificultades al inicio

Yo me adapté rápido porque no soy de complejizarme mucho por las cosas, de decir: "Ay no, no me gusta". Si no me gusta, lo hago igual. Pero no tuve mayores problemas en hacer las cosas (Alumna, EEM S).

Como cierre de esta sección, se puede señalar que la distancia de la escuela al hogar aparece como un lugar destacado entre las razones de asistencia a la escuela secundaria, algo que a priori podría resultar más esperable en el nivel primario. La reputación de la escuela aparece también como un aspecto importante en las elecciones, no así las orientaciones de los planes de estudios las cuales, por otra parte, resultaron poco conocidas por los estudiantes al momento de realizarse la encuesta. En cuanto a las dificultades al inicio de primer año reconocidas por los estudiantes, estas se vieron atenuadas entre aquellos alumnos que —particularmente en las escuelas NES— asistieron a cursos o talleres introductorios que apoyaron en especial los aspectos sociales de la inmersión en el nivel.

2.2. Escalas de involucramiento socioemocional y académico-cognitivo

En este apartado se retoman los principales contenidos de un informe reciente referido a la propuesta de medición y uso de escalas Likert para el análisis del involucramiento escolar (IE; ver Dabenigno, Austral y Larripa, 2016). En primer lugar, se explica el concepto de IE y su utilización en investigaciones anteriores del equipo. Luego se presenta una propuesta de escalas para la medición de sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva y se analizan los principales resultados.

En esta investigación se propuso el concepto de IE para abordar la relación de los estudiantes con la escuela y la escolaridad. Este término ha permitido conceptualizar la amalgama entre el estudiante —concebido como actor social— y la institución escolar, pues el propio involucramiento es producto de la interacción entre la persona y el contexto en el que el aprendizaje se lleva a cabo (Arguedas Negrini, 2010). Más que a estrategias y reglas del juego escolar, y a cómo los estudiantes las refrendan, sortean o cuestionan (temas vinculantes de la “experiencia escolar”), la noción de IE pone la mirada en el lazo de los jóvenes con su escuela (como institución-marco) y su escolaridad (como proceso) (Bidwell y Kasarda, 1980). El foco analítico que propone este concepto radica en comprender la escolaridad de manera multidimensional incluyendo aspectos afectivos, racionales, cognitivos y participativos. La noción de involucramiento tiene, así, la ventaja y el desafío analítico de condensar variadas dimensiones de la vida escolar. También plantea el desafío de superar una mirada unidisciplinar e individualista que conciba el IE exclusivamente desde

una perspectiva psicológica y olvide las condiciones que lo promueven y los factores estructurales que pueden llevar a la alienación de los jóvenes —concepto opuesto del IE— y al abandono de los estudios (McInerney, 2009).

El IE es un concepto relativamente reciente que se ha desarrollado centralmente en el campo académico sajón. Los primeros estudios sobre el IE surgen durante la década de los noventa en Estados Unidos, en un contexto signado por bajos niveles de logros académicos, altos niveles de aburrimiento y desinterés de los alumnos, y altos niveles de abandono escolar que comenzaron a registrarse —fundamentalmente— en áreas urbanas (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). El trabajo de estos autores ha sido un puntal en la definición del concepto, a juzgar por la cantidad de referencias de este trabajo citado por otros autores. Así se ha reconocido la contribución del concepto para dar cuenta del proceso por el cual los estudiantes construyen los significados y propósitos de la educación en un entorno escolar complejo y muchas veces contradictorio (Locke, 1996).

Se considera que el IE es un constructo conformado por tres grandes dimensiones: conductual, emocional y cognitiva (Fredericks et al., 2004; Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Arguedas Negrini, 2010; Raftery, Grolnick y Flamm, 2012). El IE conductual se apoya en la idea de la participación en las actividades curriculares, extracurriculares, recreativas y sociales que ofrecen las instituciones educativas. El IE emocional abarca las reacciones afectivas positivas y negativas de los estudiantes en sus experiencias en la escuela y en su clase, que podrán ligarse a las relaciones de los alumnos hacia los profesores, con sus compañeros de curso y con la escuela en general; se presume que forjar lazos estrechos con la institución y sus miembros (docentes y pares) influye positivamente en la disposición de los estudiantes para abordar las tareas académicas (Fredericks et al., 2004, p. 60). Dos subdimensiones dentro del IE emocional son la pertenencia institucional y la valoración de escuela: la primera se refiere al sentimiento de los estudiantes de ser "miembros significativos de la comunidad escolar, teniendo una sensación de inclusión en la escuela" y la segunda al "reconocimiento de la escuela como una institución social y, a la vez, una herramienta para facilitar el desarrollo personal" (Voelkl, 1997, en Finn y Zimmer, 2012, p. 296). Ambas subdimensiones redundan en la concepción de la escuela como un lugar y un conjunto de actividades que "valen la pena". Finalmente, el IE cognitivo refiere al "gasto de energía reflexiva necesaria para comprender ideas complejas con el fin de ir más allá del mínimo requisito y se relaciona con una

buena disposición y atención por parte del estudiante para realizar el esfuerzo necesario que requiere la comprensión de ideas complejas, la adquisición de habilidades difíciles (Fredericks et al., 2004, p. 60) y el manejo de material complejo o desafiante (Arguedas Negrini, 2010; Finn y Zimmer 2012). Cabe señalar que algunos autores desglosan más dimensiones.

En los últimos años, las investigaciones de este equipo han incorporado el concepto de IE como parte de su enfoque y objetivos. En los dos primeros estudios (realizados entre 2010 y 2014) se exploró el involucramiento estudiantil entre alumnos de distintas escuelas secundarias considerando como un elemento clave el nivel institucional: cómo las escuelas intervienen a través de sus iniciativas institucionales y actores, para favorecer el involucramiento estudiantil al ayudar a forjar en los jóvenes un sentido de pertenencia con su escuela secundaria, al situar la palabra como medio de resolución de conflictos, al ofrecer a los jóvenes múltiples espacios de formación y recreación, al expresarles confianza y respeto, al fomentar conocimientos significativos, promover la investigación y el esfuerzo por aprender, entre otros aspectos. En ambos casos se trató de investigaciones cualitativas basadas en el análisis de casos (escuelas), la primera tomando todos los años del secundario y la segunda, al primer año de estudio como objeto de análisis.

Desde fines de 2014, el equipo explora este concepto en el marco del componente cuantitativo de esta investigación. Sobre la base de las encuestas realizadas a 565 estudiantes de primer año se pudo explorar dos escalas de IE construidas de manera inédita para esta investigación. El objetivo principal fue analizar los niveles de IE en dos de sus dimensiones: la emocional y la académico-cognitiva⁸. En esta parte del capítulo se presentan las escalas de IE utilizadas y los principales resultados obtenidos en los ítems individuales y en los puntajes globales.

⁸ En otro informe reciente se revisan de manera más exhaustiva los antecedentes bibliográficos y de investigación sobre el IE. También en ese trabajo se exploran las variaciones en los puntajes de las escalas al considerar diversos atributos socioeducativos e institucionales.

2.2.1 Propuesta de medición con escalas Likert

En este estudio se definieron como contenidos y aristas centrales del IE las relaciones con pares y adultos escolares, el sentimiento de pertenencia, la mirada sobre la escuela, la participación en actividades académicas y no académicas, el cumplimiento de las reglas escolares y la predisposición hacia el aprendizaje (Arguedas Negrini, 2010). En cuanto a las definiciones "reales" necesarias para la medición del concepto (Lazarsfeld, 1973) se consideraron dos dimensiones de IE: la socioemocional y la académico-cognitiva. A partir de recuperar y adaptar las definiciones de Fredricks y otros (2004) y de Arguedas Negrini (2010), se construyeron dos escalas con sus respectivas subdimensiones e indicadores. La dimensión socioemocional del IE incluye en su escala indicadores referidos a los vínculos de los estudiantes con los adultos de la escuela, sus pares y la institución como ámbito de pertenencia, así como la valoración de la escuela como espacio de formación y la motivación frente a la propuesta de aprendizaje. También incluye un ítem referido al uso del diálogo en la resolución de conflictos interpersonales. En la Tabla 1 se presentan los ítems positivos y negativos correspondientes a cada subdimensión de esta escala de IE socioemocional.

Tabla 1. Ítems de la escala de involucramiento socioemocional

Subdimensión de la escala	Ítems positivos	Ítems negativos
Relación con los adultos de la escuela	En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa
Relación con los compañeros	En esta escuela puedo hacer amigos	Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo
Sentido de pertenencia	Me siento parte de esta escuela	Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra
Valoración de la escuela como espacio de formación	Venir a esta escuela es importante para mi formación	Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá
Motivación frente a la propuesta de aprendizaje	Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela
Uso del diálogo para abordar conflictos interpersonales	Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela

Por su parte, el IE académico-cognitivo combina, tal como se anticipó, aspectos académicos del IE conductual⁹ y el involucramiento cognitivo. Para la medición de los primeros se incluyeron indicadores referidos a los siguientes comportamientos: asistencia y puntualidad a la escuela, atención y participación en las clases, así como el abordaje y el cumplimiento de las tareas académicas. En cuanto al involucramiento cognitivo, los ítems se refirieron al interés general por aprender, al esfuerzo por comprender ideas complejas, relacionar conceptos nuevos con aprendizajes anteriores y persistir frente a obstáculos en el proceso de aprendizaje, así como la preocupación por lograr buenas calificaciones. Los ítems correspondientes a cada una de las subdimensiones se presentan en la Tabla 2.

⁹ El foco en los aspectos académicos del IE conductual deja a un lado otras subdimensiones como la participación en actividades escolares extracurriculares, recreativas y sociales, que la investigación cualitativa anterior ha destacado en su contribución al IE en general.

Tabla 2. Ítems de la escala de involucramiento académico-cognitivo

Subdimensión de la escala	Ítems positivos	Ítems negativos
Subdimensión académica		
Asistencia / puntualidad	Trato de no faltar a la escuela	Soy de llegar tarde a la escuela
Atención / participación en las clases	Soy de prestar atención en las clases	Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba ¹
Abordaje de las tareas en clase	En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	No hago los trabajos que me piden en clase
Cumplimiento y conclusión de las tareas académicas	Trato de tener la carpeta al día	Dejo muchas tareas sin terminar
Subdimensión cognitiva		
Interés por aprender	Me interesa más aprender que zafar	Estudio justo lo necesario para aprobar ¹
Esfuerzo por aprender ideas complejas	Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	Prefiero cuando las materias son fáciles ¹
Esfuerzo por relacionar conceptos nuevos con aprendizajes previos	Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	Estudio todo de memoria ¹
Persistencia en el aprendizaje de contenidos o tareas difíciles	Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	Cuando me cuesta entender algo, lo dejo
Interés por obtener buenas calificaciones	Me preocupo por sacarme buenas notas	Me da igual si me va mal en las materias

¹ Estos ítems fueron propuestos en la versión original de la escala y luego descartados durante el proceso de validación descrito en el Anexo metodológico de este documento.

Cabe señalar que, tratándose de una escala Likert (Cea D’Ancona, 1996; Padua, 1979) ambos listados de ítems fueron confeccionados equilibrando proposiciones positivas y negativas que aludieran a cada una de las subdimensiones. Si bien los instrumentos se construyeron y validaron mediante procedimientos apropiados para las escalas Likert, deben hacerse dos precisiones: a) la escala de IE académico-cognitivo no mide "actitudes" sino que releva la "frecuencia" de

ciertos acontecimientos escolares; b) a diferencia de lo que plantean los modelos puros para este tipo de escalas, no se trata de un concepto unidimensional sino integrado por subdimensiones, tal como muestran las tablas 1 y 2.

En la encuesta se formuló una pregunta para cada escala, incluyendo —de manera desordenada— los ítems positivos y negativos presentados en las tablas 1 y 2. Frente a cada ítem, los estudiantes expresaron su acuerdo o desacuerdo (en el caso del IE socioemocional), o la frecuencia de ocurrencia del contenido de la proposición (en el caso del IE académico-cognitivo), siguiendo algunas recomendaciones de expertos en la construcción de este tipo de escalas (Wylie y Hodgen, 2012; Lam et al., 2012; Fredricks et al., 2004).

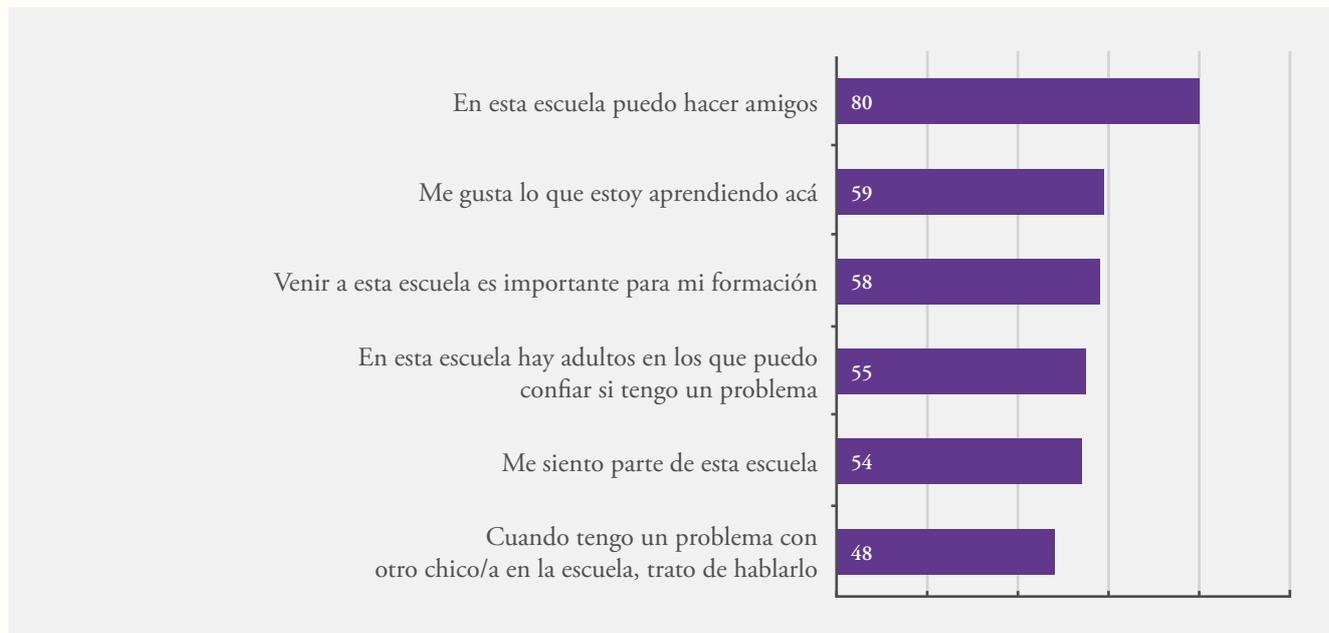
2.2.2 Análisis de resultados

2.2.2.1 Lectura de los ítems o proposiciones

A continuación, se analizan las respuestas brindadas por los estudiantes a cada uno de los ítems que componen las escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo. Cabe aclarar que se consideraron aquellos ítems que resultaron seleccionados en el proceso de validación de las escalas (Anexo metodológico), de acuerdo con criterios metodológicos desarrollados en la bibliografía especializada (Quero Virla, 2010; Sautu y Perugorría, 2007; López-Rosales y Modal de la Rubia, 2001).

El Gráfico 7 presenta los ítems positivos de la escala de IE socioemocional ordenados de manera decreciente, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que acordaron con el contenido de las proposiciones (las respuestas posibles a cada ítem fueron: “de acuerdo”, “ni acuerdo ni desacuerdo” y “desacuerdo”; Anexo, Cuadro 9). En primer lugar, se observa que el 80% de los estudiantes expresó acuerdo con la frase "en esta escuela puedo hacer amigos", dando muestras de la preponderancia de la relación con los pares en la definición del involucramiento emocional con la escuela. "Me gusta lo que estoy aprendiendo acá" y "venir a esta escuela es importante para mi formación" obtuvieron el acuerdo del 59% y 58% de los estudiantes, respectivamente. Se trata de respuestas que reflejan una importante motivación frente a la propuesta de aprendizaje y la valoración de la escuela como espacio formativo.

Gráfico 7. Acuerdo con los ítems positivos de la escala de involucramiento socioemocional (en porcentajes sobre el total de estudiantes)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

En cuanto a los vínculos con los adultos de la escuela, más de la mitad de los estudiantes acordó con la frase "en esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema" (55%). Con un nivel semejante de respuesta se presentó el ítem "me siento parte de esta escuela" (54%), el cual capta la afiliación institucional de estudiante. La frase que menos acuerdo obtuvo fue "cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo", alcanzando al 48% de los estudiantes. Como se vio en la presentación de la escala de IE socioemocional, se trata de una proposición que intenta medir las percepciones acerca del uso del diálogo para el abordaje de conflictos interpersonales.

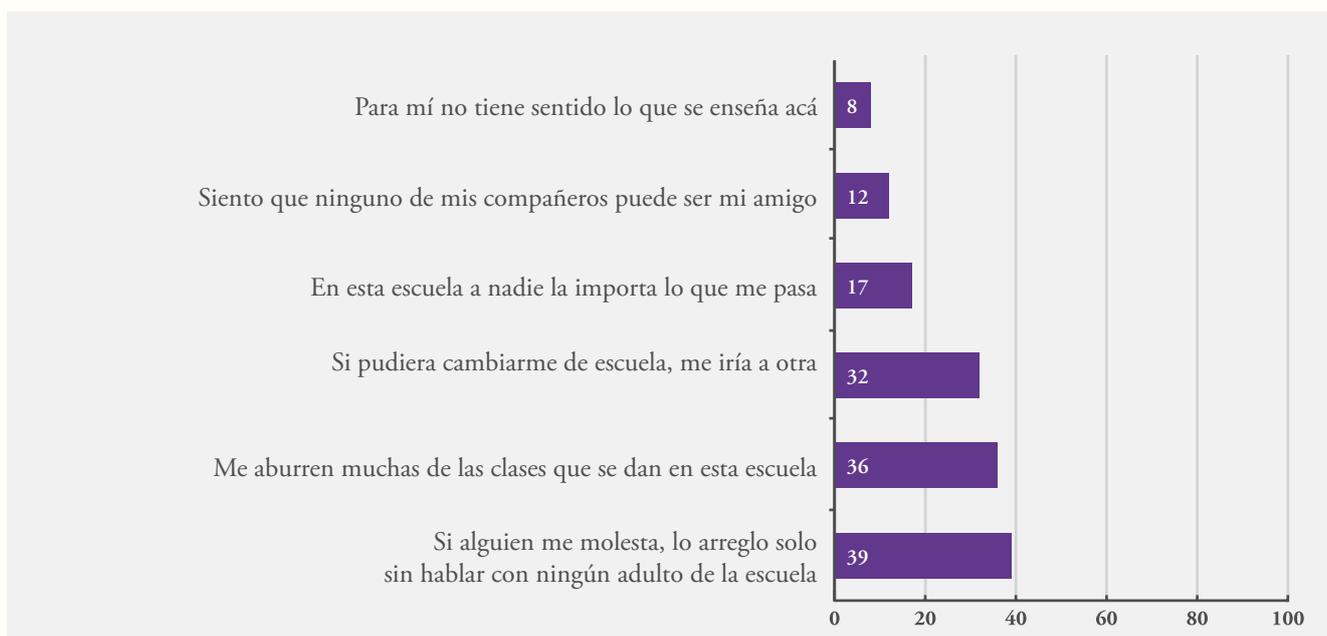
Es interesante observar que, con excepción de uno solo, todos los ítems obtuvieron el acuerdo de más de la mitad de los estudiantes, dando indicios de un buen nivel de involucramiento socioemocional. Se verá luego cómo esto se refrenda en el puntaje global de la escala.

En contraposición —y de manera esperable— los ítems negativos de la escala de IE emocional obtuvieron bajos niveles de acuerdo.¹⁰ En el Gráfico 8 se presentan los ítems correspondientes, esta vez ordenados

¹⁰ Al tratarse de frases con una connotación negativa, se esperaba que el involucramiento emocional de los estudiantes fuera mayor cuanto menor fuera el acuerdo con las mismas.

de manera creciente al considerar el nivel de acuerdo: los porcentajes más bajos expresan un mayor IE, mientras que los altos indican un menor IE (Anexo, Cuadro 9). Se observa que apenas un 8% de los estudiantes estuvo de acuerdo con el ítem "para mí no tiene sentido lo que se enseña acá", como indicador de una alta valoración de la escuela como espacio de formación.

Gráfico 8. Acuerdo con los ítems negativos de la escala de involucramiento socioemocional (en porcentajes sobre el total de estudiantes)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Siguieron a éste dos ítems referidos a problemas vinculares con adultos y compañeros: "siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo" (12%) y "en esta escuela a nadie le importa lo que me pasa" (17%). Un mayor nivel de acuerdo con la frase "si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra" (32%) indica un sentido de pertenencia a la escuela algo debilitado. Finalmente, los ítems negativos con mayores niveles de acuerdo y que se traducen en un IE más bajo son: "me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela" (36%) —alusivo a la motivación frente a la propuesta de aprendizaje— y "si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela" (39%) —como indicador del uso del diálogo para el abordaje de conflictos interpersonales—.

En suma, el bajo acuerdo con el conjunto de ítems negativos propuestos para la escala expresa un IE relativamente alto. Se trata de

una lectura que se complementa con el alto acuerdo expresado por los estudiantes frente a los ítems positivos del Gráfico 7.

Al comparar la importancia relativa de los ítems positivos y negativos considerando las subdimensiones implícitas en la construcción de la escala, se concluye que dos aspectos centrales en la construcción del involucramiento socioemocional son el lazo con los compañeros y la valoración de la escuela como aporte para la propia formación.

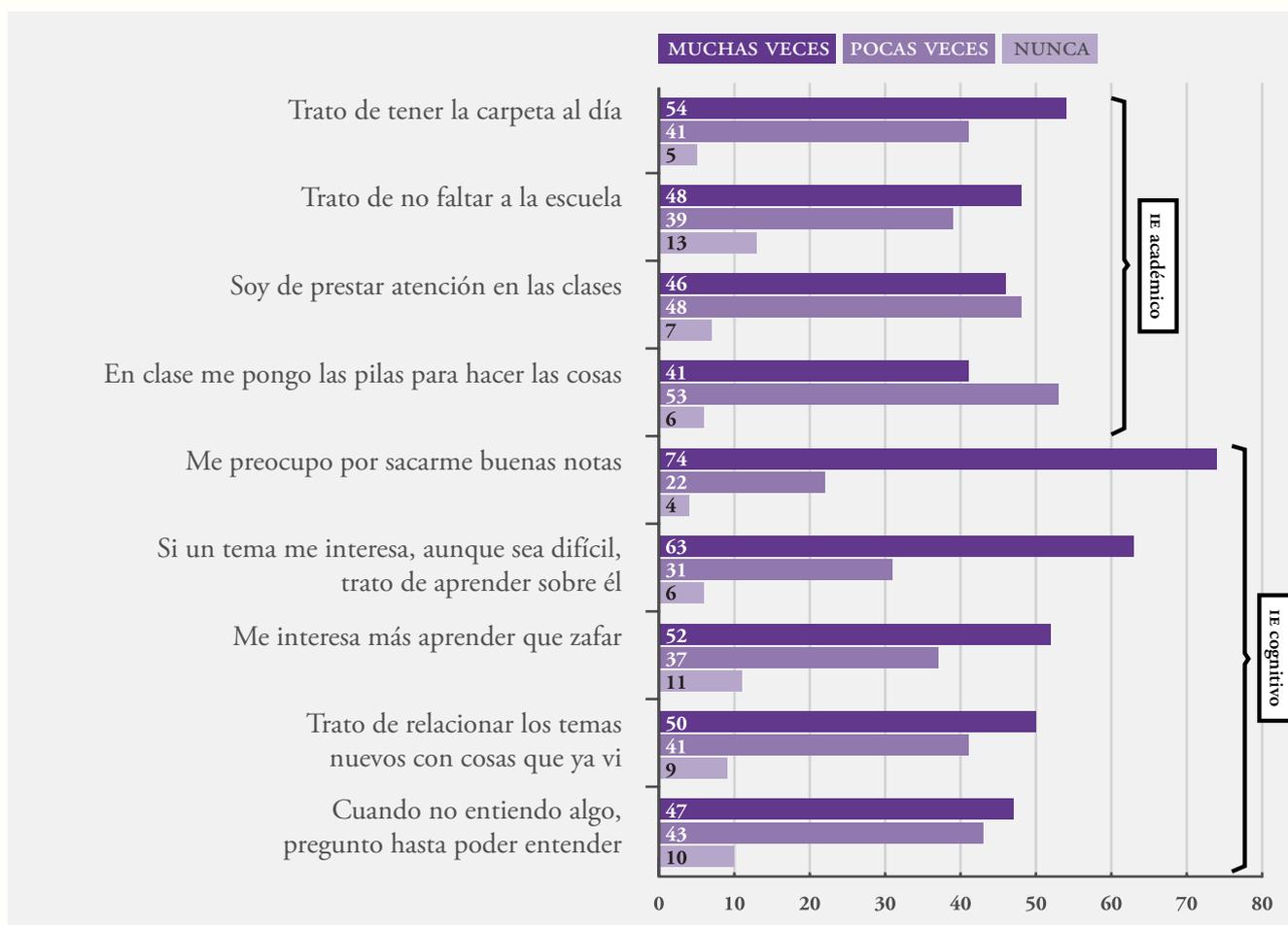
En cuanto a la escala de involucramiento académico-cognitivo, en el Gráfico 9 se presentan los ítems positivos, ordenados de acuerdo con la autopercepción de los estudiantes respecto de la frecuencia de ciertas actitudes y comportamientos frente a las tareas académicas (Anexo, Cuadro 10). Con excepción de los ítems “soy de prestar atención en las clases” y “en clase me pongo las pilas para hacer las cosas” (frente a los cuales resultó mayoritaria la respuesta “pocas veces”), prevaleció la respuesta “muchas veces” frente a todas las frases positivas que medían el involucramiento académico-cognitivo. Esto indica un relativamente alto involucramiento de los estudiantes, tanto globalmente como en los componentes académico y cognitivo por separado. El “muchas veces” supera el 50% en todos los ítems, salvo en dos donde resultan levemente menores: “trato de no faltar a la escuela” (48%) y “cuando no entiendo algo pregunto hasta poder entender” (47%).

En términos más específicos, los ítems que discriminaron con más fuerza y reflejaron mayores niveles de IE fueron dos del componente cognitivo: en la frase “me preocupo por sacarme buenas notas” la opción de respuesta “muchas veces” se destacó con un 74% frente a un 4% que respondió “nunca”; y en otro ítem referido al esfuerzo por aprender ideas complejas (“si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él”) casi dos tercios de los alumnos (el 63%) respondieron que “muchas veces” tenían esa intención, mientras solo un 6% optaba por el “nunca” como categoría de respuesta. Finalmente, el ítem de IE académico “trato de tener la carpeta al día” concentró un 54% de la respuesta “muchas veces” frente a un 5% de “nunca”.

Una pauta a destacar es que en la mayoría de los ítems positivos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (salvo los dos de mayor discriminación recién mencionados, que alcanzaban al 74% y al 63%) cerca de la mitad de los estudiantes se posicionó en el “muchas veces” a la vez que cerca de un 40% se concentró en el “pocas veces”. Esto se explica en parte porque la alternativa intermedia “pocas veces” de esta escala (alusiva a la frecuencia de ocurrencia) resultó más atractiva que

la categoría intermedia “ni acuerdo ni desacuerdo” en los ítems del IE socioemocional (Anexo, Cuadros 9 y 10). Esto se tradujo en una mayor cercanía en los porcentajes obtenidos por las categorías extremas del gradiente, restando algo de poder discriminatorio a la escala de IE académico-cognitivo. Distinguiendo las dos subdimensiones de la escala, se observa que es en tres frases positivas de IE académico que resulta más ajustada la brecha de porcentajes entre las opciones de muchas y pocas veces. Por ejemplo, ante la frase referida a la asistencia a clases el 48% de los estudiantes respondió que con frecuencia trataba de no faltar, y el 39% que lo hacía pocas veces. Por último, el 46% respondió que con frecuencia prestaba atención en las clases mientras que el 48% afirmó que lo hacía pocas veces.

Gráfico 9. Respuestas de frecuencia ante ítems positivos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (en porcentajes)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

En cuanto a la dimensión cognitiva de la escala, además de los dos ítems mencionados como de mayor poder discriminatorio (referidos al interés por obtener buenas calificaciones y el esfuerzo por aprender

ideas complejas), sigue en el nivel de respuesta en la opción "muchas veces", el ítem "me interesa más aprender que zafar" (52% muchas veces frente a 37% de pocas veces). Finalmente, los esfuerzos por relacionar conceptos nuevos con aprendizajes previos parecen menos frecuentes (el 50% respondió "muchas veces" y el 41%, "pocas veces"). En la misma línea, menos de la mitad de los estudiantes señaló que con frecuencia "cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender" (47%), siendo el nivel de respuesta de "pocas veces" muy semejante en este ítem (43%).

