



Evaluación de Finalización de Estudios Secundarios (FESBA) 2011

**Estudio cualitativo
Informe de resultados**

Evaluación de Finalización de Estudios Secundarios (FESBA) 2011

Estudio cualitativo Informe de resultados



ISBN: en trámite
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Gerencia Operativa de Evaluación Educativa, 2012.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Gerencia Operativa de Evaluación Educativa
Esmeralda 55, 7º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4339-1730
Correo electrónico: evaluacioneducativa@buenosaires.gob.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Gerencia Operativa de Evaluación Educativa. **Distribución gratuita. Prohibida su venta.**

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Vicejefa de Gobierno

María Eugenia Vidal

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa

Silvia Montoya



Evaluación de Finalización de Estudios Secundarios (FESBA) 2011
Estudio cualitativo
Informe de resultados

Área de Evaluación de Programas y Proyectos

Elaboración del material

María Ferraro (coord.)

Natalia Apel

Mariana Novas

Iliana Rodríguez Villoldo

Trabajo de campo

Pablo Azcarate

Nadia Boim

Leandro Marques de Almeida

Clara Stegmann

Desgrabación de entrevistas y grupos focales

Claudia Dávila

Colaboración

Cristina Gorosito

Jazmín Hollmann

Mariela Zelenay

Edición a cargo de la Gerencia Operativa de Currículum

Coordinación editorial: María Laura Cianciolo

Edición: Gabriela Berajá, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón, Alejandra Mosconi y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Índice

1. Introducción	7
1.1 El contexto de la escuela secundaria	8
1.2 La obligatoriedad de la escuela secundaria	8
1.3 Los jóvenes y la escuela secundaria	9
2. La evaluación diagnóstica de finalización de estudios secundarios	11
2.1 El marco conceptual de la evaluación	11
2.2 Relevamientos complementarios	11
3. El estudio complementario con técnicas cualitativas	13
3.1 Objetivos del estudio	13
3.2 Metodología y técnicas de indagación - Módulo I	14
3.3 Metodología y técnicas de indagación - Módulo II	15
4. Informe de resultados	17
4.1 El contexto: la caracterización de los jóvenes de la evaluación FESBA	17
4.2 Percepción general de la escuela secundaria	24
4.2.1 Aspectos valorados de la escuela secundaria	24
4.2.2 Aspectos cuestionados de la escuela secundaria	27
4.3 Habilidades para la vida	29
4.3.1 Los aportes de la escuela secundaria en el proceso de construcción de habilidades	33
4.4 Evaluación del instrumento aplicado en la prueba FESBA 2011- La mirada de docentes y alumnos sobre la prueba	36
4.4.1 Finalidad de la prueba	37
4.4.2 El alcance de la prueba según docentes y alumnos	39
4.4.3 El contenido de la prueba. Tensión entre lo complejo y lo sencillo	42
4.4.4 Aspectos metodológicos de la prueba: método de opción múltiple	47
4.4.5 Otros aspectos de la prueba	51

5. Conclusiones	58
6. Recomendaciones	61
Anexo I. Objetivos de la escuela secundaria expresados en el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional	62
Anexo II. Antecedentes de indagaciones a jóvenes que transitan la escuela secundaria	63
Bibliografía	66

1. Introducción

El presente estudio ha sido pensado como complementario a la prueba de Evaluación de Finalización de Estudios Secundarios (5°/6° año) - FESBA 2011. En esta etapa se procuró contar con información que colabore en la comprensión del contexto, durante el proceso de construcción de un instrumento de evaluación de fin de ciclo secundario.

LA GÉNESIS DEL PROYECTO

Durante el primer semestre del año 2011, la Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLED) solicitó a la entonces Dirección Operativa de Evaluación Educativa (DOEE) el diseño y aplicación de una **evaluación de aprendizajes a los alumnos del último año de la escuela secundaria**. Se trata de un estudio diagnóstico sobre la base de una prueba de **Lengua y Matemática** aplicada a todos los alumnos de 5°/6° año de las secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Se han planificado dos instancias de aplicación de las pruebas; la primera de característica piloto a fines de agosto/2011, considerando una muestra de instituciones educativas de nivel secundario, y la segunda a principios de noviembre/2011 al total de los alumnos del resto de las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la CABA.

En el marco de FESBA 2011, el área de Evaluación de Programas y Proyectos de la DOEE diseñó y llevó adelante la realización de un módulo de alcance cualitativo con la finalidad de obtener información de contexto complementaria a la prueba de aprendizajes.

LOS ANTECEDENTES

Si bien esta sería la **primera instancia de evaluación de fin del ciclo secundario**, existen algunas experiencias de evaluación en el nivel secundario impulsadas desde la jurisdicción. Por ejemplo, el Proyecto de evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita en establecimientos de Nivel Medio fue realizado de manera voluntaria en secciones de 2° año del secundario durante el año 2007.¹ En el informe de dicho estudio se menciona también una experiencia de evaluación sobre la articulación entre 7° grado y 1° año del secundario en el marco de un proyecto de carácter voluntario que se llevó a cabo durante 11 años, entre 1992 y 2001.

①

Proyecto de evaluación para el mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción escrita en establecimientos de Nivel Medio de enseñanza (Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2007) en estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/proyecto_evaluacion_compreension_lectora_07.pdf consultado el 10 de julio de 2011.

1.1 El contexto de la escuela secundaria

En la actualidad, la escuela secundaria se encuentra en un profundo proceso de debate. Esta situación es reflejo de un contexto de cambio más amplio, tanto en la configuración del orden social, político y económico, como a nivel cultural, en los modos de producción y transmisión de conocimientos.

La escuela se encuentra hoy inmersa en un contexto de instituciones en crisis (Dubet, 2006), o bien de desinstitucionalización (Dubet y Martuccelli, 1998). Se asiste a una pluralidad de pautas y sentidos donde los valores y las normas que antes eran concebidos como entidades que trascendían a los sujetos individuales ahora se definen en términos de coproducciones sociales, producto de hábitos, intereses y experiencias diversas.

Por otro lado, según Tiramonti (2007) se percibe un sistema educativo fragmentado a partir de la ausencia de un sentido compartido por el conjunto de instituciones educativas y de sus actores.

En este contexto, la obligatoriedad de la escuela secundaria plantea nuevos desafíos y problemáticas.

Tenti Fanfani (2002) señala que el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. En aquel momento el “colegio secundario” no era obligatorio como lo es hoy. Era una escuela para pocos con una declarada y reconocida vocación selectiva. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes; era estación de tránsito para los estudios superiores, o bien abría las puertas para desempeñar cargos en la administración pública o en la actividad privada. Esta institución tuvo, en este marco, un efecto determinante en la conformación de las clases medias urbanas de nuestro país.

Ahora bien, la obligatoriedad de la escuela secundaria supuso no solo un cambio en su naturaleza sino también en sus funciones y objetivos. Pasó a tener una vocación universal y no selectiva con un fuerte acento en la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

1.2 La obligatoriedad de la escuela secundaria

La CABA fue la primera jurisdicción de nuestro país que estableció la obligatoriedad del nivel (Ley N° 898 del año 2002). Cuatro años más tarde, a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), se estableció la obligatoriedad del nivel para todo el país. En el artículo 30 de dicha ley se establece que “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”.

El espacio de la escuela secundaria emerge hoy asociado al concepto de integración social, el cual tiene múltiples objetivos tal como se explicita en el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional mencionada. El documento de la Ley también define los objetivos de la educación secundaria (Ver Anexo I).

Esta “ampliación de objetivos y funciones” plantea algunos interrogantes acerca de las posibilidades del sistema tradicional para su efectivo cumplimiento, así como también del lugar que ocupan los diferentes actores, fundamentalmente alumnos y docentes.

1.3 Los jóvenes y la escuela secundaria

Los discursos “corrientes” y generalizadores tienden a desdibujar el protagonismo y los roles de los actores involucrados en la enseñanza secundaria. Se habla de los jóvenes como una “generación perdida”² asociada a la violencia, al desempleo o a las dificultades para transitar la universidad. También, se alude con frecuencia a una “pérdida de legitimidad y autoridad docente”. Sin embargo aparecen otras perspectivas y miradas donde la escuela todavía mantiene un sentido para los jóvenes. Al consultarlos, se observa una percepción generalizada respecto de la utilidad de la escuela para aprender, formarse, estudiar y adquirir una cultura (Tiramonti, 2003, citado en Jacinto, 2006). Se reconoce, asimismo, que la vida en la escuela organiza la vida cotidiana. También aparece como un espacio de sociabilidad con pares en el cual algunos profesores pueden llegar a funcionar como figuras de identificación (Jacinto y Bessega, 2002, citado en Jacinto, 2006).

Respecto de la relación entre la educación y el mundo del trabajo, Jacinto (2006) señala que: “La expansión de la educación secundaria y el deterioro del mercado laboral coadyuvaron para que los títulos secundarios se devaluaran y actualmente la mayor escolaridad de los jóvenes respecto de sus padres está lejos de significar mayores oportunidades laborales”. “Los jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos tienen la percepción de que el título no garantiza el acceso a un buen empleo. Sin embargo, valoran ciertas competencias generales que sirven para el trabajo y la vida”.³

A partir de la lectura de investigaciones acerca de los jóvenes y la escuela secundaria (puede verse una reseña de estos estudios en el Anexo II), se puede concluir que la población estudiantil está alejada de una idea de “generación perdida”. Allí se observa una valoración de la escuela secundaria por parte de los alumnos a la que se le asignan funciones que posibilitan la continuación de los estudios, la inserción laboral y, principalmente, una mayor formación cultural.

2

Antunes Tavares, M. (2011) “La construcción social de la experiencia juvenil y estudiantil”. Trabajo presentado en Primeras Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes”, junio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3

Jacinto, C. (2006). *Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria*. Anales de la Educación, Tercer Siglo, año 2, Nº 5, pp. 106-121.

Asimismo, la reflexión sobre el futuro parece ser una práctica habitual de interés para la mayoría de los jóvenes que cursan este nivel de enseñanza.

En este sentido, el presente estudio, complementario a la prueba de FESBA 2011, aporta, además de los resultados de la evaluación, información acerca de si los jóvenes mantienen esta misma expectativa sobre la escuela secundaria hoy.

2. La evaluación diagnóstica de finalización de estudios secundarios

2.1 El marco conceptual de la evaluación

Al emprender el diseño de una evaluación para la finalización de estudios secundarios se consideró un abordaje diagnóstico⁴ donde el marco en el que se inscribe esta evaluación es el de habilidades para la vida.

La conceptualización de **habilidades** considerada en este estudio guarda estrecha relación con la concepción de comprensión, en tanto implica la capacidad no solo de “saber algo” sino de “poder hacer algo” con ese conocimiento.

En este sentido, se pueden definir las habilidades como la capacidad de aplicar (“poder hacer algo”, lo cual lleva implícito la reflexión teórica) conocimientos construidos (“saber algo”) a situaciones problemáticas que plantea la vida cotidiana.⁵

Es así como, a través de los ítems propuestos en las pruebas, se intentó convocar escenarios cotidianos con problemas a resolver o situaciones a interpretar.

Las pruebas involucraron las áreas curriculares de Matemática y Lengua, y por ello el cuestionario incluyó una batería de ítems destinados a evaluar:

- “habilidades matemáticas”, en tanto estrategias para la resolución de problemas, comunicación matemática, procedimientos heurísticos, algorítmicos y de validación.
- “habilidades lectoras” relacionadas con la lectura, comprensión e interpretación de textos que correspondan a distintos géneros discursivos.

Dado que se trató de una evaluación con características exploratorias, la construcción de los instrumentos se realizó de forma transversal con las habilidades considerando el total de ítems, es decir, no todos los estudiantes respondieron el mismo cuestionario para garantizar que la prueba tuviera una extensión razonable.

2.2 Relevamientos complementarios

En conjunto con la aplicación de la evaluación de Prácticas Lectoras y de Matemática se realizaron relevamientos complementarios con técnicas cuantitativas y cualitativas.

4

No se trata de una evaluación certificativa y en ese sentido, los ítems desarrollados no se corresponderán con los contenidos curriculares sino como indicadores de aquellas habilidades construidas a partir del paso por este nivel de enseñanza.

5

El concepto de habilidades expresado guarda relación con la conceptualización de competencias que propone Perrenoud (2001) en tanto “(...) aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa de múltiples recursos cognitivos”; “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”.

En relación con las **técnicas cuantitativas** en el momento del relevamiento se aplicó un formulario que relevó datos vinculados con:

- a. Aspectos socioculturales del grupo familiar de los alumnos.
- b. Trabajo.
- c. Hábitos de estudio.
- d. Clima escolar.
- e. Aprendizajes.
- f. Un cuestionario de autoevaluación de los instrumentos aplicados.

El módulo de **técnicas cualitativas** contempló dos instancias de indagación grupal realizadas en los meses de septiembre y noviembre de 2011 que se describen brevemente a continuación:

GRUPOS FOCALES⁶ CON ALUMNOS (SEPTIEMBRE 2011)

- Estos grupos tuvieron el propósito de explorar la autopercepción de los alumnos acerca de sus fortalezas personales/habilidades al finalizar el secundario.
Para llevar a cabo las reuniones grupales se seleccionaron al azar algunas escuelas según zona geográfica (norte/sur).⁷

GRUPOS FOCALES CON ALUMNOS Y ENTREVISTAS CON DOCENTES (NOVIEMBRE 2011)

- **Grupos focales con alumnos** a fin de conocer la opinión de los alumnos respecto de los contenidos considerados en las pruebas escritas.
- **Entrevistas con docentes** con el propósito de conocer la percepción de los docentes de la Ciudad acerca de las fortalezas que perciben en los estudiantes al finalizar la escuela secundaria, así como también conocer su opinión respecto de la prueba aplicada a los alumnos en el marco de esta evaluación (FESBA).

Cabe señalar que los resultados preliminares del abordaje cualitativo son el objeto del presente informe.

El grupo focal es una técnica mediante la cual un grupo de personas intercambian opiniones sobre un tema determinado con la coordinación de un moderador. Para su realización se solicitó a los establecimientos educativos (previo acuerdo con las respectivas direcciones de área):

- Convocar a 8-10 alumnos del último año, provenientes de diferentes secciones, que hayan asistido ese día para que participen del grupo de forma voluntaria.
- Disponer de un salón con capacidad para 10 o 12 personas, durante 80 minutos.

Se tomó como referencia la Av. Rivadavia para delimitar la zona norte y la zona sur de la Ciudad.

3. El estudio complementario con técnicas cualitativas

El objetivo de este estudio es indagar las características del sistema educativo y no de los alumnos, ni de los establecimientos educativos a los que ellos pertenecen. Por este motivo, los resultados de esta evaluación son analizados e informados a nivel de jurisdicción. La información relevada es **anónima y confidencial**.

3.1 Objetivos del estudio

La evaluación cualitativa incluyó dos módulos:

MÓDULO I: EXPLORACIÓN SOBRE HABILIDADES PARA LA VIDA EN LOS JÓVENES QUE EGRESAN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Se propuso llevar a cabo una indagación para conocer la percepción de los docentes y la autopercepción de los alumnos acerca de las fortalezas y experiencias que identifican a los jóvenes que actualmente transitan su último año del secundario. Es decir, aproximarse a sus habilidades desde las representaciones subjetivas (de los mismos alumnos) e intersubjetivas (docente-alumno). No se esperaba una mirada sobre el sistema educativo en general sino solo en referencia a su contribución al desarrollo de estas fortalezas. Se propuso un acercamiento cualitativo a la temática del futuro de los estudiantes del último año del nivel secundario desde su percepción de las habilidades adquiridas en su recorrido por la escuela.