El Gráfico 10 expone los ítems negativos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (Anexo, Cuadro 10). En este caso, el IE tiende a aumentar a medida que disminuye la frecuencia con la que los estudiantes perciben que les ocurre cada situación enunciada en las frases. A primera vista, se observa que el "nunca" se vuelve mucho más frecuente en el conjunto de ítems negativos, alcanzando un máximo de 66% en la frase "me da igual si me va mal en las materias", reflejando que a los estudiantes no les resultan indiferentes las calificaciones obtenidas.

Otras frases frente a las cuales una importante proporción de los estudiantes se posicionaron en el "nunca" fueron los ítems académicos "soy de llegar tarde a la escuela" (47%) y "no hago los trabajos que me piden en clase" (39%), así como el ítem cognitivo "cuando me cuesta entender algo, lo dejo" (32%). Estos ítems, concordantemente, tienen bajos niveles de respuesta en "muchas veces": "soy de llegar tarde a la escuela" y "no hago los trabajos que me piden en clase" (15% en ambos casos), y "dejo muchas tareas sin terminar" (20%). En el ítem "me da igual si me va mal en las materias" el "muchas veces" alcanza apenas al 8%.

Gráfico 10. Respuestas de frecuencia ante ítems negativos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (en porcentajes)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cabe resaltar que en este caso, al igual que en el Gráfico 9, las opciones de respuesta proponían un gradiente de frecuencia de ocurrencia y los estudiantes se vieron también atraídos por la opción intermedia "pocas veces", que distaba de significar una posición neutral frente a cada proposición. Es así como la categoría intermedia "pocas veces" se vio resaltada –hasta el punto de concentrar los mayores niveles porcentuales– en varios ítems: "dejo muchas tareas sin terminar" (61%) y "no hago los trabajos que me piden en clase" (46%) y "cuando me cuesta entender algo, lo dejo" (45%).

2.2.2.2 Los puntajes globales

Luego de describir los ítems de manera separada se calculó, para cada estudiante, el promedio de los puntajes obtenidos en los ítems de cada escala¹¹.

¹¹ Como ya se mencionó, las escalas fueron previamente validadas. Esto supuso una homologación de los gradientes de respuestas entre las frases positivas y negativas. En el cuestionario, las opciones de respuesta para cada uno de los ítems de la escala de IE socioemocional fueron "de acuerdo", "ni acuerdo ni desacuerdo" y "en desacuerdo", codificadas como 1, 2 y 3 respectivamente. Para la homologación, los ítems negativos mantuvieron la misma codificación mientras que los ítems positivos fueron recodificados de la siguiente manera: los "acuerdos" como 3 y los "desacuerdos" como 1. En el caso de la escala de IE académico-cognitivo, las opciones originales de respuesta fueron "muchas veces", "pocas veces" y "nunca", codificadas en la versión original del 1 al 3. Para la homologación, también fue invertida la codificación de los ítems positivos.

Las distribuciones de los puntajes abarcaron todo el rango posible de puntajes, registrándose puntuaciones mínimas de 1 punto (un único alumno en la escala de IE socioemocional y tres en la de IE académico-cognitivo) y puntuaciones máximas de 3 puntos (siete y nueve casos, respectivamente). Cabe destacar que en los diagramas de cajas de los Gráficos 11 y 12 las puntuaciones mínimas figuran como puntuaciones atípicas o "outliers" en ambas distribuciones, especialmente en la académico-cognitiva.

El puntaje promedio de la escala de IE socioemocional fue de 2.34 puntos, con un desvío estándar de 0.36 (Anexo, Cuadro 11). Al calcular el coeficiente de variación que relaciona dicho desvío con el promedio, se constata una dispersión relativa del 15%, lo que indica que el promedio es una medida resumen aceptable de la distribución total de puntajes¹².

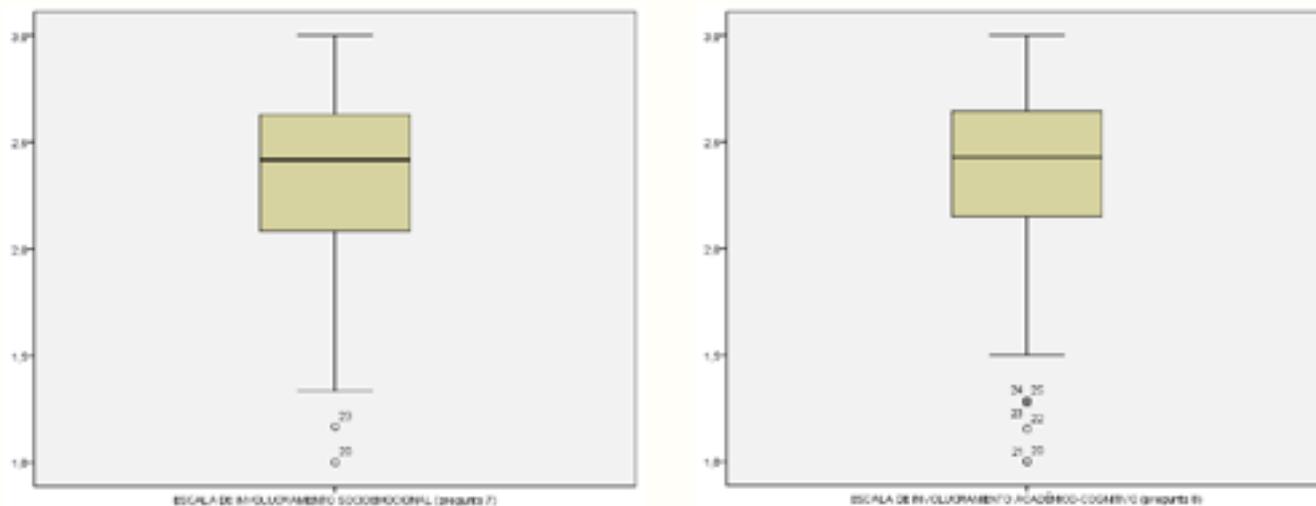
En cuanto a la escala de involucramiento académico-cognitivo, el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes fue un poco más alto, alcanzando los 2.37 puntos, con un desvío estándar de 0.35 (Anexo, Cuadro 3)¹³. La heterogeneidad de la distribución resultó similar a la anterior, con un coeficiente de variación del 15%, indicando nuevamente la pertinencia de considerar al promedio como resumen del total de puntajes de los estudiantes. Si bien en su representación gráfica la dispersión relativa de la escala de IE académico-cognitiva aparenta ser menor que la correspondiente a la socioemocional, la mayor cantidad de puntuaciones "atípicas" mínimas —más alejadas del promedio general— tienden a incrementar la magnitud de su medida.

Los Gráficos 11 y 12 muestran dentro de cada caja al 50% central de la distribución (entre los cuartiles 2 y 3; Anexo, Cuadro 3).

¹² El desvío estándar es una medida de dispersión absoluta o variabilidad de la distribución de los puntajes, mientras que la magnitud relativa de la dispersión con respecto a la media o promedio se mide a través del coeficiente de variación, el cual estandariza la dispersión.

¹³ En este caso el promedio resulta un poco más elevado que en la escala socioemocional, probablemente porque la categoría central "pocas veces" resultó más atractiva a los estudiantes, a diferencia de la categoría "ni acuerdo ni desacuerdo" que indicaba a priori una posición más "neutral".

Gráficos 11 y 12. Diagramas de caja de las escalas de involucramiento socioemocional y académico-cognitivo



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Los resultados indican que la mitad de las puntuaciones de ambas escalas se concentró en la franja aproximada que va de los 2.1 a los 2.6 puntos de IE¹⁴.

La mediana, que corta a la distribución en dos mitades, fue de 2.4 puntos en ambas escalas, valor levemente superior a ambos promedios, lo cual indica una leve asimetría positiva en la distribución de los puntajes, esto es, una concentración de casos hacia las puntuaciones altas. De ahí que algunas observaciones hayan sido informadas en el gráfico como "atípicas" (véanse círculos en la parte inferior de ambos gráficos). Esto ocurrió especialmente en la escala de involucramiento académico-cognitivo, donde quedaron señaladas cinco puntuaciones atípicas-mínimas, a diferencia de la socioemocional con únicamente dos¹⁵.

Otra mirada interesante para analizar el IE es pensarlo a nivel de cada escuela, pues ya hemos afirmado que no se trata de un proceso exclusivamente individual sino abonado por ciertas estrategias, iniciativas y climas institucionales. Al calcular la media de los puntajes promedio obtenidos a nivel de las escuelas se obtuvieron 2.33 puntos en la escala de involucramiento socioemocional y 2.36 en la de involucramiento académico-cognitivo, resultados muy semejantes a los promedios globales presentados anteriormente. No obstante, se

¹⁴ Para aligerar la lectura, presentamos los resultados con un único decimal. En el Anexo se pueden consultar los resultados con dos decimales.

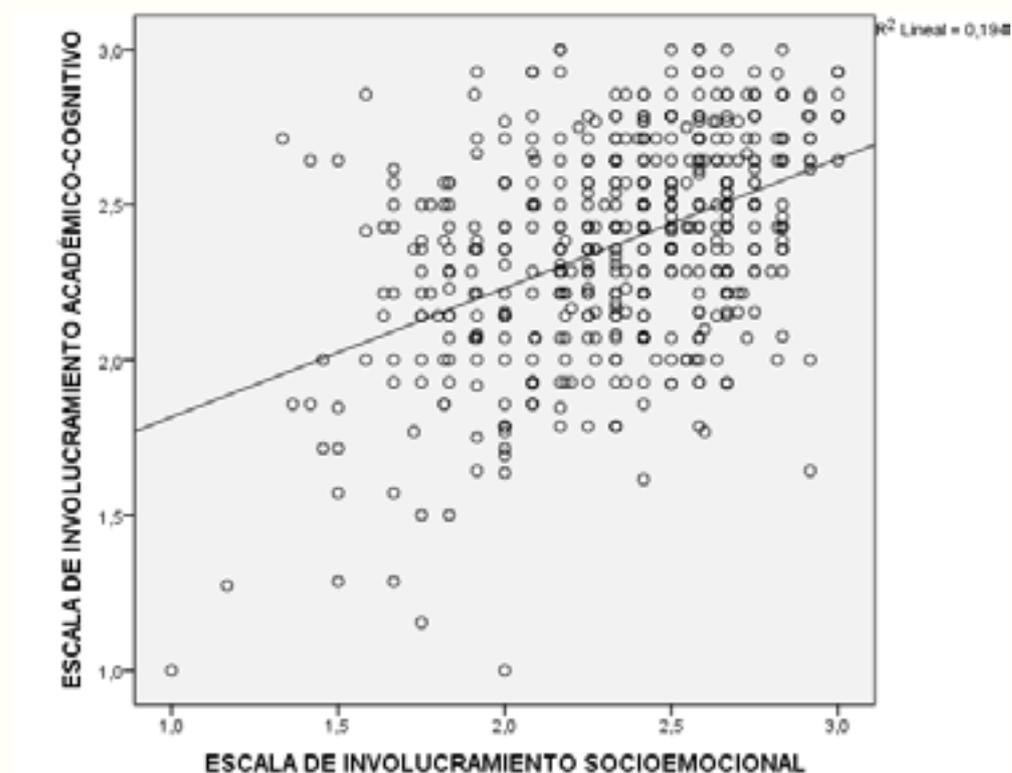
¹⁵ En el gráfico, los casos aparecen etiquetados con el número de orden en la base de datos.

pudo constatar una disparidad de situaciones al analizar la dispersión de las respuestas al interior de las instituciones. Al respecto se observa que el desvío estándar de los puntajes del IE socioemocional varió entre 0.23 y 0.48 al interior de las escuelas, mientras que el correspondiente al IE académico-cognitivo lo hizo entre 0.25 y 0.52 puntos. Recordemos que las desviaciones estándar globales se ubicaban en los 0,36 y 0,35 puntos respectivamente; es decir que se constató un amplio abanico de dispersiones intra-institucionales en ambas escalas de IE. El análisis de la variabilidad inter- e intrainstitucional ha sido una interesante clave de análisis en un documento anterior del equipo sobre los puntajes en las pruebas PISA (Dabenigno, Austral, Iñigo y Larripa, 2014), aunque aquí no hemos de profundizar al respecto.

Además de describir las distribuciones de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las escalas de IE, se hizo una primera exploración de relación entre los mismos¹⁶. Sin entrar en la discusión acerca de la secuencialidad de las dimensiones del IE (Finn y Zimmer, 2012) ensayamos en este documento una primera modelización de tipo lineal entre ambas escalas. En una relación de este tipo se espera un incremento o decrecimiento proporcional a la variación de una variable con respecto a la otra. Los valores de R y R² de Pearson brindan información acerca de la intensidad de la relación entre ambas variables, es decir, el grado de ajuste a un modelo lineal. En este caso se obtuvo un R de Pearson de 0.44 que expresa una fuerza moderada de la relación entre las escalas de IE (el mismo varía entre -1 y 1). El R² igual a 0.19 indica una capacidad explicativa de casi el 20% del IE socioemocional sobre el académico-cognitivo (R² = 0.194; Gráfico 13).

¹⁶ En el informe ya mencionado, se analizan las variaciones del IE al considerar algunos atributos socioeducativos e institucionales.

Gráfico 13. Estudiantes por puntaje de IE socioemocional y puntaje de IE académico-cognitivo



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME-GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

La interpretación de este resultado acerca de la baja asociación entre las escalas, dio lugar a algunas reflexiones teórico-metodológicas. En primer término, se planteó en qué medida puede esperarse de un instrumento de aplicación sincrónica, resultados que exhiban mayor asociación entre ambas escalas, cuando los dos aspectos del IE medidos presentan, según la bibliografía internacional y las investigaciones aplicadas en otros contextos, una secuencialidad que exigiría un diseño longitudinal (Finn y Zimmer, 2012). De ahí la importancia que deberían tener los estudios con diseños longitudinales, poco frecuentes en Argentina, para mirar en perspectiva temporal cómo se van construyendo y amalgamando las diferentes dimensiones del IE. No obstante, otra explicación posible de la baja asociación entre las escalas, podría hallarse en las diferentes estructuras de respuesta frente a los ítems: mientras que en la socioemocional se proponían niveles de acuerdo frente a las proposiciones, con una opción intermedia ("ni acuerdo ni desacuerdo") que funcionó como categoría neutral poco atractiva para los estudiantes (con un porcentaje mínimo de 14% y uno máximo cercano a 36% al considerar los ítems por separado); las opciones de respuesta en la escala académico-cognitiva proponían un continuum referido a la frecuencia de ocurrencia donde la categoría

intermedia "pocas veces" resultó bastante elegida (con un mínimo de 20% y un máximo de 58%). Esta diferencia de constructo en cuanto a la medición pudo haber incidido en la distribución de los resultados de los puntajes y, por ende, en la baja relación constatada. La falta de antecedentes de investigación local sobre la temática impide identificar la importancia relativa de las explicaciones técnicas (de raíz metodológica) respecto de los patrones de IE entre los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires. Esto puede considerarse como parte de los desafíos que se presentan a las investigaciones, cuando las mismas van ampliando sus horizontes temáticos y geográficos.

Recuadro 3. El involucramiento escolar en las voces de los estudiantes (entrevistas grupales realizadas en 2015)

Construcción del IE: el inicio y el presente

—Alumna 1: *[en referencia a cómo se siente hoy con respecto al inicio de sus estudios secundarios] Como hablamos a los profes, con los compañeros, ya no hay ese miedo de al principio de qué va a pasar. Es todo tranqui.*

—Entrevistadora: *Es todo tranquilo. Y para vos, ¿cómo es el día a día de hoy?*

—Alumna 1: *Bien. Ya conocés el colegio, ya no estás tan preocupada, ya sabés cómo funciona.*

—Alumno 2: *Lo mismo, yo tampoco estoy tan preocupado, estoy como más relajado, más pila.*

(Entrevista grupal a estudiantes, Comercial C)

Involucramiento socioemocional

Somos grupos diferentes [en relación con la otra división de primer año] pero a la hora de juntarse nunca hay choque, se adaptan bien a los grupos, digamos, hacemos chistes, lío.

(Alumno, Colegio N)

...los profesores son copados todos, me llevo bien con todos los profesores. Capaz que con algunos hay más comunicación que con otros, pero son todos buenos.

(Alumno, EEM S)



Alumna 1: *La de Cívica.*

Alumna 2: *Ah, es una genia.*

Alumna 1: *Cómo enseña y cómo lo hace en el pizarrón...
Se hace distinto.*

Alumna 2: *Es como que tipo en un cuadrito te hace las ideas y
te sabés todo. Y es re copado eso. (...)*

Alumna 1: *No es por la materia, es por la manera en que enseña.
Por la onda que le pone.*

(Entrevista grupal a estudiantes, EEM O)

A mí me gusta la escuela, así como está.

(Alumno, Colegio N)

*A mí me gusta tal como está la escuela, al principio no me
acostumbraba, miraba mi primaria y era todo raro, pero ahora
me gusta.*

(Alumna, Comercial C)

*Yo nunca hablaría... No hablo con los profesores directamente,
así que... No les tengo confianza y menos para contarle nada.*

(Alumna, EEM O)

Involucramiento académico-cognitivo

*Hay chicos que no les gusta hablar para todos, pero el profesor
les pide que la misma duda que tiene él capaz es la de muchos.
Entonces pide que la hablemos.*

(Alumna, EEM S)

*Bien, me siento bien. Muy cansado, pero ahora le estoy metiendo
más pilas igual, siempre pasa eso. Nunca se hace casi nada en el
año y al final se mete las pilas.*

(Alumna, EEM O)

*Él y yo nos conocemos desde el primer día de la primaria y de la
secundaria, nos llevamos bien. Era como muy levantarse a la mañana
temprano [en referencia a primer año], llegar puntual, capaz que a
las 7 ya formábamos, y después como a mitad de año nos costaba un
poco más, pero seguíamos cumpliendo con el horario. Y terminamos
con pocas faltas la mayoría, y todo. Ya bueno este año...*

(Alumno, Colegio N).



Al principio igual yo como que estaba tranquilo, enfocado en el estudio y después, a mitad de año me fui desarmando.

(Alumno, Comercial C)

...el de Matemática [en referencia a un profesor] era re bueno, explicaba todo, si no entendías, te lo explicaba como ochenta veces hasta que entiendas.

(Alumno, Comercial C)

Aprender cosas nuevas, que te interesan mucho, como los trabajos, es divertido.

(Alumna, Comercial C)

Lo bueno de Historia es que cuando te van enseñando, es como que te imaginás lo que pasó.

(Alumno, EEM S)

La orientación es en Ciencias Naturales y eso es algo que también me gustó cuando me anotaron, algo positivo. A mí me gusta Biología. Bueno, está bueno.

(Alumna, EEM S)

Cívica [en referencia a la pregunta sobre las materias que más les gustan] porque aprendés tipo a defenderte afuera, te dicen los derechos, todas esas cosas.

(Alumna, EEM O).

Me encantan todos los idiomas [en relación al idioma adicional enseñado en su escuela en el marco del EDI] Aprendería todos si es posible, me encanta la idea de aprender más idiomas, es re copado, por ahí me va a servir en el futuro. Capaz me tengo que ir a un lugar, por lo menos ya me sé defender. No te digo que voy a saber hablar como castellano, pero me podría defender con un par de idiomas. Eso me va a servir para el futuro.

(Alumna, EMM O)

Capítulo 3.

Breve encuadre normativo de la NES en la Ciudad de Buenos Aires

Este capítulo tiene el propósito de recuperar parte de la normativa en la que se inscribe la NES a nivel nacional y jurisdiccional. Se resaltan aquellos aspectos que resultan más relevantes para la contextualización de los hallazgos de esta investigación.

La Ley N°26.206 de Educación Nacional, sancionada en 2006, modificó la estructura del sistema educativo vigente con la Ley Federal de Educación. Además de establecer la universalización de la sala de 4 años en el nivel inicial, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel secundario (esto ya había sido establecido de manera precursora en la Ciudad de Buenos Aires, mediante la Ley N°898/02). El Artículo 31 de la Ley N°26.206 estipulaba una división del nivel secundario en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado "de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo".

En el Artículo 32 de la LEN se establecía que el Consejo Federal de Educación (CFE) fijaría las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garantizaran la revisión de la estructura curricular de la educación secundaria, con el objeto de actualizarla, estableciendo criterios organizativos y pedagógicos comunes, así

como núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional. Asimismo, se hacía hincapié en la importancia de impulsar propuestas alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as jóvenes (a través de tutorías y coordinaciones de curso), así como la creación de espacios extracurriculares orientados al desarrollo de actividades artísticas, deportivas, recreativas, solidarias, entre otras. En ese mismo artículo se establecía la necesidad de una discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos docentes en aras de constituir equipos más estables en las instituciones. En la Ciudad de Buenos Aires, estos lineamientos se expresaron por ejemplo en el fortalecimiento de las tutorías (incorporadas de manera inédita en el DC de la NES) y la implementación del RPC para la concentración de horas docentes en las instituciones.

Por su parte, la Resolución N°84/09 del CFE aprobó el documento "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria", a la vez que definió—en el Artículo 5— las ofertas educativas en la educación secundaria en el marco de la LEN: Educación Secundaria orientada; Educación Secundaria modalidad Técnico Profesional; Educación Secundaria modalidad Artística y Educación Secundaria modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. El Artículo 6 establecía que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acordaran para la Educación Secundaria orientada, se definirían de acuerdo a las orientaciones: Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria/ Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. Las jurisdicciones no quedaban obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideraran relevantes y pertinentes para su contexto. El Estado Nacional y las jurisdicciones podrían incorporar modificaciones a estas orientaciones, mediante nuevos acuerdos federales. Las orientaciones se certificarán con el título de "bachiller en" la orientación correspondiente (Artículo 7). La escuela secundaria obligatoria debería cursarse a través de planes de estudio que contaran con un mínimo de 25 horas reloj por semana.

Más tarde, la Resolución CFE N°93/09 aprobaba el documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria". Este documento contenía tres núcleos temáticos. El primero se refería a la propuesta educativa para el nivel: sentidos y orientaciones para la propuesta pedagógica, organización institucional de la enseñanza, propuestas de enseñanza disciplinares y

multidisciplinares, socio-comunitarias, para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes, complementarias y de apoyo institucional a las trayectorias escolares. También se abordaba el régimen académico (sentidos y orientaciones de las regulaciones sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes), y sobre la convivencia escolar. En tercer lugar, se formulaban recomendaciones para la reformulación y / o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales (sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, sobre acompañamientos específicos, sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso) (CFE, 2009). Se estableció que durante el transcurso de 2010 las jurisdicciones implementarían procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones sobre: a) la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) los acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) la convivencia escolar, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida.

Otras resoluciones (N°141/11, N°180/12, N°180/12, N°181/12, N°182/12) aprobaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para diferentes asignaturas y años de estudio. Por su parte, las Resoluciones N°142/11, N° 190/12 aprobaban los marcos de referencia para las orientaciones de la Educación Secundaria. La Resolución N°191/12 aprobaba el núcleo común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria y la Resolución N°210/13 incorporaba —a solicitud de la Ciudad de Buenos Aires— las orientaciones en Letras, Físico-Matemática y Pedagógica, a las diez orientaciones ya aprobadas por el CFE.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, la Resolución N°2.451 de 2012 aprobó las metas de aprendizaje para los diferentes niveles de enseñanza obligatoria en las escuelas del GCBA, dependientes de las Direcciones Generales de Educación de Gestión Estatal, de Formación Docente y de Gestión Privada en la Ciudad de Buenos Aires (GCBA/ME, 2012). En lo referido a la educación secundaria, las metas se presentaron como capacidades generales esperadas en los estudiantes al concluir el nivel. Además de definió el perfil del egresado secundario atendiendo a siete dimensiones: el cuidado de sí mismo, la ciudadanía responsable, el análisis y comprensión de la información, la competencia comunicativa, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, el aprendizaje autónomo y desarrollo personal.

Luego, la Resolución N°2.360 (GCBA/ME, 2013) mencionaba el proceso de adecuación de la oferta de carreras y de títulos por parte

del Ministerio de Educación, mediante la reformulación de los diseños curriculares para implementar gradualmente nuevos planes de estudios. Se explicitaban algunas consideraciones: a) que "la puesta en práctica de los nuevos planes podría traer aparejada la afectación de la carga laboral del personal docente como consecuencia del cambio del plan de estudios", b) la implementación gradual del Régimen de Profesores designados por Cargo en la Ciudad de Buenos Aires, c) que el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires ampara la estabilidad laboral del personal docente de las escuelas que implementen nuevos planes de estudios; d) la necesidad de definir pautas para la reasignación de horas cátedra, cargos, funciones y/o tareas del personal docente. En base a estas consideraciones, se resolvía la implementación de un proceso de reasignación de horas cátedra, cargos, funciones y/o tareas del personal docente que prestaba servicios en las escuelas secundarias comprendidas en los alcances de los procesos de implementación de nuevos planes de estudios¹⁷. Se encomendaba a los equipos directivos y los Consejos Consultivos la elaboración de una propuesta de reasignación de horas y cargos del personal docente involucrado.

La Resolución N°1.346 (GCBA/ME, 2014) aprobaba "El Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2014-2020". Al año siguiente, la Resolución N°321 (GCBA/ME, 2015) aprobaba "El Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2015". En 2015, la Resolución N°321 (GCBA/ME, 2013) y su rectificativa, la Resolución N°1.189 (GCBA/ME, 2015) establecieron el "Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Orientado del Bachillerato. 2015". Luego la Resolución N°2.427 (GCBA/ME, 2015) permitió realizar adecuaciones curriculares acordes a las necesidades de las escuelas, respetando los contenidos y objetivos troncales, los objetivos de aprendizaje por asignatura y por año, y las competencias y habilidades especificadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

El DC define, en atención a la Resolución N°84/09 del CFE, un Ciclo Básico de dos años de duración que comprende el primer y el segundo año de la Formación General y es común a todas las orientaciones. Se postulan para el Ciclo Básico "disciplinas cuya presencia garantizan una formación

¹⁷ Previamente, también la Resolución N°1412 (GCBA/ME, 2011) había encomendado la reasignación de horas cátedra, cargos, funciones y/o tareas del personal docente que prestaba servicios en las escuelas técnicas alcanzadas por los procesos de implementación de nuevos planes de estudios.

integral de los estudiantes y los preparan con una formación básica común para ingresar en la formación orientada facilitando el cumplimiento de la Resolución CFE N°102/10 de movilidad estudiantil”.

Para el Ciclo Orientado se estipula una duración de tres años como mínimo y de cuatro años en las ofertas de modalidad Técnico-Profesional y Artística que lo requieran. El Ciclo Orientado de tres o cuatro años contempla las siguientes 13 orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración¹⁸, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Artes, Matemática y Física, Educación y Literatura. Las tres últimas orientaciones fueron incorporadas por pedido de las Escuelas Normales y —como ya se mencionó— aprobadas por la Resolución N°210/13 del CFE. Esta nueva estructura generó un reordenamiento de la multiplicidad de planes de estudio que regían anteriormente en la Ciudad de Buenos Aires (Álvarez, Glas y Martínez, 2003).

Cabe señalar también que el DC plantea dos campos de formación: uno general que comienza en el Ciclo Básico y se extiende a lo largo de todo el nivel y uno específico que forma parte del Ciclo Orientado e incluye asignaturas propias de la orientación. El Ciclo Básico de la NES define las siguientes asignaturas, espacios o instancias curriculares:

- Artes (Artes Visuales, Música, Teatro)
- Biología
- Formación Ética y Ciudadana
- Educación Física
- Educación Tecnológica
- Geografía
- Historia
- Lengua y Literatura
- Lenguas Adicionales
- Matemática
- Tutoría
- Espacios de Definición Institucional (EDI)
- Educación Sexual Integral (ESI)
- Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas

¹⁸ La modalidad Comercial se transforma en Bachillerato con Orientación en Economía y Administración.

El DC redefine algunas asignaturas preexistentes en cuanto a contenidos y carga horaria. Esta investigación se ha centrado en una exploración de los siguientes espacios o instancias: las tutorías, los EDI, la ESI, la PA y la Educación Tecnológica. Si bien cada una de esas instancias será analizada con mayor profundidad en este trabajo, cabe resaltar algunos aspectos en relación con las mismas.

Por un lado, las Tutorías aparecen por primera vez como un espacio curricular del DC con ejes, lineamientos, objetivos y contenidos propios, los cuales promueven una atención mayor a los aspectos académicos de las trayectorias educativas de los estudiantes. Dada la larga tradición de los espacios tutoriales en las escuelas, se plantean interrogantes acerca de los cambios y continuidades en las prácticas tutoriales frente a lineamientos específicos para cada año de estudio.

Por su parte, los EDI aparecen como “instancias que permiten a las escuelas aumentar su autonomía en la definición y desarrollo de su oferta curricular en función de la identidad y el proyecto educativo propio, partiendo del diagnóstico de las necesidades y características de sus estudiantes, para la mejora de los aprendizajes” (GCBA/ME, 2015, p. 20). Se trata entonces de un espacio en el que la escuela puede definir su propio proyecto, en concordancia con un diagnóstico de las temáticas o aspectos que requieren ser fortalecidos.

A la vez, con apoyatura en la legislación vigente, y considerando una serie de lineamientos curriculares, es que se formulan propuestas de abordaje complementarias y no excluyentes de la ESI en diferentes instancias: el abordaje transversal de contenidos en distintas materias, en el Espacio Complementario Específico y Obligatorio (ECEO), y ante emergentes en la cotidianidad escolar.