Las principales preguntas de investigación que han orientado este módulo giraron alrededor de los siguientes interrogantes:

¿Qué entienden los jóvenes por habilidades para la vida? ¿Qué habilidades describen? ¿Qué posibilitan o facilitan? ¿Cómo perciben a los jóvenes de su generación y se autoperciben respecto de estas habilidades? ¿Qué importancia le asignan a la escuela secundaria en la construcción de estas habilidades? ¿Qué factores ejercieron una mayor influencia en esta construcción: contenidos, docentes, convivencia escolar, etc.? ¿Qué habilidades perciben los docentes que tienen los jóvenes?, entre otras.

MÓDULO II: INDAGACIÓN ACERCA DE LAS PERCEPCIONES DE ALUMNOS Y DOCENTES DE CABA RESPECTO DE LA PRUEBA DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS

Aquí se realizó un sondeo, entre docentes y alumnos para conocer su opinión sobre la adecuación y validez⁸ de los instrumentos que se desarrollaron y aplicaron en la prueba de finalización de estudios secundarios 2011.

Ello permitió contar con un marco contextual a la luz del cual interpretar los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, recabar datos que posibilitaran perfeccionar los instrumentos con miras a instancias de evaluación posteriores a 2011. No se buscó cruzar información entre lo relevado cualitativamente y la prueba sino, en todo caso, “leer los resultados desde distintos enfoques” que pudiesen contribuir a un diseño acabado para una prueba de estas características.

Las principales preguntas de investigación para este módulo fueron las siguientes:

¿Qué opinan de la prueba? ¿Qué consideran que la prueba pueda decir?
¿El secundario los prepara para responder a esta prueba? ¿Modificarían algo?, entre otros temas.

14

3.2 Metodología y técnicas de indagación - Módulo I

El abordaje fue de tipo cualitativo a través de la técnica de grupos focales.

Las **técnicas cualitativas** permiten profundizar sobre determinados aspectos en torno a una problemática de interés. Especialmente, permiten indagar acerca de percepciones, motivaciones, asociaciones de sentido (connotaciones) y razones profundas (¿por qué? ¿para qué?). Puede indagarse en profundidad acerca de los principales objetivos de información, sin cuantificar los resultados.

El **grupo focal** es una técnica que posibilita la interacción entre los participantes de modo similar a lo que sucede en el contexto social donde las opiniones propias son confrontadas con las opiniones de otros y la indagación se enriquece con la fundamentación de las distintas posiciones.

- o **Unidad de análisis:** alumnos y docentes de 5º año/6º año de escuelas secundarias de CABA.

Para este módulo los grupos focales se organizaron de acuerdo con el siguiente esquema:

8

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide aquello que pretende medir.

Cuadro N° 1: Grupos focales de alumnos correspondientes al Módulo I, según modalidad, sector de gestión, turno y zona

Modalidad	Estatal				Privada				Total
	T. Mañana/Tarde		T. Vesp./Noche		T. Mañana/Tarde		T. Vesp./Noche		
	Zona Norte	Zona Sur	Zona Norte	Zona Sur	Zona Norte	Zona Sur	Zona Norte	Zona Sur	
Técnica	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Común	1	2	1	1	1	1	1	1	9
Artística		1	1						2
Formación Docente	1			1					2
Total	3	4	3	3	2	2	2	2	21

Fuente: elaboración propia.

3.3 Metodología y técnicas de indagación - Módulo II

Para alcanzar los objetivos descriptos en el módulo II, se realizaron grupos focales de alumnos y entrevistas en profundidad con docentes.

Las características metodológicas específicas de este módulo fueron las siguientes:

UNIDAD DE ANÁLISIS

- Alumnos de 5º/6º año de escuelas secundarias de CABA que participaron de la prueba piloto de los instrumentos de la evaluación.
- Docentes de 5º/6º año de escuelas secundarias de CABA que dictaban las materias implicadas en la prueba (Matemática y Lengua).

El esquema de trabajo de campo fue el siguiente:

Cuadro N° 2: Grupos focales de alumnos correspondientes al Módulo II, según modalidad y sector de gestión

Modalidad	Estatal	Privada	Total
Técnica	1	1	2
Común	1	1	2
Artística	1		1
Formación Docente	1		1
Total	4	2	6

Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 3: Docentes entrevistados, según modalidad, sector de gestión y área curricular

Modalidad	Estatal		Privada		Total
	Matemática	Lengua	Matemática	Lengua	
Técnica	1	1	1	1	4
Común	1	1	1	1	4
Artística	1	1			2
Formación Docente	1	1			2
Técnica + Común			1	1	2
Total	4	4	3	3	14

Fuente: elaboración propia.

Los resultados que se presentan a continuación integran la información obtenida en los dos módulos que incluyó el abordaje cualitativo.

4. Informe de resultados

4.1 El contexto: la caracterización de los jóvenes de la evaluación FESBA

Con el propósito de contextualizar la indagación cualitativa se consultó a los alumnos acerca de cómo se veían a sí mismos en tanto jóvenes que finalizan la secundaria, sobre sus intereses y motivaciones, respecto de su perspectiva de futuro y sobre sus relaciones tanto con familiares, como con sus docentes y con sus pares. Asimismo se preguntó a los docentes acerca de cómo veían a los estudiantes y al vínculo que sostenían con ellos.

La etapa que se corresponde con la finalización de la enseñanza media representa para los jóvenes un pasaje hacia el mundo adulto, de los estudios superiores, del trabajo y de la vida personal independiente. En el proceso, la relación con sus pares les permite reconocerse como parte de una generación y a la vez **diferenciarse**, lo cual involucra una compleja tarea psíquica en el camino de construcción de la propia identidad.

SENTIMIENTOS ASOCIADOS A LA FINALIZACIÓN DEL SECUNDARIO

A partir de las expresiones de los alumnos, se trasluce que se encuentran en una instancia de pasaje, terminando una etapa que dará paso a otra, y que implica cierta incertidumbre e inestabilidad.

Los estudiantes coinciden en expresar sentimientos ambivalentes al llegar a la finalización del secundario. Están contentos por finalizar el ciclo, tristes por separarse de sus compañeros y del espacio de contención que supone la institución escolar y, a la vez, con expectativas hacia el futuro y temores asociados a la nueva etapa que empieza para ellos.

“Siento felicidad, felicidad de terminarlo.”

“Cinco años es una bocha de tiempo.”

“Ya tengo ganas de terminar, de empezar a estudiar algo.”

“Perder relaciones, perder amigos, amistades (...).”

“Estamos ansiosos porque querés salir, querés laburar.”

Por su parte los docentes identifican a los estudiantes con estados emocionales, sentimientos y rituales vinculados también con esta etapa de

transición entre el mundo de los jóvenes y el de los adultos. Asimismo, algunos los ven apáticos y otros los ven con el interés focalizado en el viaje de egresados y en el cierre de la etapa que concluyen. En ese sentido, consideran que se trata de un momento que desafía el trabajo intelectual en la escuela que los lleva a repensar estrategias para el trabajo en el aula.

“Por un lado tienen la ansiedad de lo que está por venir, que es el futuro y el anotarse en la carrera que eligieron o que creen que ellos van a querer, por otro lado asimismo tienen un sentimiento de nostalgia por lo que dejan.” “La visión que tengo de los chicos es una visión apática, como que no les interesa la materia, no les interesa aprobar, te dicen si la apruebo bien y si no la doy en marzo, no importa...”

“(...) además es un año que se le suma su viaje de estudios, con lo cual también los moviliza mucho. (...) está la fiesta de egresados (...) es una mega fiesta, con ‘el disfraz’, con ‘su producción’, sumado a todas las fiestas que tienen, entonces es un año complicado y en el medio el estudio.”

LOS JÓVENES QUE FINALIZAN EL CICLO SECUNDARIO

Los jóvenes que están terminando el secundario se describen como **portadores de características propias que los diferencian como generación** y a las que confieren rasgos de alta vitalidad, de rebeldía y de lo que podría entenderse como transgresión o bien, de cierto potencial de cambio sobre lo que entienden como las reglas establecidas.

“Te llevás todo por delante.”

“Cambiar las reglas, cambiar lo que ya está.”

“Los jóvenes de esta sociedad, de estos tiempos (...) tendemos a transgredir e ir un poco más allá de lo que está establecido.”

Cuando se describen reflejan las características de su generación y, a la vez, se esfuerzan en separarse de ese grupo como individuos.

“Es muy difícil algo que nos unifique a todos.”

“(...) somos todos diferentes.”

De algún modo, también podrían estar aludiendo a la transgresión al describirse como **“vagos”** que si bien en algunos casos se interpreta de manera literal como **falta de actividad**, en general es una manera de expresar **rebeldía**, de diferenciarse del mundo adulto. Simultáneamente, se describen viviendo una **etapa dinámica, de cambio, de inestabilidad, de apertura y búsqueda de futuro**. Se reconocen inquietos e inmersos en un contexto que les permite avanzar sobre él.

“Somos vagos, poco estudio. Joda, la vida es esta: el colegio, el salir, ir a bailar y hacer lo que quieras.”

“En constante búsqueda.”

“Rebelde en sentido de hacer cosas nuevas.”

“Inestables.”

“Impacientes.”

En relación con este dinamismo, algunos docentes describen a los alumnos con una atención dispersa, puesta en varios lugares al mismo tiempo.

“(…) en realidad los chicos tienen esa capacidad de estar al mismo tiempo en muchos lugares, pero entonces es necesario trabajar con un grupo de cinco chicos, como para que vos estés atento a que están trabajando…”

GUSTOS Y ACTIVIDADES DE LOS JÓVENES

Sus gustos son diversos y las actividades, principalmente deportivas, desarrolladas fuera de la escuela reflejan una actitud dinámica, aunque también mencionan el “dormir” como una actividad que ocupa su tiempo libre. Entre sus gustos aparecen los deportes variados –fútbol, tenis, natación, rugby, básquet, handball, otras actividades (*parkour*, *paintball*)–, caminar, escuchar música, salir en compañía de amigos, con sus novios/as o familiares, ir a bailar o juntarse para charlar o tomar mate.

Entre sus actividades, algunos dicen colaborar también con las tareas del hogar, leer libros, mirar la TV, jugar en la computadora o a “la play” e ir a la cancha. Algunos también dicen **colaborar con el trabajo de sus padres** como una forma de ir adquiriendo mayor independencia económica y otros simplemente como una colaboración para el sostenimiento del grupo familiar. Por su parte, en los casos en los que mencionaron expresamente realizar algún trabajo, en general estos corresponden a trabajos informales.

“...a la tarde trabajo con mi viejo que es grabador industrial y lo ayudo. (...) no es lo que más me gustaría pero bueno, es una ayuda para mi familia y para mí; además como a la tarde tengo libre.”

“Yo los fines de semana le doy una mano a mi papá que hace trabajos de pintura.”

“Enseño computación. En realidad más que nada es algo para zafar y sentir que yo tengo mi plata y no tener que estar dependiendo de mis viejos. Es una hora por día.”

Cabe señalar que en los casos de estudiantes que tienen hijos, reparan sus opiniones entre los que consideran el hecho de estudiar como

prioridad en sus vidas y aquellos en que la prioridad es el trabajo para el sostenimiento de sus hijos.

“Aunque tienen hijos quieren seguir estudiando.”

“Me motiva seguir estudiando, pero por mi hijo.”

“Para los que tienen hijos es más importante trabajar que estudiar.”

LA RELACIÓN CON LOS AMIGOS

Los amigos constituyen el grupo de referencia de los jóvenes. Con ellos se identifican, confrontan y también se socializan y construyen su identidad. Es con quienes comparten gustos y actividades.

“En esta edad es cuando más unido estás, más que nada porque todos están en la misma situación, todos terminan un período, todos van a empezar, todos tienen los mismos miedos, todos tienen las mismas dudas y también todos comparten el hecho de estar terminando un ciclo.”

“Es un reflejo, que vos con tu amiga compartís muchas cosas, tus problemas y te das cuenta que ella tiene los mismos problemas. Contención.”

“(…) pasé por varios grupos de amigos y con todos fui tomando cosas diferentes.”

En general, los estudiantes expresan tener **una relación de confianza con los amigos**, como referentes generacionales, con quienes comparten cuestiones vinculadas al estudio, a la familia o a la recreación. En algunos casos se refieren a ellos como un apoyo o una ayuda para la toma de decisiones personales, incluso ocupando el lugar de la familia.

“Tengo más confianza en mis amigos que en mis padres, hay cosas que solamente con mis amigos comparto.”

“Hay un apoyo de los amigos que no lo aportan las otras personas.”

“La comprensión de un par, porque es un par en serio. Confianza.”

Solo algunos estudiantes de la zona sur y el turno noche, a diferencia de lo que expresan la mayoría de los estudiantes, manifestaron que **les resulta difícil establecer relaciones de confianza con los otros**. Dicen **no tener amigos** o tener solo alguno. Esto podría interpretarse como debilidad de las redes sociales o falta de confianza en los vínculos, lo que, a su vez, estaría indicando un contexto de vulnerabilidad social.

“Yo no tengo amigos.”

“Yo soy muy desconfiada de todo, pero todo, en el mundo laboral, en el mundo, en todo.”

“Yo no confío en nadie porque soy desconfiada, sé que siempre algo me van a hacer.”

EL CONTEXTO FAMILIAR DE LOS JÓVENES

La conformación familiar de los estudiantes consultados **varía según la zona geográfica** de la Ciudad. La mayor parte de los jóvenes que asiste a escuelas de la zona norte dice vivir en familias completas,⁹ es decir con su madre y su padre, algunos también con hermanos. En el caso de la zona sur la situación es más heterogénea. Aparecen mayores situaciones de familias incompletas, donde algunos viven con uno solo de sus padres, principalmente con la madre, e incluso, solo con sus hermanos, u otras personas. En el caso de los alumnos del turno noche, algunos comentaron que viven solos y en algún caso con sus hijos.

Independientemente de la conformación familiar, en general, **la familia está presente en el relato espontáneo** de los estudiantes y se hace referencia a ella a lo largo de los grupos focales. Los estudiantes consideran que la relación con la familia puede funcionar como contención o limitación. En algunos casos aislados se vincula a la familia con situaciones de violencia, y en otro extremo, se identifica a la familia como “una bendición”.

En términos generales, la familia aparece como el entorno donde **resuelven** situaciones cotidianas, **comparten** el tiempo libre, **deciden** respecto de su futuro, de su estudio o de su profesión. Aún en el caso de muchos que viven solos se le reconoce a la familia como una referencia donde “apoyarse”. Por otro lado la familia también supone un límite a las elecciones personales.

“La familia es la que siempre va a estar y la que siempre te va apoyar, tal vez los amigos cambian, tal vez se van a otro país y no los ves por un largo tiempo y tu familia va a estar y te guste o no y con las diferencias que tengas, va a estar siempre.”

“...cuando yo le dije que quería estudiar me bancaron en mi decisión y no me dijeron nada, me dijeron que si estudio no voy a tener que trabajar y que voy a trabajar cuando entre en la carrera, ahí sí.”

“Mis viejos todos los días me preguntan ‘¿y ya decidiste, ya decidiste, ya decidiste?’ ¡esperá, voy a elegir cuando esté decidida!”

“No me gusta por ahí que se meta tanto mi mamá, algunas veces me sirve y otras veces ya es pesado.”

LA RELACIÓN CON LOS DOCENTES

Los estudiantes consultados en esta instancia coinciden en que **la relación con los profesores no se puede generalizar**, tanto en lo referido a lo

9

Hogar completo o incompleto es una clasificación dentro del Hogar Familiar Nuclear que define el INDEC.

Ver Glosario en www.indec.gov.ar/glosario/textos_glosario.asp?id=17 consultado el 01/02/12.

interpersonal y actitudinal como en relación con cuestiones pedagógico-didácticas.

“Entonces por eso no se puede generalizar, porque tenés un profesor que viene y te trata bien y otro que no.”

“Depende del profesor.”

Sin embargo, sí pueden dar cuenta, en términos generales, de las características que les atribuyen a los que consideran “buenos profesores”: explican, escuchan, son flexibles, orientan, ayudan y se preocupan por lo que les sucede a los alumnos más allá de la asignatura y de la escuela.

“Un profesor enseña de la materia y de la vida.”

“Porque tiene la personalidad para explicarte y transmitirte la materia, hace que las cosas te interesen y si te lo tiene que explicar veinte veces lo hace.”

“Nos desafiaba mucho. Nos hacía abrir la cabeza más allá de las palabras. Nos trataba como personas, como seres que pueden pensar por sí mismos y no de seguir una línea que nos la dan de más arriba.”

“Que impongan respeto pero a la vez que sean patas con los alumnos, que si a alguno le cuesta más que lo ayude y que a la vez sus clases sean llevaderas, no densas, interactivas.”

LAS EXPECTATIVAS DE FUTURO: ENTRE LAS ILUSIONES Y LOS MIEDOS

Los estudiantes perciben el futuro como algo incierto. Sin embargo, manifiestan tener expectativas y metas hacia las que orientan sus acciones, por ejemplo lograr la superación personal a través de la continuación de los estudios superiores o la autonomía a partir del ingreso al mercado laboral.

“Para la mayoría de los que estamos acá se tiene una meta de progresar, de seguir creciendo, de superarse, de superar a los padres y tratar de vivir una mejor vida.”

“Cuesta mucho proyectarse a futuro.”

“La mayoría no sabe a dónde va a ir a parar.”

“Todos tenemos en la cabeza: qué vamos a hacer después. Esa es la gran pregunta.”

En general, los estudiantes expresan incertidumbre por el futuro en dos sentidos: en principio por la imposibilidad de controlar los eventos o escenarios en los que tendrán que actuar, y por otro lado, los miedos ligados a la posibilidad de fracasar, tanto en el trabajo como en el estudio y en lo social “fuera” de la escuela.

“Miedo a lo nuevo. Miedo a lo de afuera. Miedo a tener la libertad de golpe. (...) hay que saber elegir.”

“¿A quién no le importa el futuro de cada uno?, vos no sabés cuándo vas a terminar la facultad, si conseguís trabajo o no, qué vas a hacer de tu vida, tenés una idea pero no tenés una idea fija de lo que va a pasar.”

“Miedo al fracaso. A no encajar en la sociedad, a no formar parte por las ideas, por detalles económicos, no sé (...) por qué música escuchás.”

EL DESEO DE INDEPENDENCIA ECONÓMICA

Los jóvenes se reconocen con independencia de ideas y capaces de asumir responsabilidades, mientras que en otros aspectos se reconocen como **dependientes**, principalmente de la familia y especialmente del apoyo de los padres, tanto económicos como afectivo, para sostener los estudios y la vida cotidiana.

Alcanzar espacios de independencia, entonces, representa una expresión de deseo vinculada principalmente a la posibilidad de disponer del propio dinero, tomar las propias decisiones, poder salir o trasladarse sin depender de los padres y, en algún momento, poder dejar el hogar familiar.

“Quieren que estudie, que trabaje no, pero yo quiero trabajar y estudiar, porque quiero tener mi plata, no quiero depender de mis padres. Además en mi casa somos mucho de familia, no puedo pedirle plata a mi vieja porque no tiene la posibilidad.”

“En realidad creo que no es tanto lo que te gusta [respecto del tipo de trabajo] sino que sentís que hacés algo y tenés un ingreso, porque no es lo mismo salir y tener que pedirles a mis papás. Tengo mi plata, o si mis viejos no están, no puedo salir porque no tengo plata.”

La condición socioeconómica del núcleo familiar es referida como de gran influencia. La opinión de los docentes confirma esta situación ya que consideran que la familia incide sobre las decisiones y la elección de futuro profesional y laboral de sus hijos y que estas diferencias se relacionan con el nivel socioeconómico del núcleo familiar.

“...querer empezar algo nuevo, laburar, estudiar lo que quiero (...). Pero tiene mucho que ver la familia en esa decisión, porque hay muchos chicos que no tienen la posibilidad de la facultad, de bancarse una carrera.” (Alumno)

“...la familia creo que tiene y debe tener que ver mucho en esto [la elección de futuro].” (Docente)

“Son diferencias que tienen que ver con el nivel socioeconómico, que tiene que ver con lo familiar, con la apuesta que se hace desde la casa para que el chico estudie o no.” (Docente)

En síntesis, los estudiantes en general, sin distinción de modalidad o tipo de enseñanza, tanto de zona norte o sur coinciden en expresar sentimientos ambivalentes al llegar a la finalización del secundario. Están contentos por finalizar el ciclo, tristes por separarse de sus compañeros y del espacio de contención que supone la institución escolar y a la vez, con expectativas hacia el futuro y temores asociados a la nueva etapa que empieza para ellos.

Los jóvenes se describen activos, entusiastas, con intereses variados y gustos afines a su grupo de edad. Las relaciones familiares, los amigos y los afectos ocupan un lugar importante en sus vidas.

Las diferencias quedan planteadas cuando se considera la variable socioeconómica. Se describen contextos de mayor vulnerabilidad en estudiantes de la zona sur y el turno noche. Estos cuentan con menor sostén de redes sociales y con organizaciones familiares más heterogéneas que las descritas por los alumnos de la zona norte.

Los docentes ven a los estudiantes con la atención dispersa, transitando un proceso de cierre de una etapa y con el interés focalizado en el viaje de egresados. En ese sentido, consideran que se trata de un momento que desafía el trabajo intelectual en la escuela que los lleva a repensar estrategias para el trabajo en el aula.

4.2 Percepción general de la escuela secundaria

4.2.1 ASPECTOS VALORADOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

El relato construido en torno a la escuela secundaria permite identificarla como una experiencia altamente valorizada y “valorizante” para la mayoría de los alumnos de CABA. En sus testimonios, se percibe un reconocimiento vital a la escuela como espacio institucional y como requisito de inclusión económica y social.

“El secundario es esencial, fundamental, la base para el futuro.”

“Es una etapa única.”

“Es un camino abierto.”

“Si no la cumplís, te va a ir muy mal en la vida.”

“Es importante para trabajar, para hacer algo en la vida.”

“Es indispensable para conseguir laburo.”

En particular, entre quienes concurren a establecimientos en zona sur –áreas más correlacionadas con niveles socioeconómicos medio bajos y bajos– y colegios nocturnos se acentúa cualitativamente la valoración del secundario entendido como una meta vital aspiracional en sí misma, un espacio cuya pertenencia social se aprecia *per se* antes de describir más puntualmente sus características o aportes.

“La escuela secundaria es un regalo.”

“Disfruto de ver la escuela desde adentro.”

“Me gusta el ruido de la escuela.”

“La escuela es indispensable para desarrollarse y crecer.”

“Es un lugar para estar fuera de la basura del mundo.”

“Es donde definís si querés ser algo en el futuro o si querés salir molesto, ‘chorrito’.”

“Es una ‘chapa’.”

SOCIABILIDAD Y ‘VINCULARIDAD’

En un contexto general de reconocimiento de la institución se identifican los aspectos más destacados de esta etapa:

En todos los niveles socioeconómicos y tipos de establecimientos se concibe el secundario como un espacio vinculado con la sociabilidad y el esparcimiento.

En este sentido, la escuela secundaria es asociada con el grupo de pares y la amistad, y se la vincula con distintos momentos de placer tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

“Estar en la escuela es como estar en grupo.”

“Son los amigos, son recuerdos inolvidables.”

“Los recreos.”

“Las horas libres.”

“Los viajes de estudios.”

“Bariloche.”

“Es como un club, están todos ahí tirados tomando sol.”

“En la escuela la paso bien.”

En instituciones privadas y escuelas nocturnas **la relación con los docentes** se incluye en mayor medida dentro de los aspectos sociales disfrutados.

EXPERIENCIA DE VIDA

Se aprecia asimismo como lugar de experiencia vital. La escuela se concibe como un ámbito de ensayo para la vida.

“Es el principio del camino más difícil.”

“Te permite aprender a aceptar las diferencias.”

FUNCIÓN FORMATIVA

La formación académica y los conocimientos aparecen como elementos valorizados que cobran mayor dimensión en los establecimientos con especialización técnica y artística.

“La formación, la profesionalidad.”

“La especialidad que adquirimos.”

“Las pautas de la carrera.”

“Las jornadas en el taller.”

“Es un lugar donde nos enseñan lo que nos gusta.”

CONTENCIÓN SOCIAL

En **zona sur** e instituciones que se desarrollan en **turno noche se aprecia la dimensión de contención social** encarnada tanto en la actitud comprometida de los profesores como en algunos “servicios” complementarios que ayudan y sostienen la posibilidad de continuar estudiando.

“La contención es importante, que los profesores te escuchen te levanta mucho.”

“La hora de la comida.”

“El secundario es la vianda de la tarde.”

“Por suerte en nuestra escuela hay un roperito para buscar cuando necesitamos.”

“Lo que más disfruto es la guardería que tiene para mi nena, que es buenísima.”

“La salita maternal.”

4.2.2 ASPECTOS CUESTIONADOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Desde las distintas modalidades analizadas se visualizan algunas observaciones críticas de los alumnos:

ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS

En algunos establecimientos privados las extensas cargas horarias y la presión/exigencia en algunos casos se mencionan como las facetas más “pesadas” de estos contextos de formación.

“Hay que estudiar mucho, hay muchas pruebas.”

“La carga horaria.”

“Estamos todo el día acá. Los vemos más a los profesores que a nuestros viejos.”

ESTABLECIMIENTOS ESTATALES (PRINCIPALMENTE EN ZONA SUR)

En la mayoría de estos establecimientos se plantean observaciones en dos sentidos:

a. Relativización de las normas

Varios alumnos perciben una tendencia a la flexibilidad que resultaría finalmente en una organización menor a la deseable y en ocasiones en casos de inequidad.

“Más exigencia en el presentismo, porque no te llevan mucho el apunte acá. Yo falté una semana entera la semana pasada y ni llamaron a mi casa.”

“Que sean justos con las notas, hay un montón de gente que no hace nada durante el año y aprueban.”

“No hay reglas, hacen lo que les da la gana, hacen cosas que en sus casas no harían.”

“Son demasiado libres, demasiado *light* las cosas. Se toman las decisiones y no se sostienen.”

b. Percepción de moderación en la exigencia académica

Se observan tanto en la actitud de poco compromiso de algunos profesores como en un menor requerimiento en los objetivos de estudio planteados.

“No todos los profesores son iguales, hay algunos que exigen más y otros que no exigen.”

“Mirala... como somos solo cuatro en la clase, está ahí sentada con la computadora y no da clase.”

“Y bajó un poco la exigencia, porque antes había mucha exigencia y se fue desmejorando.”

“Si hay menor exigencia entonces viene la vagancia...”

“Pero que vuelva de a poco la exigencia, porque no estamos acostumbrados.”

“Más exigencia en el sentido de las materias sobre todo. No creo estar preparada para la facultad.”

Estos comentarios se profundizan en zona sur donde la relativización de la exigencia es decodificada **como una oferta de menor calidad educativa** que posicionaría a los alumnos en desventaja, pudiéndose interpretar como un indicador de discriminación.

“Tienen que exigir más. Por más que sea un colegio que está en una villa tienen que darte una buena educación. Tienen que enseñar igual que en un colegio en Caballito.”

“Esto es una escuela de educación media [comprendido en el sentido de calidad media], lo dijo el director, comparada a otras no es lo mismo en el nivel educativo.”

Desde una perspectiva macro, en muchos casos se reflexiona acerca de que estas dinámicas institucionales se plantean como estrategias de contención para mantener a los jóvenes dentro de la escuela.

“Es que si te dan más cosas, tampoco las van a hacer.”

“La libertad es buena, pero nos podrían haber dado libertad y estar organizados.”

“Acá es como una cárcel, está lleno de rejas y lleno de delincuentes, pasan como si nada con los parlantes, no les importa...”

UNA PROPUESTA: REFLEXIONAR SOBRE EL SENTIDO Y LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Como forma de resolver una explícita tensión exigencia-permanencia en las instituciones, **los alumnos plantean la conveniencia de incluir materias que enseñen y ayuden a pensar sobre la escuela media y su sentido.**

“Deberían dar en 1º año una materia para motivarte con la escuela.”

“Creo que nos deberían haber dicho desde pequeños que es importante prepararnos, que la escuela no es solo venir, sino que la escuela es parte de la vida y que aprendemos algo, o sea que deberían enseñarnos a pensar en qué es la escuela.”

Los estudiantes muestran una alta valoración por la escuela secundaria. La consideran vital como espacio institucional de contención y como paso necesario para la inclusión laboral. Esta valoración se acentúa en los alumnos que concurren a escuelas nocturnas y de la zona sur –área correlacionada con niveles socioeconómicos más bajos– quienes, a su vez, la reconocen como una instancia que habilita la perspectiva de mejores condiciones de vida.

Los cuestionamientos a la escuela secundaria refieren a la presión de

la exigencia en los estudios y a las cargas horarias y provienen, principalmente, de los alumnos de escuelas de gestión privada. Los estudiantes de escuelas de gestión estatal perciben cierta relativización de las normas y moderación en la exigencia académica. En la zona sur se profundizan estos comentarios, donde la relativización de la exigencia es decodificada **como una oferta educativa de menor calidad.**

4.3 Habilidades para la vida

En función del enfoque de habilidades¹⁰ desarrollado, y con el fin de organizar la mirada que tienen sobre estas los estudiantes del Nivel Medio, se definieron categorías¹¹ de “habilidades transversales o generales” agrupando las habilidades que mencionaron los alumnos que participaron en la indagación cualitativa. Se describen a continuación.

Entre las expresiones de los alumnos consultados se encuentran también referencias a valores o actitudes que, aunque pueden exceder el concepto de habilidades, se han considerado en el análisis y por lo tanto se han incluido también como categoría en el listado.

VALORES ÉTICOS Y CULTURALES

“Responsabilidad.”

“Ser buena persona.”

“Para mí es ser buena persona.”

“Tener valores que te permiten desarrollar y crecer en la vida, o sea en la lealtad y en una serie de cosas: amor, bondad, apoyo, seriedad, sinceridad, solidaridad, respeto.”

“También está la parte económica.” / “Dinero.”

“Poder interactuar con el otro,... incluyendo a cualquiera.”

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

“Explayarse, o sea poder transmitir.” / “Y expresarse.” / “Pensar críticamente también.”

“La comunicación.” / “Saber hablar, saber manejarse.”