El espacio de la PA por su parte, prevee también el abordaje complementario y no excluyente de contenidos transversales en las distintas materias, su abordaje en el Espacio Complementario Específico y Obligatorio (ECEO), y su inscripción en el PEI, sosteniendo la interlocución con los equipos de orientación y asesoramiento pedagógico. Se trata de formulaciones que presentan similitudes en cuanto a estructura pero con diferencias que abren interrogantes en relación con su concreción, asentada en tradiciones y elaboración de distinto alcance.

Por último, la Educación Tecnológica es una asignatura obligatoria que, de acuerdo con el DC para el Ciclo Básico de la NES, retoma el

enfoque propuesto para el nivel Primario. Se proponen varios ejes temáticos para la asignatura: procesos y tecnologías de producción y de control automático (en primer año) y procesos y tecnologías de las telecomunicaciones, así como procesos de creación de tecnologías (en segundo año). Se trata de una materia con especificidad en cuanto a recursos necesarios y perfiles docentes que, en muchos casos, han requerido de trayectos de capacitación para su reconversión.

Para cada asignatura el DC despliega: presentación de la asignatura o espacio curricular, propósitos de enseñanza, objetivos de aprendizaje por asignatura y por año, contenidos con especificación de su alcance para primer y segundo año, sugerencias para la enseñanza, formas de conocimiento y técnicas de estudio, competencias y habilidades a desarrollar por los estudiantes y orientaciones para la evaluación. Cabe destacar que, desde la política, se promueve la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional con la finalidad de establecer lineamientos curriculares que se definan de manera colectiva en función de las particularidades de cada contexto institucional y lo plasmado en el DC. En el marco del Proyecto Escuela (PE) —que define los rasgos de identidad de la escuela, formula objetivos de carácter general y expresa la estructura organizativa de la institución— el Proyecto Curricular Institucional promueve “iniciar un cambio en la cultura institucional, articulando el trabajo entre los docentes a través de espacios que permitan repensar las propias prácticas de enseñanza” (GCBA/ME, s/f, pp. 8 y 11).

Asimismo, desde el ME jurisdiccional se han elaborado materiales que desarrollan la fundamentación, los objetivos y las acciones propuestas para la NES. Es el caso del documento “Estudiantes del Siglo XXI”, el cual “engloba y articula diversos aspectos de la vida escolar tales como el acompañamiento a los estudiantes; el desarrollo curricular; la gestión directiva; la práctica docente; el régimen de evaluación, promoción y acreditación; la convivencia escolar; entre otros” (GCBA/ME, 2014, p. 6).

Por último, cabe señalar que el inicio de cohortes de estudiantes en el nuevo plan de estudios se desplegó de manera gradual, con un grupo “pionero” de 19 escuelas que comenzaron con el primer año del Ciclo Básico en 2014.

El siguiente capítulo se centra en la descripción de las configuraciones y perspectivas de los actores acerca de algunos espacios e instancias curriculares específicas de la NES.

Capítulo 4. Configuraciones institucionales y perspectivas de los actores acerca de algunos espacios e instancias curriculares específicas de la NES

Este capítulo está dedicado a la descripción de algunas instancias y espacios curriculares específicos de la NES. El mismo se basa en el material de campo relevado a fines de 2014 (encuestas en 16 escuelas) y de 2015 (entrevistas en cuatro escuelas pioneras de la NES cuyos estudiantes habían sido encuestados un año antes). A inicios de 2016 se realizó un boletín de hallazgos centrales y recomendaciones sustentado en el mismo corpus de datos (Dabenigno, Austral, Goldenstein Jalif y Larripa, 2016). Este nuevo capítulo expande los contenidos del boletín y enriquece sus análisis con resultados provenientes de las encuestas a estudiantes y de los testimonios de directivos, asesores pedagógicos, alumnos, docentes y tutoras/es, permitiendo conocer matices en las configuraciones institucionales de las tutorías, los Espacios de Definición Institucional (EDI), la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido

de Drogas (PA) y la Educación Tecnológica, los cuales se desarrollan en los siguientes apartados.

4.1 Las tutorías

En la Ciudad de Buenos Aires, desde 2005 las tutorías revisten carácter obligatorio en los primeros dos años de la educación secundaria, con cargos de profesores-tutores en la Planta Orgánica Funcional (POF). El Diseño Curricular (DC) de la Nueva Escuela Secundaria (NES) retoma la Resolución N°4184/06¹⁹, la cual incorpora en su Artículo 2 la figura del profesor-tutor en cada división de primer y segundo año. Algunas de las funciones del tutor que se detallan en el Anexo II de la resolución son: el seguimiento de los alumnos y los grupos en las diversas asignaturas, la documentación del proceso de escolaridad de los alumnos, la asistencia en la adquisición de estrategias de aprendizaje, la recomendación de la asistencia a instancias de apoyo y participación en programas o proyectos, el apoyo, orientación y facilitación de los procesos vinculados con el estudio y la inserción social en la clase y la institución. Esta normativa también plantea la importancia de los vínculos del tutor con diferentes actores: con los miembros del proyecto de tutoría de la institución, los demás profesores del curso, el equipo de conducción y las familias. La incorporación de una figura de coordinación responde a la necesidad de enfatizar el trabajo en equipo para el impulso de un proyecto (Artículo 5)²⁰. En cuanto a la carga horaria, se establecen tres horas: una frente a alumnos, una destinada a reuniones, y otra para la documentación, diseño, planificación y reuniones con las familias (Artículo 8).

El DC de la NES retoma esta normativa y reconoce la extensa trayectoria de las prácticas tutoriales en las escuelas. La tutoría queda así delineada como un espacio fundamental para el acompañamiento y el sostén de los estudiantes al inicio de la escolaridad secundaria. El propósito de la tutoría es "la generación de mejores condiciones para la retención del alumnado, la enseñanza y el aprendizaje mediante intervenciones

¹⁹ Dicha resolución deroga las Resoluciones N°560/SED/2005, N°1535/SED/2005 y N°518/SED/2006.

²⁰ En el Anexo III de la resolución se detallan las funciones del coordinador: la elaboración conjunta con los tutores de un proyecto de tutorías o plan de acción tutorial, la articulación del mismo con otros proyectos, la vinculación con otros actores institucionales, así como la sistematización de la documentación referida al proyecto.

en el plano de las dimensiones vincular y académica de la vida escolar" (Anexo 1 de la Resolución N°321/15). Se proponen tres líneas principales para el trabajo tutorial: 1) la tutoría como proyecto institucional y tarea colaborativa, 2) la definición de funciones y tareas específicas de los tutores en equipo y del tutor en particular y 3) la tutoría como espacio curricular de trabajo con los estudiantes y con los ejes de contenidos propios. Las funciones del tutor se retoman de la Resolución N°4184/06 ya mencionada.

El DC establece un *Taller de apoyo y acompañamiento* para los alumnos de primer año y un *Taller de estudio y orientación* en segundo año, con contenidos organizados en torno a los siguientes ejes: "integración a la cultura escolar" e "integración al grupo de pares" (taller de primer año); "participación y protagonismo en la vida institucional" y "proyecto de vida en la adolescencia y la juventud" (taller del segundo año); a los que suma un eje común a ambos años: "autonomía creciente en el estudio". Si bien se contempla que los ejes sean ponderados de acuerdo a las particularidades institucionales, se remarca la importancia del acompañamiento académico en los primeros años de la secundaria.

Desde el DC se promueve que en los espacios de tutoría "se trabaje con un enfoque proactivo que, a diferencia del reactivo, anticipa y previene situaciones y no espera trabajar solo con los conflictos o problemas emergentes, o cuando las dificultades se instalan y se imponen". Asimismo, el DC destaca la importancia de una perspectiva integral e institucional en la función tutorial, estableciendo que los equipos de conducción "son los responsables de generar las condiciones para que el trabajo en colaboración entre los tutores y los otros actores institucionales se efectivicen (...) promoviendo la construcción de un Proyecto de Tutoría desde una perspectiva institucional y realizando el seguimiento de las tareas tutoriales compartidas" (GCBA/ME, 2015, p. 543). El DC presenta también algunas orientaciones acerca de las funciones para actores específicos en el marco de un proyecto tutorial: el equipo de conducción, profesores, preceptores, profesionales integrantes del Departamento de Orientación Estudiantil (DOE) o equivalentes.

Una vez explicitados los principales lineamientos para el trabajo tutorial desde la normativa y el DC de la NES, se presentan algunos resultados referidos a las experiencias tutoriales en las escuelas.

4.1.1 Contenidos y focos del trabajo tutorial en la mirada de los estudiantes: resultados del componente cuantitativo

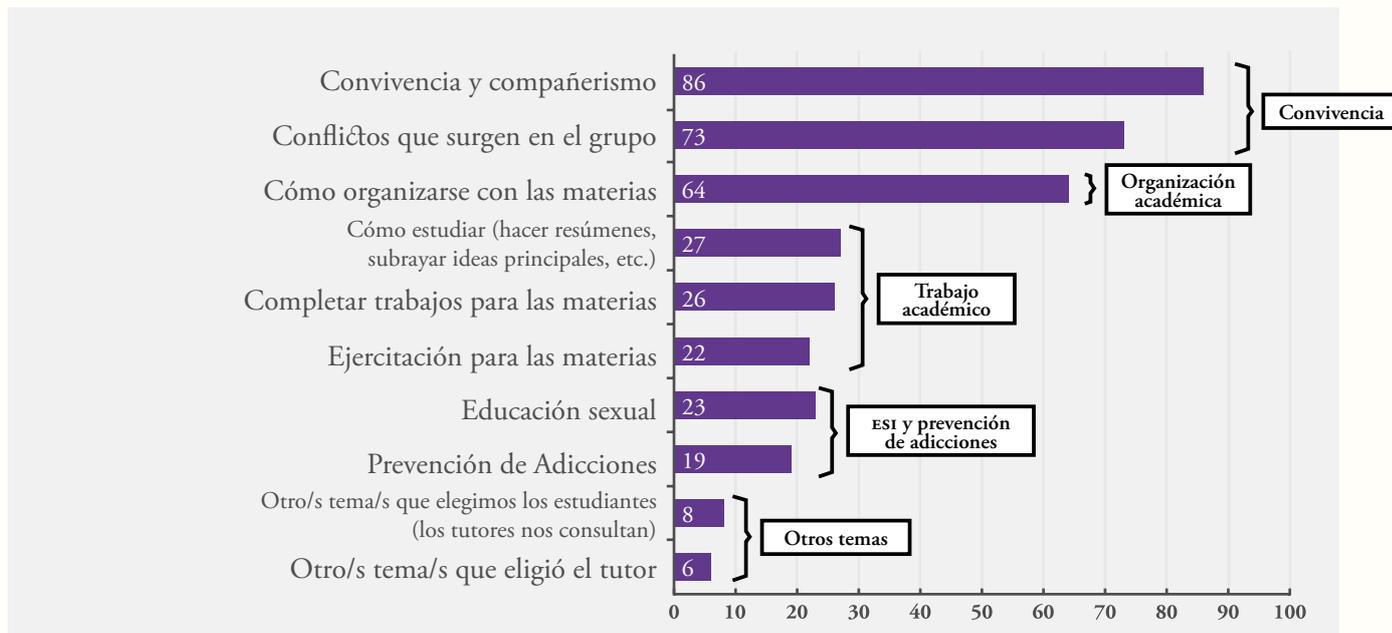
De acuerdo con las respuestas de los estudiantes de primer año que fueron encuestados a fines de 2014, se puede entrever una multiplicidad de propósitos y temas abordados en las tutorías. Frente a una pregunta de respuesta múltiple acerca de los temas trabajados en las tutorías, los alumnos podían seleccionar entre diez opciones. Lejos de ceñirse a una única respuesta, el 40% de los estudiantes señaló entre tres y cuatro aspectos o temas de trabajo. El siguiente gráfico muestra las opciones marcadas por los estudiantes según la concentración de respuestas por temas.

El Gráfico 14 muestra que la convivencia y el compañerismo, así como la resolución de conflictos grupales, concentraron el mayor número de respuestas, elegidas por el 86% y el 73% de los estudiantes respectivamente. Este resultado da cuenta de la importancia del espacio tutorial en el abordaje de temas de convivencia.

Los aspectos referidos a la organización académica —muy vinculados al cambio de formato escolar asociado al pasaje de la escuela primaria a la secundaria— son otro eje de tratamiento preferencial de las tutorías en las respuestas individuales de los estudiantes; así “aprender a organizarse con las materias” fue señalado por el 64% de los alumnos.

Tres ítems de respuesta de un orden más académico presentaron porcentajes más acotados: “aprender a estudiar” y “completar tareas académicas” fueron opciones elegidas solamente por el 27% y 26% de los encuestados respectivamente; mientras que la “ejercitación para las materias” se ubicó en el 22%. Sin embargo, estos tres ítems sumados, permiten ver que el componente académico del trabajo tutorial asciende al 75% de las respuestas.

Gráfico 14. Temas y aspectos sobre los que se trabaja en las tutorías (porcentaje de estudiantes que eligieron cada opción de respuesta)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Finalmente se indagó el tratamiento de temas de ESI y PA²¹ dentro de las tutorías, las cuales, según investigaciones anteriores del equipo, integraban el repertorio de temas que se venían abordando en esos espacios (Dabenigno et al., 2014) y para las cuales el DC de la NES propuso otras instancias y modalidades específicas de abordaje. Ambos contenidos fueron mencionados por el 23% y el 19% de los estudiantes respectivamente. Como se verá luego, el trabajo de campo realizado al año siguiente insinuó algunos virajes en el peso de estas temáticas en los espacios tutoriales, a medida que se incorporaban nuevas instancias curriculares específicas.

Por último, “otras temáticas propuestas por los estudiantes” y “... por los tutores”, fueron mencionadas en menor medida (8% y 6% respectivamente).

Luego de analizar la cantidad y el tipo de temas mencionados por los estudiantes globalmente, se incorporó una perspectiva de análisis que permitió reconstruir cuáles y cuántos eran los focos del trabajo tutorial en cada curso de alumnos. En investigaciones anteriores el equipo había analizado las perspectivas acerca de las tutorías en el nivel de los alumnos (Dabenigno,

²¹ La opción incluida en la encuesta fue “Prevención del consumo de drogas”.

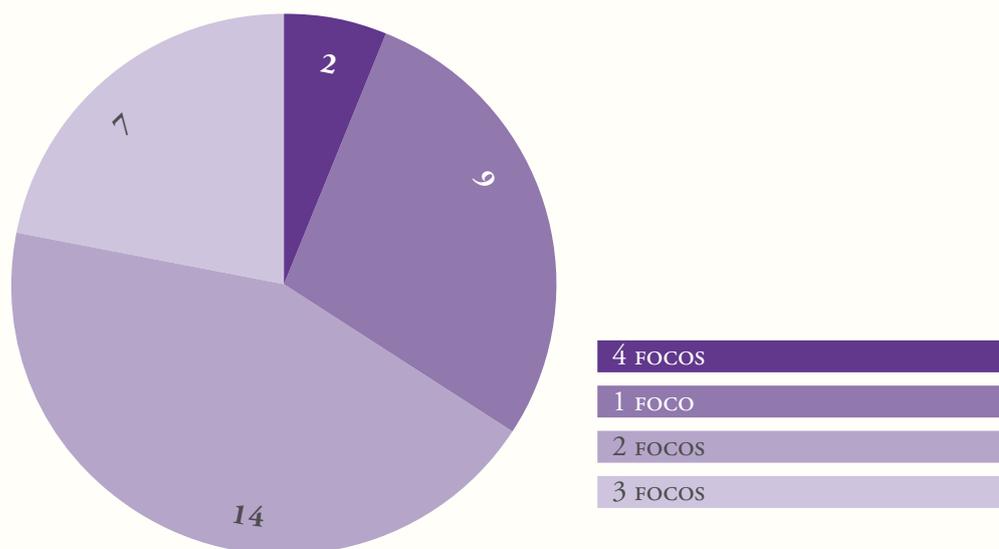
Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2013; Dabenigno, Larripa y Austral, 2014) y en esta oportunidad se avanzó en examinar los perfiles de los grupos con métodos cuantitativos. El cambio del nivel de análisis implicó un trabajo de creación de nuevas variables que caracterizaran a cada división o curso a partir de la información relevada en el nivel individual (estudiantes-respondentes)²². Operativamente esto llevó al cálculo, en primer lugar, de los porcentajes de alumnos que, en cada sección, señalaron cada una de las opciones de respuesta. En esta instancia se consideraron las opciones de respuesta agrupadas en cuatro de las categorías más abarcativas propuestas en el gráfico anterior: convivencia, organización académica, trabajo académico, ESI/PA²³. Luego se identificó en cada una de las secciones cuáles eran las temáticas que habían sido señaladas por más de la mitad de sus estudiantes. De este modo se pudo reconstruir en cuántos y qué aspectos o temas hacían foco cada una de las 32 experiencias tutoriales.

El Gráfico 15 evidencia que las tutorías de solo 9 secciones se dedicaban de manera exclusiva a un único foco de trabajo y que cerca de la mitad privilegiaba dos focos. Otras 9 tutorías se centraban en 3 o 4 ejes de trabajo. Esto muestra a las claras la naturaleza multifocal del espacio tutorial.

²² Este tipo de análisis de indicadores agregados a niveles institucionales a partir de información individual ya ha sido explorado en un trabajo anterior que construyó una tipología de perfiles institucionales de repetición y abandono, donde además se discutió el peligro de la falacia de nivel “atomística” que implica el uso de teorías de niveles de agregación menor (individuales) aplicadas para comprender niveles de agregación mayor (tales como las instituciones) (Austral y Dabenigno, 2014).

²³ Se excluyeron las otras temáticas elegidas por los estudiantes o tutores por tratarse de categorías residuales con muy pocas respuestas.

Gráfico 15. Secciones por cantidad de focos de trabajo tutorial

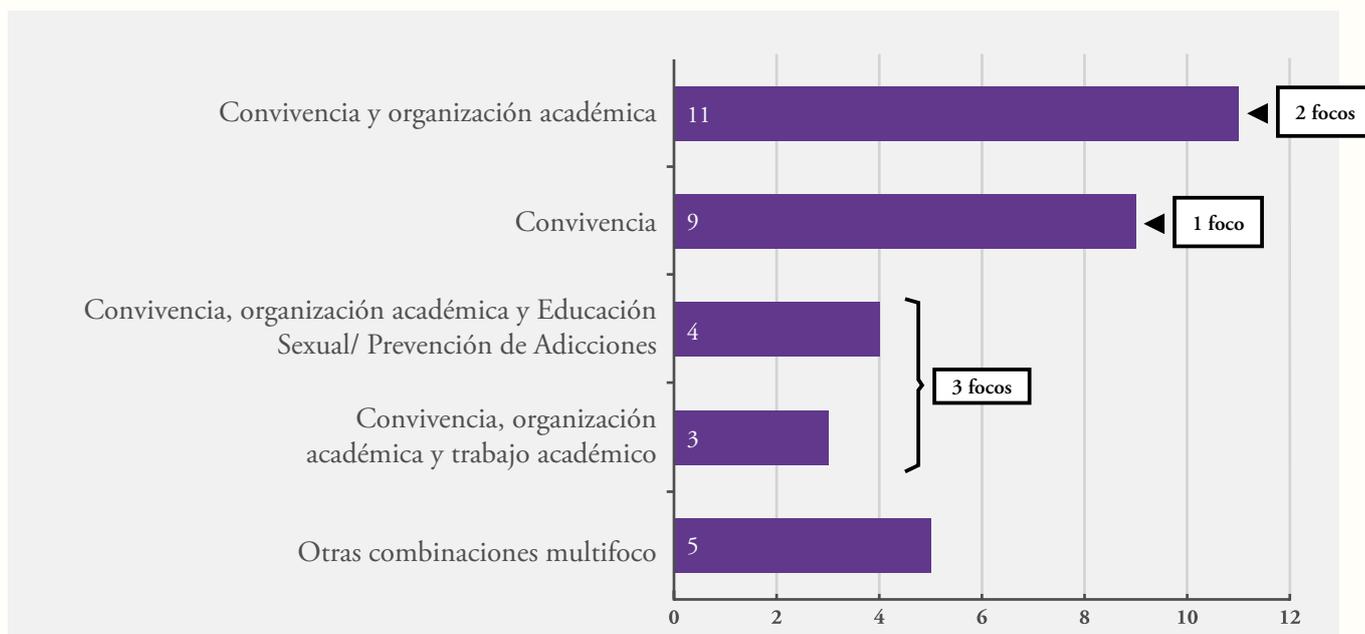


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

El Gráfico 16 muestra la combinatoria de focos de trabajo tutorial en las distintas secciones. Como puede apreciarse, la totalidad de los cursos con un único foco de trabajo tutorial se centraba en el abordaje de la convivencia.

Asimismo, como se ve en el gráfico, en la mayoría de las tutorías con dos focos temáticos (son 11 sobre 14 casos), los temas prioritariamente trabajados fueron la convivencia y la organización académica (más de la mitad de los estudiantes de estos cursos respondieron que se trabajaban ambos aspectos).

Gráfico 16. Secciones por combinatoria de focos de trabajo tutorial



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Por su parte, en las siete experiencias de tutorías que trabajaron primordialmente con tres focos temáticos prevalecieron dos combinaciones: (4 se centraron en convivencia, organización académica, educación sexual y prevención de adicciones, mientras que las 3 restantes se focalizaron en convivencia, organización académica y trabajo académico).

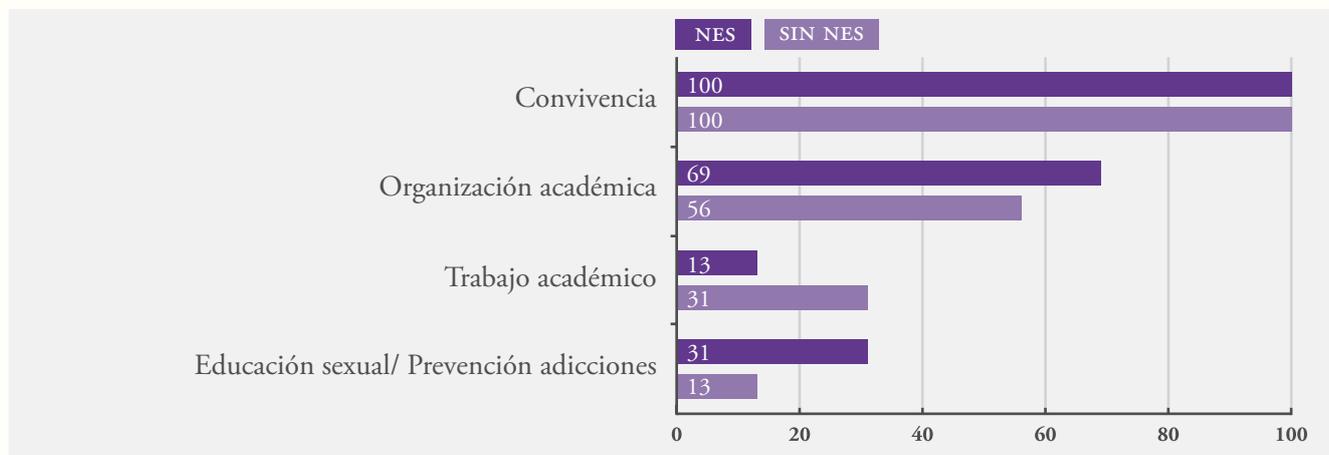
En la categoría “otras combinaciones multifoco” se aglutinaron otras configuraciones menos frecuentes, aunque cabe señalar que en todas ellas la convivencia se sostenía como uno de los focos de atención del espacio tutorial.

Por otra parte, se analizaron las experiencias tutoriales considerando cada uno de los focos de trabajo, realizando comparaciones en base al año de implementación de la NES: 2014 en las instituciones “pioneras” y 2015 en aquellas escuelas “no pioneras”, es decir, donde no regía la NES al momento de realizar las encuestas (ver también Dabenigno, Austral y Larripa, 2015).

En principio, se conjetura que el tipo de plan de estudio incidiría en el foco del trabajo tutorial puesto que la NES constituye un cambio curricular sustantivo para el nivel secundario en general, y para el espacio de tutoría en particular, pues como se ha mencionado, se la incluye de modo inédito en la caja curricular. De acuerdo con el Gráfico 17 existe una primera semejanza entre las escuelas con y sin NES

al momento de realizarse la encuesta: en todos los espacios tutoriales la convivencia apareció como un foco de trabajo privilegiado.

Gráfico 17. Focos del trabajo tutorial según implementación de la NES en 2014



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Como se observa en el Gráfico 17, las diferencias aparecieron, en cambio, al considerar la focalización de las tutorías en la organización académica, con un mayor hincapié dentro del subuniverso de tutorías de las escuelas pioneras NES (69% frente al 56% en las instituciones “no pioneras”). Esto se volvería a constatar al año siguiente en las escuelas que participaron del componente cualitativo de la investigación.

También los temas de ESI y Prevención de Adicciones aparecieron en mayor medida como foco de las tutorías en los cursos de escuelas “pioneras” NES (31% vs 13%). Esto no significaría que en las escuelas sin NES en 2014 estas temáticas no fueran objeto de abordaje específico: la encuesta refleja que ambos temas eran, efectivamente, trabajados en otros espacios tales como la clase de Biología (19% vs 15%) o charlas dadas por profesores o especialistas externos a la institución (31% frente a solo el 11%; Anexo, Cuadro 12). En el próximo apartado se verá cómo —al menos en las cuatro escuelas que participaron del componente cualitativo de la investigación al año siguiente— estos temas pasaron a ser abordados de manera privilegiada en otras instancias curriculares como, por ejemplo, en talleres y en el ECEO.

El trabajo académico —consistente en estudiar, completar trabajos y realizar ejercitaciones— apareció inicialmente en 2014 como objeto de mayor focalización en las tutorías de las escuelas que aún no habían iniciado la NES. Cabe señalar que en las escuelas donde ya regía la NES se constató una mayor proporción de secciones donde más de la mitad

de los estudiantes había concurrido a clases de apoyo a contraturno (38% frente al 19% en las no pioneras), y es esto lo que probablemente explicaría la menor focalización de las tutorías en el trabajo más estrictamente académico (Anexo, Cuadro 13).

Para finalizar, y sin entrar en detalles respecto de la relación entre los focos de las tutorías con otros atributos de la muestra, como la zona geográfica donde se ubica la institución y el nivel educativo materno de los alumnos encuestados, puede destacarse que en las escuelas de zona sur —territorio con una mayor vulnerabilidad social y educativa (Canevari et al., 2014)— se halló una mayor focalización de las tutorías en el trabajo académico. Por otra parte, en cuanto a la composición social del alumnado en términos de origen educacional (medido a través del máximo nivel educativo alcanzado por las madres de los estudiantes) se destacó una mayor focalización de las tutorías en el trabajo académico, como apoyo a jóvenes que eran primera generación de estudiantes secundarios (para más detalles, ver Dabenigno et. al, 2015).

4.1.2 Las prácticas tutoriales en el marco de la NES

El componente cualitativo de la investigación llevada a cabo en 2015, permitió analizar algunos aspectos centrales en los que se enfocaban los espacios de tutorías. En el Cuadro 3 se sintetizan las líneas de trabajo para primer y segundo año en las cuatro escuelas. En el caso de primer año se incluyeron las líneas de trabajo para 2014, reconstruidas a partir de la encuesta a estudiantes.

Cuadro 3. Configuraciones, cambios y continuidades en los espacios tutoriales

EEM S	EEM O
<p>Líneas de tabajo en primer año:</p> <p>2014 (encuestas a estudiantes): convivencia (70%), organización con las materias (64%), atención a conflictos (60%), ESI (4%) y PA (9%).</p> <p>2015 (entrevistas a tutores y estudiantes): convivencia y conflictos escolares, seguimiento académico, adaptación a secundaria y autonomía del estudiante.</p> <p>Líneas de trabajo en segundo año:</p> <p>2015 (entrevistas a tutores y estudiantes): consolidación del grupo y atención a conflictos emergentes, afianzamiento del trabajo en grupo, estrategias de estudio, agenda, completar carpetas, adicciones, violencia de género, trabajo con materias previas, romper estigma de que "no sirven para escuela".</p> <p>DC: no se menciona (escuela que nace con la NES).</p> <p>Coordinación y reuniones: un coordinador para toda la escuela. Encuentro semanal de tutores en el marco del taller de educadores del RPC.</p> <p>Observaciones: necesitarían un psicólogo y un trabajador social; 1 HC curricular resulta escasa.</p>	<p>Líneas de trabajo en primer año:</p> <p>2014 (encuestas a estudiantes): convivencia (100%), PA (85%), organización con las materias (80%) y ESI (solo 15%).</p> <p>2015 (entrevistas a tutores y estudiantes): Tres ejes: a) aprendizaje, b) organización en estudio (agenda y materias) y c) convivencia. Atención a problemas extraescolares y emergentes sobre PA.</p> <p>Líneas de trabajo en segundo año:</p> <p>2015 (entrevistas a tutores y estudiantes): convivencia y seguimiento académico; atención a estudiantes que, al repetir segundo año, ingresaron en la NES.</p> <p>DC: se trabajó en reuniones de tutores. Los actores identifican pocos cambios con la NES. Coordinación y reuniones: un coordinador para todos los tutores. Reuniones semanales.</p> <p>Capacitación: vía materiales provistos por coordinación de tutorías.</p> <p>Observaciones: dificultades para la selección de tutores entre los docentes jóvenes (los requisitos formales estipulan 2 años de antigüedad para los titulares o más de un año para los suplentes).</p>



Comercial C

Líneas de trabajo en primer año:

2014 (encuestas a estudiantes): convivencia y conflictos (90%), organización con las materias (80%), ESI (50%) y PA (40%).

2015 (entrevistas a tutores y estudiantes): acompañamiento académico y emocional, convivencia, organización en el estudio y hábitos escolares, comprensión de textos, discriminación. Mención menos frecuente de temas de ESI y PA.

Líneas de trabajo en segundo año de 2015

2015 (entrevistas a tutores y estudiantes):
a) diagnóstico (temas de autoestima, socialización y convivencia); b) técnicas de estudio y c) temas propuestos por los estudiantes: adicciones y ESI (violencia en las relaciones de noviazgo, embarazo adolescente). También seguimiento de rendimiento (con carpeta por alumno desde primer año).

DC: continuidad con el abordaje institucional previo a la NES.

Coordinación y reuniones: un coordinador para cada turno; reuniones quincenales.

Capacitación: sobre tutoría en la NES en Escuela de Maestros (sin reconocimiento de aportes a lo ya sabido). Ven continuidad pre y post-NES.

Observaciones: alta valoración e institucionalización de las tutorías en el equipo directivo, coordinadores y tutores.

Colegio N

Líneas de trabajo en primer año:

2014 (encuestas a estudiantes): convivencia (90%), conflictos que surgen en el grupo (72%), organización con las materias (66%), ESI (38%), PA (24%).

2015: convivencia, adaptación al secundario y autonomía, organización académica, técnicas de estudio y seguimiento académico. Temas sobre bullying y PA.

Líneas de trabajo en segundo año de 2015

2015 (entrevistas a tutores y estudiantes): tutores de las áreas de Lengua y Matemática refuerzan el componente académico; refuerzo de la comprensión lectora; debates para favorecer expresión oral. Atención a estudiantes con problemas familiares y escolares.

DC: planificación en base a DC. Continuidad con el abordaje institucional previo a la NES por proyecto 13.

Coordinación y reuniones: coordinaciones por turno, por Proyecto 13; reuniones semanales. Capacitación: elogios al curso de Tutoría en Escuela de Maestros "excelente".

Observaciones: se busca mejorar los acuerdos de trabajo entre tutores; tutores de primer y segundo año elegidos por el equipo directivo; en el Ciclo Superior elección a cargo de los estudiantes.

A partir de las entrevistas con diferentes actores claves, se puede ampliar la información ya presentada, que se nutre de testimonios de relevancia.

En primer lugar, la atención a los aspectos convivenciales de la escolaridad se mantiene como tarea ineludible del tutor en todos los casos (Dabenigno et al., 2015a, 2015b y 2015c; Dabenigno,

Austral y Larripa, 2015), fundamentalmente al inicio del primer año cuando desde la tutoría se trabaja fuertemente en promover que los estudiantes se conozcan entre sí y se consoliden como grupo. Como señala un estudiante de primer año de la EMM S: “el profesor siempre nos pregunta si hay algún problema con algún profesor, o con algún compañero, hablamos las cosas del colegio y lo individual de cada uno”. En segundo año estos aspectos continúan teniendo relevancia entre los temas trabajados, especialmente cuando se producen reconfiguraciones en los grupos por la repetición y la entrada o salida de alumnos. Con el transcurrir de los meses, la convivencia permanece como foco de atención, pero ya ante conflictos puntuales emergentes en la cotidianidad escolar.

El siguiente diálogo con alumnos de segundo año también refleja el tratamiento de aspectos convivenciales en el espacio tutorial:

—Entrevistadora: *¿Qué otros temas trabajan durante el año en tutoría, qué hacen durante la hora de tutoría?*

—Alumno 1: *Hablamos más que nada de temas que hay en el grupo, qué nos pasa en el grado, digo el curso.*

—Alumno 2: *Y los tratamos de resolver ahí.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Comercial C)

En segundo lugar, la organización con las materias figura en los testimonios como una estrategia de acompañamiento a los ingresantes que apunta a la integración a la secundaria y a un nuevo régimen académico, así como a forjar la autonomía. La coordinadora de tutores del Colegio N explica cómo se trabaja con los alumnos de primer año en el espacio de la tutoría:

El tutor trabaja con los chicos desde el principio lo que es la organización escolar: tantas materias, carpetas, el cuaderno de comunicaciones, hacen carteleras, horarios, afiches agendando las evaluaciones, los cumpleaños, los distintos eventos escolares que se van dando escolares en el año. Entonces sí, es una organización para que el chico pueda transitar el primer año bien organizado. Y un seguimiento de cómo va con las materias, qué dificultades se van presentando y la obligación de ir a clases de apoyo a contraturno.

(Coordinadora de tutores, Colegio N)

Los estudiantes también dan cuenta de este tipo de trabajo, como se advierte en los siguientes fragmentos de entrevistas grupales a alumnos de primer y de segundo año:

—Alumno 1: *Nos ayuda para no llevarnos la materia. (...) A veces nos hace sacar una hoja y nos hace escribir las notas que tenemos en cada materia. Después nos corrige y todo, nos pregunta.*

—Alumna 2: *También nos dio un consejo, que si alguno se estuviera llevando una materia o le estuviera yendo mal, él iba a tratar de hablar con algún profesor. Creo que teníamos varios chicos repetidores, les ofreció a ellos si no querían hablar, cómo les iba yendo este año y a los que no nos llevamos nada, cómo nos esforzamos. Ese fue nuestro método.*

—Alumno 3: *A nosotros nos dijo que tratemos siempre de no dejar previas las materias, siempre tratar de ir a rendirlas.*

(Entrevista grupal a estudiantes de primer año, EEM O)

—Alumna 1: *Hicimos un calendario de las pruebas que teníamos. No solamente de su materia [la tutora], porque la tutora era la profesora de Matemática. Era de todo, de todas las materias. (...)*

—Entrevistadora: *Y les armó un calendario.*

Alumna 1: *Sí, un calendario grande y nos hizo que hagamos en una hoja un calendario chiquito.*

—Alumno 2: *Nos sentábamos con ella uno por uno y nos preguntaba qué pensábamos hacer con las materias que teníamos bajas.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, EEM O)

El tutor destina tradicionalmente una hora para entrevistas con estudiantes y/o sus familias. Para los tutores resulta central conocer las historias de vida de los estudiantes, para un mejor acompañamiento. Un tutor de segundo año de la EEM s explica: “hay historias tremendas que también uno tiene que atender porque hay que contextualizar dónde está inserta la escuela, (...) porque si no uno pierde de vista (...) cuál es la situación real de los chicos”. Es por eso que las entrevistas son instancias de seguimiento individual que permiten conocer en profundidad las problemáticas de estudiantes, que se perderían en las instancias de trabajo con los grupos de alumnos. Un tutor de segundo año del Colegio N, también docente de EDI, señala:

Generalmente son entrevistas personales, los saco del curso. Como yo ya los tengo en primero y en segundo, los tengo entre EDI y tutoría ocho horas semanales, ya tengo otra relación y otro trato con el chico, ya lo conozco. Entonces bueno,

salimos del aula y vamos a otro ámbito, y conversamos y tratás de ver qué está pasando atrás. Después también se puede entrevistar a la familia, porque está bueno tener las dos miradas.

(Tutor de segundo año, Colegio N)

No obstante, algunos tutores aluden a las dificultades para combinar estas entrevistas durante el horario de clases. Un tutor de segundo año de la EEM O comenta: “No sé qué me pasó este año que me costó más; (...) los profesores ‘no te lo entregan’, ‘no, que estoy enseñando algo’. Necesitaba sacarlos en otras horas”. La realización de entrevistas individuales en algunos casos se ve facilitada cuando el tutor es también docente de varias asignaturas, es decir, concentra más cantidad de horas en la escuela.

En tercer lugar, las tutorías en primer año también apuntan al trabajo académico propiamente dicho. Por ejemplo, una tutora de segundo año del Colegio N explica que en las reuniones de tutores elaboran algunos materiales para el trabajo académico: “en las reuniones vamos tratando justamente distintos temas, seleccionamos textos, a veces guías de preguntas”. También en segundo año se mencionaron —además del seguimiento académico— el apoyo en áreas básicas de conocimiento (comprensión lectora, expresión oral y escrita y contenidos de Matemática) y las estrategias de estudio para el desarrollo de la autonomía en la tarea escolar (en tres de las cuatro escuelas). También se señalan el trabajo con materias previas y ayuda para completar carpetas. Estos últimos responden a aquellos propósitos de las tutorías que se refieren a la intervención en la dimensión académica para el sostenimiento de la escolaridad. Como se expresa a continuación:

Les doy diferentes textos; de Biología, de Matemática, de Química, de lo que sea, pero lo que yo les digo a los chicos siempre tiene que ver con eso: no me interesa el contenido en sí, sino que me interesa que ustedes de este texto puedan sacar las ideas importantes y volcarlo en un esquema

(Tutor de segundo año, EEM S)

Particularmente en el segundo año de la EEM O se hizo referencia a la necesidad de atender en la tutoría a los estudiantes repetidores que en 2015 recursaban segundo año con nuevas materias y diferente carga horaria al entrar en vigencia el plan de estudios

de la NES en dicho año de estudio. Se trataría de una situación a considerar en la transición a la NES a medida que la misma avanza en su implementación, reforzando el apoyo a los alumnos que se enfrentan a estos cambios:

Vos me preguntabas por la NES; estos chicos particularmente están en una situación, ya no, a principio de año, muy complicada, porque excepto tres todos repitieron. Entonces su castigo por repetir fue tener más horas. Estaban que volaban de rabia porque (...) al repetir quedaron con la nueva escuela [NES], entonces sentían que era doble castigo: repetir y tener no sé cuántas horas más. Así que los primeros encuentros, me acuerdo, que fue para tratar cómo encontrar lo positivo de lo negativo.

(Tutora de segundo año, EEM O)

Otras menciones acerca del trabajo tutorial en segundo año hacen referencia a la necesidad de mejorar la autoconfianza y la autoestima en los estudiantes, así como a la promoción de la participación en las clases. Un aspecto que preocupa a los tutores se vincula con ciertas pautas para la convivencia y participación en el aula. Al respecto, un tutor señala:

Hay mucha indisciplina, principalmente lo que intentaba trabajar era con eso: con el tema de la responsabilidad, con el tema de la organización de ellos, de la convivencia, de tratar de hacer silencio, de levantar la mano, como normas bastante básicas de primario, pero que no se terminan cumpliendo y que influyen después académicamente, porque si vos no podés estar, si no hay un minuto de silencio, bueno eso obviamente que va a influir negativamente en él, en tu andamiaje educativo, en tu proceso pedagógico.

(Tutor de segundo año, EEM S)

El testimonio anterior expresa que en segundo año se continúa trabajando sobre los hábitos que hacen al “oficio de estudiante”.

En cuanto a los abordajes de la ESI y la PA, en la EEM S y el Colegio N se observa un menor tratamiento en 2015 con respecto al año anterior, cuando estos temas habían sido objeto de focalización del trabajo tutorial en las cuatro escuelas. Como se verá en los apartados específicos de ESI y PA, este cambio podría estar respondiendo a la

consolidación de los ECEO, así como al fortalecimiento del tratamiento transversal en las materias y en la oferta de talleres a contraturno. Como señala el siguiente tutor de segundo año de la EEM S: “En mi caso [en relación con abordajes de ESI o PA en tutorías] yo no lo he hecho. No, porque ellos tienen taller de ESI”.

De un modo similar, en el Colegio N, al indagar sobre las temáticas planificadas en espacios compartidos de trabajo con coordinadores de tutores, también se deja entrever un desplazamiento del tratamiento de ESI y PA desde las tutorías hacia el tratamiento transversal en las materias. En referencia a estas temáticas, una tutora de segundo año del Colegio N explica: “Entonces hicimos todos los programas nuevos este año, justamente por NES nos adaptamos, lo que hicimos fue atravesar todo por ESI”.

Sí prevalece la atención a temas emergentes sobre ESI y PA en el marco de las tutorías. Algunos tutores destacan la importancia de un diálogo fluido con los estudiantes de modo de poder abarcar diversos temas de interés y preocupaciones propias de los estudiantes. Un tutor de primer año explica cómo ha abordado temas de PA a partir de emergentes en el espacio tutorial:

Prevención de Adicciones, sí (...), surgió por ellos en realidad, encontraron compañeros que han tenido problemáticas en eso y me han comentado de amigos externos a la escuela que también, y bueno, hemos trabajado con respecto a eso; qué puede llegar a pasar, cómo se puede prevenir, cuál es, cómo podemos vivir con respecto a eso, cómo podemos ayudar también. Pero bueno, ese tema surgió por ellos en particular.

(Tutor de primer año, EEM o)

En el siguiente diálogo con alumnos de segundo año se observa una variedad de temas abordados en relación con la ESI en el espacio de la tutoría, a través de películas y producciones audiovisuales de los propios estudiantes:

—Alumna 1: ...vemos películas.

—Entrevistadora: ¿Y sobre qué tema?

—Alumna 1: Y más sobre sexualidad.

—Alumno 2: Discriminación.

—Entrevistadora: ... ¿los temas que trabajan tienen que ver alguna vez con temas que proponen ustedes?

—Alumna 1: *Sí, una vez hicimos, hasta nos dividieron en grupos, y teníamos que hacer un video sobre ese tema. Había varios temas (...) nosotros elegíamos cuál, había discriminación, valores y otras cosas más (...).*

—Alumno 2: *Yo [hice un video sobre] abuso a las mujeres.*

—Alumno 3: *Violencia de género.*

(...)

—Alumna 1: *Discriminación.*

—Alumna 2: *Yo hice del bullying.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Comercial C)

También una coordinadora de tutores reafirma la importancia de que los emergentes vinculados con ESI y PA se trabajen tanto con el tutor como con otros docentes:

Yo creo que el tutor debe conversar con los alumnos todos los temas: los temas de actualidad, los temas que se van presentando en la vida cotidiana y diaria. Y también, por supuesto, cuanto más tratemos estos temas varios profesores, mejor, para lo que es prevención, sobre todo lo que tiene que ver con ESI.

(Coordinadora de tutores, Colegio N)

En términos generales, algunos tutores señalan que el DC no implicó grandes cambios respecto de cómo las escuelas venían trabajando las tutorías. La letra misma del diseño plantea haber recuperado temas de las prácticas preexistentes en las instituciones como el acompañamiento, autonomía, e integración al nivel; el proyecto de vida, y formas de intervención tutorial como la flexibilidad y atención al emergente. Esto ocurre sobre todo en aquellas instituciones que traen consigo una tradición de trabajo con tutorías muy arraigada (como es el caso del Colegio N que cuenta con Proyecto 13²⁴).

Pero a la vez, parecen insinuarse algunos virajes de los focos del trabajo tutorial al considerar los dos momentos de esta investigación, acompañados con los inicios de la NES. El abordaje sistemático de la ESI y la PA parecen comenzar a perder fuerza en las tutorías. El tratamiento

²⁴ El Proyecto 3 se desarrolló desde los años setenta en escuelas que, a inicios de los años noventa, fueron transferidas desde la Nación. El mismo contempla trabajo docente rentado no únicamente destinado al dictado de clases.

de estas temáticas se va consolidando en dos instancias y modalidades específicas contempladas en el DC de la NES para tal fin: talleres dentro del ECEO y el abordaje transversal en diversas asignaturas. Como se verá luego, en algunas instituciones además se destinan los EDI para reforzar estas mismas temáticas. De este modo, el abordaje de la ESI y la PA en las tutorías tiende a focalizarse en respuesta a emergentes (modalidad también mencionada en el DC).

Dado que se trata de exploraciones de procesos de cambio muy recientes, resulta necesario continuar con indagaciones que permitan identificar si los aspectos académicos enmarcados en el eje de autonomía creciente en el estudio —propuestos en los lineamientos de la política— irán adquiriendo un mayor peso en la función tutorial, en pos de acompañar a las futuras cohortes de alumnos en su ingreso a la escuela secundaria.

Por último, se señalan algunas cuestiones referidas en las entrevistas vinculadas con las condiciones institucionales y laborales para el trabajo tutorial. Por un lado, el encuadre institucional resulta clave al momento de pensar en el trabajo de los tutores, de ahí la importancia de sostener los espacios de reunión y de intercambio durante todo el año. Pareciera que al trabajar con sus pares, el tutor puede enfrentar mejor los desafíos que implica una tarea compleja y de alto compromiso afectivo. Una tutora manifiesta su valoración de los espacios compartidos de trabajo:

En estos espacios nos vemos todos (...) con otros tutores; cómo han trabajado, cómo lo han hecho, la verdad que está buenísimo porque ayuda mucho a esto de la autocrítica, y bueno a ver otras estrategias para seguir trabajando y seguir mejorando.

(Tutora de segundo año, EEM s)

Por otra parte, se mencionan las desventajas de la contratación a término para el desempeño del rol de tutor, que generan inestabilidad laboral y dificultades para la cobertura de las tutorías. La excepción está dada por los docentes del Colegio N que cuentan con Proyecto 13 y Régimen de Profesor por Cargo (RPC), donde gran parte de las horas extra-clase se destina a los tutores. Otra preocupación ligada a esta situación, mencionada por directivos y coordinadores de tutores, es que muchas veces se postulan a la función docente con escasa antigüedad, ya que los más experimentados tienen menor disponibilidad horaria para asumir la tarea.

4.2. Los Espacios de Definición Institucional (EDI)

La estructura curricular del Ciclo Básico de la NES adjudica dos horas cátedra semanales en primer y segundo año a los EDI, cuyos contenidos educativos específicos son propuestos por cada institución en el marco de su proyecto educativo, a partir del diagnóstico de demandas y necesidades de la comunidad en la que se inserta la escuela, en el marco de las finalidades y metas establecidas por la jurisdicción para el nivel secundario²⁵.

El DC denomina EDI a instancias curriculares definidas con el propósito de aumentar la autonomía de las escuelas en la definición y el desarrollo de parte de su oferta curricular en función de la identidad y el proyecto educativo propio, partiendo de un diagnóstico de necesidades contextuales y características de sus propios estudiantes, para la mejora de los aprendizajes (GCBA/ME, 2013, p. 567). Estas instancias, según el DC "...permiten atender a demandas específicas de las comunidades educativas, fortalecer los proyectos curriculares institucionales e incorporar diversidad de alternativas para la organización de la tarea pedagógica, incluyendo variedad de formatos de enseñanza (talleres, seminarios y diferentes tipos de agrupamiento de estudiantes), estrategias (casos de estudio, actividades fuera del edificio escolar, simulaciones y aprendizaje basado en problemas) y recursos (aulas virtuales, plataformas de contenidos y Portal Integrar)" (GCBA/ME, 2013, p. 567). Tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior, los EDI también "pueden entenderse como una vía para incorporar alguna vacancia relevante, o como una alternativa para fortalecer la oferta formativa en campos que requieren mayor profundización. Por ejemplo, una escuela podrá incorporar una segunda lengua extranjera" (GCBA/ME, Resolución 321/15, Anexo II, p. 510).

El DC señala que, en el Ciclo Básico, estos espacios "estarán preferentemente orientados a incentivar la formación de los alumnos como estudiantes, a fortalecer la construcción de las propias trayectorias escolares y a afianzar la enseñanza en aquellas temáticas y asignaturas en las que se detecte necesidad de mayor tiempo de trabajo colectivo

²⁵ Las instituciones deben presentar sus proyectos de trabajo a las Direcciones de Área para su aprobación y seguimiento. Las instancias de seguimiento contemplan la asistencia técnica y el monitoreo para "cuidar la pertinencia formativa y viabilidad de las opciones tomadas, su articulación y coherencia con el proyecto educativo" (GCBA, Resolución 321/15, p. 510).

para alcanzar los aprendizajes esperados en el curso" (GCBA/ME, 2015, p. 567). Sin duda, los EDI son un ejemplo que ajusta a lo que se denomina una política de baja prescripción o de "final abierto" (Ball et al., 2012), donde los actores institucionales tienen anchos márgenes para una definición situada del destino de estas horas. En todos los casos, se busca "evitar que el uso de este tiempo adicional se convierta en una reiteración de propuestas ya desarrolladas en las asignaturas tradicionales" (GCBA/ME, 2015, p. 567).

Los EDI son de cursado obligatorio y están sujetos a evaluación, la cual está orientada "a conocer el logro de los aprendizajes propuestos de acuerdo con los criterios de cada escuela según su Proyecto Escuela" pero no es computada a los fines de la acreditación y promoción del año escolar" (GCBA/ME, 2015, p. 567). Cabe señalar, finalmente, que el contenido de los EDI admite actualización, modificación o sostenimiento en el tiempo de acuerdo con la evaluación anual que cada institución haga del mismo (GCBA/ME, 2015, p. 567).

Luego de esta breve introducción referida al EDI en el DC, se presentan a continuación los resultados correspondientes a los componentes cuantitativo y cualitativo de esta investigación.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes de primer año que fueron encuestados a fines de 2014, resulta amplio el abanico de temas abordados en los EDI de las escuelas pioneras de la NES. La encuesta indagó acerca del reconocimiento y valoración de este nuevo espacio curricular y sus ejes de trabajo mediante una pregunta de respuesta abierta. Los resultados arrojaron que un 63% de los estudiantes mostró interés en este nuevo espacio. Los principales temas abordados en el EDI mencionados por los alumnos fueron los siguientes: Educación Sexual, violencia de género; convivencia, discriminación y bullying; prevención del consumo de drogas; cuidados en el uso de Internet y de las redes sociales; derechos humanos, de los niños y adolescentes; otros derechos constitucionales; realización de tareas académicas y estrategias y técnicas de estudio.

El Cuadro 4 sintetiza los proyectos de EDI relevados en el componente cualitativo, y que se desarrollaron en 2015 en las cuatro escuelas pioneras de la NES que participaron del estudio.

Cuadro 4. Configuraciones de los Espacios de Definición Institucional (EDI)

<p>EEM S</p> <p>Propuesta de trabajo y contenidos: técnicas de estudio y organización en el estudio. Lecto-comprensión con textos de diferentes disciplinas. Se busca autonomía en el estudio, responsabilidad, hábitos escolares, buena convivencia. Pensamiento lateral y objetivos a corto y largo plazo. Cuadernillo sobre cómo estudiar.</p> <p>Profesores a cargo: profesores de primer y segundo año.</p>	<p>EEM O</p> <p>Propuesta de trabajo y contenidos: enseñanza de un idioma extranjero adicional al inglés: gramática y oralidad, interculturalidad. Modalidad: aula-taller con música, películas, etc.</p> <p>Profesores a cargo: profesores de idioma extranjero.</p>
<p>Comercial C</p> <p>Propuesta de trabajo y contenidos: contenidos de ESI, aunque también se trabajan temas vinculados a los derechos, la prevención de distintas formas de violencia y de adicciones, la educación ambiental y los trastornos de la alimentación. En primer año también se trabaja sobre discriminación. En segundo año se profundiza en temas sobre PA y ESI. Ven películas y debaten.</p> <p>Profesores a cargo: profesores formados en el tema por un docente especializado en ESI. Estos docentes también se desempeñan como tutores.</p>	<p>Colegio N</p> <p>Propuesta de trabajo y contenidos: comenzó con un proyecto de estrategias de estudio (necesidad detectada por el DOE), pero se reformuló con un proyecto de medios audiovisuales para promover un mayor involucramiento estudiantil. Realización de audiovisuales sobre diferentes temáticas (institucionales, parodia de noticiero): escritura de guiones con abordaje de contenidos de Lengua, producción y edición; uso de celulares para filmar.</p> <p>Profesores a cargo: docentes de Lengua y de las Ciencias Sociales, con formación en medios.</p>

Como se comentó anteriormente, la configuración de los EDI en cada escuela requiere de un proceso de planificación de dichos espacios en el marco del proyecto institucional. En este sentido, revisando las experiencias de las cuatro instituciones, surge que la definición de proyectos para el EDI resulta variada. Como se sintetiza en el cuadro anterior, algunas de estas experiencias incluyen la enseñanza de una lengua extranjera como en la EEM O, o el proyecto de lectocomprensión en la EEM S, el cual apunta al fortalecimiento de los aprendizajes, señalado como eje del EDI en el DC. El proyecto de medios de comunicación del Colegio N, por su parte, propicia el uso de otros lenguajes expresivos (más allá de la exposición escrita) y exige una posición activa de los estudiantes en la producción de audiovisuales que ajusta con los preceptos curriculares

de favorecer otros formatos y lenguajes para el aprendizaje. En el Comercial C, el EDI aparece como un espacio para el abordaje de temas vinculados con la ESI, los derechos, la PA y la educación ambiental.

En el caso de la EEM S, el trabajo académico aparece como objeto de exclusivo abordaje en el EDI lo cual, desde la perspectiva de los docentes, permite que los estudiantes vayan progresando en la adquisición de herramientas para el estudio. Este caso ilustra una opción institucional donde se busca afianzar la enseñanza en aquellos aspectos académicos en los que se detectan mayores dificultades de los estudiantes, como lo refiere el docente a cargo del EDI en segundo año:

El espacio de EDI la escuela determinó que tiene que ser como los espacios en los cuales los chicos tuvieran mayor cantidad de falencias, por llamarlo de alguna manera. (...) Se determinó que en las horas semanales de EDI se trabajara con la lectocomprensión: (...) en EDI lo que intento hacer es (enseñar) técnicas de estudio, armar mapas, redes, armar esquemas, que ellos puedan resumir, que puedan sacar ideas importantes a través de pequeños trabajitos individuales o grupales.

(Profesor de EDI de segundo año, EEM S)

En primer año también se realiza este tipo de trabajo en el EDI. Esto es descripto por los propios estudiantes en una entrevista grupal:

—Alumna 1: *Técnicas de estudio, y ¿cómo se decía, lectocomprensión? Eso es lo que vemos.*

—Alumna 2: *En EDI, en ese espacio nos enseñan cómo podemos comprendernos con las cosas. Si nos empiezan a dictar los profesores, cómo podemos copiar más rápido. Nos dan técnicas.*

—Alumna 1: *Un tiempo también vimos pensamiento lateral. Al principio, si no me equivoco...*

(Entrevista grupal a estudiantes de primer año, EEM S)

En esta misma escuela, se han incorporado materiales para trabajar con los estudiantes, los cuales facilitan la unificación de criterios entre docentes de EDI. Como señala el mismo docente:

A comienzo de año trabajamos con un cuadernillo, (...) el titulo (era) algo así como: “Qué, cómo, cuándo, y dónde estudio”, y la idea era que todos los profesores de EDI lo fotocopiaran ese

cuadernillo y trabajar en base a ese (...) cuadernillo agregando algunas actividades y contextualizándolo, si es primero o segundo, que no es lo mismo.

(Profesor de EDI de segundo año, EEM s)

En línea con la definición de un proyecto que se inscribiera en el marco institucional, en la EEM o se definieron los contenidos de EDI en articulación con un proyecto de interculturalidad ya vigente en la escuela. Fue así como se propuso la enseñanza de un tercer idioma. Al respecto, señaló el director de esta institución:

Esa experiencia para nosotros la teníamos como una cuestión de, sobretodo el idioma y la cultura, estamos ahí revisándolo; (...) en realidad como idioma sólo no (...), también está el tema de la interculturalidad dentro de este contexto, porque nosotros tenemos un proyecto fuerte ahí de interculturalidad, entonces integramos todo.

(Director, EEM o)

Como ya se ha señalado, en esta escuela la definición de los contenidos para el EDI se realizó en función de uno de los proyectos que ya estaban en curso. En otras instituciones, se buscó la participación de los propios estudiantes en la definición del núcleo de temas a ser abordados en el EDI. En el Comercial C, por ejemplo, se realizó una encuesta a los alumnos para relevar necesidades e intereses, y así fue que, como resultado de dicha encuesta, se decidió trabajar temas de ESI y PA en este espacio. En este caso hubo una decisión institucional de abordaje de la ESI y la PA en el EDI más allá de existir para tales temas espacios prescriptos como el ECEO y/o el abordaje transversal en las materias. Los directivos, referentes y profesores sostienen que el EDI es el espacio donde se logra garantizar un trabajo sostenido y continuo, profundizando sobre ambas temáticas, insoslayables en una escuela que tiene embarazo adolescente y donde la ESI es una preocupación de la comunidad educativa de la institución. Un referente de EDI en esa escuela expresa en este sentido:

Yo había hecho la propuesta en educación sexual y trabajado en género y demás. (...) Decidí hacer un taller para un curso mío; la rectora me dijo que lo amplíemos a dos y después me dijo que seamos más. Vi que la escuela tenía ganas de largarse con esto, si no es muy difícil, y a partir de allí me fui poniendo como referente en esto y fui uno de los que

dijo: 'bueno quizás también estaba bueno pensar la EDI en función a la ESI.