HABILIDADES INTERPERSONALES (INCLUYE EL TRABAJO EN EQUIPO)

“Ser sociable.” / “Cooperación, trabajo en equipo es lo más importante.”

“Saber entender al otro.” / “Convivir con otras personas.”

“Saber relacionarse con la gente.”

10

Es importante expresar que en el marco del modelo cualitativo de esta propuesta, el concepto de competencia se homologa al concepto de habilidad, por lo tanto su uso en el texto tendrá un tratamiento indistinto.

11

Esta categorización toma como referencia y adapta las categorías contenidas principalmente en la tipología propuesta por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en el Marco de la Evaluación PISA 2006, y la tipología desarrollada en Tenutto, M., Brutti, M., Algarayán, S. (2010) *Planificar, enseñar y evaluar por competencias. Buenos Aires, La imprenta para Digital&Papel.*

HABILIDADES DE ADAPTABILIDAD

“Porque para llegar a un acuerdo, si todos no opinan igual, bueno, como que se decide en conjunto y a lo mejor a vos no te gusta la idea que se eligió y tenés que ceder a eso.”

“Serenidad.” / “Mantener la paciencia.”

HABILIDADES COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS (INCLUYE PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO)

“Tener inteligencia.” / “Discernimiento, sabiduría.” / “Razonamiento.”

“Saber diferenciar entre si algo es bueno e importante de algo que no.”

“Saber en dónde estás parado, con qué gente te movés.”

“Pensar, no quedarse, no importa quién sea y qué diga, hay que poner en duda siempre lo que diga, hay que sacrificarse por vos mismo...”

HABILIDADES DE ORGANIZACIÓN / TOMA DE DECISIONES/RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

“Saber resolver problemas no planeados.”

“Disciplina.” / “Organización.” / “Tiempo.”

“Ser organizado.” / “Saber organizarse.”

“Y por ahí en vez de estudiar media hora, estudiar una hora y media, o cosas más constantes.”

“Aprender a organizarse. A medida que te vas organizando, te vas perfeccionando y después hay otras que vas aprendiendo.”

HABILIDADES DE EXTROVERSIÓN Y AUTONOMÍA

“Carisma.” / “Ser vivo.” / “Estar despierto.” / “Astucia.” / “Ser alguien en la vida. Superarse.”

“Seguridad en uno mismo.”

“(...) ser piola, ser astuto, es una habilidad.”

“Para mí ser independiente, te vas a poder manejar en un futuro, ponele en el hecho de que te vayas a vivir sola, en un futuro te va a servir bastante ser independiente.”

“La capacidad de saber manejarse solo.”

HABILIDADES DE CONOCIMIENTO Y CUIDADO DE SÍ MISMO

“Hacerse respetar.” / “Actitud.” / “Saber cuidarse.”

“Ver para qué somos buenos.” / “Saber lo que cada uno quiere hacer.”

“Autoestima.”

SABERES BÁSICOS/ESPECÍFICOS/COTIDIANOS

“Leer y escribir.” / “Saber cocinar, es difícil, yo necesito saber cocinar.” / “Saber lavar la ropa, los platos.” / “Administrar la plata.”

“También es importante pero por ahí no tan, por ahí hay que darle más importancia a otras cosas, saber matemática, física, química.”
“Idiomas varios.”

“Si alguien va a estudiar diseño tiene que tener habilidades de dibujar, como que le es mucho más fácil después dibujar bien o tener creatividad, son habilidades que tenés que tenerlas, ya es más específico.”

OPTIMISMO/ENTUSIASMO

“Tener ganas de lo que estás haciendo.” / “Pasión.” / “Ganas.” / “Interés.” / “Una motivación.”

“(...) porque saca lo mejor de uno cuando hace lo que uno quiere.”

“Ser positivos.” / “Tirar para adelante.” / “Entusiasmo.” / “Inquietud.” / “Curiosidad.”

“Ganas de aprender y también de avanzar.”

En razón de que la prueba de competencias se desarrolló en torno al concepto de “habilidades para la vida”, se consultó a los alumnos sobre este tema con el fin de conocer la configuración con que ellos representan este concepto.

HABILIDADES PARA LA VIDA (EN GENERAL)

El detalle de estas habilidades representa una síntesis de las que después se describirán al momento de pensar en habilidades para vivir en sociedad, para continuar los estudios superiores o insertarse en la actividad laboral. En esta instancia, las habilidades que se mencionan integran todas las categorías.

“(...) y si uno tiene habilidades para la vida, las tiene para la sociedad, tiene habilidades para todo.”

“Nosotros somos seres vivos que vivimos en la sociedad desde que nacemos, o sea que nuestra vida se desarrolla en la sociedad, es como difícil pensar una vida sin sociedad.”

HABILIDADES PARA VIVIR EN SOCIEDAD

Cuando se hace foco en las habilidades para vivir en sociedad se expresan principalmente los valores y las habilidades interpersonales. En ellas

se integran aquellas vinculadas con la capacidad de relacionarse con otras personas en multiplicidad de situaciones y ámbitos.

Así también, se destacan las habilidades de autonomía y extroversión y las que involucran el conocimiento y cuidado de sí mismo.

“Si uno puede desarrollar esos valores, o sea que tiene que llegar a tener la capacidad y la posibilidad de poder desarrollarse con otros individuos y convivir con otra gente, porque me parece que hay gente que le cuesta interactuar y desarrollarse en sociedad. Pero si vos vivís en sociedad tenés que poder digamos insertarte y desarrollarte y convivir con otra gente.”

“La vida es más por uno mismo, vivir en sociedad es más para el exterior de uno.”

HABILIDADES PARA SEGUIR ESTUDIANDO

Al momento de pensar en la continuación de los estudios superiores comienzan a aparecer conceptos más vinculados con la “toma de decisiones”/“resolución de problemas”, ya que continuar con los estudios implica, necesariamente, una toma de decisión pero, vinculada a una elección por afinidad, por “gusto”. Se trata de aquello que “gusta hacer”, que “produce entusiasmo”, y en este sentido asociado a la categoría “optimismo/entusiasmo”.

También aquí aparecen conceptos asociados a la categoría de “saberes básicos/específicos/cotidianos” ya que, el “saber específico hace a la decisión”, sobre la elección futura respecto del estudio y profesión.

“Si alguien va a estudiar diseño tiene que saber dibujar.”

Las “habilidades cognitivas y metacognitivas” también se mencionan, especialmente, en el momento de pensar en continuar con los estudios.

HABILIDADES PARA EL TRABAJO

Ubicados en el escenario del mundo del trabajo, los alumnos reproducen las condiciones para vivir en sociedad incluyendo “habilidades interpersonales”, como más prácticas o tecnológicas, como la “toma de decisiones y resolución de problemas”, con todo lo que implica en términos de capacidades para organizar, planificar, administrar y alcanzar metas.

Consideran también las habilidades de “extroversión y autonomía” como favorables para el trabajo.

Asimismo, en coincidencia con la continuación de estudios, mencionan las “habilidades cognitivas y metacognitivas”, así como las que involucran

“saberes básicos, específicos y cotidianos” en tanto necesarios para el trabajo.

“Conocimientos específicos del trabajo a realizar.”

“Buen manejo de la computadora.”

“Saber el tema en el cual vas a trabajar.”

4.3.1 LOS APORTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE HABILIDADES

Cuando se consulta a los jóvenes sobre los ámbitos de vida que contribuyeron a construir las habilidades para la vida, ellos mencionan un amplio espectro de experiencias, donde la escuela es un ámbito más. Dicen haber construido estas habilidades en la familia, con los amigos, en la escuela y a través de las experiencias de vida.

Haciendo foco en la escuela secundaria, es percibida como un ámbito que les propone un escenario donde experimentar la vida social, así como adquirir pautas de trabajo y convivencia.

“(...) nosotros venimos a una escuela pública y hay un montón de cosas que son normales para nosotros, porque la escuela está dentro de la sociedad y adentro de la escuela pasan cosas que de la puerta para afuera también, o sea que estás viviendo en la sociedad, no estás en una burbuja que nunca pasa nada, entonces esas herramientas las tenemos, de manejarte en la sociedad, de saber que van a haber cosas que no van a estar bien o que sí (...).”

“El hecho de estar acá ocho horas al día y que es casi la mitad de tu día, hace que la mayoría de tus experiencias pasen acá y son un poco las que te van formando.”

Entre las prácticas que favorecen la construcción de habilidades en la escuela se mencionan:

Las “normas del colegio”: puntualidad, disciplina, aceptar consignas / la rutina del colegio

“La rutina te enseña organización... a saber cuánto tiempo te lleva cada cosa... Te enseñan a organizarte a la fuerza porque te obliga a encontrar la forma de organizarte vos solo, llegás a tu casa y tenés que estudiar para cinco materias que tenés mañana y tarea de dos materias más, ¿cómo hacés para organizar el tiempo? Con la disciplina aprendés a ser más respetuoso.”

“En el colegio te prohíben un montón de cosas, por ejemplo que no vengas con la ropa que vos querés o no te pongas a comer en mitad

de la clase, respetar a las demás personas. Eso también te forma como persona porque después vos sabés lo que podés hacer y lo que no podés hacer en ciertos lugares...”

“Trato con los compañeros, con los amigos” como una forma de interacción con el otro, de vincularse y de convivir

“Nos enseñó a poder hablar con el otro, porque también, tenés que buscar la forma correcta de decir las cosas.”

“El contacto con el otro, hablar con alguien que es distinto de vos.”

“(...) de todo el grupo uno siempre aprende algo nuevo, o al ver diferentes grupos en un mismo grupo eso hace que todos estemos aprendiendo todos los días, o escuchando cosas que en tu grupo no escuchás.”

“Trato con los docentes” contribuye en la definición de la personalidad

“La forma de ser de los profesores, porque también te ayuda a poder lidiar con personas, porque no todos los profesores te van a caer bien, pero siendo tu profesor lo tenés que respetar.”

“El tema de ser educado, no faltar el respeto. Tu familia te educa también, pero con el trato con los profesores lo vas puliendo a eso... O aprender a callarse también. Hay veces que estás con una vena que te está explotando y tenés que aprender a callarte porque no podés decir nada.”

“Los profesores, cada profesor en particular, con toda la energía despiertan interés, se ve en cada materia; por eso quiero una materia por el profesor o no me gusta también por eso... tener una profesora que le guste lo que hace es fundamental...”

Otro de los aspectos en torno a los aportes de la escuela secundaria refiere a **determinadas experiencias vividas durante el tránsito por la escuela.**

En esta dimensión los alumnos mencionan diversas experiencias del ámbito escolar que han contribuido a “marcarlos” para la vida. Entre ellas, aluden desde **proyectos deportivos escolares, proyectos comunitarios hasta materias específicas**, valoradas no solo para su formación académica sino también para su formación personal y ciudadana.

“El tema del proyecto solidario, también lo sociodeportivo que tiene la escuela, los proyectos... son cosas que te ofrece la escuela, las olimpiadas que te llevan a conocer diferentes cosas, te pueden llevar a viajar, a ganarte premios, conocer nueva gente y es muy interesante.”

“Con el deporte aprendés a cooperar.”

“Con la actividad de servicios, trabajo solidario, que organiza la escuela aprendemos solidaridad, compromiso.”

“(…) por ejemplo en Instrucción Cívica estamos viendo a veces temas que no son puntuales pero hay temas que son copados para entender cómo es el sistema de votación, saber que tu sociedad está manejada por un sistema.”

Asimismo, los alumnos destacan **determinadas actividades e incluso hechos puntuales de la realidad “socioescolar”**. Haberse involucrado en ellas les generó un aporte altamente significativo y diferencial para su propio futuro.

“Las ‘tomas’ es un experiencia bastante importante, porque como no es habitual sentís muchísima responsabilidad y sentís que estás haciendo algo importante y no estás siendo para nada egoísta. Sentís que estás haciendo un bien a la educación y que no está sesgado por un hecho personal sino por otros.”

“Yo si no fuera por la escuela no sería así, sinceramente sé debatir, sé hablar bien, sé escuchar ambas partes, varias versiones…”

“(…) en el taller de periodismo aprendí más, nos enseñó que uno tiene que tener su propia opinión y no influenciarse, a tener un pensamiento autónomo, que la educación es eso, te enseña a tener tu propio pensamiento, te da una personalidad, la escuela es eso.”

“Por mi parte lo que me formó mucho fue el centro de estudiantes, me independizó mucho. Me hizo hacerme valer y hacer valer a la gente.”

En síntesis, las expresiones de los alumnos consultados en torno al concepto de habilidades involucran una diversidad de ideas referidas a, valores éticos y culturales, habilidades de comunicación, interpersonales, de adaptabilidad, cognitivas y metacognitivas, de organización/toma de decisiones/resolución de problemas, de extroversión y autonomía, de conocimiento, para el cuidado de sí mismo, y aquellas que involucran saberes cotidianos e incluso, actitudes como el optimismo y entusiasmo.

Las habilidades implican la necesaria interacción entre conocimiento y acción como proceso reflexivo, respecto de su propósito y consecuencia en su aplicación en diferentes ámbitos. El presente estudio considera como ámbitos a contextos-espacios de desarrollo de la vida futura de los jóvenes: el laboral, el de los estudios y el de la vida en sociedad.

Cuando se consulta a los jóvenes sobre los ámbitos de vida que contribuyeron a construir las habilidades para la vida, ellos mencionan un amplio espectro de experiencias, donde la escuela es un ámbito más junto con la familia, los amigos, y a través de las experiencias de vida.

Entre las prácticas que favorecen la construcción de habilidades en el ámbito escolar se mencionan:

- **Las “normas del colegio: puntualidad, disciplina, aceptar consignas/la rutina del colegio.**
- **“Trato con los compañeros, con los amigos”** como una forma de interacción con el otro, de vincularse y de convivir.
- **“Trato con los docentes”** como forma de vincularse con la autoridad.
- **“Experiencias vividas durante el tránsito por la escuela”** (proyectos deportivos, proyectos comunitarios hasta materias específicas entre otros) son valoradas no solo para su formación académica sino también para su formación personal y ciudadana.

4.4 Evaluación del instrumento aplicado en la prueba FESBA 2011 - La mirada de docentes y alumnos sobre la prueba

Dado que la prueba tuvo características diagnósticas y el instrumento fue diseñado como una primera iniciativa para permitir pensar un proceso orientado “hacia la construcción de un instrumento de prueba de finalización de ciclo secundario”, la consulta a los docentes y alumnos sobre el diseño y contenido de las pruebas aporta una primera mirada global sobre el instrumento que resulta nodal para futuros diseños que sigan esta línea.

En función de ello, durante la instancia de entrevista, los docentes de Matemática y Lengua participantes en el estudio tuvieron oportunidad de leer el formulario que se aplicó en la prueba. Reflexionaron sobre la evaluación, el método y los ítems propuestos.

De igual modo, algunos alumnos fueron convocados al azar para participar en grupos focales con la intención de evaluar y opinar específicamente sobre la prueba que completaron en el marco de FESBA.

En este apartado se analiza la información recabada en torno a la prueba a partir de las expresiones de docentes y alumnos.

4.4.1 FINALIDAD DE LA PRUEBA

La idea de una prueba estandarizada es asociada a las pruebas del estilo PISA u Operativo Nacional de Evaluación, sobre todo por aquellos docentes con experiencia en otros operativos de evaluación. La experiencia anterior y su *expertise* actualizan una serie de preguntas sobre la prueba en sí, su finalidad, los criterios de evaluación, el tratamiento de los datos y el uso de los resultados.