(Profesor de EDI, Comercial C)

Se percibe en el relato una fuerte necesidad de abordar la ESI en este colegio, más allá de la NES. En este sentido, la experiencia institucional en torno a la ESI fue aprovechada y encuadrada dentro de un espacio curricular que la escuela podía diagramar a su medida. Así, el mismo profesor continúa explicando:

Es una realidad que existe el embarazo adolescente (...) que existen adolescentes y que las relaciones sexuales son cada vez más precoces o primarias (...), por lo cual digo que no querer trabajar estos temas es negar una realidad. Dejárselo al área de la Biología, necesariamente volvemos a no pensar la integralidad de la sexualidad, de todo lo que eso implica, y que ya veníamos acá trabajando desde la ESI desde otra perspectiva, y sabemos cuál es la necesidad de la escuela, porque se va definiendo desde este lugar; no es que lo implementamos, lo veníamos trabajando de forma específica con taller, asignando otras horas y de forma transversal con algunas materias, lo cual da cuenta que hay un relevamiento, hay un trabajo de campo hecho, un trabajo previo.

(Profesor de EDI, Comercial C)

Según los testimonios recogidos en las entrevistas, priorizar el abordaje de ESI en EDI y no en el ECEO es la forma que encuentran para garantizar el derecho a la ESI. A la vez, consideran esa configuración como propia de una transición, hasta que todos los profesores se apropien de la educación sexual como contenido. La asesora pedagógica comenta al respecto:

Entonces, ahí uno tiene un dilema: tenemos que garantizar un derecho. (...) Me parece que el tema del ESI también tiene que ver con un proceso de apropiación de los docentes para llegar (...); en realidad la EDI se supone que no debería tratar temas de educación sexual. (...) Además, (...) hay una dinámica en la que algunos docentes se han apropiado de estos temas y se sienten cómodos para trabajarlos, (...) me parece que también es parte de un proceso en el que estamos transitando. (...) pero para garantizar de alguna manera que determinadas cuestiones se trabajen, entonces empezamos con el espacio de EDI.

(Asesora pedagógica, Comercial C)

Al indagar sobre los temas que se abordan en la EDI en esta institución, los estudiantes comentan —en sintonía con lo expresado anteriormente—, las temáticas de ESI, los cuales se expresan en el siguiente intercambio:

—Alumno 1: *Básicamente sobre discriminación, sexualidad y todo eso.*

—Alumna 2: *Todo lo que es, no sé cómo explicarte, el desarrollo de para lo que es la vida. Cómo tenés que mirar a personas (...).*

—Alumna 3: *Todo lo que vos le decís [al profesor], te lo da vuelta, él te hace ver las cosas muy de otra manera.*

—Alumno 4: *O sea, vos querés hacer una joda con el tema, y te termina callando de una manera impresionante.*

—Alumna 2: *Están buenos los temas que hay, (...) lo último que vimos fue lo de sexualidad, pero también abarcamos temas como la xenofobia, y todas esas cosas, tipo la discriminación.*

—Alumna 3: *Siempre terminamos en lo mismo, porque es un curso demasiado discriminatorio.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Comercial C)

La evaluación de los EDI en las instituciones —como se mencionó anteriormente— no acredita para la promoción de los estudiantes. Se trata de una evaluación de regulación²⁶ orientada a conocer el logro de los aprendizajes de acuerdo con los criterios fijados por cada escuela según su Proyecto Educativo Institucional. Es por este motivo que el involucramiento de los estudiantes con los EDI depende mucho del interés que despierte en ellos la propuesta pedagógica del espacio. En el Colegio N, por ejemplo y como se expuso en el cuadro, el EDI que originalmente estaba destinado al fortalecimiento del trabajo académico de los alumnos, y que estaba planteado como respuesta a una necesidad detectada por los directivos, se reconfiguró durante el ciclo lectivo para garantizar la plena participación de los estudiantes. Como explicó la rectora de esta institución:

Pensábamos generar una propuesta que (...) enganche al docente en cuanto a lo que podía ofrecer a los chicos; y motive para

²⁶ Ketele y Roegiers definen la evaluación de regulación como un "proceso de evaluación abierto cuya función prioritaria es mejorar el conjunto del sistema o una parte determinada de este" (p. 52). Los resultados de este tipo de evaluación permiten realizar ajustes racionales de las acciones de desarrollo del programa según los acontecimientos que se presentan, por eso suele conocerse como una evaluación de proceso (Tejada Fernández, 1999, p. 36).

que estén comprometidos con lo que se produzca en ese espacio (...); terminamos cambiando todo sobre la marcha y estamos haciendo un proyecto que tiene que ver con medios (...). Nos están ayudando del Programa de Medios en la Escuela.

(Rectora, Colegio N)

Fue así como el proyecto original se reformuló para dar lugar a otro proyecto de medios de comunicación, con contenidos transversales de relevancia, que estimulara los diferentes lenguajes expresivos y formatos no tradicionales, resultando más atractivo para los jóvenes. En palabras de una estudiante de segundo año de esta misma escuela: “...hicimos el cortometraje, el corto. (...) Aprendimos a grabar, a editar, (...) una experiencia rara. Y nos gastamos entre nosotros, porque capaz en las tomas teníamos el guión y las tomas no nos salían”.

Otra de las dificultades que surgieron en relación con la participación de los estudiantes en este espacio, también se ha mencionado su ubicación en la grilla horaria. Por ejemplo, en el Colegio N, la ubicación del EDI en las últimas horas del turno, sumada a la no acreditación de la evaluación para la promoción, generaba problemas en la concurrencia de los estudiantes. En palabras de un docente de EDI:

Tenés dos horas semanales y te ponen dos séptimas horas por ejemplo, ni siquiera sexta y séptima por lo menos para que puedas trabajar (...). Es complicado pero buscamos algo, una veta de los chicos que les interesaba y se llevó adelante bastante bien.

(Profesor de EDI, Colegio N)

Un tema que surgió en las entrevistas, fue la previsión y la disponibilidad de espacios físicos en la institución y de recursos materiales para lograr ofrecer a los estudiantes los formatos variados en propuestas alternativas a las tradicionales que sugiere el DC. Como lo expresa el mismo profesor: “Te pasás de los cuarenta minutos, veinte buscando a la persona que te dé las llaves. O sea que yo terminé optando por comprarme el parlantito, un pasa Cds, porque la netbook de la escuela no tiene para poner un CD”.

Se señala en reiteradas entrevistas la importancia de ir dotando a las escuelas de equipamiento adecuado para la innovación pedagógica que

propone el DC (en tal sentido, en algunas instituciones se mencionó la necesidad de provisión de cámaras fotográficas, reproductores de DVDs, parlantes, cables de red, proyectores, espacios o salas para la proyección de videos, etc.).

Por último, el tipo de contratación con horas a término (marzo-diciembre) para los EDI, así como algunas dificultades manifestadas por los entrevistados respecto a retrasos en una resolución que retrasó el cobro de dichas horas, son aspectos que dificultan la disponibilidad de docentes para hacerse cargo de este espacio. Se trata de condiciones que restringen la variedad de propuestas de contenidos y temas a ser abordados.

A pesar de las dificultades señaladas, en general los docentes hacen un balance positivo del EDI. En la EEM O, por ejemplo, el director manifiesta que en este espacio se vehiculiza una propuesta diferente a la de otras escuelas, al centrarse en la enseñanza de una lengua extranjera. A la vez, un docente de la misma institución pondera la posibilidad de que los estudiantes se involucren con el espacio por gusto y no en aras de una acreditación formal: “les estoy enseñando no solo el idioma, también el tema de la responsabilidad, el tema de cumplir, el tema de que no sea todo por la nota, sino de encontrarle el gusto a las cosas, de encontrar un valor a futuro”. También los alumnos de dicha institución valoran el espacio, y manifiestan su interés en el mismo; no obstante, reparan en los límites que presenta un proyecto con baja carga horaria.

Para concluir, puede decirse que en los inicios de configuración de los EDI se ha observado en las escuelas de la muestra una variedad de propuestas pedagógicas. Se trata de un espacio interesante para ser abordado con un seguimiento desde la investigación educativa ministerial, considerando sus definiciones y redefiniciones institucionales, de acuerdo con la evaluación que cada institución realice anualmente. También, permite poner el foco en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes midiendo la disponibilidad de recursos para el impulso y posibilidad de sostenimiento de los proyectos.

4.3 La Educación Sexual Integral (ESI)

La Ley Nacional N° 26.150 del año 2006 estableció la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Por su parte, la Ley N° 2.110/06 de ESI de la Ciudad de Buenos Aires, incorpora la educación sexual de forma sistemática para todos los niveles obligatorios y todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y gestión privada y en todas las carreras de Formación docente dependientes de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, esta ley fija los contenidos mínimos y obligatorios elaborados por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para ser desarrollados en todas las instituciones educativas, en el marco de su ideario y/o de su PEI (GCBA/ME, 2015, p.573). La ley plantea una mirada multidimensional de la sexualidad, que va más allá de los enfoques centrados en cuestiones biomédicas, pues define la educación sexual como "las actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor" (Artículo 3).²⁷

Sobre la base de estos precedentes el nuevo DC de la NES propone enfocar la ESI abriendo "instancias de diálogo y ofreciendo instrumentos intelectuales y socio-emocionales que permitan construir la responsabilidad, el cuidado mutuo, la alegría y el placer como actitudes fundamentales hacia la sexualidad". Prescribe tres modalidades o instancias complementarias para el abordaje de la ESI:

- a) la atención a situaciones cotidianas, incidentales o disruptivas (es decir, el abordaje a partir de emergentes),

²⁷ Anteriormente la Ciudad de Buenos Aires contaba con una ley del año 2000 sobre salud reproductiva y procreación responsable (Ley 418/00) que promovía la educación sexual a los jóvenes dentro y fuera de la escuela. Sus objetivos se centraban en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no queridos, para lo cual priorizaba la necesidad de información y prescripción de métodos anticonceptivos. La perspectiva de la sexualidad y la educación sexual en esta ley era algo más restringida que en la de 2006. Además, la propia Constitución de la Ciudad de Buenos Aires (de 1996) contemplaba artículos que bregaban por la educación sexual impartida por el sistema educativo (Artículo 24) y por el respeto a las diversas orientaciones sexuales (Artículo 11) (Wainerman et al., 2008).

b) el abordaje transversal de contenidos de ESI en distintas materias, y

c) el abordaje de contenidos en ECEO. Se propone un ECEO por trimestre con una carga horaria mínima de 120 minutos para cada uno y una máxima de 240 minutos (esta última puede ser subdividida en dos bloques de 120 minutos). Los talleres deben ser obligatorios para estudiantes de primero a quinto año de estudio y los docentes a cargo deben ser profesores de disciplinas afines a los contenidos propuestos, o docentes que ya tengan experiencia en dictar contenidos de ESI o se hayan capacitado en el tema (GCBA/ME, 2015, pp, 580-581). En cuanto al abordaje de la ESI en el ECEO en los dos primeros años de estudio, el DC sugiere contemplar el contenido abordado en Biología, Ciudadanía y en las tutorías para favorecer el trabajo compartido de temáticas comunes.

El DC es prescriptivo respecto de los objetivos principales para el abordaje de ESI en la escuela, que son pertinentes con el enfoque “integral que se propone superar los reduccionismos mediante la inclusión de contenidos curriculares de diferentes dimensiones de la sexualidad que se vinculan con: lo psicológico, la ética, lo biológico, lo jurídico/derechos, lo sociocultural e histórico, la salud. Estas dimensiones configuran un sistema complejo, ya que cada una de ellas se interrelaciona con las otras e intervienen en la construcción de la subjetividad” (GCBA/ME, 2015, p. 573). En este sentido, el DC trabaja desde una mirada integral de la sexualidad, superadora de visiones restringidas basadas en la asociación sexualidad-reproducción así como de las perspectivas exclusivamente biomédicas, integrando en cambio, elementos sociológicos novedosos acerca de la construcción de estereotipos de género²⁸, la centralidad de los vínculos positivos en las relaciones familiares, entre pares y pareja, el rol de los medios masivos de comunicación, elementos actitudinales sobre el cuidado de sí mismo y de la salud, la perspectiva de los derechos y la noción de una sexualidad responsable.

El DC propone cinco ejes de contenidos que podrían ser abordados en todos los años con niveles de complejidad crecientes, a saber: 1) adolescencia, sexualidad y vínculos, 2) salud y calidad de vida,

²⁸ Véase Szasz, I. (1997) “Género y salud. Algunas reflexiones”, en IV Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Medicina. México.

3) anatomía y fisiología de la reproducción humana, 4) sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación y 5) sexualidad, Historia y Derechos Humanos²⁹.

A partir de este encuadre general abordaremos a continuación el análisis de los resultados del trabajo de campo realizado en las escuelas.

En primer lugar, en relación con la indagación cuantitativa, se halló que, en el conjunto de las 16 escuelas del estudio, el 69% de los estudiantes encuestados afirmó haber recibido Educación Sexual en su escuela durante 2014. Al indagar sobre el abordaje de ESI en las ocho escuelas “pioneras” NES, dicho porcentaje asciende al 76%. Entre los alumnos que tuvieron Educación Sexual, el 75% se mostró interesado en dicha formación (el 77% en las escuelas pioneras).

En cuanto a los espacios donde fueron abordados los contenidos de ESI, los estudiantes de la totalidad de escuelas de la muestra señalaron a la clase de Biología como ámbito privilegiado (57%), seguido por la hora de ESI (42%) en referencia al ECEO o a talleres específicos. En tercer y cuarto lugar, fueron seleccionadas las charlas con especialistas (33%) y la hora de tutoría (23%). En última instancia, se ubicaron las clases a cargo de otro profesor de la escuela (14%).

Dentro del grupo de escuelas pioneras de la NES, resultaron seleccionados como espacios donde se trabajó ESI: la hora de Biología (68%, porcentaje sensiblemente superior al del conjunto de escuelas); la hora específica de ESI (44%, levemente superior que en el conjunto) y charlas dadas por especialistas (38%).

En segundo lugar, el desarrollo del componente cualitativo del trabajo de campo permitió describir las experiencias de ESI halladas en las instituciones, las cuales se presentan de manera resumida en el siguiente cuadro.

²⁹ Para ampliar ver: Laurell, A.C (1986) “El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina”, en Cuadernos médicos sociales No 37. Rosario.

Cuadro 5. Instancias para el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI)

EEM S	EEM O
<p>Abordaje transversal en materias: tratamiento predominante en Biología (contenidos del DC para primer año, modalidad expositiva).</p> <p>ECEO/talleres: talleres anuales a contraturno optativos con periodicidad semanal (no reconocidos como ECEO por actores). Alta convocatoria entre estudiantes (se inscribió el 65% de la matrícula de los dos primeros años). Dinámica de mayor intercambio de experiencias vitales y diálogo entre pares vis a vis ESI en las materias ("casos personales" dicen los alumnos). Temas: noviazgos violentos y vínculos, fecundación, MAC, ETS, historias familiares. Anatomía y fisiología del cuerpo humano, cuidado del cuerpo y la salud. Fantasías y deseos.</p> <p>En tutorías: no se abordan temas de ESI (por existencia del taller). Solo cuestiones vinculares entre estudiantes (contenido ESI y tutorías).</p> <p>Otras actividades o emergentes: entrega de preservativos, participación en la marcha "Ni una menos"; producciones de estudiantes sobre el tema; dibujos, charlas, carteles (profesores de Lengua y Psicología). Embarazos de estudiantes.</p> <p>DC: buena percepción en diseminar ESI más allá de Biología. Escasa carga horaria, imposibilidad de profundización y de seguimiento de estudiantes.</p> <p>Preocupaciones: persistencia de embarazos adolescentes pese a contar con información; pocos recursos didácticos; imposibilidad de forjar un espacio específico y de acompañamiento a los jóvenes.</p> <p>Capacitación en ESI: capacitación en Escuela de Maestros, Hospital de Clínicas, seminario sobre Género en la Facultad de Filosofía y Letras de UBA.</p>	<p>Abordaje transversal en materias: mayor tratamiento en las clases de Biología (un trimestre). Realización de videos y campañas sobre ETS y transgénero en el marco del proyecto de preparación de materias previas por parciales de primero a tercer año. Proyecto de encuesta sobre cuidados del cuerpo y uso de MAC. En Geografía se trabaja sobre las minorías sexuales en el marco del tema "diversidad cultural".</p> <p>Temas: ETS, violencia de género, transgénero, conocimiento y uso de MAC, discriminación.</p> <p>ECEO/talleres: talleres dictados por un especialista en ESI y PA que coordina el Club de Jóvenes que funciona en la escuela; talleres abiertos a la comunidad realizados por docentes (acerca de la historia de los estereotipos de género) y por estudiantes de escuela, en el marco de los festejos por el aniversario de la escuela.</p> <p>En tutorías: atención a emergentes y relevamiento de problemas de violencia doméstica en encuestas anónimas que aplican los tutores.</p> <p>Otras actividades: talleres organizados por el área programática de un hospital cercano, con asistencia voluntaria de los estudiantes (realizadas en ese centro de salud). Video-taller sobre MAC y ETS brindado por una empresa</p> <p>DC: discrepancias con contenidos de la NES para Biología pues ahora son tres años en lugar de cinco; pérdida de horas.</p> <p>Preocupaciones: poco tiempo para transversalizar en Biología; recursos didácticos limitados.</p> <p>Capacitación: demanda a GCBA de capacitación en servicio y con la copresencia de estudiantes (taller).</p>



Comercial C

Abordaje transversal en materias, ECEO:

Los alumnos refieren a trabajos prácticos de Formación Ética y Ciudadana sobre Derechos Humanos, discriminación y xenofobia y el trabajo en ESI en el espacio de tutoría.

Abordaje exhaustivo en EDI: contenidos de ESI como eje central de trabajo en EDI. Películas y debates. Definición institucional de abordaje sistemático y anual.

En tutorías: se trabaja a partir de emergentes del grupo; escasa articulación con referentes de EDI (en segundo año). Antes de 2015, la ESI se trabajaba más en este espacio.

Temas: conductas de riesgo, embarazos no deseados, sexualidad y diversidad sexual, ETS, MAC, estereotipos de género, prevención de distintas formas de violencia, autoestima, bullying y discriminación, construcción de la identidad, derechos. En primer año se apunta a trabajar la discriminación; en segundo, adicciones, sexualidad y genitalidad.

Preocupaciones: no contar con materiales para el trabajo con los estudiantes (solicitado a investigadoras). Cuentan con un kit conseguido por un docente y utilizan manuales del Ministerio de Educación Nacional.

Capacitación: se valora la capacitación virtual en el ISFD "Joaquín V. González". Mención de aprendizaje entre pares y asistencia de especialistas (ginecólogo y capacitadora de Escuela de Maestros).

Colegio N

Abordaje transversal en materias: se trata ESI en Biología (aparato reproductor, anticoncepción), en Lengua (cuentos sobre identidad de género), en Formación Ética y Ciudadana (cuidado de la persona, trata de personas).

ECEO: jornadas ESI para el trabajo sobre estereotipos de género (en letras de canciones y publicidad), discriminación e insultos con connotación discriminatoria de género.

En tutorías: bullying y emergentes (marcha del orgullo gay, femicidios, movilización "Ni una menos", conversación sobre conductas de riesgo en las relaciones sexuales).

Otras actividades: Video-taller sobre MAC y ETS brindado por una empresa.

Preocupaciones: demanda de mayor precisión en los lineamientos para la ESI.

Capacitación: el referente de ESI cursó un Pos-título de ESI en un ISFD.

A continuación, se describen los modos en que las instituciones abordan los contenidos de la ESI contemplando las tres modalidades previstas en el DC.

4.3.1 Tratamiento transversal en las materias

De acuerdo con la indagación cualitativa realizada en 2016, las principales materias donde se trabajan contenidos de ESI son Biología (como se observó también en la encuesta realizada en 2015), seguida por Formación Ética y Ciudadana, y Lengua y Literatura, además de otras asignaturas según la institución. Esto se advierte tanto en la EEM O como en el Colegio N. En la EEM O, por ejemplo, se menciona el abordaje transversal de la ESI en Biología y Geografía. En el Colegio N, en cambio, además de Biología se aborda en otras asignaturas como Lengua y Literatura, donde los estudiantes escribieron cuentos relacionados con las identidades de género; en el espacio de tutoría se trabajaron temas de bullying; y en Formación Ética y Ciudadana, el cuidado de sí mismos y la trata de personas. En la EEM S, se menciona predominantemente el tratamiento de los temas de ESI en Biología. Por último, en el Comercial C, se hace referencia al trabajo sobre temas de Derechos Humanos, discriminación y xenofobia, tanto en Formación Ética y Ciudadana como en el espacio de tutoría.

En líneas generales, los docentes entrevistados valoran positivamente el tratamiento de los temas de ESI en diferentes materias, más allá de Biología. Como señala la referente:

A mí lo que me parece, por el DC de la ESI en la NES, es que está muy bien planteado el tema de distribuirlo no sólo en las materias de Biología o en Ciudadanía, si no de poner un poco del tema en cada [materia] y que todos tomen alguna parte, lo abarcativo de la información.

(Referente de ESI, EEM S)

Al analizar el abordaje transversal de la ESI, una tutora resalta que, bajo las nuevas normativas a partir de la NES, se brinda la posibilidad de abordar ciertos temas en diversas materias, habilitando a los docentes y dotándolos de herramientas frente a los posibles cuestionamientos de las familias en temas controvertidos y complejos. Así lo expresa en el siguiente testimonio:

Me parece que le da una legalidad y un marco; que si se hacía o no [antes] quedaba dentro del curriculum oculto y le da cierto marco legal decir: 'hay que hacerlo, y es esto y son estos los transversales y son estos los ejes y son estos los contenidos, y es obligatorio digo.

(Tutora, Comercial C)

La psicóloga de la misma institución agrega en el mismo sentido: “Nadie te va a venir a reprochar, ningún padre, madre: ‘¿Por qué están dando esto?’”

Los estudiantes también reconocen el trabajo de temáticas de ESI en diferentes espacios curriculares como, por ejemplo, en las tutorías. En el Comercial C, los alumnos de segundo año mencionan que con el tutor se trabajan temas relacionados con la sexualidad, el cuidado de sí mismo, la violencia de género, el bullying, entre otros (ver extracto de entrevista grupal en el apartado 4.1.2).

En la EEM O, los alumnos se refieren al trabajo sobre temas de ESI en la clase de Biología, a partir del sistema reproductivo y de las Enfermedades de Transmisión Sexual (en adelante, ETS):

—Entrevistadora: *¿Y qué temas vieron en Biología sobre Educación Sexual? ¿Se acuerdan?*

—Alumno 1: *El sistema reproductor.*

—Alumna 2: *Creo que vimos los dos cursos lo mismo.*

—Alumno 3: *Las enfermedades de transmisión sexual.*

—Alumna 4: *Las enfermedades de transmisión sexual, y a nosotros nos había tocado la vida sexual de los mamíferos y animales, (...) nosotros tuvimos que hacer un trabajo de diez hojas sobre los mamíferos.*

(Entrevista grupal a estudiantes de primer año, EEM O)

Cabe hacer una mención especial en relación con el trabajo de ESI en el marco de la materia Biología. Encontramos que hay un debate entre los

profesores entrevistados acerca del nuevo DC. Algunos docentes sostienen que hay una sobrecarga dentro del primer año de estudios en esa materia, pues dictar temas de fecundación, MAC y ETS, requiere comprender la célula, tema que se profundiza en segundo año. De ahí surge la mención acerca de la necesidad de reponer temas que se ven obligados a desarrollar, y así, se produce la sobrecarga de contenidos señalada para el primer año. Una profesora de Biología en la EEM S comenta:

Tenés que ver un montón de cosas antes para poder lograr hacer lo que te piden que bajas; (...) se junta tanto, pobrecitos, (...) se hace un choclo entre lo que vos querés, lo que escribiste en una planificación que es lo que corresponde como temas centrales, y dar un montón.

(Profesora de Biología, EEM S)

Otra referente de ESI y psicóloga en esa misma institución sostuvo:

Lo cierto es que una cosa es el DC, otra lo que uno puede hacer en el aula. A veces, no sé qué opinan los profesores, uno termina dando cosas y obviando otras, (...) no sé si es Biología de primer año que quedó súper poblada de contenidos...

(Psicóloga, EEM S).

Sin embargo, cabe destacar que otros docentes consideran positivo el tratamiento de estos temas en los primeros años a partir de la NES; en este sentido, una de las profesoras de Biología señala:

Lo que estuvo bueno es que por un lado antes recién en quinto teníamos sistema reproductor y lo del embarazo; (...) lo reproductor ahora está en primer año. Entonces podés aclarar un montón de dudas, un montón de cosas que es verdad que para ellos son mitos, y lo aclarás desde los doce, trece, como mucho, catorce años. Eso es muy bueno.

(Profesora de Biología, EEM S)

4.3.2 Tratamiento de la ESI en talleres o ECEO

En el Colegio N la asesora pedagógica comenta que, para llevar a cabo las acciones enmarcadas en el ECEO, la institución resolvió realizar una jornada con suspensión de clases donde participan alumnos de primero y segundo año y se abordan cuestiones de ESI a partir del trabajo previo en tutorías:

Hicimos una jornada, (...) en la cual suspendimos las clases de las materias —esto sí hablando para primero y segundo año— (...) y los chicos participaron de actividades de ESI fundamentalmente a partir de lo que fueron viendo con cada tutor con su curso. Nos pareció que la temática a trabajar más interesante, dentro de los contenidos de primero y de segundo, era la cuestión de los estereotipos de género y su relación con los medios de comunicación. Entonces por eso hicimos algunas actividades de sensibilización, actividades en el patio. Pasamos unas publicidades, y después en el aula con cada profesor, que trabajó en pareja pedagógica con alguien de la coordinación del ECEO.

(Asesora pedagógica, Colegio N)

Los testimonios de los estudiantes fueron precisos acerca de algunos temas trabajados en el ECEO:

—Alumno 1: *Hubo bastantes, como cuatro o cinco jornadas [de ESI]. (...) Igual hicimos unos juegos, en biblioteca, en el SUM con los de quinto.*

—Entrevistadora: *¿Sobre qué tema era?*
(...)

—Alumno 1: *Las enfermedades.*

—Alumna 2: *El SIDA.*

—Alumno 1: *Cómo cuidarse (...), cómo poner el preservativo.*

—Alumna 3: *Lo que presentó quinto año.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Colegio N)

En la misma institución los estudiantes hicieron también referencia al abordaje de la ESI en talleres brindados por representantes de una empresa, externos a la escuela. Los comentarios fueron poco favorables en relación con estas instancias. Esto queda reflejado en el fragmento de entrevista que se expone a continuación:

Alumna 1: Vinieron los de [nombre de empresa].

Alumna 2: A mí no me gusta mucho eso, porque te muestran siempre lo mismo. Ya sabés el tema.

Alumna 1: Te cansa.

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Colegio N)

El tratamiento de la ESI en talleres asimilables al ECEO puede vincularse con experiencias de trabajo preexistentes en las escuelas. En este sentido, en la EEM O, el ECEO es mencionado en las entrevistas, pero también en vinculación con algunos talleres dictados por personal externo a la escuela (que se desempeñaba en el hospital de la zona). Asimismo, se menciona el trabajo realizado a través del Club de Jóvenes que funciona en la escuela. También, los alumnos de esta escuela mencionan la visita de una empresa que fabrica productos de higiene íntima (la misma que visitó el Colegio N), brindando una charla y video informativos, también escasamente valorados por los estudiantes, que así lo expresan:

—Alumna 1: Sí, vimos un video y creo que vinieron a dar una charla educativa de la marca [nombre de una empresa], sobre las enfermedades de transmisión sexual y vinieron a explicar un montón de cosas y hacer marketing para ellos. Pero más o menos sobre las mujeres.

—Alumna 2: Sí, hablaron más que nada sobre el cuerpo de la mujer, porque es una marca para mujeres. Pero mucho no hablaron del sistema de hombres, más que nada para las chicas.

(Entrevista grupal a estudiantes de primer año, EEM O)

En este sentido, cabe preguntarse acerca del espacio que se brinda a las empresas en el ámbito de la educación pública y qué instancias previas de articulación existen, para que la intervención, si se realiza, no resulte ajena a las dinámicas preexistentes en el ámbito de cada escuela, ni reemplacen el trabajo cotidiano vinculado con este tema.

En la EEM S la modalidad del abordaje de ESI en talleres se desarrolla con una periodicidad semanal y a contraturno, a cargo de una pareja pedagógica de docentes referentes de ESI. Se trata de un trabajo compartido en cada turno, a cargo de una psicóloga y un profesor de Biología. Estos referentes toman como punto de partida los temas vacantes en materia de ESI. La referente de ESI, que trabaja en dos parejas pedagógicas diferentes en cada turno, menciona como se desarrollan los talleres:

Él y yo trabajamos a la mañana dando los talleres de ESI todo el año y con ella trabajamos a la tarde. (...) Decidimos correr un poco el formato de taller participativo y pasar a una primera parte más explicativa de lo anatómico-fisiológico, porque veíamos que los chicos venían con muchas cosas que no sabían ni dónde estaban ubicadas; tenían muchos mitos y mucha falta de información y de formación previa.

(Referente de ESI, EEM s)

En estos espacios también se abre la posibilidad de que los estudiantes compartan sus propias experiencias de vida:

En el taller se maneja con más diálogo los temas que van surgiendo. (...) Casi no hacía falta que nosotras interviniéramos en nada, porque surgía y uno de los chicos empezaba a hablar sobre su vida, o sus padres, su familia; y eso hacía al interés, que lograra el compañero abrirse de la misma manera.

(Referente de ESI, EEM s)

Desde la perspectiva de los alumnos, el espacio de talleres se percibe bien diferenciado del de las materias, tal como menciona una estudiante:

—*Alumna: En Biología vemos más como las enfermedades, no vemos casos particulares. Nos da ejemplos sí, el profe, pero no hay casos particulares como en el taller.*

—*Entrevistadora: ¿Y los casos particulares qué te enseñan digamos, de diferente?*

—*Alumna: Y... las opiniones que existen sobre el tema.*

(Entrevista grupal a estudiantes de primer año, EEM s)

Un aspecto a considerar de los talleres, es su carácter optativo. Según los entrevistados en la EEM s, llegaron a tener casi ciento treinta alumnos inscritos en los talleres a contraturno, una cantidad muy elevada. La referente de ESI explica que en estos ámbitos los estudiantes tienen la posibilidad de hallar respuestas a preguntas y dudas que no siempre pueden plantear en sus hogares. De ahí el interés por parte de los jóvenes en relación con estas temáticas. La referente de ESI comenta al respecto:

Simplemente son chicos que todavía en los hogares hay muchos temas que no se hablan, o inclusive ellos mismos te dicen: 'Cuando quiero preguntarles, de eso no se habla y no me contestan, o inclusive se enojan'. Entonces de esos temas no sabemos absolutamente nada'. Notábamos esto, que les faltaba mucho conocimiento. Y a la vez despertó mucho interés, porque cuando hicimos la convocatoria yo pasaba con una cajita para invitarlos al taller de educación sexual.

(Referente de ESI, EEM s).

Un aspecto que preocupa a los docentes de esta escuela son los embarazos adolescentes. En esta institución los referentes del taller de ESI mostraron cierto nivel de frustración cuando, hacia fin de año, se conocieron varios casos de embarazo entre las estudiantes que habían asistido al taller. Esto disparó una discusión acerca de la tensión entre el acceso a la información sobre métodos anticonceptivos y su uso efectivo en las relaciones sexuales. Del intercambio con una de las referentes en estos temas, surge lo siguiente:

Es complicado. Con el tema ESI tuvimos todo el año para trabajar un montón de temas, yo a veces sentía como que estaba siempre repitiendo lo mismo. Y nos sentíamos frustradas, (...) Porque era como que llegó septiembre, primavera, y teníamos un montón de chicas a las cuales ya les habíamos dado las clases en Biología, las clases en Psicología (porque eran de tercero), el taller de ESI de reproducción... O sea, incluido en el contenido, incluido en el taller y te venían con las panzas, y vos decías: '¿Qué hago?'. Porque no es que les faltó información o les faltó dedicación o no tuvieron los espacios... y nos sentíamos tipo: 'Bueno, ¿qué hacemos?'

(Referente de ESI, EEM s).

Es interesante advertir que en estos discursos subyace la idea de que lo enseñado se traduce linealmente en cambios en las prácticas de cuidado de sí mismo y de los otros. Investigaciones en el campo de la salud reproductiva cuestionan esta relación (Gogna, 2005; Kornblit y Mendes Diz, 1996; Pantelides y Cerruti, 1992).

4.3.3 La ESI ante situaciones emergentes

El tratamiento de la ESI a partir de emergentes involucra temas relacionados con la cuestión vincular, la adolescencia, la mediación de los conflictos a través del diálogo. Por otra parte, también se retoman sucesos con repercusión pública sobre sexualidad y violencia de género.

Entre los emergentes, la movilización contra la violencia de género “Ni una menos”, realizada a mediados de 2015, resultó un disparador de la discusión sobre relaciones de pareja, noviazgos violentos y redundó en variadas producciones de los estudiantes (láminas y afiches sobre el evento) en los cuatro casos. En las EEM S y el Colegio N, por ejemplo, los entrevistados relatan que trabajan con disparadores como las noticias sobre femicidios o la marcha del Orgullo Gay o de “Ni una menos”. En la EEM S se menciona la entrega de preservativos. En la EEM O, por ejemplo, surge de las entrevistas que en tutorías se trabajaron temas de violencia familiar a partir de una encuesta anónima aplicada a estudiantes.

En todos los casos se menciona el abordaje de la ESI como emergente en las tutorías, tal como se señaló en el apartado 4.1.2. Cabe recordar que el 23% de los alumnos encuestados menciona la ESI como uno de los temas de trabajo relevante en dicho espacio.

Por último, también como tema general y explicitado por los entrevistados en los cuatro casos, surge una preocupación por los recursos pedagógicos y su mejor aprovechamiento. En el Comercial C hubo una demanda de recursos para trabajar con los estudiantes; en esa escuela contaban con un kit del aparato reproductor femenino y masculino conseguido por uno de los profesores. En la EEM O, los profesores también aportan materiales propios para el trabajo en la temática. En la EEM S se señala una carencia de elementos básicos tanto como de recursos específicos tales como láminas actualizadas sobre el cuerpo humano y los aparatos reproductivos (tenían algunas incompletas al momento de realizarse el trabajo de campo), trabajando casi exclusivamente con los manuales del Ministerio de Educación Nacional. Cabe mencionar que estos materiales (cuadernillos, manuales, documentos, etc.) son altamente valorados por estos actores. Sí reconocen que muchas veces tienen poca difusión o no llegan a las escuelas. Pese a ello, es de destacar que cuentan con un nutrido material audiovisual para el trabajo sobre derechos.

Asimismo, algunos referentes de ESI manifestaron la necesidad de capacitación en el uso de recursos pedagógicos y didácticos para el trabajo con alumnos. Una referente de la EEM O planteó la importancia de una capacitación que contemple instancias de trabajo en contextos reales, es decir, con estudiantes y mencionó:

A nosotros nos gustaría esto de que se brinden talleres desde el Gobierno de la Ciudad donde uno puede contar con una persona que dice: bueno los miércoles, durante un mes, se dan los talleres de esto y de esto, en donde los profesores de alguna manera nos capacitamos...

(Referente de ESI, EEM O)

Los referentes de la EEM S mencionaron haber realizado capacitaciones distritales en la Escuela de Maestros, aun cuando consideraron que algunos de los contenidos eran ya conocidos por ellos y, por eso, reforzaron su formación específica en cuestiones biomédicas y de género (se mencionaron cursos brindados por el Hospital de Clínicas y seminarios sobre género de la UBA, respectivamente). En el caso del referente del Colegio N también valoró haber cursado capacitaciones en servicio (un postítulo sobre ESI).

Resultaría entonces importante fortalecer el acompañamiento a los docentes para el abordaje interdisciplinario de estas temáticas con recursos didácticos actualizados, así como alentar el trabajo en red con especialistas e instituciones externas a la escuela que enriquezcan la mirada sobre estos temas.

4.4 La Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA)

El DC de la NES establece que al finalizar la escuela secundaria los estudiantes deben ser capaces de comprender que en el cuidado de la salud y en los procesos de salud-enfermedad, intervienen variables psicológicas, sociales, económicas y culturales. Esta pauta se sustenta en una serie de normativas que reconocen la relevancia de las políticas públicas centradas en el cuidado en sentido amplio y se orientan fundamentalmente a la infancia y la adolescencia. En este sentido, cabe mencionar la sanción en el año 2005 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061, en la cual se definen los derechos inalienables para niños, niñas y adolescentes y se establece la necesidad de estructurar un “Sistema de

Protección Integral” para garantizar el cumplimiento de esos derechos. Luego, en el año 2006, la LEN N°26.206 establece —en el apartado que define sus fines y objetivos— la importancia de la promoción de valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas. En este marco, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sanciona la Ley N°2.318/07 para la prevención y asistencia del consumo de sustancias psicoactivas y de otras prácticas de riesgo adictivo, estableciendo en la jurisdicción la relevancia de garantizar una política integral y sistemática sobre este tema. Esta normativa define los criterios de intervención y la articulación entre diferentes dependencias del GCBA.

La Ley N°26.586 de 2009 crea el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas. Más recientemente, en el año 2014, se sanciona la Ley que da lugar al Plan IACOP (Ley 26.934/14, Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos) que en su artículo segundo define: “A los efectos de la presente ley, se entiende por consumos problemáticos aquellos consumos que —mediando o sin mediar sustancia alguna— afectan negativamente (...) la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales. Los consumos problemáticos pueden manifestarse como adicciones o abusos al alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas —legales o ilegales— o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado compulsivo por un profesional de la salud”.

Es a partir de estos antecedentes que el MEN define una serie de criterios para el abordaje curricular de las cuestiones vinculadas a la prevención de adicciones. Estos criterios comunes se establecen a partir de los lineamientos del Plan IACOP y con la intervención de un Consejo Consultivo de expertos que asumen la definición de los criterios de abordaje, y donde especifican —para el nivel secundario— una serie de pautas que dan cuenta del reconocimiento del nivel como un lugar privilegiado para promover las prácticas de cuidado.

En el marco de las perspectivas que ofrecen los antecedentes a nivel normativo nacional y de la Ciudad de Buenos Aires, en el DC que se desarrolla a partir de la NES, se amplían los criterios estableciendo que también es importante que los estudiantes reflexionen acerca del papel de los medios de comunicación en la promoción de la salud y la conformación de estereotipos que contribuyen a procesos de estigmatización y segregación social. El reconocimiento de situaciones

que vulneran derechos también es un aspecto considerado en la formación de los jóvenes, lo cual supone prepararlos para la actuación frente a situaciones críticas (explicar lo que sucede, pedir ayuda, proponer el armado de redes personales e institucionales, acceder a servicios especializados sobre el tema). Entre los contenidos troncales propuestos se puede mencionar el concepto de salud como proceso social complejo y dinámico y como proceso personal, la promoción y prevención de la salud, el análisis de los mensajes explícitos e implícitos en los medios de comunicación (estereotipos, estigmatización y segregación); diferenciación entre uso, abuso y adicción; definición y clasificación de las sustancias. Es así como el DC de la NES enfatiza que el consumo de sustancias es un "tema cotidiano y significativo para la mayoría de los adolescentes independientemente de que hayan consumido sustancias psicoactivas o no" (GCBA/ME, 2015, p. 606). De ahí la importancia de la educación preventiva.

Conforme señala el DC y la normativa complementaria, el abordaje de los contenidos sobre Educación y Prevención de Adicciones y el Consumo indebido de drogas se inscribe en tres modalidades complementarias y no excluyentes: a) dentro de los ECEO, sea en formato de talleres u otras modalidades pedagógicas no tradicionales y participativas, y con desarrollo durante dos de los tres trimestres y carga horaria de 240 minutos por trimestre, quedando a cargo de docentes de disciplinas afines a los contenidos propuestos (GCBA/ME, 2015); b) otra de las modalidades que prevé es el abordaje transversal de las temáticas de PA en las asignaturas, y c) por último, su inscripción en el PEI, sosteniendo la interlocución con los equipos de orientación y asesoramiento pedagógico (Resolución 321/15, Anexo I, p. 545).

El Cuadro 6 presenta de manera resumida los temas y espacios dedicados al trabajo en la PA en las cuatro escuelas que participaron del componente cualitativo de esta investigación.

Cuadro 6. Instancias para el abordaje de la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA)

<p>EEM S</p> <p>No se abordaron contenidos de PA en 2015 por falta de recursos.</p> <p>En 2014 se habían desarrollado talleres con recursos del Plan de Mejora Institucional (PMI).</p>	<p>EEM O</p> <p>ECEO: talleres a cargo de docente de Club de Jóvenes. Se trabajó con relatos de experiencias de estudiantes.</p> <p>En las tutorías de primer año se trabaja a partir de emergentes.</p>
<p>Comercial C</p> <p>Abordaje en el EDI de 1er. año, aunque el foco central de trabajo de dicho espacio está puesto en la ESI.</p> <p>Mayor profundidad en segundo año. También se trabaja PA en tutorías.</p> <p>2014: producción de un video de los estudiantes sobre PA (ganaron un premio).</p>	<p>Colegio N</p> <p>Trabajo colateral en PA dentro de EDI (en 2014, un profesor proporcionó actividades a los profesores de EDI relacionadas con la temática).</p> <p>También se trabaja en tutorías de primer año, a partir de emergentes.</p>

A primera vista, surge de las entrevistas que la PA aparece débilmente implementada en las cuatro escuelas. A diferencia de la ESI, la PA no cuenta con una tradición de trabajo tan extendida. En algunos casos resulta difícil hallar docentes que puedan desempeñarse como referentes institucionales en esta temática. Asimismo, al momento de realizarse el trabajo de campo, resultaban escasas las actividades desarrolladas en las cuatro escuelas.

En dos instituciones, la PA es abordada en el marco del EDI (Comercial C y Colegio N). En una única institución (EEM O) la PA es trabajada en el marco del ECEO por un referente del Club de Jóvenes (externo a la escuela), así como en las tutorías, a partir de emergentes. En el Comercial C, también en la tutoría se retoman estas temáticas, tal como lo señalan los estudiantes en estos testimonios:

—Alumno 1: *En tutoría podemos contar todos los problemas [sobre PA] que nos pasan al tutor. Y en EDI trabajamos en series o más (...).*
—Alumno 2: *En EDI nos enseñan más cosas de sexualidad, drogas, todo eso. Y en tutoría contamos los problemas que nos pasan.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Comercial C)

Precisamente, y como se ha mencionado en el capítulo específico en el marco del EDI en dicha institución, los estudiantes realizaron en 2014 una producción audiovisual que resultó premiada, referida al tema de las adicciones a las drogas. Un profesor a cargo de EDI en primer año relata dicha experiencia en la que participaron también las familias de los estudiantes:

Los chicos el año pasado trabajaron, (...) ganaron el video, con adicciones. Este año hicieron: tipos de suicidio adolescente y como era muy fuerte, lo hicieron muy bueno les dijimos: ‘denle una vuelta para no mostrar que solamente hay un final. ¿Qué pasa si alguien les da una mano, alguien los puede salvar?’ (...) Participaron las familias, había una mamá, un hermano que participaron en los videos, (...) no solamente hay que ver el lado negro de los pibes.

(Profesor de EDI en primer año, Comercial C)

Esto lleva a pensar en la necesidad de fortalecer la capacitación en PA para todos los docentes y, especialmente para aquellos que aparecen como referentes en la materia. Los mismos actores señalan la necesidad de contar con mayores herramientas, como la siguiente referente de ESI, en relación con el abordaje de la PA³⁰: “Me encantaría que viniese alguien a hablar de adicciones en serio, pero no un tipo que venga desde un lugar soberbio, sino un tipo recuperado por ejemplo” (Referente de PA, EEM O).

En la medida que no hay un referente específico, pareciera que el abordaje que se realiza aparece fuertemente ligado a las concepciones propias del docente y a los sentidos que se construyen acerca de las situaciones de consumo problemático de drogas, teniendo en cuenta que es un tema con fuertes implicancias en términos morales. En

³⁰ Cabe señalar que los talleres de PA en ECEO estuvieron a cargo de un profesor del Club de Jóvenes que funciona los sábados en la institución.

este sentido, en las entrevistas realizadas no hemos registrado la participación de los docentes implicados en alguna capacitación.

La verdad que se enriqueció mucho el taller, en tercer año por lo menos, porque una de las nenas de tercero, que repitió justamente tercero, el año pasado también fue alumna mía, empezó a fumar marihuana, entonces repitió el año, o sea las consecuencias, ella le contaba a todos sus amigos; lo que tuvo que hacer esta piba para ponerse al frente y hablar de todo esto que le pasó. Bueno eso es lo único que sirve. Yo por lo que vi, esto de la lámina que te cuento lo que es, sin haberlo vivido, olvidate, no sirve; no llega a los pibes. No, no sirve para nada.

(Referente de ESI, EEM o)

La impronta "testimonial" en estas instancias, tal como se desarrolló en el apartado específico de ESI (apartado 4.3.1) abre el interrogante acerca de su pertinencia y alertan acerca de la necesidad de formación de los referentes en estos temas, por afectar la privacidad y el cuidado de los menores en el marco de este tipo de abordajes donde predomina la exposición individual de menores como estructura de las propuestas de trabajo. Asimismo, la perspectiva vinculada al testimonio y a la veracidad del relato "de los que pasaron por esa experiencia", desdibuja el papel del referente como alguien que puede abordar cuestiones vinculadas a la prevención y el cuidado desde una perspectiva integral. En este sentido, resulta difícil de describir qué tipo de formato pedagógico seleccionan las instituciones para el abordaje de estas cuestiones. Al respecto, cabe considerar la propuesta del DC para el abordaje de este espacio:

Es posible plantear distintos recorridos para los contenidos del espacio (...); se propone aproximar la problemática desde una mirada crítica de los mensajes de los medios de comunicación, qué se dice y cómo se habla de las drogas, de los sujetos y las situaciones. Presentar el tema desde la mirada de los otros puede dar lugar a un comienzo más amigable permitiendo abrir el juego y problematizar la cuestión a emergentes que en definitiva darán cuenta de los saberes, sentidos y emociones de los jóvenes y sus grupos de pertenencia. Trabajar con los prejuicios, además, permitirá luego poder abordar contenidos con mayor rigor científico, quitándole el velo del preconceito (...)

(GCBA/ME, 2015, p. 610)

Abordar la PA en un sentido integral implica trabajar con los diferentes preconceptos y prejuicios sociales (presentes en la música, medios de comunicación en la calle, etc.) así como de brindar a los jóvenes información específica e inespecífica vinculada al cuidado de la salud en general, articulando formas de abordaje que permitan una aproximación a un nivel de mayor información y la promoción de la salud. Sin dudas, podría decirse que hay un camino a transitar en el fortalecimiento del abordaje de la PA en el marco de los lineamientos del DC de la NES. La formación de docentes referentes en la temática es uno de los principales desafíos.

4.5 Educación Tecnológica

Esta asignatura se incorpora de manera novedosa en el Ciclo Básico de la NES, y "retoma el enfoque de la Educación Tecnológica propuesto para el Nivel Primario, centrandola atención en las tecnologías contemporáneas" (GCBA/ME, 2015, p.325). Los contenidos previstos para el primer año tienen los siguientes ejes: procesos y tecnologías de producción, procesos y tecnologías de control automático; y los de segundo año son: procesos y tecnologías de las telecomunicaciones, y procesos de creación de tecnologías. En relación con los aspectos metodológico-didácticos, se propone "un abordaje que priorice la experimentación, la resolución de problemas y la reflexión, interactuando con materiales, recursos y equipos tecnológicos" (GCBA/ME, 2015, p.325).

En el Cuadro 7 se sintetizan los principales aspectos relativos al abordaje de la Educación Tecnológica en las cuatro escuelas que participaron de la investigación durante 2015. En principio puede señalarse que los profesores entrevistados manifestaron ajustarse fuertemente al Diseño Curricular (DC) en lo que atañe a la Educación Tecnológica y, en general, han realizado trayectos específicos de capacitación para el dictado de dicha materia, mencionando en varios casos los cursos de Escuela de Maestros. En las cuatro escuelas, los profesores entrevistados venían dictando o desempeñándose profesionalmente en temáticas afines.

Cuadro 7. Abordaje de la Educación Tecnológica

EEM S	EEM O
<p>Propuesta de trabajo: clases en laboratorio. Se trabajan contenidos "teóricos" y también se realizan aplicaciones prácticas (construcción y prueba de telégrafos ópticos, satélites). Visita a ARSAT.</p> <p>Contenidos: se abordan los contenidos prescriptos en el nuevo DC para el Ciclo Básico.</p> <p>Profesores a cargo: Licenciada en Sistemas que se capacitó en Educación Tecnológica y en impresión 3d en la Escuela de Maestros (2 años). Valoración positiva de esa formación.</p> <p>Recursos: impresora 3D (en reparación), falta de Netbooks de Conectar Igualdad para estudiantes y dificultades para el desbloqueo de máquinas. Problemas de conectividad. Necesidad de materiales (la profesora tuvo que comprarlos).</p>	<p>Propuesta de trabajo: aplicaciones prácticas para la resolución de problemas. Construcción de maquetas en el marco de un proyecto de investigación sobre arte, ciencia y tecnología.</p> <p>Contenidos: abordaje de contenidos prescriptos en el DC. Investigación sobre la historia de los inventos como parte de un proyecto institucional de lectoescritura.</p> <p>Profesores a cargo: profesor de Tecnología que se capacitó en contenidos de la NES. Trabajo en parejas pedagógicas.</p> <p>Recursos: cuentan con un laboratorio. Necesidad de recursos pedagógicos (kits de robótica y electrónica; manuales o libros de electrónica, robótica, energías alternativas). Preocupación por la pérdida de horas para la materia (antes de la NES contaban con 4 horas y destinaban 2 a contenidos de Informática). Problemas de conectividad a Internet.</p>



COMERCIAL C

Propuesta de trabajo: las clases se desarrollan en el laboratorio de Informática. Sin conexión a Internet, por lo que se trabaja con materiales digitales que se distribuyen entre los alumnos en pen-drive.

Contenidos: se abordan los prescriptos en el nuevo DC. Desde la perspectiva de la docente entrevistada, los contenidos son marcadamente "teóricos" y la docente busca darles un tratamiento vinculado a "la práctica". Pocos conocimientos de Informática entre los estudiantes de primer año.

Profesores a cargo: la docente se desempeñaba antes como profesora de Informática en la institución. Es Licenciada en TICS. Se capacitó recientemente en el uso de impresora 3D en Escuela de Maestros y en CMD-Lab (laboratorio de fabricación digital) del GCBA. Realizó cursos de búsquedas integradas de Internet y programación (en Scratch) en Escuela de Maestros.

COLEGIO

Propuesta de trabajo: las clases se desarrollan en el laboratorio de Tecnología. La profesora aportó instrumentos y materiales de trabajo.

Contenidos: se abordan los contenidos prescriptos en el nuevo DC para el Ciclo Básico. Se trabaja con proyectos y resolución de problemas. La docente ve una correlación con los contenidos de Tecnología del nivel primario.

En tercer año se abordarán contenidos de programación.

Se señala que la ausencia de la materia Informática dificultará el trabajo de los alumnos que no conocen el paquete Office. Son materias complementarias que no se solapan ni se reemplazan una por la otra.

Profesores a cargo: la docente entrevistada a cargo de la asignatura es especialista en Tecnología y realizó la capacitación ofrecida en la Escuela de Maestros del GCBA.

Recursos: hay un laboratorio. Falta de impresora 3D para programación.

En 2013 se desarrolló en la Escuela de Maestros un trayecto de reconversión para docentes que dictaban Informática³¹, con el propósito de capacitar y habilitar a estos docentes en el dictado de Educación Tecnológica. Este trayecto formativo tuvo calidad de Título Supletorio para la Asignatura Educación Tecnológica para primero y segundo año de la NES. Una profesora relata esta experiencia formativa:

El curso de actualización tecnológica que duró un año y medio, casi dos, (...) a mí me sirvió, justamente, para poder encontrar esa bajada hacia los chicos, poder bajarlo en el aula, encontrarme

³¹ Para los docentes que dictaban Informática, se previó la realización de un trayecto de capacitación que los habilitaría para el dictado de esta materia. También estaban en condiciones de capacitarse los docentes que estuvieran dictando las siguientes materias: Actividades Prácticas, Educación Práctica, Taller de Educación Práctica, Tecnología/Taller de Tecnología, Informática/Taller de Informática y Talleres Obligatorios de Tecnología Aplicada.

con otros profesores más o menos con la misma problemática, de que esto te sirvió, no te sirvió, (...) compartir recursos y estrategias.

(Profesora de Educación Tecnológica, EEM s)

Varios entrevistados se refirieron al impacto de los cambios curriculares en sus propias trayectorias y condiciones laborales. Docentes que se enfrentaron a la pérdida de horas de clase, o docentes que se hallaban a cargo de otras materias y debieron “reconvertirse” en trayectos de capacitación específicos ilustran algunos recorridos complejos. Los actores describieron este proceso como generador de mucha incertidumbre con respecto a las posibilidades de inserción y desarrollo profesional futuro. En algunos casos esto es vivido de manera traumática. En palabras de una profesora:

Yo soy profesora de Informática, perdí todas las horas de Informática, me quedo sin trabajo. (...) Me capacité, terminé la Licenciatura en TIC, dije 'bueno, voy a tener TIC', me recibí en diciembre, ahora decime dónde doy Licenciatura en TIC. Este es mi tercer título. Me quedo sin trabajo porque me quedo sin horas de Informática. Informática no está ni en primero ni en segundo. (...) después trataron de insertar Informática en cuarto. Dos horas. En quinto no hay. Dos horitas en tercero, donde se quiere dar programación, Scratch. También fui a la capacitación. Yo no veo una continuidad.

(Profesora de Educación Tecnológica, Comercial C)

No obstante, los docentes consideran que los temas propuestos desde el DC para la Educación Tecnológica resultan relevantes y de interés para los estudiantes de secundaria, ya que se abordan cuestiones que históricamente no habían tenido espacio. Una profesora de Educación Tecnológica la EEM s expresa también su interés por los contenidos propuestos:

Yo arranqué con la NES directamente. A mí me gusta, me gusta desde mi materia lo que se está dando, me pareció fantástico (...) cuando tuve que estudiar todo esto en la facultad. (...) no encontré la pata en la escuela secundaria que me explicara todo esto.

(Profesora de Educación Tecnológica, EEM s)

Al respecto, en las encuestas a estudiantes realizadas en 2014 se observó que el 68% de los alumnos encuestados del grupo de escuelas pioneras en estudio, consideró interesantes los contenidos de Educación Tecnológica.

Por otra parte, respecto de la secuenciación de los contenidos, algunos docentes entrevistados tuvieron ciertos reparos, observando el carácter más bien "teórico" los primeros años, en comparación con los de años superiores. Como señala una profesora de Educación Tecnológica de la EEM S: "...hay toda una serie de pensamiento abstracto que en primer año me parece que todavía vienen con mucho de concreto (...) el pensamiento abstracto se construye, se termina de dar forma en la secundaria".

Algunas voces señalan que el recorrido que los alumnos vienen realizando en el espacio de Tecnología en la escuela primaria se encuentra preminentemente ligado a lo práctico, y que los aspectos teóricos podrían ser mejor comprendidos y profundizados en años superiores, así lo señala el siguiente testimonio:

Me parece que se maneja un lenguaje que se hace difícil, porque los chicos vienen de una escuela primaria donde Tecnología era una materia meramente práctica donde aprendían un montón de cosas, pero sin saber que las aprendían, sin esto de meterle conocimiento teórico arriba. En la NES hay mucho más conocimiento teórico, poder trabajar, aparte ellos saben que yo evaluo que hablen con propiedad, con lenguaje técnico porque eso también es importante que vayan incorporando lenguaje técnico .

(Profesor de Educación Tecnológica, EEM o)

Contribuyendo al debate, la siguiente alumna reconoce una continuidad de contenidos con la Educación Tecnológica cursada durante el nivel primario:

—*Alumna: Ahora lo que estamos viendo es control automático; (...) el año pasado también teníamos Tecnología, en primaria hay cosas...*
—*Entrevistadora: ¿Y es parecido a lo de primaria?*
—*Alumna: Sí. (...) el ascensor, son los mecanismos que están hechos para que el hombre haga lo que quiere que haga, para agilizar el tiempo y todo eso. (...) En la tarea que nos mandó para empezar el tema fue buscar cómo funciona un ascensor, y a los de primero lo de la plancha.*

(Entrevista grupal a estudiantes de primer año, EEM S)

En las entrevistas con alumnos resultan ponderadas las experiencias en las que los estudiantes se dedican al armado y construcción de diferentes objetos. Un estudiante de segundo año de la EEM O afirma: "...a mí en Tecnología me gustaría construir más cosas, hacer manualidades".

Una profesora de la EEM S relata cómo los alumnos se abocaron a la construcción de maquetas, entendiendo que, en este período de la adolescencia, la educación tecnológica debe tener práctica, y resolución de problemas:

También esto de construir, los chicos eligieron esto de construir maquetas, armar cosas, porque la tecnología no es teórica, es práctica, la tecnología, si se quiere ver como una ciencia, es resolución de problemas. (...) si no está puesta en la resolución de problemas, y más a esta edad, que están con el desarrollo también motriz, y vos les tenés que dar algo práctico (Profesora de Educación Tecnológica, EEM S).

También en el Colegio N los estudiantes de segundo año aluden a la construcción de objetos, realizada durante el año anterior, y al trabajo interdisciplinario propiciado desde la materia Educación Tecnológica tal como se expresa en el siguiente intercambio:

—*Alumna 1: Hicimos semáforos el año pasado.*

—*Alumno 2: Armamos un semáforo ¿Qué más armamos?*

—*Alumna 1: No, no armamos nada más. El tema de código Morse.*

—*Alumno 2: Sí, el código Morse y todo, después hablábamos de la industria, que nos servía para hacer serigrafía en una materia. Estaba todo relacionado con las materias.*

(Entrevista grupal a estudiantes de segundo año, Colegio N)

Algunas dificultades halladas en los testimonios, se vinculan con el abordaje de los aspectos teóricos de la materia, sumada a la escasez de tiempo para el desarrollo de contenidos. Como comenta una profesora de Educación Tecnológica del Comercial C: "El chico como ve tanta teoría no está acostumbrado y hay cosas que no las capta en un primer año. Es muy difícil, el programa es demasiado extenso y no se puede dar en dos horas, (...) lo tenés que dar todo demasiado comprimido".