“..yo en un momento participé de otras pruebas, el año pasado o el ante año, no me acuerdo si eran del Gobierno o de dónde venían, y más o menos las había visto...”

En relación con el conocimiento previo que tenían de la instancia de evaluación y qué idea se conformó en ellos acerca de la prueba, las reflexiones remiten a que la comunicación no resultó generalizada: mientras algunos estaban informados, otros dijeron haberse enterado en el momento mismo de la instancia de evaluación.¹²

“Me lo dijeron casi cuando terminaba la hora, porque alguien se acordó, porque yo no sé si a ellos se lo habrán dicho así; chicos tal día vienen y les toman la prueba.”

“Acá ni bien llegó la notificación, nos avisaron, acá en este colegio la notificación es sumamente cuidada.”

Si bien esta instancia de evaluación no contemplaba la consulta previa a docentes, ellos muestran interés en conocer anticipadamente el tipo de prueba, “el estilo”, cuestión que podrá ser retomada de acuerdo con los objetivos que plantee una nueva instancia de evaluación.

“Tampoco sabían lo que les iban a tomar, porque me acuerdo que otros años, acá no, pero sí en otro colegio, donde les daban una serie de guías, como para que más o menos los chicos vayan repasando.”

“No nos mandaron los cuadernillos, modelo de pruebas, como pasó con la prueba de 3°. Sería bueno que los docentes supiéramos un poco del estilo, no te digo la prueba, por supuesto, pero sí el estilo, porque hay estilos y estilos.”

Asimismo, los docentes se muestran interesados en conocer los resultados de esta prueba, ya que consideran esta información como una herramienta para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y mejorarlas.

“Estábamos a la expectativa de cómo iba a ser esta evaluación, nos interesa saber con qué criterios se está evaluando, nos interesaría saber si en algún momento se publican los resultados y todo lo que sea para mejorar, si la idea es que esto dé formación para ver qué es

12

Dando cuenta del operativo, la comunicación se formalizó a través de cada una de las direcciones de las cuales dependen las escuelas por medio de una nota a cada uno de los directivos. La comunicación al interior del establecimiento quedó librada a cada equipo de conducción.

lo que hay que apuntalar o qué es lo que hay que reforzar, qué hay que cambiar.”

Los estudiantes consultados expresan ambivalencia respecto de la prueba que realizaron en el marco de FESBA 2011. Por un lado, **reconocen el valor que tiene la instancia para todo el sistema educativo**, abarcando tanto al sector estatal como al privado.

“Yo pensé que era solo para las públicas, no pensaba que era para las privadas, pero está bueno porque así ven cómo va la educación... Está bueno porque les toman a todos por igual.”

Por el otro lado, los estudiantes consideran que la **prueba estaría colaborando para dar cuenta del estado de situación particular de las escuelas**, sus alumnos y, de manera indirecta, estimar el nivel de los profesores. En función de ello, evaluar las fortalezas y las debilidades **en pos de mejoras para el sistema educativo en general**.

“[Las pruebas sirven para] conocer el nivel de educación de cada escuela, cómo están preparados los chicos.”

“...para que algunos colegios se den cuenta de que tienen que mejorar la exigencia o el nivel de los profesores.”

“Para saber la lógica de pensar de cada alumno.”

Aparece también un especial énfasis en que la prueba no resulte una cuestión “meramente informativa”, sino que contribuya a la tarea de ‘acercar’ la brecha entre las escuelas.

“Pero espero que no se use nunca [la evaluación] para retroceder, para ver que otros colegios estén a un nivel más bajo, sino para tratar de achicar la brecha para arriba.”

Tal como se observa en los siguientes comentarios de los alumnos, estos y los docentes, muestran **interés por conocer el resultado de la prueba** con la intención de que los datos sean insumos para la mejora de **las prácticas de enseñanza y de aprendizaje**.

“Que no sea meramente informativo, sino que tenga un objetivo... que se proyecte algo a partir de esto y de todo lo que se estudió, porque sino queda en nada, que no quede solo en los archivos (...). Que haya una devolución.”

“Pero estaría bueno una devolución [de los resultados].”

4.4.2 EL ALCANCE DE LA PRUEBA SEGÚN DOCENTES Y ALUMNOS

En general, tanto docentes como estudiantes expresan que la prueba busca medir **contenidos y habilidades generales**. Si bien los estudiantes se refieren a habilidades y contenidos indistintamente, se observa una distinción entre aquello que aprenden y su posibilidad de aplicación –uso– para el desarrollo de sus vidas. Los docentes, por su parte, hacen referencia a la prueba en su función de tal y, en principio, se plantean si esta prueba permite objetivar el nivel de conocimiento del alumno y, en otro orden, qué capacidades estaría midiendo.

A continuación se describen las impresiones de docentes y estudiantes respecto de las habilidades implícitas en cada una de las pruebas que conformó el operativo.

PERCEPCIONES SOBRE “QUÉ MIDió” LA PRUEBA DE LENGUA

Ambos segmentos de análisis coinciden al mencionar las habilidades comprendidas en la prueba de Lengua, siendo las **habilidades lectoras y de comprensión** las destacadas.

Los docentes de Lengua entrevistados mencionan de manera global que la prueba apunta a medir habilidades generales y de comprensión lectora que **exigen una lectura a conciencia por parte de los alumnos**. También, se menciona la inclusión de aspectos gramaticales, conceptuales y narrativos.

“(...) creo que es una prueba con habilidades generales.”

“Muy bien diseñado, maneja la gramática, tiene algo de literatura también, conceptual y narrativa (...).”

“Lo primero que me parece interesante es leer y releer, que eso es una cosa que aunque parezca mentira, ellos leen y ya está y no entienden que un texto hay que releerlo, y en el caso de que una consigna resulte difícil también tenerlo presente, si me estanco no me sirve, tengo que pasar.”

Para los estudiantes, **la prueba de habilidades lectoras –en la que participaron– permite describir principalmente habilidades vinculadas con la lectura y comprensión de textos de diferente tipo promoviendo la lectura crítica.**

“Pero también tenía como cuatro folletos y te decía, por ejemplo, cuál era folleto, cuál era publicidad, en que folleto transmitía tal mensaje.”

“Básicamente comprensión de textos, era leer y saber la información, no tenías que analizar una oración.”

“En mi caso me dieron una canción y después te preguntaban, de una frase, qué es lo que quiso decir con tal palabra.”

De forma homogénea los estudiantes expresan que **Lengua como disciplina tiene una función amplia y fundamental en el desarrollo de habilidades para desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida:** comprender, entender, interpretar, ser críticos, opinar, hablar, escribir diferentes tipos de texto así como también analizar contextualizadamente.

“[Lengua] te sirve para cualquier cosa, la cantidad de vocabulario te sirve para explayarte en algún lado, frente al público, para armar un currículum, no sé, pero para todo...”

“Hablar, interpretar, darte a entender... Y cuando tengas que escribir una carta a alguien.”

“Cuando tenías que votar tenías que tener todas las boletas, tenías que ver qué te ofrecía cada uno.”

“Y un poco de semántica también porque hay palabras que puestas en un contexto suenan de una manera y puestas en otro significan otra, como para ver si vos agarrás un diario y te ponés a leer una nota y entendés cualquier cosa, o más o menos, o también calculo que más en estos tiempos que hay muchos ‘quilombos’ con los medios, como para que vos sepas lo que estás leyendo, para que no te dejes meter cualquier cosa en la cabeza, e interpretes y sepas tener opinión propia.”

Así como los estudiantes se detienen en destacar la relevancia que para ellos adquiere la disciplina (Lengua) y en especial la comprensión lectora y crítica de textos; los docentes plantean la importancia de evaluar **la escritura**, aún explicitándose que esta habilidad no es objeto de esta evaluación.

“Hubiera puesto alguna producción escrita, que escriban algo para tener idea de cómo escriben. ¿Saben escribir algo? Algo, no sé, algo que tenga que ver por ahí con la prueba, si tenés un texto de publicidad que describan la publicidad, o que cuenten una publicidad que les gustó, o que inventen alguna entrevista (...).”

PERCEPCIONES SOBRE “QUÉ MIDIÓ” LA PRUEBA DE MATEMÁTICA

Por su parte, los docentes de Matemática sostienen que la prueba busca indagar sobre cuestiones como **la capacidad para resolver problemas –en situación– y la toma de decisiones; y que, además, integra habilidades de lectura comprensiva, como la interpretación y la lectura en contexto.** La integración de todos estos aspectos, puestos a disposición para resolver problemas de la vida cotidiana fuera de la escuela, es altamente valorada.

“Están buscando ver la capacidad que tienen los chicos de recuperar y aplicar lo matemático en situaciones sencillas y cotidianas de la vida real que, en definitiva, es la matemática que deberían aprender en la escuela secundaria.”

“El tomar decisiones, el tener que tomar entre dos o tres soluciones.”

“Está presente el razonamiento, el juicio crítico.”

“Tiene que ver con saber leer gráficos, tiene que ver con usar bien la proporcionalidad.”

“Y fundamentalmente... interpretar un texto porque cuando uno lee un enunciado tenés que interpretar de qué se está hablando, (...) para mí eso es matemático...”

Por otro lado, algunas cuestiones estarían remitiendo a razonamientos más abstractos y de difícil aplicación a la vida práctica pero igualmente, son bien valorados.

“Saber leer gráficos en los diarios, la cuestión de la proporcionalidad, sacar un porcentaje. Esto de armar fórmulas sirve para calcular la cantidad de fósforos, no sé si sirve específicamente para algo en la vida diaria, pero sí sirve para el razonamiento abstracto. Esto es algo de iniciación al álgebra, digamos, sirve mucho para el razonamiento, independientemente de que alguna vez vayan a armar una fórmula con esto. Y en general veo que la prueba apunta bastante a eso.”

Asimismo, las expresiones de los alumnos coinciden con las de los docentes en cuanto a las habilidades presentes en esta evaluación: **el uso del razonamiento y del pensamiento lógico; reconociendo además que estas son habilidades para la vida**, vinculadas no solo a lo laboral y profesional sino también a la resolución de situaciones cotidianas.

“[Se pone en juego] razonar. Pensar más...”

“[La matemática] permite ser prácticos en la vida. Agilidad mental.”

De forma unánime, los estudiantes también refieren que los contenidos desarrollados en la prueba de Matemática están vinculados a **funciones lineales (cálculo de distancia) y a diferentes tipos de registros de representación (gráficos)**, distinguiendo en algún caso temas vinculados a fracciones, cálculo de promedios y porcentaje.

“A mí me tocó una que tenía que completar un gráfico que decía ‘Martina salió a las 3 de su casa, caminó 4 cuadras, en 2 minutos’ y tenías que ir completando el gráfico, el tiempo en cuadras, una cosa así.”

“Eran problemas de distancia. De promedios. Con gráficos, que era ‘medio raro’.”

“Fracciones. Había unos gráficos.”

4.4.3 EL CONTENIDO DE LA PRUEBA. TENSIÓN ENTRE LO COMPLEJO Y LO SENCILLO

En líneas generales es descripta como “muy fácil”. Tanto docentes de ambas disciplinas como alumnos plantean que la prueba podría tener mayores niveles de dificultad. Incluso en algunos casos la consideran “tan” fácil que despierta cierta sospecha entre los entrevistados quienes aseguran que alguna cuota de “trampa” debe tener.

Por otra parte, docentes y alumnos, consideran que **la prueba, en tanto instrumento, no posibilita evaluar los conocimientos alcanzados por los alumnos al momento de finalizar sus estudios de nivel medio**. Ellos indican que los contenidos presentes, así como el grado de complejidad que se solicita de los mismos se corresponden con años escolares anteriores.

LA PRUEBA DE MATEMÁTICA

En el caso de los docentes de Matemática, encuentran que en general las **actividades que propone la prueba** resultan **fáciles para los alumnos**.

“Como actividad es muy simple, no sé si realmente enriquece o te da pautas de cómo están leyendo los chicos o cómo están trabajando. Te determina básicamente si el chico entiende o no entiende”.

Las percepciones en cuanto al bajo nivel de dificultad que relatan docentes y alumnos también se fundamentan desde los propios entrevistados por la ubicación de ese contenido en la estructura curricular, explicitando en cada contexto en qué año se deberían enseñar. De acuerdo con lo que expresan, **la prueba incluye contenidos de 1º a 3º año** –según está pautado en el plan de estudio de cada modalidad– y por tanto no exigiría la profundización del contenido que requeriría el 5º año. Según lo mencionado, una prueba para alumnos del último año podría incorporar otro tipo de ejercicios.

“No son los temas que trabajan en los últimos años, es una prueba para 3º.” (Docente)

“Me parece que faltaría un poquito más de las funciones que se ven en 4º y 5º, porque todo esto apunta más bien de 1º a 3º; falta un poquito más de la matemática de 4º a 5º.” (Docente)

“...no está al nivel de lo que uno sabe realmente cuando egresa y el nivel con el que uno llega al último año, es como que llega a 3º o 4º.” (Alumno)

“Un pibe de 3º la podía hacer tranquilamente.” (Alumno)

“No había nada de algoritmos y esas fórmulas.” (Alumno)

Además, sostienen que al administrar la prueba en 5° o 6° año aquello que fue enseñado dos o tres años antes puede no ser un conocimiento disponible para los alumnos en el momento de la evaluación.

“Hasta algunos chicos me dijeron que lo habían visto pero que había cosas que no se acordaban, o sea que ellos también son conscientes de eso”.

“Se olvidaron lo aprendido.”

Si bien en general consideran que la prueba resultó sencilla, los ejercicios que contemplaban el uso de “funciones”, para algunos alumnos, presentaron cierta dificultad.

“Yo, funciones, para atrás, ese fue el único que no hice.”

La idea de una prueba “fácil” es asociada a la idea de “trampa”, como si la facilidad para resolverla conllevara a suponer que hay una trampa a superar. Los entrevistados expresan que esta situación podría inducir a generar confusión en los alumnos, habituados a propuestas de mayor complejidad.

“El chico ya está acostumbrado a hacer cosas complejas. Cuando vos le das esto es como que él se va para otro lado ante una situación tan fácil, dice ‘no puede ser’.” (Docente)

“(...) se van a quedar pensando en si hay trampa.” (Docente)

“Eran ejercicios de un razonamiento bastante simple, que tengo que hacer un razonamiento de esto y buscarle la trampa.” (Alumno)

Sin embargo, lo que en un principio parece fácil, al abrirse el diálogo se relativiza. Entre los docentes de Matemática, algunos mencionan lo fácil pero adecuado y otros hacen mención a ejercicios que requieren procedimientos con distintos nivel de complejidad y refieren a contenidos cada vez más profundos.

“Me parece que está bien, es fácil digamos; tampoco ‘refácil’, es adecuada, podría ser un poquito más complicada.”

“Ahora, este tipo de problemas sí requieren un poquito más (...) que interpretes un poco más de funciones y eso aquí ya no sé, en este [refiere a otro ejercicio] en particular no creo que lo vayan a entender tan fácil.”

Algunos docentes de Matemática profundizan aun más y reflexionan en relación con los **criterios con que se seleccionaron los contenidos** a evaluar. Esto conduce a explicitar cuestionamientos en torno del/de los enfoque/s de enseñanza de esta materia y en este sentido refieren a la finalidad con que se enseña la asignatura en la escuela secundaria. Los docentes presentan

una diferenciación entre enseñar Matemática para “ejercitar” o enseñar Matemática para resolver problemas y favorecer el desarrollo de competencias.

“(…) Esa es una gran discusión que yo tengo muchas veces en charlas con muchos docentes: si es que hay que darles una matemática con la que ellos puedan recuperar, aplicar y entender, o una matemática para resolver problemas, o una matemática que resuelva ejercicios. Yo te diría que en la mayoría de las aulas de hoy en día, en la matemática en la que se está invirtiendo, es en la que se resuelvan ejercicios y no problemas.”

“Y... la mayoría de los docentes te van a decir que resolver problemas lleva mucho tiempo y los chicos se complican la vida, entonces pasan a otro tema porque quieren ver otros contenidos.”

Ahora bien, cabe señalar particularmente que alumnos y profesores de Matemática que se desempeñan en la **modalidad de educación técnica** tienen una mirada más crítica que sus pares de otras modalidades respecto al instrumento de evaluación, aduciendo que algunos ejercicios podrían corresponderse, incluso, con el nivel de la escuela primaria.

En ese sentido, los docentes entrevistados de esta modalidad resultan algo más enfáticos aún al considerar la “facilidad” de la prueba como una limitación.

“Es muy elemental el contenido [de la prueba], saber si en lugar de un kilo de café te conviene comprar cuatro paquetes de un cuarto con un verdadero y falso, esto es muy de primaria.”

“¿Si el alumno promedio lo podría resolver? Sí, porque hay ciertos enunciados que yo te diría que hasta podrían ser de primaria (...) por lo menos de mi primaria seguro. O sea que los chicos tendrían que saberlo, tendrían que haber desarrollado la capacidad.”

Los estudiantes de la modalidad técnica –al igual que los docentes de esta modalidad– resultaron algo más críticos que los de otras modalidades al considerar que las pruebas eran muy simples, sin dificultad para resolverlas y en ese sentido una pérdida de tiempo. Además, el hecho de que se trate de contenidos desarrollados en años anteriores,¹³ implicó alguna complicación por la lejanía de su tratamiento en clase. Esta situación deja abierta la pregunta acerca del nivel de apropiación de los contenidos.

“Lo único que hacía que fueran un poco complicadas es que eran cosas que hacía años que no veías.”

“Sí había muchas preguntas que por ahí te las preguntaban en sexto o séptimo grado. Podrían tomarte un poquito más complicado,

porque en base a lo que estuvimos viendo en estos últimos años, nos podrían haber tomado algo más complejo, lo que nos dieron parecía del nivel primario más que de un secundario.”

“Era muy fácil, si lo que buscan es ver el nivel con el que uno termina, no es la mejor prueba, no demuestra bien los niveles de lo que sabés. Si yo no termino el colegio la puedo hacer igual, esa es la única crítica que hago.”

“Perdía tiempo por el tema de que eran demasiado simples, sentía que era un desperdicio de tiempo.”

LA PRUEBA DE LENGUA

En líneas generales, la prueba de Lengua al igual que la de Matemática es percibida con **bajo nivel de dificultad**. De hecho, algunos docentes sugieren construir para futuras evaluaciones un instrumento que permita relevar con distintos niveles de complejidad creciente las habilidades de los estudiantes.

“No lo veo fácil pero hasta por ahí, pero creo que se podría subir un poco el nivel, digo como pretendemos que los chicos sepan más, no apuntar para abajo, sino para arriba, tendrían que poder manejar un poco más de información.”

“Yo la veo fácil.”

“(..) esto les pareció ‘refácil’, la única dificultad que vi de lo que me mostraste son los conectores, puede ser de alguno que no se acuerde de los conectores que se lo perdió en el tiempo.”

“Es un modo de trabajo muy básico... Si yo te pregunto sobre qué leíste y que me puedas decir y contestar qué entendiste, es básico. Básico elemental, no más que eso; con esto el chico no aprende a hacerle él preguntas a un texto.”

También aquí los contenidos presentes en la prueba y su adecuación al último año del secundario invitan al intercambio de opiniones. Los docentes entrevistados **expresan** de forma homogénea **haber desarrollado esos contenidos** (infografías, pronombres, textos informativos, textos periodísticos, etc.) **no solo durante el presente año escolar, sino en varias ocasiones anteriores**. Asimismo, señalan que son contenidos que atraviesan lo desarrollado a lo largo del Nivel Secundario aunque no en todos los casos los alumnos logran su apropiación.

“(..) no solo se vieron alguna vez, yo que trabajo acá en 2º, 3º y 4º...; los hemos visto muchas veces, no una vez, muchas veces (...).”

“Sí, el tema de infografía, sí se trabaja esto en la escuela (...).”

“Lo que está bueno es que hacen una síntesis de un montón,

digamos, de conceptos que se vieron durante toda la secundaria de una manera breve.”

“...no hay ningún tema de lo que vi que no hayan visto.”

“El tema de pronombres lo ven en 3º, los estás evaluando en 5º (...) Propaganda y publicidad, la diferencia la ven en 1º año y todavía se confunden en qué es una cosa y la otra (...) los conectores lo ven recién en 3º y lo practican en 5º.”

ADECUACIÓN DE LA TEMÁTICA DE LOS TEXTOS A LA CULTURA JUVENIL

Al momento de evaluar el nivel de complejidad que presentó la prueba, y en particular la de Lengua, los entrevistados refieren a los textos seleccionados que formaron parte del instrumento. En relación a ellos, las opiniones relevadas dan cuenta de posturas diametralmente opuestas entre docentes y alumnos.

Particularmente los docentes de Lengua valoran los criterios de selección de los textos destacando que las temáticas resultan afines a los adolescentes y propios a sus códigos.

“Los textos me parecieron interesantes y entretenidos como para que los puedan resolver. De hecho, el primero tiene la canción de Soda Stereo como para que lo puedan resolver. Los textos son muy amenos, esto de los grafitis que tiene que ver con la cultura juvenil y les interesa... Me parece que además los textos que se eligieron son textos amenos que tienen que ver con los jóvenes, porque hasta son protagonistas los jóvenes y les puede llamar la atención, son breves.”

“La selección de los textos está buena y es clara.”

A diferencia de lo planteado por los docentes, los estudiantes –de manera unánime– consideran los textos seleccionados distantes de sus intereses generacionales, señalando que esto generó un bajo interés por la propuesta e implicó cierta dificultad para su comprensión e interpretación.

“Había preguntas que no entendí y ahí hice ‘ta-te-ti’, sinceramente, te voy a decir la verdad, no entendía, pero no sé si es porque no entendía por mi cabeza o no sé, pero creo que si hubiesen sido temas más actuales (...) hubiese estado bastante bueno.”

“[La dificultad] en realidad era por el aburrimiento de los temas.”

“Y capaz porque había que leerlo, a mí me tocó un artículo del diario y la otra era una canción de Cerati, y la canción como que no la pude entender, no la interpreté, y hacían preguntas de la canción que no las pude interpretar.”

“Era rara: como que volaba por la ciudad, la ciudad de la furia, no la pude entender y era difícil la canción.”

“No me gustaron los contenidos.”

4.4.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA PRUEBA: MÉTODO DE OPCIÓN MÚLTIPLE

El método de opción múltiple –o *multiple choice*– utilizado en la prueba concentra los comentarios de los docentes consultados, por tratarse, en principio, de un método inusual en la práctica docente. Tanto los docentes de Matemática como los de Lengua, de escuelas de gestión estatal y privada, señalan que no suelen trabajar en las aulas con este método.

“[Los alumnos] no están habituados al *multiple choice*.” (Docente de Matemática)

“No están acostumbrados a hacer en Lengua *multiple choice*. (...) porque nos gusta que escriban y desarrollen.” (Docente de Lengua)

De manera coincidente con los docentes, los estudiantes expresan **no estar habituados a que se les propongan pruebas de opción múltiple**. En algunos casos mencionan haber respondido pruebas de ese tipo, pero realizadas por otros organismos diferentes al Gobierno o de inglés en instituciones privadas.

“Que nos den opciones no es habitual.”

“Nunca nos dan *multiple choice*.”

“Nunca tuvimos que resolver con ese método.”

El uso de la técnica *multiple choice* genera comentarios diversos, algunos favorables y otros (bastante) desfavorables, especialmente entre los docentes.

ASPECTOS VALORADOS DEL *MULTIPLE CHOICE*

Agiliza la corrección

Los profesores de la modalidad común, tanto de gestión estatal como privada, y de la modalidad de formación docente reconocen en el método de evaluación utilizado en la prueba aspectos positivos vinculados a la **facilidad de la corrección** y a la **rapidez y claridad en los resultados que brinda**.

“El sistema con relación a cómo se responde es muy claro. *Multiple choice*, me parece que es un sistema que es claro y que si uno lee bien la consigna y lee bien lo que tiene que marcar, está bien clarificado en la primer página (...).”

“[Es buena para el evaluador] porque hay una realidad, querés que todo sea sencillo, estamos en una vorágine temporal (...).”

“Me gustó el método, solamente diría eso, yo sé que no es más engorroso para corregir obviamente, no es lo mismo corregir algo que tenga *multiple choice* que algo que tenga escrito (...).”

Este aspecto favorable asociado al método es también percibido por los estudiantes. Si fueran sus propios docentes quienes utilizaran este tipo de evaluaciones señalan que les resultaría más **fácil la confección y corrección** de las mismas. Sin embargo, en algún sentido, esta mayor “facilidad” atribuida a la tarea del docente sería algo cuestionada.

“Es [bueno] para el profesor para cuando no tiene ganas de hacer la prueba, te la hace fácil y te pone *multiple choice*.”

“Es una prueba fácil de corregir para el profesor.”

Facilita la respuesta, al azar

También desde la mirada de los alumnos, el uso de *multiple choice* para una prueba presenta ciertos “beneficios”. Consideran que el método hace más “fácil” la prueba, asociada a la posibilidad de “ver” entre respuestas posibles y hasta poder “tirarse” a marcar sin saber. En cierto sentido, parece dar una **sensación de certidumbre** al reconocer que entre las respuestas dadas se encuentra la respuesta correcta, pero no por ello esta certidumbre implica menor **exigencia**.

“El problema es que por ser fácil, es diez veces más fácil si te dan las opciones.”

“El *multiple choice*, porque tardabas menos, bah... no tardabas menos, tenés que pensar igual pero es como que la respuesta ya está.”

“Es que en realidad no es que te la hace fácil, vos tenés que elegir la correcta.”

Ahora bien, los entrevistados sostienen que el método admite una “**cuota de azar**” y esta característica divide las opiniones en sentidos opuestos. Por un lado, para algunos, el *multiple choice* pareciera favorecer **a aquel estudiante que no sabe** pudiendo optar por alguna respuesta al azar y aprobar. Para otros, el método no necesariamente implica azar: para saber elegir la opción correcta hay que saber y en ese sentido, se relativiza lo “fácil” solo **para aquellos que realmente saben del tema**.

“...si no sabés la respuesta, si no tenés el *multiple choice* tenés que escribir sí o sí, pero con el *multiple choice* le tirás a alguna.” (Alumno)

“El que no sabe ya está. Claro el que no sabe perdió, tiene que tirar alguna, si le pega, le pega y si no, no. Al que sabe le sirve.” (Alumno)

“Es directa, no podés ‘chamuyar’.” (Alumno)

“...eso de ‘elegir’ es un muy buen acto que los alumnos hacen (...). Tienen primero que conocer el concepto para luego elegir de manera correcta (...), no puede uno elegir a tientas, hay que conocer antes de elegir, en todos los órdenes de la vida.” (Docente)

“[la prueba de comprensión lectora les resultó] Bien en cuanto a lo que se pedía, las habilidades lectoras (...) que fuera una prueba donde tenían que leer realmente el texto, hacer una buena lectura del texto para después saber qué era lo que tenían que marcar. Eso fue lo que me gustó de la prueba.” (Docente)

Es una técnica ágil y dinámica

Algunos entrevistados, le atribuyen al método cierto dinamismo que hace posible que la prueba sea “entretenida” e incluso destacan su sentido lúdico a partir de la necesidad que exige de elegir entre respuestas preestablecidas. De este modo, **les brinda a los alumnos mayor agilidad** en el sentido de no tener que realizar un desarrollo escrito como respuesta y simplemente tener que señalar una de las opciones ya brindadas.

“Menos para escribir, mejor.” (Alumno)

“Haber llenado con un circulito... si había que escribir de más, no!” (Alumno)

“No es aburrida, tiene una buena dinámica, para el contenido tiene buena dinámica, a los alumnos les gusta esto de ‘elegir’ y por ahí hay que elegir dentro de las cuatro opciones.” (Docente)

ASPECTOS CUESTIONADOS DEL *MULTIPLE CHOICE*

En líneas generales los docentes expresan mayores cuestionamientos al método. Los docentes de **ambas disciplinas** sostienen que este tipo de instrumentos **promueven respuestas automáticas, sin razonamiento, azarosas**, por lo que deberían ir acompañados de técnicas que permitieran controlar este tipo de acciones. Proponen, a modo de ejemplo, incorporar criterios de corrección que consideren la incidencia de las respuestas erróneas en el puntaje final así como también, incluir preguntas en las que los alumnos puedan argumentar la fundamentación de su elección.

“Justificar para que (...) aunque más no sea, si tuvo que hacer una cuenta para poder decir es este y no es aquel (...). Ahí te das cuenta de si la respuesta fue elegida especialmente o solo porque lo llenó como en la quiniela.” (Docente de Matemática)

“...es muy puntual y a veces hasta que zafan, a lo mejor la pegaron, pusieron un puntito y no entendieron nada de lo que hicieron.” (Docente de Lengua)

Dada la especificidad de cada asignatura, se presentan a continuación las objeciones que se registran en torno al uso de *multiple choice* para la prueba de Matemática y para la de Lengua, de manera independiente.

El uso de *multiple choice* en la prueba de Matemática

En el caso de Matemática, indican que el método utilizado **no permite**

observar los procedimientos que los alumnos utilizan para llegar a una respuesta ni poner en palabras **los razonamientos** construidos para resolver un problema, pudiendo ser estos distintos a los considerados por quienes construyen las pruebas (especialistas). Los docentes enfatizan la necesidad de conocer no solo el resultado al que arriban los alumnos en la resolución de cada ejercicio, sino también cómo arriban a esos resultados.

“Yo, en mi caso de Matemática, si tienen que hacer ejercicios, les tomo el desarrollo del ejercicio; por supuesto no me fijo que solo esté bien el resultado, me fijo en el desarrollo completo.”

“No me parece que esté mal, aunque no lo tomo porque me gusta más esta cosa abierta y que justifiquen más, porque acá no tienen nada para justificar.”

“Estaría bueno que haya más preguntas abiertas.”

El uso de *multiple choice* en la prueba de Lengua

En el caso de la prueba de Lengua las opiniones vertidas parecen ser más críticas aún que las de Matemática.

Por su lado, los docentes de Lengua, insistiendo en **el valor de la escritura**, indican que una prueba de *multiple choice* no permite evidenciar el desarrollo de la escritura como habilidad y, nuevamente, proponen que se considere incorporar este aspecto en futuras experiencias.

“Usé *multiple choice*, pero no me sirve, porque para mi materia necesito que escriban.”

“En algunos [ítems] podrían exponer y escribir o narrar, habría que hacer un pequeño ‘picadito’ entre lo que pueden elegir y lo que fundamentalmente para esa elección, de pronto fundamentar algunas respuestas.”

Otro de los cuestionamientos en torno al método aplicado a la prueba de Lengua refiere a las limitaciones que presenta para ahondar en el pensamiento crítico y reflexivo del alumno. De acuerdo con esta mirada, el alumno no llegaría a interactuar con el texto, sino que responde puntualmente a lo que se le pregunta sobre el mismo. No avanza en preguntarle al texto, interpelarlo y expresarse creativamente en función de ello.

“Como actividad es muy simple, no sé si me parece que realmente enriquece o te da pautas de cómo están leyendo los chicos o de cómo están trabajando.”

“Son muy puntuales las preguntas, son sencillas, requieren de atención para leer, pero son sencillas, y hay pocas cuestiones que tienen que ver con la escritura. Solo buscar la idea principal de un texto.”

“Hay mucho de explicación del texto y no hay teoría involucrada. Esto de buscar que haya referencia de una palabra es algo que se

repite, es el mismo mecanismo para muchos puntos, no me parece creativa.”

Por su parte, los alumnos a través de sus opiniones también demuestran la necesidad de disponer de espacios en la prueba para expresar sus propios pensamientos pudiendo ser distintos a las respuestas precodificadas en el instrumento de evaluación. En este sentido, algunos de ellos consideran que el uso de *multiple choice* operó como un obstáculo, ya que no permite tomar en consideración la subjetividad y diversas perspectivas involucradas en los procesos de interpretación y comprensión. Entre los motivos que identifican para sostener esta idea, principalmente mencionan: la imposibilidad de disentir con las opciones y, la imposibilidad de fundamentar la respuesta.

“A mí lo que me pasó es que yo no estaba de acuerdo con ninguna de las respuestas que me daban. Según mi opinión, en base al texto que yo había leído, no estaba de acuerdo con ninguna de las tres respuestas que me daban.”

4.4.5 OTROS ASPECTOS DE LA PRUEBA

Aquí en este punto, la intención es analizar las opiniones de los entrevistados en relación con diversos aspectos de las pruebas que exceden a su contenido y método de resolución. Específicamente, se abordaron aspectos de forma tales como: el anonimato, la extensión, los cuestionarios complementarios y los materiales distribuidos para completar las pruebas.

TENSIÓN ENTRE EL ANONIMATO Y LA RESPONSABILIDAD EN LA RESOLUCIÓN DE LAS PRUEBAS

Si bien las pruebas aplicadas en el marco de FESBA tienen características diagnósticas, la idea de una prueba en el ámbito escolar de carácter anónimo rompe con lo tradicionalmente instituido. *A priori*, las evaluaciones son asociadas –tanto por docentes como por alumnos– con la necesidad de identificar individualmente a cada uno de los presentes en las mismas. En este sentido, los docentes expresan que una **prueba anónima debilita el compromiso del alumno con la actividad**, siendo que el solo hecho de vincular el resultado a cada alumno genera de por sí mayor responsabilidad y conciencia al momento de responder las consignas.

“...porque al ser anónima y no tener ningún compromiso de nota ni de ningún tipo (...) es demasiado esfuerzo para estar leyendo esto y tratar de hacerlo...”

En coincidencia con los docentes consultados, cuando los estudiantes se refieren al **anonimato** de las pruebas, expresan que si bien eso les da tranquilidad para concretarlas también incide **disminuyendo la responsabilidad**

e interés en el desarrollo de la evaluación. Aún así, algunos estudiantes describieron tener una actitud responsable en la realización de la prueba.

“Algunos, estaban controlando que estuviera todo perfecto, impecable (...) queriendo demostrar lo que sabés.”

“Y no había nada que te presione.”

“Que fuera anónima te daba un poco de... como de frustración.”

Algunos estudiantes **sugieren propuestas que impliquen un mayor compromiso** identificando con nombre y apellido las pruebas y a partir de ello, tengan un impacto en cada alumno, como por ejemplo, que la evaluación sea considerada como una de las “otras” pruebas que realizan en el colegio, o bien recibir algún tipo de incentivo por participar. Parecería ser que se espera **que la prueba no sea una instancia de “laboratorio” sino que se enmarque, con un sentido claro, dentro del plan de estudios.**

“Pero vos podés poner cualquier opción, total es anónima, y eso afecta el resultado. Al darnos esta prueba cuentan con la voluntad del alumno, si el alumno no tiene un buen día, no tiene ganas, va a poner lo que él quiera y el resultado va a ser otro.”

“Que no sea anónima.”

“Que haya un estímulo. Una *notebook*... bueno eso no, pero que nos aprueben alguna materia.”

Asimismo, se observa que la comunicación sobre la finalidad y los objetivos que se proponen evaluaciones de este tipo atraviesa una vez más las opiniones de los entrevistados.

“...me pareció bien así. Igual era para ver el nivel de educación de cada escuela.”

EL TIEMPO PLANIFICADO PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LAS PRUEBAS

Sobre la realización de ambas pruebas –habilidades matemáticas y habilidades lectoras–, los estudiantes, en general, consideran que el tiempo planificado y asignado para la resolución de las consignas fue suficiente. Para algunos, sin embargo, **faltó tiempo, especialmente en la prueba de habilidades lectoras** donde la **lectura y relectura** de consignas y opciones de respuesta insumían un tiempo considerable para determinar con precisión la respuesta adecuada.

“Pero en este tipo de pruebas no es que hay una respuesta que te das cuenta que es esa, dudás mucho, varía mucho en lo que vas leyendo y cómo lo sentís, tendrían que darte más tiempo porque para mí tendrías que leerlo más de una vez.”

“No fue difícil, lo que pasa es que faltó comprensión nada más, además a esta edad leer una literatura tan rápida, para mí en realidad fue fácil, pero la lectura era muy larga para leer.”

Mientras que en el caso de la **prueba de habilidades matemáticas**, hay quienes consideraron que **el tiempo** planificado directamente **fue excesivo**.

“Fue demasiado tiempo. Creo que en 15 minutos la hacías.”

“Eran 50 minutos. En esta [prueba] me sobró.”

En cambio, algunos estudiantes expresan que la posibilidad de resolución de los ítems de las pruebas, se vinculaba más al conocimiento del tema que al tiempo propiamente dicho. Algunos manifiestan que al desconocer el tema, o bien no completaba la pregunta, o bien, completaba alguna opción al azar.

“(...) yo mandaba cualquiera, en la que no sabía, pum, marcaba.”

“...tiempo había, yo porque no las sabía y las dejé pasar (...).”

Sin embargo, algunos estudiantes focalizan su opinión con respecto a la extensión de la prueba. Dicen que les resultó tediosa independientemente del tiempo destinado a ello.

“A mí me parece extensa, aburrida y que no entendí los dibujitos.”

“Qué larga (...). No tenés ni idea de lo que tenés que hacer, ¿cuándo termina que me quiero ir?”

Por su parte **los docentes –a diferencia de lo que opinan los estudiantes–** resultan más enfáticos en cuanto a cuestionar **el tiempo** previsto para la prueba. En ese sentido, consideran que **fue escaso en relación con su extensión**, pues propone actividades para el alumno que exigen relecturas y reflexión más que “un hacer mecánico”. Además, señalan que la extensión excesiva podría desalentar a los alumnos a completar la prueba y sugieren acotar el contenido.

“Es muy larga. Me parece muy poco tiempo [una hora].”

“Por lo menos lo tenés que leer dos o tres veces para poder interpretar que es lo que te piden para empezar a trabajar, así que yo haría una prueba mucho más corta.”

“Para mí [al ser] sumamente extensa (...) hace que se pierda el interés en tratar de hacerla.”

CUESTIONARIO COMPLEMENTARIO

En el marco del operativo no solo se aplicaron pruebas de contenido (Lengua y Matemática), sino que además se distribuyeron “cuestionarios complementarios” con la intención de abordar variables que dieran cuenta tanto sobre determinados aspectos socioeconómicos del hogar del alumno (por ejemplo: conformación del hogar, características de la vivienda, estudios máximos alcanzados por los padres, entre otras variables) así como también hábitos del alumno dentro y fuera del ámbito escolar (por ejemplo: vínculos con las tecnologías de la información y de la comunicación, actividades realizadas en el tiempo libre, hábitos de estudios, entre otras).

La información recabada a través de este cuestionario tiene por finalidad aportar datos de contexto sobre los alumnos que al momento de la prueba cursaban su último año en la escuela secundaria.

Al momento de indagar entre los alumnos su opinión respecto de este cuestionario complementario, mientras algunos no cuestionaron su implementación –si bien mencionan que no puede considerarse una evaluación de tipo educativa– otros dejaron entrever cierta sospecha sobre su propósito o directamente expresan disconformidad con el mismo.

“La segunda prueba, porque no era una prueba de educación, era para ver cómo vivo yo.”

“Es medio raro.”

“Era como un cuestionario personal (...). Como del ANSES o algo así, y eso no me pareció bien.”

De las tres partes en que se compone la evaluación (prueba de Matemática, prueba de Lengua y cuestionario complementario), los docentes valoran positivamente la presencia de **orientaciones para los alumnos en la primera parte del instrumento**, tanto en la prueba de Matemática como en la de Lengua, destacando que las indicaciones escritas en la prueba le ofrecen al alumno ejemplos sobre el modo de registrar su respuesta.

“Me parece interesante que tenga algunos ejemplos de prueba resuelta, lo cual hace que cuando ellos vayan al primer ejercicio ya tengan un ejemplo de qué es lo que tenían que hacer.”

RESPECTO DEL SOPORTE DE LA PRUEBA

Los estudiantes consultados **valoraron positivamente la calidad de los recursos facilitados** para la elaboración de las pruebas **como el papel, la goma y el lápiz**. Manifestaron satisfacción ante la posibilidad

de quedarse con estos materiales, principalmente aquellos de la modalidad de educación común estatal.

“La prueba era linda, estaba buena la hoja.”

“Lo lindo es que nos regalaron el lápiz y la goma.”

“Iba rebién ese lápiz.”

En síntesis, se observa –entre los docentes de ambas áreas curriculares– una buena receptividad general de la prueba sin mayores diferencias entre escuelas estatales y privadas.

“Me pareció un instrumento bien pensado y armado, que apunta a los conocimientos mínimos y básicos que tiene que tener un alumno de escuela secundaria. Es una metodología más plantada en buscar problemas matemáticos y resolución de problemas y más realista.” (Docente de Matemática)

“Es una prueba que está bien hecha porque está pidiendo habilidades generales de los estudiantes...” (Docente de Lengua)

Al evaluar el instrumento, los docentes refieren a aspectos vinculados con la función, con la finalidad y con los aspectos metodológicos y formales de la prueba; y **surge como una cuestión importante, la pregunta acerca de si la prueba cumple con la función de evaluar a los estudiantes y en qué sentido lo hace.**

Surgen también opiniones respecto del nivel de complejidad que alcanzan los temas y las actividades propuestas. En líneas generales, las opiniones dan cuenta que los contenidos presentan un bajo nivel de dificultad y no parecen ser acordes a alumnos que están finalizando sus estudios secundarios. En el caso de la **prueba de Matemática, los docentes de las escuelas técnicas resultan algo más críticos** que los docentes de otras modalidades y consideran que la misma fue “muy fácil” o de contenidos correspondientes a 3° año del secundario; e incluso, cuando se plantean problemas de proporciones, llegan a decir que corresponden al Nivel Primario.

En cuanto al **método utilizado en la prueba** (*multiple choice*), algunos docentes señalan que la propuesta de ítems con respuesta múltiple no permite conocer el proceso que hizo cada estudiante para llegar a la respuesta, es decir, se cuestiona que una prueba de estas características no permita evaluar procesos. En relación con este tema, cabe destacar que si bien la prueba prevé una pregunta donde se solicita específicamente la descripción del proceso que llevó al estudiante a optar por una respuesta, los docentes no la pudieron identificar

espontáneamente durante el tiempo que se ofreció para leer el instrumento en la situación de entrevista (50 minutos) o incluso resultó escaso solo una pregunta de esas características. Por otra parte, dado que las pruebas de opción múltiple no suelen ser usadas por los docentes –según ellos mismos lo señalan en estos encuentros–, podría pensarse que la discusión se concentró más en las limitaciones del método que en el análisis del contenido de la prueba.

Los alumnos, por su parte, también consideran que la prueba resultó fácil (contenidos asociados a años escolares anteriores). Para algunos fue entretenida por su dinámica aunque en formato inusual (referencia al *multiple choice*) y para otros, aburrida por su extensión (“es una pérdida de tiempo”). También ellos plantean la necesidad de disponer de espacios para proponer sus fundamentaciones y propios razonamientos de resolución; así como también el tiempo, en algunos casos, fue excesivo para Matemática y para otros, insuficiente para Lengua, dificultando la relectura y comprensión profunda de los textos. Otro aspecto mencionado por los alumnos refiere a los textos seleccionados, su contenido les resultó ajeno y distante a los códigos propios de su generación.

Si se consideran ambas pruebas, ya sea la de habilidades matemáticas como la de habilidades lectoras, los estudiantes asocian la afinidad con los temas de las pruebas a cuestiones vinculadas con la modalidad en la que cursan o al gusto personal por la asignatura.

“Matemática fue más fácil. Porque yo me llevo bien con la matemática.”

“Para mí Lengua [fue más fácil].”

“Creo que es por la orientación que tenemos más que nada.”

“Porque me gusta más Matemática y me resulta más fácil aprenderla, la entiendo más rápido.”

Finalmente, cabe señalar que a lo largo de las entrevistas y grupos focales, surgen comentarios en torno a la **comunicación e información sobre el objetivo y sentido del operativo**. Tanto docentes como alumnos, expresan la necesidad de **contar con instancias de devolución de los resultados así como también conocer anticipadamente características del operativo, finalidad y temáticas de las pruebas**.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las opiniones registradas respecto de las pruebas que conformaron el operativo FESBA 2011:

Atributos de la prueba		Método (<i>multiple choice</i>)	Contenidos	El anonimato	Cuestionarios complementarios	El operativo
Valorados	Alumnos	- Entretenido - Ágil		- Sin identificación queda librado a la voluntad - Menor presión para responder		- Valorado por ser para todo el sistema educativo (tanto educación privada, como estatal)
	Docentes	- Facilidad para corregir	- Afinidad con códigos juveniles - Inclusión de situaciones de la vida - Dinámicos			- Incluye orientaciones para el alumno con instrucciones claras de cómo responder
Cuestionados	Alumnos	- Poca experiencia en el uso del método	- Distancia con códigos juveniles - Fácil= azar - Dificultad con algún ejercicio con funciones (Matemática)	- La falta de identificación no genera interés - Necesidad de estímulo o reconocimiento por haber participado	- Falta explicitación del sentido de formular estas preguntas	
	Docentes	- Azaroso - Limita elaborar y demostrar el razonamiento - Poca experiencia en el uso del método	- La falta de ejercicios con funciones (Matemática) - Ausencia de espacios para fundamentar - Faltó evaluar escritura - Fácil= de 3º/ primaria	- Bajo compromiso para responder		- Necesidad de mayor comunicación de los propósitos y sentido de la prueba - Desconocimiento acerca del uso de los resultados - Se demandan instancias de devolución

5. Conclusiones

A partir de las voces de los docentes y alumnos, participantes en el estudio cualitativo, se hizo posible acceder a las opiniones acerca de la prueba y sus habilidades; así como también, avanzar en la construcción de una prueba de finalización de estudios secundarios en la Ciudad.

Las conclusiones se presentan organizadas en apartados que refieren a: la caracterización de los jóvenes que participaron de FESBA, las habilidades de los estudiantes y la valoración del instrumento de prueba aplicada.

SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DE LOS JÓVENES QUE PARTICIPARON DE FESBA

Los jóvenes que participaron se describen activos, entusiastas, con intereses variados y gustos afines a su grupo de edad. Las relaciones familiares, los amigos y los afectos ocupan un lugar importante en sus vidas, la escuela es un espacio vital para la construcción de lazos sociales entre pares. Cabe señalar que la valoración de la escuela secundaria como espacio habilitante para mejorar las condiciones de vida, se profundiza en los estudiantes de la zona sur, área que se corresponde con niveles socioeconómicos más bajos.

Cuando se considera el proceso de cambio que los estudiantes atraviesan –de pasaje hacia el mundo adulto, vinculado con la inserción laboral y/o la continuidad de los estudios– estos muestran un sentimiento de ambivalencia. La finalización de los estudios secundarios les produce felicidad por terminar una etapa y a la vez tristeza por la pérdida de los compañeros y el espacio de contención que significa la institución educativa. A su vez, se mezclan los proyectos y las ilusiones con la incertidumbre acerca de lo que vendrá, así como también se ponen en juego sus expectativas de independencia del núcleo familiar.

En cuanto a la relación con sus docentes, los estudiantes señalan que es difícil generalizar y mencionan aquellos atributos que valoran de un buen profesor: explican, escuchan, son flexibles, tienen paciencia, son exigentes, orientan, ayudan, facilitan relaciones de confianza y se preocupan por lo que les sucede a los alumnos más allá de la asignatura y de la escuela.

SOBRE LAS HABILIDADES

Para los estudiantes, el concepto de habilidad se traduce en términos de una amplia gama de saberes referidos a la comunicación, a las relaciones interpersonales y cuestiones ligadas al manejo de emociones y sentimientos, a la adaptabilidad a diferentes contextos, a la capacidad de organizarse, de tomar decisiones y resolver problemas, a cuestiones cognitivas y metacognitivas, al desarrollo del pensamiento crítico y a la disposición de autonomía.

Los jóvenes consideran que la educación secundaria contribuyó en la construcción de habilidades para la vida tales como convivir con el otro –pares o adultos– y desempeñarse en un marco institucional –por ejemplo vivenciando el respeto de los tiempos, el ordenamiento, la disciplina, manejarse en relaciones jerárquicas, entre otras–. Algunos estudiantes valoran positivamente la participación en experiencias tales como proyectos comunitarios o deportivos.

SOBRE LA VALORACIÓN DE LA PRUEBA APLICADA

Las reflexiones de docentes y estudiantes se concentraron más en las limitaciones del método que en el análisis del contenido de la prueba. Es decir, **el método de opción múltiple utilizado en la prueba concentra los comentarios** de los docentes y estudiantes consultados. **Ambos comentan que resulta inusual**, no suelen trabajar en las aulas con este método y, por tanto, que “no están habituados”.

Los docentes consideran que este tipo de prueba no permitiría tomar en cuenta los procedimientos o razonamientos desarrollados por el alumno que no hayan sido considerados o previstos por quienes construyen las pruebas (especialistas).

En Matemática, indican que el método utilizado no permite observar los procedimientos que los alumnos utilizan para llegar a una respuesta ni argumentar los razonamientos contruidos para resolver un problema.

En Lengua, los docentes indican que no habilita a incorporar matices interpretativos del lector, ni evaluar habilidades de escritura.

Los entrevistados sostienen que el método admite una “cuota de azar” y esta característica divide las opiniones en sentidos opuestos. Por un lado, para algunos, el *multiple choice* pareciera favorecer a aquel estudiante que no sabe, pudiendo optar por alguna respuesta al azar y aprobar. Para otros, el método no necesariamente implica azar: para aquellos que “saben” y se comprometen con la prueba, elegir la opción correcta deja de ser un proceso automático para convertirse en un desafío intelectual.

Los beneficios asociados al método básicamente se vinculan con la facilidad de corrección por parte del docente y a un entorno más dinámico o lúdico para el alumno.

En relación con los contenidos de la prueba, tanto docentes como alumnos señalan que no se adecúan a los específicos del último año del secundario y esta crítica se acentúa en las escuelas de modalidad técnica. Algunos docentes, además, destacan que las pruebas no estaban construidas con grados de dificultad creciente.

Algunos sostienen que las actividades de evaluación que incluye la prueba son de escasa complejidad, por un lado, y extensas, por otro.

Una cuestión que valdría la pena considerar es la mirada contrapuesta que manifiestan tener los docentes y los alumnos acerca de “lo juvenil”. De acuerdo con lo presentado en este informe, mientras los primeros expresan que las actividades presentadas en las evaluaciones tenderían a resultar “amigables” para los jóvenes, en el sentido de ser cercanos a sus percepciones e inquietudes “juveniles”, para los alumnos, en cambio, resultó ser más bien todo lo contrario.

SOBRE EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EL ÚLTIMO AÑO

Los docentes y los alumnos mostraron colaboración durante la prueba, y destacan la importancia de tener acceso en tiempo y forma a los objetivos y características del operativo, así como también, que se contemplen instancias de devolución de resultados de la evaluación. Los docentes entienden que permitiría, por un lado, retomar estos aportes para reflexionar y si fuera necesario transformar las prácticas de enseñanza, y en este sentido, contribuiría a fomentar nuevas estrategias de aprendizaje de los alumnos.

El ejercicio que supone esta prueba intenta dar una mirada global y diagnóstica sobre habilidades matemáticas y de comprensión lectora de los alumnos que terminan el secundario. Dado que el espíritu de la prueba no ha sido evaluar individualmente a los alumnos, resulta poco habitual en el marco de una cultura educativa escolarizada.

Las características especiales de esta prueba: el método de *multiple choice*, el anonimato y el hecho de no evaluar contenidos propios del año que cursan los estudiantes, genera inquietudes en los docentes en relación con el *para qué* de esta prueba, el alcance de los resultados y el uso que se dará a los datos obtenidos.

6. Recomendaciones

Dado que la prueba tuvo características diagnósticas y fue diseñada como una primera iniciativa para permitir pensar un proceso orientado hacia la construcción de un instrumento de prueba de finalización de ciclo secundario, la información obtenida representa un insumo para repensar el diseño de una prueba de similares características en el futuro. En este marco se sugiere:

- En caso de continuar en la línea de evaluación de habilidades para la vida, abrir o bien retomar y profundizar, los espacios de discusión sobre las habilidades que se espera hayan alcanzado los estudiantes al terminar el secundario. El trabajo colectivo sobre los planes de estudio y el currículum prescripto favorecería la claridad y posterior apropiación de los diversos actores del sistema educativo, así como su incorporación en el plano normativo.
- Fortalecer la comunicación acerca de los propósitos de los proyectos de evaluación, sobre la finalidad de la prueba y el tratamiento de los datos. Disponer de esta información a tiempo daría un sentido compartido y un mayor involucramiento de los actores de la comunidad educativa facilitando, aún más, la implementación del operativo acorde a los objetivos propuestos.
- Acceder a esta información –principalmente entre los docentes– les otorgaría mayor “tranquilidad” así como también generaría mayor respaldo desde las escuelas a este tipo de evaluaciones impulsadas desde el Ministerio de Educación de la Ciudad.
- Contemplar la posibilidad de generar instancias para la devolución de resultados a la comunidad educativa, ya que es un aspecto que resulta importante para enriquecer las prácticas a partir de los resultados obtenidos y afianzar la cultura de la evaluación en las distintas instancias de gestión.

Anexo I. Objetivos de la escuela secundaria expresados en el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

Anexo II. Antecedentes de indagaciones a jóvenes que transitan la escuela secundaria

El proyecto de investigación Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones¹⁴ dirigido por Inés Dussel muestra que los jóvenes valoran y significan su paso por la escuela. Señala, en este sentido, que las imágenes que los jóvenes tienen de sus escuelas son, en general, elogiosas. Estas imágenes "...expresan la pervivencia de expectativas históricas, tanto sociales como familiares, de que la escuela secundaria los forme en términos de los contenidos, de las normas, y que además se constituya en una experiencia de socialización entre pares. Los docentes continúan siendo posicionados por los estudiantes, en términos generales, en el lugar del saber y del cuidado" (Dussel, s/f citado por Llinás, 2009).

En el libro *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, publicado en el año 2007, se presentan los resultados de un estudio de alcance nacional realizado por Dussel, Brito y Nuñez. Dicha investigación se propuso indagar las percepciones de profesores y alumnos sobre la educación media argentina. Las preguntas que orientaron dicha investigación, de carácter cualitativo y cuantitativo, fueron: ¿Qué esperan los estudiantes de la escuela secundaria? ¿Cómo se la percibe? ¿Qué elementos se destacan como positivos y negativos? ¿Cuáles son las experiencias que producen más impacto en los jóvenes? ¿Qué valoran como aprendizaje de la escuela? ¿Qué valoran sus profesores? ¿Qué propuestas hacen para que su escuela sea mejor? ¿Para qué sirve el título hoy?

Tanto en el caso de los profesores como de los estudiantes, las tres funciones para las que habilita la escuela que aparecen con mayor fuerza son: en primer lugar, seguir estudiando (en la universidad o en un terciario); en segundo, conseguir un buen trabajo; en tercer lugar, tener cultura general. También, aunque con menores porcentajes, aparecen: saber relacionarse con los demás, manejarse con independencia y autonomía, tener una mirada crítica, entre otros.

Respecto del valor atribuido a la educación, un alto porcentaje de los estudiantes considera que la escuela ayuda a que todos tengan las mismas oportunidades y enseña a los jóvenes a conocer sus derechos. Asimismo, más del 76% de los jóvenes encuestados percibe que la escuela enseña a pensar y tener opinión propia, y también temas interesantes y útiles. Asimismo, a partir del análisis de aquello que los estudiantes

14

El proyecto fue desarrollado por investigadores de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue y la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo se inició en abril de 2005 y contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

señalan haber aprendido en la escuela, se encuentran: relaciones y disposiciones sociales, herramientas intelectuales, valores y contenidos escolares, entre otros.

Por último, a partir de los relatos de los jóvenes, es posible identificar una fuerte demanda de que la escuela se constituya en una experiencia “no tan liviana”, sino en un espacio denso que habilite la transmisión de conocimientos.¹⁵

Recorriendo los estudios realizados en el Ministerio de Educación de la CABA, se encontraron algunos estudios donde se ha indagado a los alumnos en relación con la escuela secundaria. Entre ellos, se ha seleccionado un documento, relativamente reciente, *Valoraciones de la Educación Media y Orientaciones de Futuro* (2009),¹⁶ realizado por la Dirección de Investigación y Estadística de este Ministerio. Dicha investigación se propuso indagar sobre las expectativas sociales, laborales y educativas de los estudiantes del último año de la escuela secundaria común de gestión estatal de la Ciudad, considerando la contribución de la escuela en la orientación de sus futuros. A partir de una escala con 20 frases relativas a distintos tipos de aportes formativos de la escuela secundaria, se trabaja su valoración. Para categorizar las valoraciones se consideraron diversos estudios que han explorado los significados que los estudiantes atribuyen a la escuela secundaria.¹⁷

Una de las conclusiones a las que arriba esta investigación es que, lejos de lo que muchas veces se sostiene desde el sentido común, “...la reflexión sobre el futuro es una actividad habitual e interesada para casi todos [los jóvenes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires]. No solo expresan preocupación general sino que dedican tiempo a desgranar y especificar sus proyectos: la mayoría sostiene haberse planteado metas concretas respecto de diferentes ámbitos vitales, tales como el estudio y el trabajo, el uso del tiempo libre, la adquisición de bienes materiales y la conformación de una familia.”

La escuela media desde la perspectiva de los alumnos (2000) es un estudio de carácter cualitativo realizado por la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que relevó las representaciones de los alumnos y las alumnas de 1° y 2° año acerca de la escuela media.¹⁸

Si bien el estudio hace foco en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria (y en las adaptaciones que este proceso parece requerir), resulta interesante ya que indaga sobre las representaciones y expectativas de los estudiantes respecto de diferentes aspectos de la escuela que permiten ver continuidades con resultados de otros estudios. Desde una mirada que pone el acento en el futuro, aparecen las ideas de que es importante estudiar para “conseguir un buen trabajo”, “seguir estudios

15

Dussel, I, Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis, visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Santillana.

16

Se trató de un estudio cuasi experimental en el que se aplicó una encuesta autoadministrada con preguntas cerradas a muestra probabilística estratificada de 3.402 estudiantes (los datos se recabaron entre octubre-noviembre de 2008).

17

Se destacan, entre otros: Tenti Fanfani (2001, 2002, 2003), Kessler (2002), Dubet y Martuccelli (1997), Duschatzky (1999), Jacinto (2006), Kantor (2001), Sidicaro y Tenti Fanfani (1998), Tiramonti y Ziegler (2008) y Valenzuela (2008).

18

Dicho estudio se basa en entrevistas realizadas con estudiantes de escuelas secundarias (comerciales, bachilleratos y técnicas) de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

universitarios” y también para “ser alguien”. Desde una mirada centrada en el presente, se valora la escuela por la satisfacción personal de “aprender y saber más” y, en una dimensión vincular, por “estar con los compañeros”. Desde una tercera línea argumentativa, se pone el acento en aspectos ajenos a la escuela y se la vincula con una “obligación” (ya sea por el reconocimiento de qué es lo que corresponde hacer a su edad o bien como algo impuesto por otros como la familia, el juez, etcétera), también “para no tener que trabajar” o “para no aburrirme en mi casa”.

Otra de las cuestiones que arroja el estudio es el reconocimiento y la valoración positiva de la escuela por parte de los alumnos. En tal sentido, reivindican el aprendizaje pedagógico, otros aspectos extrapedagógicos, tales como la consideración de la escuela como ámbito de contención y espacio social, así como también los servicios escolares, aspectos edilicios y la infraestructura. En cuanto a los aprendizajes pedagógicos, se resaltan tanto aquellos que le sirven para el presente como los que les servirán para el futuro.

Bibliografía

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis, visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (s/f). *Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social*, citado en Llinás P. (2009). "Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria", *Propuesta Educativa* N° 32, pp. 95-104.
- Herrera Clavero, F. (2002). "Habilidades cognitivas". Dpto. de Psicología Evolutiva de la Educación Universidad de Granada. Extraído el día 2 de septiembre de 2011 desde www.cprceuta.es
- Jacinto, C. (2006). "Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria" en *Anales de la educación*, Tercer Siglo, Año 2, N° 5, pp. 106-121. Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Marco General*. Programa de Mediación Escolar. Buenos Aires.
- Nickerson, R. S.; Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1994). *Enseñar a pensar, aspectos de la actividad intelectual*, 3ª ed. Barcelona, Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da estola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Oporto, ASA Editores.
- OCDE (2006). *PISA. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*.
- República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Título II: El Sistema Educativo Nacional. Capítulo I: Disposiciones Generales, Artículo 16; Capítulo IV: Educación Secundaria, Artículo 30.

Tenti Fanfani, E. (2002). "Prólogo", en Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Tenutto, M., Brutti, M., Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar y evaluar por competencias*. Buenos Aires, La imprenta para Digital & Papel.

Tiramonti, G. (comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