Se abre un interesante debate entre "lo teórico" y "lo práctico" en el que algunos profesores ponderan las instancias prácticas, sosteniendo que los estudiantes se ven más atraídos por ese tipo de trabajos. En cuanto

al formato de las clases, el taller es descripto por los entrevistados como el que habilita mejores dinámicas de trabajo³².

En otro orden de cuestiones, varios docentes señalaron la conveniencia de contemplar la enseñanza de Informática (aplicaciones para procesar textos, planillas de cálculo, etc.), que resulta clave para el trabajo de los alumnos, tanto en otras asignaturas escolares, como para abordar situaciones de la vida en general (confección de un curriculum vitae, presentaciones en Powerpoint, uso de planillas de cálculo, etc.). Hay acuerdo entre los docentes entrevistados en que, dado que estos contenidos no forman parte de la Educación Tecnológica en el Ciclo Básico, los estudiantes cuentan con un área de vacancia en su formación³³, tal como es señalado en el siguiente testimonio:

Un pibe en una oficina las necesita; necesita hacer un curriculum vitae, necesita hacer un Excel, necesita usar base de datos para entender la programación, necesita un montón de cosas, y el chico, yo te puedo garantizar, que de primaria no sabe nada, tampoco sabe buscar en internet, sabe jugar.

(Profesora de Educación Tecnológica, Comercial C)

Los jóvenes manejan sus celulares con una precisión y velocidad jamás vistas antes; sin embargo, esta habilidad se contrapone con una carencia de herramientas que muchos podrían no adquirir por su cuenta, ya que el capital social y cultural diferencial genera desigualdades en el acceso a la información y al saber; en este sentido, la escuela tiene un lugar indelegable.

En las entrevistas aparecen preocupaciones en torno a la enseñanza de Informática en términos amplios y generales, como se puede percibir en la mención anterior, orientado a ciertos dominios. Existen presupuestos acerca del lugar de los jóvenes y sus vínculos con la tecnología, los tipos de usos posibles y los que podrían ser “socialmente útiles”. En particular, el uso de herramientas informáticas se torna esencial para facilitar la incorporación en ciertos ámbitos sociales,

³² En el marco de una investigación anterior del equipo, estudiantes que estaban finalizando su educación secundaria habían manifestado estos mismos intereses por las materias “prácticas” y los espacios de taller (al respecto puede verse Larripa, 2011).

³³ Uno de los docentes explicó que luego de varias reuniones se logró incorporar algunos contenidos mínimos de Informática, pero los mismos resultan insuficientes.

laborales y de estudio. Puede observarse en estas menciones que existe cierto carácter difuso en el espacio de Tecnología, en tanto es un espacio en proceso de construcción, en donde se ponen en juego los cambios que establece la NES y, en este marco, la aparición de las propuestas de Educación Digital que proponen una mirada transversal en todas las instancias de formación. En este escenario, una profesora comenta:

La NES habla de los chicos como nativos tecnológicos, nativos digitales, (...) yo no estoy tan de acuerdo con eso. Son nativos digitales para algunas cuestiones. (...) les cuesta mucho manejar planilla de cálculo, ese tema matricial en primaria todavía no lo tienen y en secundaria matrices, porcentajes, todo eso, lo ven en los primeros años, entonces trabajar con fórmulas también sería ideal porque de esa manera se logra la transversalidad de la materia.

(Profesora de Educación Tecnológica, EEM s)

Por último y más allá de las perspectivas personales de los docentes entrevistados y del proceso de construcción y renovación curricular que impacta en este espacio, las cuestiones vinculadas a los recursos disponibles en las escuelas resultan centrales. Los profesores entrevistados señalaron dificultades en el acceso a recursos materiales en las instituciones en varios órdenes: disponibilidad de aulas-taller, problemas de conectividad a Internet, demoras en la entrega de computadoras del plan "Conectar Igualdad" y dificultades con el servicio técnico para el desbloqueo de las computadoras. Asimismo, los profesores mencionaron también la necesidad de contar con materiales y recursos pedagógicos específicos para la asignatura como por ejemplo kits de robótica y electrónica para aplicar los contenidos teóricos, así como manuales o libros de Tecnología. Un profesor de Educación Tecnológica de la EEM O señala al respecto: "Pero los kits de robot que daban son, por ejemplo, cuatro kits. En esta escuela nada más (...) tenés 240 alumnos para cuatro kits, ¿cuánto te pueden durar? Nada más que mirarlos y toquetearlo ya los rompiste, porque los chicos quieren investigar".

Los profesores entrevistados habían realizado la capacitación para el dictado de Tecnología en el marco de la NES y una capacitación en el uso de impresoras 3D. Si bien valoraron las impresoras, aludieron a las dificultades al momento de su utilización por la falta de recursos específicos para este tipo de dispositivos. Asimismo, es relevante la mención acerca de la necesidad de considerar, en

las instancias de capacitación que se ofrecen, el desarrollo de propuestas en donde se propongan usos pedagógicos concretos para los recursos que se ofrecen.

Conclusiones

En este informe se han presentado los resultados de la primera etapa de una investigación que a fines de 2014 inició el equipo de Nivel Secundario del área de Investigación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE). El diseño metodológico de este proyecto combinó dos componentes: uno cuantitativo, con encuestas a estudiantes de primer año de 16 escuelas y uno cualitativo con entrevistas a variados actores en cuatro de las escuelas pioneras de la Nueva Escuela Secundaria (NES), dentro del sector estatal. Como se ha expuesto en el Capítulo 1, el proyecto tuvo el propósito de profundizar y expandir una investigación cualitativa anterior que se centraba en el primer año de la escuela secundaria (Dabenigno, Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2014). A pesar de una leve mejoría en los indicadores globales de repetición y abandono escolar en el nivel secundario común durante el período 2012-2015, continúan evidenciándose los mayores desafíos al inicio de la escolaridad, donde resultan más elevados los porcentajes de alumnos que repiten y de alumnos que abandonan la escuela durante el ciclo lectivo. De ahí que esta investigación haya renovado el interés por el primer año de estudio. A la vez, considerando la importancia de la entrada en vigencia de la NES, también se puso en foco en algunas instancias y espacios curriculares específicos del Ciclo Básico: las tutorías, los EDI, la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA) y la Educación Tecnológica.

En la primera sección del Capítulo 2 se presentaron los resultados del componente cuantitativo de la investigación referidos al inicio de la escolaridad secundaria. De manera resumida se puede mencionar

que la encuesta realizada en 2014 permitió analizar varios aspectos referidos a la inmersión de los estudiantes en el nivel. En cuanto a las razones de asistencia o elección de la escuela, se observó la primacía de la cercanía de la institución al domicilio de los estudiantes. Es decir que el vivir cerca de la escuela aparece como un criterio de importancia en la definición de la concurrencia a una institución (en parte por elección de las familias y en parte, como resultado de la asignación de vacantes a través de la inscripción on line). Sería en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires donde las vacantes tenderían a cubrirse mayoritariamente con alumnos del barrio. En el resto de la ciudad, en cambio, aparecen indicios de instituciones más heterogéneas en cuanto a la procedencia de los estudiantes: los estudiantes suelen desplazarse mayores distancias para concurrir a las escuelas fuera de la zona Sur, lo cual podría deberse en parte a que la población adolescente de dichas zonas concurre a escuelas de gestión privada.

Las familias intervienen activamente en la elección de la escuela secundaria, algo esperable considerando las edades de los alumnos. Sin embargo, por eso mismo resultó preocupante que uno de cada cinco estudiantes encuestados concurre a una institución no elegida por ellos o sus familias. Esta situación tenía implicancias en términos de las condiciones para el sostenimiento de la escolaridad de dichos alumnos. En primer lugar, la cuarta parte de ellos no se sentía parte de su escuela; en segundo lugar, ese grupo presentaba altos niveles de ausentismo al promediar el ciclo lectivo. Estos indicios de bajo involucramiento escolar alertaron acerca de una mayor vulnerabilidad de esta población de alumnos tanto para la promoción como para la permanencia escolar. De todo esto puede concluirse que, si bien la cercanía a la escuela resulta favorecedora de la asistencia escolar, la posibilidad de elección por parte de la familia es una condición necesaria y decisiva para el “enganche” con la escuela. Esto plantea a las políticas educativas los desafíos de brindar una oferta suficientemente variada a lo largo del territorio de la ciudad y de fortalecer la difusión de la información relativa a dicha oferta, de modo tal que las familias cuenten con mayores opciones en sus elecciones iniciales (inclusive cuando no es posible la obtención de vacantes en escuelas que tradicionalmente son muy demandadas). La cuestión de la difusión de la oferta adquiere particular importancia en lo que respecta a las orientaciones de los planes de estudio, las cuales resultaron poco conocidas por los estudiantes al momento de realizarse la encuesta en 2014. Recientemente, desde la UEICEE ya se ha remarcado la importancia de fortalecer las acciones de difusión de información georreferenciada relativa a las orientaciones.

En el mismo capítulo, se analizaron las dificultades reconocidas por los estudiantes al recordar los inicios de primer año, prevaleciendo aquellas vinculadas a los aspectos académicos. Preparar y organizarse con varias materias es lo que más les cuesta a los estudiantes que inician primer año, algo esperable considerando que se trata de uno de los cambios más sustantivos del pasaje de la primaria a la secundaria. A los alumnos también les resulta difícil entender las explicaciones de los profesores, saber qué esperan ellos de los trabajos y tareas que piden, así como las formas de calificación en las materias. La tutoría de primer año se presenta entonces como un espacio donde el seguimiento y el trabajo académico puede ir proveyendo de herramientas a los estudiantes para enfrentar este tipo de dificultades. De hecho, al volver a las escuelas en 2015, se observó un mayor énfasis en estos ejes de trabajo. En cuanto a las clases de apoyo —que también ayudarían a los alumnos en la comprensión y el estudio de las disciplinas— se observó una alta valoración por parte de los alumnos que concurren a las mismas. No obstante, a pesar de su alta visibilidad entre los estudiantes de primer año —la mayoría conoce su existencia— sería recomendable promover una mayor asistencia a dichas clases, algo que tiende a ser facilitado cuando se ofrecen en las franjas horarias entre turnos (Dabenigno et al., 2014).

En cuanto a las dificultades iniciales en la socialización, los estudiantes recordaron que lo que más les había costado inicialmente había sido sentirse parte de su curso y hacerse amigos. El reconocimiento de estas dificultades resultó menor entre quienes habían asistido a cursos o talleres introductorios, lo cual muestra lo propicio de estos andamiajes para la integración de los grupos de estudiantes. No obstante, en este punto cabe señalar que por tratarse de dispositivos que se ponen en práctica antes del inicio del ciclo lectivo, no alcanzan a aquellos estudiantes que ingresan más tardíamente por su condición de repetidores o de nuevos ingresantes en el marco de los procesos de reasignación de vacantes.

El involucramiento escolar (IE) de los estudiantes fue otro de los principales temas examinados en esta investigación (segunda parte del Capítulo 2). Anteriormente, el equipo había realizado indagaciones cualitativas (ver el informe “Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios” en Dabenigno et al., 2010), las cuales resultaron un insumo valioso para la operacionalización de dicho concepto en la presente investigación. Fue así como en la encuesta realizada en 2014 se aplicaron dos escalas de actitudes para la medición del IE en sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva.

Las escalas utilizadas indicaron niveles relativamente altos de IE —levemente superiores en la dimensión académico-cognitiva— con distribuciones bastante homogéneas de los puntajes. A partir de la lectura desmenuzada de los ítems o proposiciones de las escalas se pudo observar que fueron la relación con los pares y la valoración del aporte formativo de la escuela los aspectos socioemocionales que resultaron más destacados en las respuestas de los alumnos, lo cual reflejaría la importancia que la escuela tiene para los ingresantes al nivel, en tanto ámbito de sociabilidad y en términos de expectativas formativas.

Entre los aspectos académico-cognitivos del IE los estudiantes resaltaron los esfuerzos por sacarse buenas notas y el tratar de aprender sobre temas interesantes para ellos más allá de su dificultad (indicador específico de involucramiento cognitivo). Esto desmentiría entonces la idea de un desinterés o falta de motivación a priori de los estudiantes, aunque sería interesante analizar —claro está— cómo estas apreciaciones van evolucionando con el transcurrir del tiempo. Una de las tareas en las que más se esfuerzan los estudiantes es en tratar de "tener la carpeta al día", probablemente por insistencia de los profesores. No obstante, esta actitud se vio contrarrestada por el hecho de que muchos estudiantes "dejan muchas tareas sin terminar", siendo este el indicador más débil del IE académico. Cabría indagar acerca de las razones por las cuales los estudiantes no logran finalizar los trabajos considerando el balance entre las exigencias de la escuela y las condiciones objetivas de los estudiantes para poder responder a las mismas. En este sentido, interesa conocer la disponibilidad de tiempos, espacios y recursos materiales de los estudiantes (computadora, conectividad, impresora, por mencionar solo algunos) fuera del ámbito escolar.

Dado que el IE resulta decisivo como condición para la permanencia y los aprendizajes, así como para la prevención del abandono escolar, resulta conveniente analizar su evolución en el tiempo vis à vis la presencia de diversos dispositivos para su andamiaje y diversos atributos institucionales y socioeducativos que pueden tener alguna influencia (Dabenigno et al., 2016). Por otra parte, resulta necesaria la atención a aquellos grupos de estudiantes que estarían presentando bajos niveles de IE y, por ende, una mayor vulnerabilidad educativa al quedar más expuestos a los riesgos de abandonar la escuela. En este punto, se ha alertado acerca de la mayor fragilidad del IE entre los estudiantes que concurrían a una institución no elegida por ellos y sus familias, refrendado esto por una mayor cantidad de inasistencias dentro de este grupo en particular.

En el Capítulo 3 se expusieron los lineamientos fundamentales del marco normativo en el que se inscribe la NES, así como las principales características que asume la misma en la Ciudad de Buenos Aires de acuerdo con las prescripciones del nuevo Diseño Curricular. Está claro que la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 marcó el inicio de una serie de reformulaciones al interior de la educación secundaria, planteándose especificidades jurisdiccionales a partir de una serie de criterios consensuados a nivel nacional.

El Capítulo 4 constó de varios apartados en los cuales se analizaron las configuraciones institucionales y perspectivas de los actores escolares acerca de una selección de espacios e instancias curriculares específicas del Ciclo Básico de la NES: las tutorías, los EDI, la ESI, la PA y la Educación Tecnológica. Para esto se retomaron no solo los resultados de la encuesta a estudiantes aplicada en 2014 sino también las numerosas entrevistas realizadas en 2015 a variados actores escolares de cuatro escuelas pioneras de la NES (directivos, asesoras/es pedagógicas/os, tutoras/es y coordinadoras/es de tutores, docentes referentes de distintos espacios e instancias, así como estudiantes de primer y segundo año).

En primer lugar, se analizaron las tutorías mediante la utilización de diferentes estrategias y niveles de análisis. A partir de una categorización de propósitos del trabajo tutorial emergente de una investigación anterior del equipo (Dabenigno et al., 2014), las encuestas permitieron mapear los temas y aspectos abordados en las tutorías de primer año. Fue así que se constató una preponderancia del tratamiento de la convivencia escolar en el primer año de estudio, destacándose también la apoyatura a los estudiantes en aspectos relativos a la organización académica. La re-exploración de los datos y el agregado de los mismos a nivel de cada grupo de alumnos (esto es, cada tutoría) permitió aproximarse a las diversas formas que, en términos de focalización temática- adquirirían las tutorías en sus concreciones institucionales. Además de reafirmarse la multifocalidad del trabajo tutorial (Dabenigno et al., 2014) se ahondaba ahora acerca de las combinaciones de focos existentes: se destacaban las experiencias bifocales (convivencia + organización académica), así como las trifocales (donde se sumaban el trabajo académico o el tratamiento de ESI y PA).

Hasta el momento el equipo ha podido identificar algunas líneas de continuidad entre el antes y el después de la NES en lo que respecta a las tutorías, principalmente en lo referido a la atención a la convivencia

escolar, a los conflictos emergentes y al seguimiento académico de los estudiantes. Son estos de aspectos ineludibles de la tutoría en los primeros años de estudio. Pero a la vez, en el acompañamiento de la investigación con los inicios de la implementación de la NES aparecen esbozados algunos virajes en las experiencias tutoriales más recientes (esto surge de la comparación entre 2014 y 2015). Es así como se insinúa un desplazamiento del abordaje de contenidos de ESI y de la PA hacia otras modalidades e instancias curriculares previstas en el DC (como los ECEO, el tratamiento transversal en las materias y los EDI), preservándose dentro del espacio tutorial la atención a estas temáticas a partir de emergentes. No obstante, con estas primeras exploraciones no es posible saber en qué medida las tutorías van pudiendo virar hacia la profundización de los aspectos académicos de la escolaridad, tal como propone el Diseño Curricular. En cualquier caso, más allá de estos señalamientos y matices, sin lugar a dudas el espacio tutorial se reafirma como dispositivo fundamental de acompañamiento a los estudiantes al inicio de la secundaria.

En cuanto a los Espacios de Definición Institucional analizados en el apartado 4.2, estos tienen la particularidad de una “baja prescripción” (Ball et al., 2012) en la definición de su contenido, puesto que —aunque requieren de una aprobación formal— es la propia escuela, quien elabora una propuesta curricular para estos espacios. Las primeras exploraciones han dado cuenta de experiencias variadas. En algunos casos, el EDI se asienta en proyectos ya vigentes y consolidados (como la enseñanza de una lengua extranjera en el marco de un proyecto de interculturalidad de larga data). En otros casos, en cambio, el EDI se halla sujeto a reformulaciones que van resultando del balance entre necesidades o vacancias formativas identificadas por los equipos docentes y la disponibilidad de recursos para su efectivo desarrollo (docentes interesados en la propuesta y dispuestos a tomar horas a término, infraestructura, equipamiento, etc.).

Desde la perspectiva de los docentes y directivos, el interés que se logre despertar en los estudiantes resulta decisivo para llevar adelante la propuesta, dado que el EDI escapa al régimen de acreditación del resto de las materias. En este sentido, la realización de producciones audiovisuales por parte de los estudiantes en relación con diversas temáticas (derechos, educación ambiental, Educación Sexual Integral o prevención de adicciones, entre otras) parece haber sido fructífero para un mayor involucramiento con la propuesta. En particular, se han destacado algunas experiencias de EDI centradas en el trabajo académico (actividades de lectocomprensión, adquisición de herramientas y

estrategias de estudio, por ejemplo) que han propiciado un encuadre institucional a partir de una elaboración colegiada de lineamientos y materiales de estudio entre los docentes a cargo del espacio.

En cuanto a la Educación Sexual Integral (ESI) —analizada en el apartado 4.3— existe una larga tradición de trabajo en las escuelas, con referentes formados en estas temáticas. Como parte de los resultados de esta investigación, hemos hallado que la ESI es abordada en las escuelas de manera integral, con una mirada multidimensional superadora de visiones restringidas a aspectos biomédicos o basadas en la asociación sexualidad-reproducción. Es así como se han hallado experiencias que retoman —en mayor o menor medida, según las instituciones— perspectivas sociológicas para la reflexión sobre temáticas referidas a estereotipos de género, nuevas configuraciones familiares, el papel de los medios masivos de comunicación, el cuidado de sí mismo y de la salud, entre otras. Es así como se promueve que los estudiantes reflexionen y debatan en relación con temas, noticias y manifestaciones masivas que van apareciendo en las agendas mediáticas actuales (femicidios, las marchas “Ni una menos”, por ejemplo). También se estimula fuertemente la producción audiovisual y literaria de los estudiantes, lo cual refuerza su interés y compromiso.

Se han hallado en las escuelas las tres modalidades que prescribe el DC de la NES para el abordaje de la ESI, en diferentes proporciones y con diferentes niveles de importancia, según la institución. Salvo algunas excepciones, los talleres de ESI se encuadran en los ECEOS. En cuanto al tratamiento transversal, las materias más mencionadas son Biología, Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, extendiéndose en algún caso al EDI. Por último, se ha hallado el abordaje de temas de ESI como emergentes, especialmente en las tutorías. En este punto, aparece sugerido un paulatino corrimiento de la ESI desde la tutoría hacia las modalidades previstas en el DC, salvo en lo que respecta al tratamiento de emergentes, lo cual podrá corroborarse con el transcurrir del tiempo.

También se ha analizado en este informe la Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas (PA). Como se remarca en el Diseño Curricular, el consumo de sustancias es un tema cotidiano y significativo para los adolescentes independientemente de sus hábitos y experiencias de consumo, de ahí la importancia de una educación preventiva en la escuela secundaria. Desde la letra de la política se promueve una complementariedad de su abordaje entre los Espacios Curriculares Específicos y Obligatorios (ECEO), el

tratamiento transversal de contenidos de PA en las asignaturas y su inclusión a mediano y largo plazo en el proyecto institucional.

A primera vista, la PA aparece débilmente consolidada en las escuelas en contraste con la ESI que cuenta con una mayor tradición y docentes referentes formados en dichas temáticas. En algún caso, la PA se inscribe en el proyecto de EDI, con el desarrollo de producciones audiovisuales que involucran tanto a los estudiantes como sus familias. Salvo los talleres en ECEO (que son acotados en los tiempos de su concreción) el tratamiento sistemático de la PA aparece más difuso en las instituciones estudiadas.

En estas exploraciones iniciales se evidencia la necesidad de un fortalecimiento de las políticas de capacitación en temáticas vinculadas con la PA. Se trata no solo de formar una mayor cantidad de docentes referentes en el tema, sino también de acompañar a las escuelas en el diseño de proyectos institucionales que incluyan una mirada de la PA en sentido amplio vinculando las temáticas en torno de la promoción de la salud, y como proceso complejo y dinámico donde intervienen una multiplicidad de aspectos individuales y sociales.

En lo que respecta a la Educación Tecnológica, se trata de un espacio curricular que se incorpora de manera novedosa en el Ciclo Básico de la NES y que, por tal motivo, se halla atravesado por diversas tensiones. Una de ellas se vincula con la redefinición de la carga horaria de algunos profesores (con impacto en sus trayectorias y condiciones laborales) y la reconversión de perfiles docentes (existiendo una receptividad diferencial de las propuestas de capacitación según el perfil profesional). Otras tensiones son: los debates en torno a las perspectivas sobre el espacio curricular orientado a la teoría y/o la práctica (con visiones críticas acerca de la distribución de contenidos por ciclos, o la ponderación de instancias prácticas más atractivas para los estudiantes); los formatos más o menos adecuados para las clases; las concepciones acerca de la Tecnología y las posibilidades de repensar la Informática como contenido transversal en los primeros años. Estos debates dan cuenta de las dificultades para la definición de este espacio curricular, donde se entremezclan concepciones contrapuestas acerca de la Tecnología, el uso de TICs en la escuela, la Educación Digital y la Informática. Este escenario se vincularía en parte con el hecho de que se trata de las primeras experiencias.

En el análisis realizado en el marco de esta investigación se destaca el perfil del docente a cargo del espacio (su formación de base,

su recorrido personal y en el dictado de la materia en particular). Resultaría necesario un fortalecimiento de los recursos para el dictado de Educación Tecnológica (conectividad, computadoras, kits de Tecnología, manuales, materiales específicos, etc.) y de estrategias de capacitación que propongan herramientas didácticas específicas para el trabajo con los contenidos propuestos por la NES.

Para finalizar, podría decirse que en lo relativo a los espacios e instancias curriculares específicas que resultaron de interés en esta investigación, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria establece lineamientos específicos para el abordaje de distintos contenidos. Aquí hemos analizado instancias y espacios curriculares con variables niveles de prescripción respecto de las definiciones curriculares en el nivel institucional. Esto lleva entonces a configuraciones específicas de los modos en que se articulan los diferentes espacios —en clave de respuesta a vacancias, complementariedad o de reforzamiento— de acuerdo con el balance resultante entre unas necesidades identificadas institucionalmente y la disponibilidad de condiciones y recursos para el desarrollo de los proyectos. Como en investigaciones anteriores, se destaca que el encuadre institucional resulta clave para que esta amalgama de espacios se traduzca en un abordaje integral de la escolaridad.

Pensar estas cuestiones resulta fundamental cuando se trata del inicio de la escolaridad de los estudiantes, momento clave para la inmersión en el nivel secundario. Se ha visto cómo el involucramiento de los alumnos con la escuela consiste en una miríada de aspectos sociales, emocionales, académicos y cognitivos, los cuales pueden resultar debilitados entre algunos grupos de estudiantes, en especial entre quienes han llegado a una institución que no ha sido elegida por ellos y sus familias.

Por último, se puede afirmar que la escuela secundaria aparece hoy en día en el centro de las miradas y preocupaciones de la sociedad con respecto a la educación. Es en este sentido que resulta prioritaria la producción de conocimiento en torno a las principales problemáticas del nivel. A sabiendas de lo apresurados que pueden resultar algunos análisis y conclusiones referidos a experiencias que requieren de una mayor sedimentación en el tiempo, se destaca la potencialidad de hacer investigación desde el Estado de manera acompañada con los inicios de una política educativa. Es así como se puede aportar conocimiento para una reflexión temprana acerca de los procesos educativos, creando

mejores condiciones para la elaboración de propuestas que resulten propicias para las escuelas y sensibles a las voces de los protagonistas de la cotidianidad escolar.

Bibliografía

Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

Álvarez, M.; Glas, A. y Martínez, A. (2003). *Los Planes de Estudio del Nivel Medio: la situación actual en el Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. En *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.

Babbie, E. (1989). *The practice of social research*. Wadsworth Publishing Company.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bidwell, C., & Kasarda, J. (1980). Conceptualizing and Measuring the Effects of School and Schooling. En *American Journal of Education*, 88(4), 401-30.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage.

Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 191. *Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N°93. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria*.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 84. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*.

Consejo Federal de Educación (2008). Resolución N° 47. *Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior*.

Consejo Federal de Educación (2008). Resolución N° 45. *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*.

Dabenigno, V. (2015). Orientaciones y ejemplos de construcción de un listado de códigos en la investigación cualitativa. *Documento de cátedra Metodología de la investigación social*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Dabenigno, V. y Austral, R. (2009) *Orientaciones y especializaciones del ciclo superior en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/equidadycalidadeducativa/investigacion-y-estadistica/investigacion/informes-de-investigacion-por-niveles/nivel-secundario>

Dabenigno, V., Austral, R.; Iñigo, L. y Larripa, S. (2014) *Análisis multinivel de los resultados de las pruebas PISA 2012 de Matemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/analisis_multinivel_de_los_resultados_de_las_pruebas_pisa_de_mat._0_0.pdf

Dabenigno, V., Austral, R. y Larripa, S. (2016). *El involucramiento escolar al inicio del nivel secundario: conceptualizaciones, medición y resultados*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2016). *Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas en el Ciclo Básico de la NES Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_informe_nes-_eq_secundaria.pdf

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., Larripa, S. y Otero, P. (2009). *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. (2015). *El trabajo de docentes tutores en escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Resultados de dos investigaciones*. III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina: “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2 al 4 de septiembre de 2015.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2015a). *El inicio de la escolaridad secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la CABA. Boletín de difusión de resultados de investigación*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>

_____ / _____ (2015b). *Las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires. Resultados de dos investigaciones en escuelas secundarias estatales*. III Congreso Uruguayo de Sociología. Montevideo, 15 al 17 de julio de 2015. Disponible en: <http://colegiodesociologos.org.uy/images/congreso2015/ponencias/98.pdf>

_____ / _____ (2015c). La multidimensionalidad del trabajo tutorial desde diferentes prismas de investigación. En *Documento de trabajo N° 2: Apuntes del Encuentro sobre tutorías en la Educación Secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa: Buenos Aires. Disponible en: http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/12/encuentro-sobre-tutor%C3%ADas-4_12_15.pdf

_____ / _____ (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>

Dabenigno, V.; Austral, R.; Larripa, S. y Goldenstein Jalif (2013). *Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires*. 2° Congreso Uruguayo de Sociología, Montevideo, Uruguay, 10-12 de julio.

Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R. (2014). *Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares*. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 3-5 de diciembre.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). Iniciativas para la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de la secundaria. El caso de las parejas pedagógicas y las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires, en *Novedades Educativas* 283 (26), 42-48.

Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa>

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezpeleta, J. (2004) .Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, 403-424.

Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York: Springer.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Santiago de Chile: UNESCO–ORELAC.

Gallart, M.A (2006). *La construcción social de la educación media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999). Ley N° 114. Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000). Ley 418. Ley de salud reproductiva.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002). Ley N° 898. Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2006). Ley 2110. Ley de Educación Sexual Integral.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007). Ley N° 2318. Prevención y asistencia del consumo de sustancias psicoactivas y de otras prácticas de riesgo adictivo.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008). Ley 2905. Régimen de profesores por cargo.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2006). Resolución 4184, Anexo II.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2013). Resolución N° 2360.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2014). *Estudiantes del Siglo XXI: Nueva Escuela Secundaria de Calidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hacia un acuerdo de aprendizaje 2020*. Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2014). Resolución N° 1346.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2015*. Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). *El Proyecto Curricular Institucional de las Escuelas Secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Documento de acompañamiento a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria*. Buenos Aires: autor. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria/implementacion>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 321.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 1189.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Resolución 4312, Anexo II.

Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gogna, M. (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.

Kornblit, A. y Mendes Diz, A. (1996). Información y conductas sexuales en jóvenes argentinos. En L. Findling y A. Mendes Diz (comps.) *La salud en debate. Una mirada desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Lam, S., Wong, B., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). New York: Springer.

Larripa, S. (2011). La tarea de aprender. El involucramiento académico de los estudiantes. *La investigación en diálogo con la escuela N° 4. Boletín de la Educación Porteña N° 12*, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/bep12.pdf>

Laurell, A. (1986). El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. En *Cuadernos médicos sociales* No 37. Rosario.

Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. *Metodología de las ciencias sociales*, 35-46.

Locke, D. (1996). *Making and molding identity in school: Student narratives on race, gender and academic engagement*. Albany, NY: State University Press.

López-Rosales, F, Modal-de la Rubia, J. (2001) Validación de una escala de autoeficacia para la prevención del SIDA en adolescentes. En *Salud Pública de México*. Vol.43, septiembre-octubre de 2001.

Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. y Braun, A. (2011) 'The ordinary school - what is it?', *British Journal of Sociology of Education*, 32: 1, 1 -16.

McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: Insights from Freire and school based research. *Critical Studies in Education*, 50(1), 23-35.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Medio*. Buenos Aires: Gerencia Operativa de Currículum.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011). Resolución N° 1412.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012). *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Gerencia Operativa de Currículum.

Padua, J. (Comp.) (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pantelides, E. y Cerrutti, M. (1992). Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia. *Documentos del CENEP* N° 47. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población.

Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alfa de Cronbach. En *Revista Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Vol. 12, N° 2, 248-252.

Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). Springer.

República Argentina (2006). Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

República Argentina (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.

República Argentina (2014). Ley N° 26.934. Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos (IACOP).

Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: articulación entre las teorías, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumière.

Sautu, R. y Perugorría, I. (2007). La construcción de una escala de eficacia colectiva político-ciudadana. Consideraciones teóricas y metodológicas, en R. Sautu (comp.) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumière.

Szasz, I. (1997). Género y salud. Algunas reflexiones. En *IV Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Medicina*. México.

Tejada Fernández, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56) Madrid: Síntesis.

Wainerman, C., Di Virgilio M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

Wylie, C., y Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). New York: Springer.

Anexo de cuadros

Cuadro 1. Distribución de los estudiantes por distancia del domicilio a la escuela según zona geográfica

Distancia a la escuela	Zona		
	Total	Centro-norte	Sur
Total	530	359	171
	100%	100%	100%
A menos de 10 cuadras	222	92	130
	42%	26%	76%
De 10 a 20 cuadras	125	97	28
	24%	27%	16%
Más de 20 cuadras	183	170	13
	35%	47%	8%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 2. Distribución de los estudiantes por distancia del domicilio a la escuela según vigencia de la NES en la escuela en 2014

Distancia a la escuela	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
Total	530	249	281
	100%	100%	100%
A menos de 10 cuadras	222	107	115
	42%	43%	41%
De 10 a 20 cuadras	125	53	72
	24%	21%	26%
Más de 20 cuadras	183	89	94
	35%	36%	33%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 3. Distribución de los estudiantes por cantidad de inasistencias según distancia del domicilio a la escuela

Inasistencias	¿A qué distancia de la escuela vivís?			
	Total	A menos de 10 cuadras	De 10 a 20 cuadras	Más de 20 cuadras
Total	516	216	123	177
	100%	100%	100%	100%
Hasta 10	172	85	38	49
	33%	39%	31%	28%
Más de 10	344	131	85	128
	67%	61%	69%	72%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 4. Razones de asistencia a la escuela por vigencia de la NES en la escuela en 2014 (% sobre total de estudiantes)

	Vigencia de la NES en 2014		Total
	No NES	NES	
Ingresé directamente porque mis hermanos vienen a esta escuela o porque mi papá o mamá trabaja en esta escuela	38	46	84
	15,8%	16,4%	16%
Mi familia quiso que viniera a esta escuela	76	103	179
	31,7%	36,7%	34%
Me interesa la especialidad que se cursa acá	32	46	78
	13,3%	16,4%	15%
Me queda cerca de casa	124	114	238
	51,7%	40,6%	46%
Alguien de mi familia venía a esta escuela	58	43	101
	24,2%	15,3%	19%
Tiene buena fama / me la recomendaron	35	36	71
	14,6%	12,8%	14%
No pude entrar a la escuela que quería y me asignaron esta	46	52	98
	19,2%	18,5%	18,8%
Tenían vacantes para alumnos que habían repetido en otras escuelas	22	19	41
	9,2%	6,8%	8%
Porque es una escuela nueva	7	36	43
	2,9%	12,8%	8%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 5. Distribución de los estudiantes por participación en curso o taller introductorio al inicio según vigencia de la NES en la escuela en 2014

Curso o taller introductorio	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
Total	565	266	299
	100%	100%	100%
Sí	236	79	157
	42%	30%	53%
No	294	168	126
	52%	63%	42%
Ns/ nr	35	19	16
	6%	7%	5%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 6. Distribución de los estudiantes que participaron en un curso o taller introductorio por interés en el mismo según vigencia de la NES en la escuela en 2014

Interés en curso o taller introductorio al que asistió	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
Total	236	79	157
	100%	100%	100%
Sí	147	46	101
	62%	58%	64%
No	55	17	38
	23%	22%	24%
Ns/ nr	34	16	18
	14%	20%	11%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 7. Distribución de los estudiantes por conocimiento de la existencia de clases de apoyo según vigencia de la NES en la escuela en 2014

Conocimiento acerca de clases de apoyo en la escuela	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
Total	565	266	299
	100,0%	100,0%	100,0%
Sí	441	212	229
	78,1%	79,7%	76,6%
No	87	32	55
	15,4%	12,0%	18,4%
Ns/ nr	37	22	15
	6,5%	8,3%	5,0%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 8. Distribución de los estudiantes que conocían la existencia de clases de apoyo por asistencia a las mismas según vigencia de la NES en la escuela en 2014

Concurrió a clases de apoyo	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
Total	425	198	227
	100,0%	100,0%	100,0%
Sí	167	68	99
	39,3%	34,3%	43,6%
No	258	130	128
	60,7%	65,7%	56,4%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 9. Distribución porcentual de los estudiantes por grado de acuerdo para cada ítem de la escala de IE socioemocional

Ítems positivos		
En esta escuela puedo hacer amigos	De acuerdo	80
	Ni acuerdo ni desacuerdo	15
	En desacuerdo	4
Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	De acuerdo	59
	Ni acuerdo ni desacuerdo	30
	En desacuerdo	12
Venir a esta escuela es importante para mi formación	De acuerdo	58
	Ni acuerdo ni desacuerdo	31
	En desacuerdo	11
En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	De acuerdo	55
	Ni acuerdo ni desacuerdo	33
	En desacuerdo	12
Me siento parte de esta escuela	De acuerdo	54
	Ni acuerdo ni desacuerdo	32
	En desacuerdo	14
Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	De acuerdo	48
	Ni acuerdo ni desacuerdo	32
	En desacuerdo	20
Ítems negativos		
Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá	De acuerdo	8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	24
	En desacuerdo	68
Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo	De acuerdo	12
	Ni acuerdo ni desacuerdo	24
	En desacuerdo	64
En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa	De acuerdo	17
	Ni acuerdo ni desacuerdo	39
	En desacuerdo	44



Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra	De acuerdo	32
	Ni acuerdo ni desacuerdo	26
	En desacuerdo	42
Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela	De acuerdo	36
	Ni acuerdo ni desacuerdo	37
	En desacuerdo	27
Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela	De acuerdo	39
	Ni acuerdo ni desacuerdo	34
	En desacuerdo	28

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 10. Distribución porcentual de los estudiantes por autopercepción de frecuencia para cada ítem de la escala de IE académico-cognitivo

Ítems positivos		
Trato de tener la carpeta al día	Muchas veces	54
	Pocas veces	41
	Nunca	5
Trato de no faltar a la escuela	Muchas veces	48
	Pocas veces	39
	Nunca	13
Soy de prestar atención en las clases	Muchas veces	46
	Pocas veces	48
	Nunca	7
Me preocupo por sacarme buenas notas	Muchas veces	74
	Pocas veces	22
	Nunca	4
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	Muchas veces	63
	Pocas veces	31
	Nunca	6
Me interesa más aprender que zafar	Muchas veces	52
	Pocas veces	37
	Nunca	11
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	Muchas veces	50
	Pocas veces	41
	Nunca	9
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	Muchas veces	47
	Pocas veces	43
	Nunca	10
Ítems negativos		
Soy de llegar tarde a la escuela	Muchas veces	15
	Pocas veces	38
	Nunca	47



No hago los trabajos que me piden en clase	Muchas veces	15
	Pocas veces	46
	Nunca	39
Dejo muchas tareas sin terminar	Muchas veces	20
	Pocas veces	61
	Nunca	18
Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba	Muchas veces	43
	Pocas veces	42
	Nunca	15
Me da igual si me va mal en las materias	Muchas veces	8
	Pocas veces	26
	Nunca	66
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	Muchas veces	23
	Pocas veces	45
	Nunca	32

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 11. Estadísticos descriptivos de las escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo

		Escala IE socioemocional	Escala IE académico-cognitivo
Media		2,3	2,4
Mediana		2,4	2,4
Moda		2,4	2,4
Desv. típ.		0,4	0,3
Mínimo		1,0	1,0
Máximo		3,0	3,0
Percentiles	25	2,08	2,14
	50	2,42	2,43
	75	2,64	2,64

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 12. Espacios donde se trabajó la Prevención de Adicciones por vigencia de la NES en la escuela en 2014 (% sobre total de estudiantes que afirmaron haber tenido este tipo de actividad)

Espacios	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
En la clase de Biología	33	11	22
	16%	19,0%	14,7%
En la hora de tutoría	73	20	53
	35%	34,5%	35,3%
En la hora de Prevención del Consumo Problemático de Drogas	47	6	41
	23%	10,3%	27,3%
En otra clase o actividad que armó otro/a profesor/a (no el tutor)	42	13	29
	20%	22,4%	19,3%
En una charla que dio un especialista (que no es profesor tuyo)	35	18	17
	17%	31,0%	11,3%
Otro tipo de actividad	34	7	27
	16%	12,1%	18,0%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 13. Distribución porcentual de secciones por concurrencia de los estudiantes a las clases de apoyo según vigencia de la NES en la escuela en 2014

Más de la mitad de los estudiantes concurrió a clases de apoyo	Vigencia de la NES en 2014		
	Total	No NES	NES
Total	32	16	16
	100%	100%	100%
No	23	13	10
	71,9%	81%	63%
Sí	9	3	6
	28,1%	19%	38%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. ME - GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Anexo metodológico

1. Validación de las escalas de involucramiento escolar

Escala de IE socioemocional

En el cuestionario, los ítems de la escala presentaron como opciones de respuesta las siguientes: “de acuerdo” (codificado como 1 en la base de datos), “ni acuerdo ni desacuerdo” (código igual 2) y “en desacuerdo” (código igual a 3).

Para la construcción de la escala se procedió en primer lugar a la **homologación de los gradientes de respuestas entre los ítems positivos y negativos de la escala**. Para ello se invirtieron los códigos asignados a los ítems que tenían una connotación positiva en términos de involucramiento socioemocional. De este modo los “acuerdos” fueron recodificados como 3; y los “desacuerdos” como 1. Los ítems negativos, en cambio, mantuvieron la codificación original con puntajes máximos para los “desacuerdos” y puntajes mínimos para los “acuerdos”.

Luego se calculó, para cada estudiante, el promedio de los puntajes obtenidos en los ítems de la escala. A esta nueva variable se la denominó **“puntaje medio de los ítems de la escala de involucramiento**

socioemocional” y fue calculada para un total de 535 casos³⁴. La media de esta variable resumen fue de 2.28 puntos, con un desvío estándar de 0.31. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.13.

Luego se procedió a la validación de la escala. El **primer paso** consistió en el **análisis de la capacidad discriminatoria de cada ítem**. Se armaron dos grupos de casos definidos por los cuartiles 1 y 4 de la distribución del “puntaje medio de los ítems”. De este modo se comparó, para cada ítem, la media obtenida en el mismo por el 25% de casos con puntajes más bajos en la escala global vs. la media del ítem dentro del 24% de casos con puntajes más altos. Al efectuar este procedimiento se observó la escasa capacidad discriminatoria del ítem “si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual”, con una diferencia de medias de -0.21. Al realizar en paralelo la prueba T para la igualdad de medias se obtuvo una alta significancia en este mismo ítem ($p=0.021$), siendo evidente el riesgo de rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

El **segundo paso** en la validación de la escala consistió en **analizar la fiabilidad o consistencia interna de los ítems**. Se ejecutó en el programa SPSS el comando de análisis de fiabilidad de escalas, el cual permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las componen. El modelo de fiabilidad utilizado fue el Alfa de Cronbach, el cual se basa en la correlación inter-elementos promedio (Manual SPSS, 2008). El valor del Alfa de Cronbach para la escala de involucramiento socioemocional fue 0.63. También se evaluaron los Alfa de Cronbach para todas las versiones de la escala obtenidas mediante la eliminación rotativa de cada uno de los ítems por vez. Los ítems fueron ordenados según el valor creciente del Alfa para determinar cuáles de ellos generaban un aumento significativo del Alfa al ser obviados de la escala. El ítem que generó un mayor aumento del Alfa (de 0,63 a 0,68) fue “si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual”. Esto refrendó los resultados del análisis de la capacidad discriminatoria de cada ítem: nuevamente, el ítem aparece cuestionado en cuanto a su sintonía con el índice global.

³⁴ Para efectuar dicho cálculo se generaron variables de conteo de respuestas válidas a los ítems y se construyó un “denominador” acorde a la cantidad de ítems promediados. Se descartaron 30 casos que respondieron a menos de los 8 ítems de la escala. Esta decisión se basó en la necesidad de que los promedios obtenidos reflejaran las respuestas brindadas al grueso de los ítems comprendidos en la escala.

Pero, además, hubo otro ítem que también generó un aumento del Alfa por encima del Alfa global de toda la escala (de 0,63 a 0,64): “si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia”. Se trata del ítem positivo, reverso del anterior.

En pos de contar con una escala más consistente, se procedió a recalcular la escala obviando ambos ítems. El nuevo Alfa de Cronbach obtenido fue de 0,68.

Cuadro I. Análisis de fiabilidad de la escala de IE socioemocional (modelo Alfa de Cronbach).

Estadísticos total escala-ítem			
	Correlación elemento-total escala corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Venir a esta escuela es importante para mi formación	0,39	0,20	0,59
Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá	0,37	0,17	0,60
Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	0,37	0,26	0,60
En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	0,35	0,16	0,60
En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa	0,34	0,17	0,60
Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra	0,34	0,13	0,60



Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela	0,29	0,18	0,61
Me siento parte de esta escuela	0,29	0,15	0,61
En esta escuela puedo hacer amigos	0,26	0,10	0,61
Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo	0,25	0,14	0,62
Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	0,25	0,12	0,62
Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela	0,21	0,07	0,62
Si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia	0,13	0,06	0,64
Si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual	-0,20	0,08	0,68

La media de la escala de involucramiento socioemocional resultó finalmente de 2.34 puntos, con un desvío estándar de 0.36. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.15.

Escala de IE académico-cognitivo

Los ítems de esta escala fueron presentados con las siguientes opciones de respuesta: “muchas veces” (con el código 1 en la base de datos), “pocas veces” (código igual a 2) y “nunca” (código igual a 3).

La **homologación de los sistemas de categorías entre ítems positivos y negativos** se llevó a cabo de la siguiente manera. En los ítems positivos se recodificaron los “muchas veces” como 3 y los “nunca” como 1, mientras que los ítems negativos mantuvieron la codificación de la encuesta.

Se calculó luego una variable que representaba el promedio de los puntajes obtenidos en los ítems. A esta nueva variable se la denominó “**puntaje medio de los ítems de la escala de involucramiento académico-cognitivo**”. El cálculo se realizó sobre un total de 537 casos³⁵. La media de esta variable fue de 2.23 puntos, con un desvío estándar de 0.25. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.11.

El ítem “estudio todo de memoria” fue el más endeble en cuanto a su **capacidad discriminatoria**. Se observó que la media del ítem dentro del 25% de estudiantes con puntajes más altos en la escala global se hallaba 0,24 puntos por debajo de la media observada para el 26% con puntajes más bajos en la escala. Evidentemente, este ítem no tenía capacidad discriminatoria. En la prueba T para la igualdad de medias todos los ítems rechazaron la hipótesis nula de igualdad de medias, con excepción de este ítem ($p=0.012$).

En cuanto al **análisis de fiabilidad o consistencia interna de los ítems**, se obtuvo un Alfa de Cronbach global de 0.66. Al eliminar de la escala los ítems de a uno por vez se obtuvieron valores del Alfa mayores al del conjunto para los siguientes ítems: “estudio justo lo necesario para aprobar” y “estudio todo de memoria” (el Alfa asciende a 0.70 en ambos casos). También “me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba” (Alfa = 0.67) generó un Alfa superior al de la escala global.

³⁵ El “denominador” se construyó sobre la base de variables de conteo de respuestas válidas a los ítems. Fueron obviados del análisis 28 casos que respondieron a menos de 9 elementos.

Cuadro II. Análisis de fiabilidad de la escala de IE académico-cognitivo (modelo Alfa de Cronbach). Etapa 1

Estadísticos total escala-ítem			
	Correlación elemento-total escala corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Soy de prestar atención en las clases	0,5	0,3	0,62
No hago los trabajos que me piden en clase	0,4	0,2	0,62
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	0,4	0,3	0,62
Dejo muchas tareas sin terminar	0,4	0,2	0,63
Trato de tener la carpeta al día	0,4	0,3	0,63
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	0,4	0,2	0,63
En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	0,4	0,3	0,63
Me preocupo por sacarme buenas notas	0,4	0,3	0,63
Me interesa más aprender que zafar	0,4	0,2	0,63
Me da igual si me va mal en las materias	0,3	0,2	0,63



Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	0,3	0,2	0,64
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	0,3	0,2	0,64
Soy de llegar tarde a la escuela	0,2	0,1	0,65
Prefiero cuando las materias son fáciles	0,1	0,1	0,66
Trato de no faltar a la escuela	0,1	0,1	0,66
Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba	0,1	0,1	0,67
Estudio todo de memoria	-0,2	0,1	0,70
Estudio justo lo necesario para aprobar	-0,3	0,2	0,70

Luego se procedió a analizar la consistencia interna de la escala sin estos tres ítems. El Alfa de Cronbach global fue 0.76. El ítem que quedó con un Alfa mayor a este valor fue “prefiero cuando las materias son fáciles” (Alfa= 0.77).

Cuadro III. Análisis de fiabilidad de la escala de IE académico-cognitivo (modelo Alfa de Cronbach). Etapa 2

Estadísticos total escala-ítem		
	Correlación elemento-total escala corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Soy de prestar atención en las clases	0,5	0,73
Trato de tener la carpeta al día	0,5	0,74
En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	0,5	0,74
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	0,4	0,74
Dejo muchas tareas sin terminar	0,4	0,74
Me preocupo por sacarme buenas notas	0,4	0,74
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	0,4	0,74
No hago los trabajos que me piden en clase	0,4	0,74
Me interesa más aprender que zafar	0,4	0,74
Me da igual si me va mal en las materias	0,4	0,74
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	0,3	0,75
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	0,3	0,75
Soy de llegar tarde a la escuela	0,2	0,76
Trato de no faltar a la escuela	0,2	0,76
Prefiero cuando las materias son fáciles	0,1	0,77

Al replicar el análisis de fiabilidad para la escala con 14 ítems —que también obviaba al ítem “prefiero cuando las materias son fáciles”— se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.77.

La media de esta escala de involucramiento académico-cognitivo fue finalmente de 2.37 puntos, con un desvío estándar de 0.35. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.15.

2. Encuesta a estudiantes de primer año 2014

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

Esta encuesta forma parte de un estudio sobre la experiencia de los estudiantes que están empezando la secundaria. Es anónima y su información se usará en estadísticas generales sobre opiniones de los estudiantes. Te pedimos que leas con atención las preguntas e indicaciones. Si tenés dudas, consultá con la encuestadora que está en el aula.

¡Gracias por tu participación!

1. ¿Por qué ingresaste a esta escuela?

[Señalá con una X todas las opciones que consideres necesarias en la columna gris]

Ingresé directamente: porque mis hermanos vienen a esta escuela o porque mi papá o mamá trabaja en esta escuela		1.1
Mi familia quiso que viniera a esta escuela		1.2
Me interesa la especialidad que se cursa acá		1.3
Me queda cerca de casa		1.4
Alguien de mi familia venía a esta escuela		1.5
Tiene buena fama/ me la recomendaron		1.6
No pude entrar a la escuela que quería y me asignaron esta		1.7
Tenían vacantes para alumnos que habían repetido en otras escuelas		1.8
Porque es una escuela nueva		1.9
Otras razones ¿Cuáles? [Completá sobre las líneas punteadas]		1.10
		1.10 Otras

2. Cuando entraste a esta escuela, ¿tuviste algún curso o taller sobre cómo iba a ser la escuela secundaria?

Sí (1) No (2)

↳ ¿Te resultó interesante? Sí (1) No (2)

2	
2.	Int

3. ¿Es la primera vez que cursás primer año?

Sí (1) No (2)

3	
---	--

4. ¿A qué distancia de la escuela vivís?

A menos de 10 cuadras (1) De 10 a 20 cuadras (2) De 21 a 40 cuadras (3) Más de 40 cuadras (4)

4	
---	--

5. ¿Cuántas faltas tenés? [Contando también las medias faltas]

0 a 5 faltas (1) 6 a 10 (2) 11 a 14 (3) 15 a 24 (4) 25 a 30 (5) Más de 30 (6)

5	
---	--

6. ¿Qué te resultó difícil al empezar a cursar este año?

[Señalá con una X las opciones que consideres necesarias en la columna gris]

Preparar y organizarme con varias materias a la vez		6.1
Encontrar algún adulto para consultar si no entiendo alguna materia		6.2
Hacerme amigos		6.3
Sentirme parte de mi curso		6.4
Entender las explicaciones de los profesores en las clases		6.5
La forma de calificar en las materias		6.6
Saber qué esperan los profesores de los trabajos y tareas que piden		6.7
Encontrar algún adulto de la escuela a quien le pueda contar un problema		6.8
¿Algo más te resultó difícil? ¿Qué? [Completá sobre la línea punteada]		6.9
		6.9 Otras
Nada me resultó difícil al empezar este año		6.10

7. ¿Cómo te sentís hoy en esta escuela? Expresá tu acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases: [Circulá la opción que refleje mejor tu opinión]

En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.1	
Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.2	
En esta escuela puedo hacer amigos	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.3	
Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.4	
Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.5	
Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.6	
Me siento parte de esta escuela	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.7	
Si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.8	
Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.9	
Venir a esta escuela es importante para mi formación	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.10	
En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.11	
Si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.12	
Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.13	
Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	7.14	

8. ¿Con qué frecuencia te pasan estas cosas con las materias y la escuela?

[Circulá la opción que refleje mejor lo que te pasa]

Trato de tener la carpeta al día	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.1	
Estudio justo lo necesario para aprobar	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.2	
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.3	
Trato de no faltar a la escuela	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.4	
Me preocupo por sacarme buenas notas	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.5	
Estudio todo de memoria	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.6	
En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.7	
Dejo muchas tareas sin terminar	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.8	
Soy de llegar tarde a la escuela	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.9	
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.10	
No hago los trabajos que me piden en clase	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.11	
Prefiero cuando las materias son fáciles	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.12	
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.13	
Soy de prestar atención en las clases	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.14	
Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.15	
Me interesa más aprender que zafar	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.16	
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.17	
Me da igual si me va mal en las materias	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	8.18	

9. ¿Tuviste EDUCACIÓN SEXUAL este año?

9

Sí (1)

No (2)

Marcá dónde: [Señalá con una X todas opciones que correspondan en la columna gris]

En la clase de Biología	9.1
En la hora de tutoría	9.2
En la hora de Educación Sexual Integral	9.3
En otra clase o actividad que armó otro/a profesor/a (no el tutor)	9.4
En una charla que dio un especialista (que no es profesor tuyo)	9.5
Otro tipo de actividad ¿Cuál?	9.6

9.1 ¿Te resultaron interesantes las actividades sobre EDUCACIÓN SEXUAL que tuviste este año?

Sí (1) No (2)

9.Int

10. ¿Tuviste actividades sobre PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS (O ADICCIONES) este año?

Sí (1) No (2)



Marcá dónde [Señalá con una X todas opciones que corresponda]

10

En la clase de Biología	10.1
En la hora de tutoría	10.2
En la hora de Prevención del Consumo Problemático de Drogas	10.3
En otra clase o actividad que armó otro/a profesor/a (no el tutor)	10.4
En una charla que dio un especialista (que no es profesor tuyo)	10.5
Otro tipo de actividad ¿Cuál?	10.6

¿Te resultaron interesantes esas actividades?

10.Int

Sí (1) No (2)

11. En el horario de clase, ¿cursás o cursaste algún taller de arte durante este año?

Sí (1) No (2)



¿Cuál o cuáles?

11

Teatro	11.1
Artes visuales (incluye Plástica)	11.2
Música	11.3

¿Te resultaron interesantes esos talleres?

11.Int

Sí (1) No (2)

12. En horario de clase, ¿tuviste algún taller o materia sobre INFORMÁTICA durante este año?

Sí (1) No (2)



¿Te resultó interesante? Sí (1) No (2)

12

12.Int

13. En horario de clase, ¿tuviste algún taller o materia sobre EDUCACIÓN TECNOLÓGICA durante este año?

Sí (1) No (2)



¿Te resultó interesante? Sí (1) No (2)

13

13.Int

14. ¿Tuviste algún taller o materia llamada ESPACIO DE OPCIÓN O DEFINICIÓN INSTITUCIONAL durante este año?

Sí (1) No (2)



¿Te resultó interesante? Sí (1) No (2)

14

14.Int

¿Qué hicieron en ese espacio durante el año?

14.Activ

15. En la hora de TUTORÍA, ¿se conversa o trabaja sobre....

[Señalá con una X las opciones que consideres necesarias en la columna gris]

Convivencia y compañerismo	15.1
Conflictos que surgen en el grupo	15.2
Cómo organizarse con las materias	15.3
Cómo estudiar (hacer resúmenes, subrayar ideas principales, etc.)	15.4
Ejercitación para las materias	15.5
Completar trabajos para las materias	15.6
Educación sexual	15.7
Prevención del consumo de drogas	15.8
Otro/s tema/s que elegimos los estudiantes (los tutores nos consultan)	15.9
¿Cuál/es	15.9 Otros
Otro/s tema/s que eligió el tutor	15.10
¿Cuál/es	15.10 Otros

16. En tu escuela, ¿hay CLASES DE APOYO o consulta para chicos de primer año?

Sí (1) No (2)

16	
16.1	
16.Ay	

¿Fuieste a alguna durante este año? Sí (1) No (2)

¿Te ayudó? Sí (1) No (2)

17. ¿Participaste en alguna de las jornadas sobre la NUEVA ESCUELA SECUNDARIA durante este año?

17	
----	--

Sí (1) No (2) No sé qué es la Nueva Escuela Secundaria" (3)

¿Qué te parecieron? [Contamos tu opinión sobre la línea de puntos]

17.1	
------	--

18. ¿Sabés qué orientación u orientaciones de bachillerato eligió tu escuela?

Sí (1) No (2)

¿Cuál es o cuáles son? [si tu escuela tiene más de una orientación, márcalas todas]

- Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades(1)
- Ciencias Naturales (2)
- Economía y Administración (3)
- Lenguas (Idiomas) (4)
- Agrario/Agro y Ambiente (5)
- Turismo (6)
- Comunicación (7)
- Informática (8)
- Educación Física (9)
- Arte (música, artes visuales, teatro, danza, etc.) (10)
- Fisico-matemática (11)
- Pedagogía/ Educación (12)
- Letras (13)

18	
18.1	
18.2	

Por último, te queremos pedir algunos datos familiares y personales

19. Sexo: Masculino (1) Femenino (2)

19	
----	--

20. ¿Dónde naciste? En Argentina (1) En otro país (2) → ¿En cuál?.....

20	
----	--

21. Actualmente vivís en: Ciudad de Buenos Aires (1) Provincia de Buenos Aires (2)

20 País	
---------	--

21	
----	--

22. ¿Algún miembro de tu familia recibe la Asignación Universal por Hijo?

Sí (1) No (2)

22	
----	--

23. Durante este año, ¿te asignaron una beca para estudiar?

Sí (1) No (2)

¿Ya la cobraste este año?

23	
----	--

Sí (1) No (2)

23.1	
------	--

24. ¿Cuál es el máximo nivel educativo que alcanzó tu mamá? [Marcá solo una opción]

- Primaria incompleta (1)
- Primaria completa (2)
- Secundaria incompleta (3)
- Secundaria completa (4)
- Carrera terciaria incompleta (5)
- Carrera terciaria completa (6)
- Carrera universitaria incompleta (7)
- Carrera universitaria completa (8)
- No sé cuál es (9)

24	
----	--

FIN DE LA ENCUESTA. GRACIAS POR TU COLABORACION. En unos 8 meses, podrás encontrar los resultados de este estudio en la web del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires: <https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/investigacion/>

Por si querés contactarnos, el teléfono de nuestra oficina es: 4320-5777. Podés dejarnos tu e-mail así te enviamos algunos resultados de las respuestas de los estudiantes de todas las escuelas:

