

Aportes para la discusión

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Acerca de los estudiantes al inicio de la escolaridad secundaria: dificultades y andamiajes institucionales

Agosto de 2016

La presente entrega de la serie Aportes para la Discusión fue elaborada por Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif y Melina Bloch del equipo de Nivel Secundario.

En este informe se presentan algunos argumentos, sustentados en investigaciones de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), que aportan orientaciones para pensar y diseñar, desde los ámbitos de decisión correspondientes, diversas intervenciones y estrategias de andamiaje social y académico para los estudiantes que inician la escuela secundaria.

En un primer apartado se presentan indicadores de repetición y abandono escolar intraanual que alertan acerca de las mayores dificultades que encuentran los estudiantes de primer año para la promoción y el sostenimiento de la escolaridad. Los siguientes se hallan referidos al reconocimiento de dificultades por parte de los estudiantes al inicio de primer año y a diversos dispositivos que se proponen apoyar el inicio de la escolaridad secundaria (cursos introductorios al nivel, clases de apoyo a contraturno y tutorías).

I. La repetición y el abandono escolar en primer año

A partir de 2012 se observa un descenso de la repetición en las escuelas secundarias estatales dependientes del Ministerio de Educación del

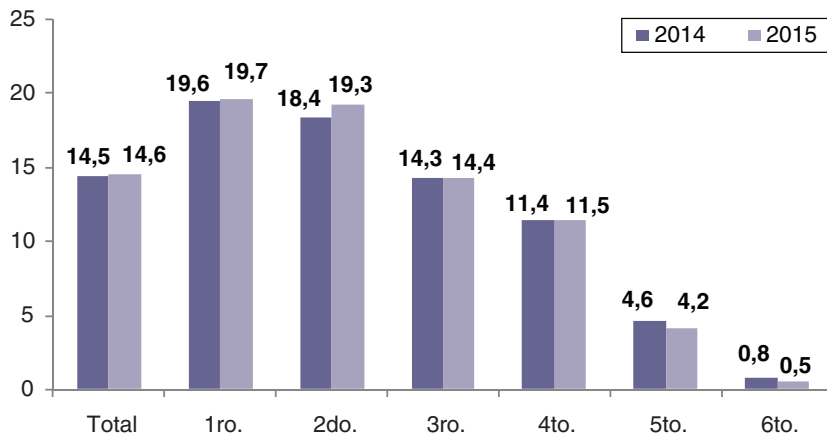
Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pasando del 18% al 16,7% en 2013 y al 14,5% en 2014, y manteniéndose en niveles similares en 2015. Si bien se produce un descenso de la repetición global, el fenómeno presenta una distribución desigual por año de estudio: como puede observarse en el Gráfico 1, la repetición resulta más alta en el primer año de estudio (19,6% en 2014 y 19,7% en 2015). Esto significa que 1 de cada 5 estudiantes repite primer año. En segundo año, se presenta una situación similar, aunque algo más atenuada.

En cuanto al abandono escolar intraanual (medido como porcentaje de alumnos que dejaron de asistir a la escuela durante el ciclo lectivo, sin solicitud de pase a otra institución) también se observa un descenso a partir de 2012. En dicho año había abandonado la escuela el 7,7% de los estudiantes, porcentaje que descendió al 6,3% en 2013 y al 5,3% en 2014. El Gráfico 2 muestra que el abandono también presenta una fisonomía particular al considerar el año de estudio, con una mayor incidencia en el primer año, alcanzando 8,2% en 2013 y 6,8% en 2014.

En la mirada global de la educación secundaria de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, a través de estos y otros indicadores, se hacen evidentes los mayores desafíos implicados en el inicio de la escolaridad secundaria, tanto para las instituciones, los actores escolares y para quienes –desde la gestión central– pueden impulsar estrategias de andamiaje para la retención y la promoción de los estudiantes.

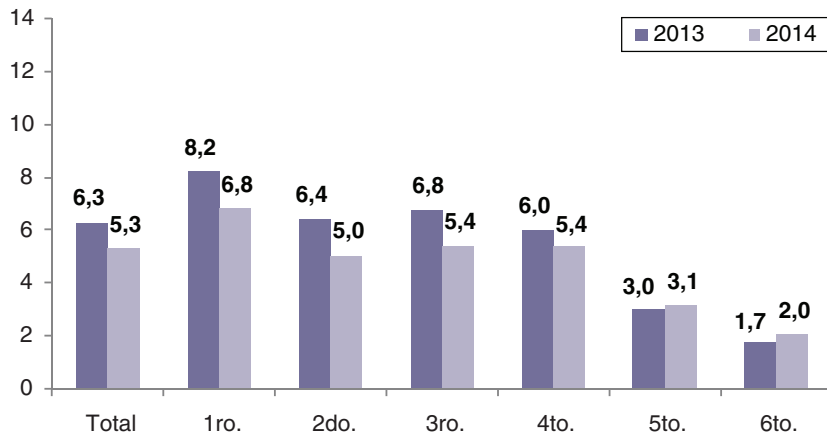


Gráfico 1. Nivel Secundario. Educación Común. Sector Estatal. Porcentaje de alumnos repetidores por año de estudio. Ciudad de Buenos Aires. Años 2014/2015



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2014/2015.

Gráfico 2. Nivel Secundario. Educación Común. Sector Estatal. Porcentaje de alumnos salidos sin pase. Ciudad de Buenos Aires. Año 2014



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2014/2015.

II. Reconocimiento de dificultades al inicio de primer año

En los estudios realizados por la UEICEE desde 2010 a esta parte, se ha observado que docentes, directivos y estudiantes aluden de manera reiterada a los mayores desafíos –académicos, de retención y convivencia– que se presentan al inicio de la escolaridad secundaria (Dabenigno et al., 2010, 2014 y 2015). El primer año de estudio es un momento decisivo en la construcción del oficio de alumno (Perrenoud, 2006) y del involucramiento escolar (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

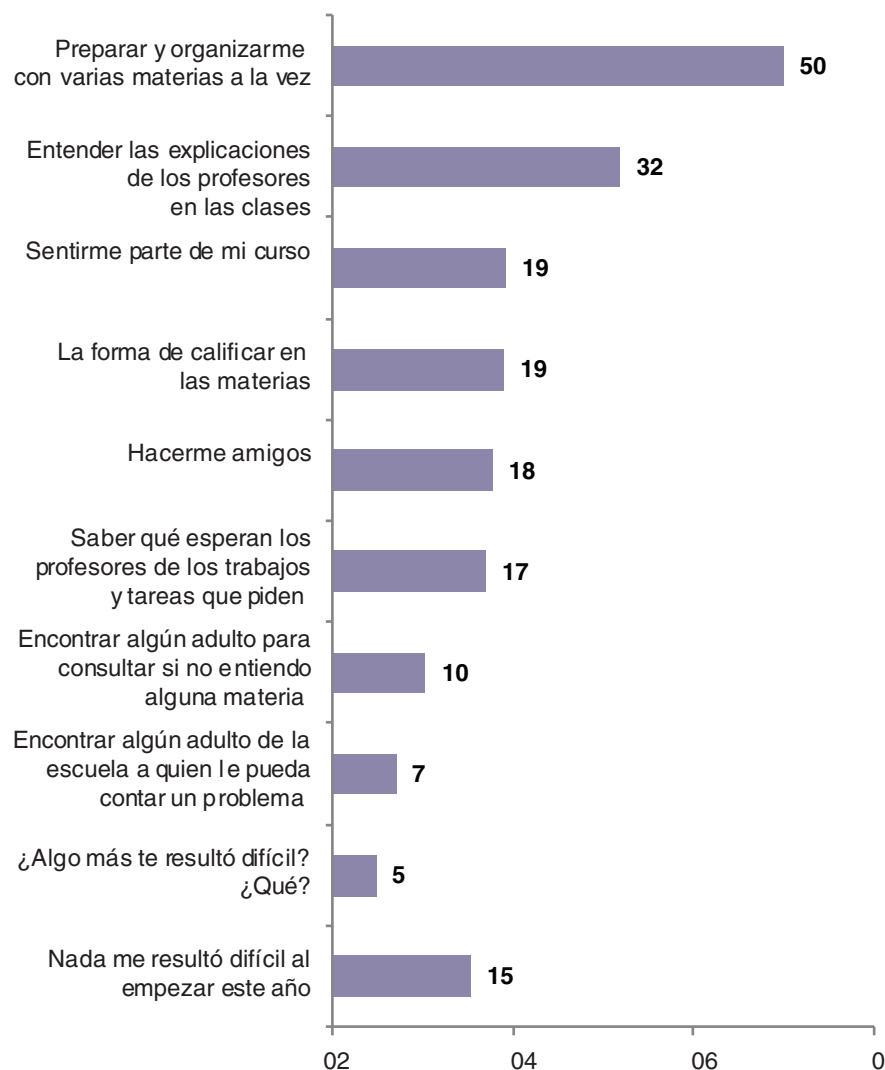
¿Pero cuáles son las dificultades que se les presentan a los estudiantes de primer año? En una encuesta reciente realizada a 565 estudiantes de primer año en 16 escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires, se indagó –entre otros temas– acerca de las dificultades reconocidas por los adolescentes al comenzar ese año (Dabenigno et al., 2015).

El Gráfico 3 muestra que las dificultades de los estudiantes se concentraban principalmente en aspectos académicos: preparar y organizarse con varias materias a la vez (reconocida por la mitad de los encuestados) y entender las explicaciones de los profesores en las clases (1 de cada 3). Estos resultados plantean la necesidad de apuntalarlos en los aspectos académicos de su escolaridad al iniciar el nivel secundario.

Aunque en menor medida, también otros aspectos académicos resultaron seleccionados como dificultades: “la forma de calificar en las materias” (19%) y “saber qué esperan los profesores de los trabajos y tareas que piden” (17%). En este sentido, investigaciones previas destacaban que la multiplicidad de docentes y materias representa para los ingresantes un gran cambio en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria (Dabenigno et al., 2014).



Gráfico 3. Dificultades al inicio de primer año



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

En cuanto a otros aspectos relacionados con la dimensión socioemocional de la escolaridad (como “sentirme parte del curso” y “hacerme amigos”), concentraron algo menos del 20% de las respuestas cada uno. Podría decirse entonces que las escuelas cuentan con mayores posibilidades de atención a los aspectos sociales de la inmersión en el nivel. En este sentido, las tutorías juegan un importante papel en este terreno, puesto que son espacios con una tradición arraigada en el abordaje de la convivencia escolar.

Para ponerle voz a estas cifras, se presentan a continuación testimonios de estudiantes referidos a distintos tipos de dificultades al inicio de primer año. Los mismos provienen del trabajo de campo realizado en 2015 (componente cualitativo de la investigación).

Recuadro 1. Testimonios de estudiantes acerca de las dificultades al inicio de primer año de estudio

Lo nuevo de la secundaria

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

Nuevos lazos sociales

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

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

Cantidad de materias

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

Sin dificultades al inicio

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



III. Dispositivos de apoyo a los alumnos de primer año

El estudio sobre “Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios” (Dabenigno et al., 2010) identificó la relevancia que presenta el sostenimiento de prácticas institucionales y pedagógicas orientadas a apoyar la escolaridad para la continuidad educativa y para la construcción de vínculos positivos con la escuela. De ahí la necesidad de vincular en el análisis las dificultades que enfrentan los estudiantes con la presencia de distintos tipos de apoyos ofrecidos desde las escuelas. Aquí se abordan tres dispositivos en particular: a) los cursos introductorios al nivel, b) las clases de apoyo a contraturno y c) las tutorías.

Cursos introductorios

El 42% de los estudiantes encuestados por el equipo en 2014 afirmó haber asistido a algún curso o taller introductorio antes del inicio de las clases. Entre ellos, 6 de cada 10 se mostró interesado en estas instancias. Al explorar la relación entre el tipo de dificultades percibidas por los estudiantes al inicio del nivel y la asistencia a cursos o talleres para ingresantes, se observó una relación entre la participación en esos espacios y la identificación de dificultades de tipo académico. Es decir, que los ingresantes que asistieron a cursos introductorios tendían a destacar dificultades académicas, mientras que los que no realizaron cursos destacaban en mayor medida dificultades socioemocionales.

De todos modos, cabe señalar que esta encuesta de 2014 no recababa los diferentes formatos y duraciones de los cursos de ingreso, que el estudio cualitativo de 2015 mostró en su variedad de formas. El siguiente recuadro presenta el testimonio de uno de los directivos sobre la experiencia en su escuela que combinaba cuestiones de inmersión al nivel, vinculares y académicas.

Gráfico 4. Dificultades identificadas por los estudiantes de primer año según asistencia a un curso o taller introductorio (en porcentaje)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.



Recuadro 2. Testimonios de un directivo sobre el taller introductorio de una escuela de Educación Media de zona sur

Director (D): *Los chicos empezaron acá en febrero, antes que las clases. Un curso de pre-ingreso, nos interesaba como escuela conocerlos y que ellos nos conocieran a nosotros. El taller duró una semana y media, hasta que empezaron las clases. Vinieron los cuatro primeros (secciones de primer año).*

Entrevistadora (E): *¿Y ese taller, en qué consistía?*

D: *Planificamos distintas actividades. Algunas que estaban a cargo de la asesora pedagógica de la escuela y míos, que tenían que ver con los vínculos, con empezar a crear toda esta idea de trayectoria como alumno en una escuela secundaria y el pasaje de primaria a secundaria. Entonces trabajamos mucho con eso, con escritura sobre qué les estaba pasando a ellos, qué expectativas tenían y demás, los chicos empezaron a conocer más. En realidad, todos venían a la mañana, media mañana y pasado el mediodía, los cuatro grupos juntos. Y acá, la idea era que se conocieran, porque una de las premisas que nosotros queríamos marcar era la de “ellos son alumnos de la escuela”, no de primero tercera, primero primera, turno mañana, turno tarde. La idea es que ellos empezaron su trayectoria siendo parte de la escuela, no de un pequeño grupo. Después ya al ser parte de un pequeño grupo, tiene otra vivencia. Entonces, los talleres rotaban, ellos rotaban y por ahí les tocaba con alguno que hoy se llevan re bien. Los de la mañana con los de tarde porque se conocen fue bastante positivo. Después hicieron algunas actividades con la profesora de Matemática, después hicieron unas con la profesora de Lengua, y una que hicieron integrada los profesores de las áreas de Exactas y Naturales en forma de taller, después hicieron una integración de una actividad lúdica, para conocimiento de grupos y con el grupo. Y fue bastante positivo. Trabajamos con un cuadernillo que se le entregó a cada uno de ellos, hay una carta de bienvenida a la familia, que es la que hace la escuela, a ellos y a su familia, contándoles un poco la organización de la escuela, un poco del marco de convivencia. Y después hay varias actividades, de distintas áreas, en donde ellos cuando terminaban el taller, que tenían unos días para empezar las clases de nuevo, podían hacer en la casa. Algunas actividades eran compartidas con la familia, con la lectura de un cuento. (Director EEM)*

Clases de apoyo a contraturno

Considerando algunas instancias de abordaje institucional de las dificultades académicas de los estudiantes, se analizó también su conocimiento sobre las clases de apoyo y la asistencia a las mismas.

La visibilidad de las clases de apoyo fue buena: el 78% de los encuestados sabía de su existencia. Sin embargo, sólo el 39% de los estudiantes había concurrido a las clases, y más de la mitad de quienes afirmaban haber tenido dificultades para comprender las explicaciones de los profesores al inicio del año no había asistido a las mismas. Casi todos los alumnos que habían aprovechado esas instancias la valoraron positivamente.

Se resume entonces que la asistencia a las clases de apoyo a contraturno resulta limitada entre los estudiantes de primer año, a pesar de tener una alta visibilidad. Resta indagar las razones por las cuales los alumnos no aprovechan estas instancias. En principio, y en base a algunas entrevistas a directivos, parecería que la oferta horaria en la franja del mediodía favorecería la asistencia de los estudiantes de ambos turnos. El contraturno es señalado por docentes y directivos como de difícil aprovechamiento y asistencia para los estudiantes (pues no son obligatorias), máxime entre jóvenes con responsabilidades domésticas y laborales, más frecuentes entre sectores con alta vulnerabilidad social.

En una investigación anterior se vio que en algunas instituciones se ofrecen espacios de apoyo a cargo del mismo profesor que se encuentra a cargo de las clases regulares. En otras, en cambio, son otros los docentes a cargo de los espacios de consulta y apoyo. En los testimonios de algunos de ellos se refleja el esfuerzo por trascender la función estrictamente remedial que suele asignársele a estos dispositivos, buscando construir un espacio de oportunidades en el que los alumnos puedan redescubrir otras aristas de las disciplinas, construir lazos con otros formadores y aprender nuevos modos de “ser” estudiante, de habitar el aula (Dabenigno et al., 2014).



Recuadro 2. Testimonios de un directivo y un docente sobre las clases de apoyo

En palabras de un profesor y de un director:

Tratamos de generar algo distinto a lo que ven en clase. Ellos vienen a consultar porque no le entienden al profesor del curso, porque tienen miedo a preguntar, o porque faltaron y se viene una prueba. A algunos les sorprende que se pueda trabajar con el error, porque piensan que la Matemática es exacta y no puede haber error (Profesor a cargo de consultoría de Matemática, Colegio).

Tienen éxito las clases de apoyo, en general dependen más del docente que de la asignatura, de acuerdo al feeling que tenga ese docente con los alumnos. Pero es un espacio valioso. Lo queremos sostener (Rector, Escuela Técnica).

Sin duda, las clases de apoyo pueden trascender la mera función de apoyatura, constituyéndose como un espacio valioso en sí mismo para fortalecer los aprendizajes. Resta pensar acerca de su mejor formato, quién sugiere o deriva a un estudiante a tales espacios, quién queda a su cargo, qué contenidos y con qué abordaje didáctico; también cómo potenciar su difusión y reapropiación por parte de los estudiantes.

Tutorías

En la Ciudad de Buenos Aires, las tutorías en los primeros dos años de la educación secundaria están garantizadas desde 2005 con cargos de profesores-tutores de la Planta Orgánica Funcional (POF). El Diseño Curricular (DC) de la NES retoma la Resolución N°4184/06¹, la cual incorpora en su Artículo 2 la figura del profesor-tutor en cada división de primer y segundo año. La tutoría queda delineada como un espacio fundamental para el acompañamiento y el sostén de los estudiantes al inicio de la escolaridad secundaria.

¹ Dicha resolución deroga las Resoluciones N°560/SED/2005, N°1535/SED/2005 y N°518/SED/2006.

El DC de la NES establece un “Taller de apoyo y acompañamiento” para los alumnos de primer año y un “Taller de estudio y orientación” para los de segundo, con contenidos organizados en torno a los siguientes ejes: integración a la cultura escolar, integración al grupo de pares, participación y protagonismo en la vida institucional, proyecto de vida en la adolescencia y la juventud, y autonomía creciente en el estudio. Si bien se contempla que los ejes sean ponderados de acuerdo a las particularidades institucionales, se remarca la importancia del acompañamiento académico en los primeros años de la secundaria. Asimismo, se remarca la importancia de una perspectiva integral e institucional en la función tutorial (GCBA, 2015:543).

En base a las experiencias de investigación de la UEICEE se puede señalar que:

- En el primer año de estudio, la tutoría opera en la introducción de los estudiantes a un nuevo régimen académico (Baquero et al., 2009) y a un nuevo espacio social. El tutor deviene una figura central, en la que muchos estudiantes depositan su confianza y visibilizan como referente, lo que contribuye a que los ingresantes logren, poco a poco, amalgamar los múltiples nuevos espacios curriculares de la escuela e incorporar nuevos actores y experiencias escolares (Dabenigno et al., 2014:145).
- En la función tutorial confluyen una multiplicidad de problemáticas, de ahí la complejidad del rol (Dabenigno et al., 2015). La tutoría es un espacio multifocal, donde el tutor desarrolla tareas múltiples y diversas en la institución escolar: desde el diagnóstico y seguimiento de las trayectorias y el rendimiento académico de los estudiantes, la mediación en conflictos entre alumnos o entre alumnos y docentes, el abordaje de cuestiones de convivencia escolar y el contacto con las familias, hasta el tratamiento de temáticas de relevancia para la formación de los jóvenes.
- Son varios los niveles de intervención del tutor (individual, grupal e institucional) y variados sus interlocutores (estudiantes, familias,



equipos directivos, profesores, miembros del DOE, coordinador de tutores y otros tutores). En ocasiones también interactúa con organismos y profesionales externos a la institución del ámbito de la salud o judicial.

- En una investigación en curso se han observado algunas líneas de continuidad en el funcionamiento de las tutorías con respecto a las experiencias antes de la NES. En este sentido, las tutorías en el primer año son multifocales casi por definición, puesto que deben atender tanto a cuestiones de convivencia como académicas (ya sea seguimiento de asistencia, calificaciones y trayectorias, como trabajo académico propiamente dicho). Si bien se observan algunos virajes que van dejando mayor espacio a la atención académica, el dispositivo entraña ciertas limitaciones a las posibilidades de centrarse de lleno en estas cuestiones.

Algunas consideraciones finales

Las estadísticas muestran mayores niveles de repetición y abandono escolar en primer año. De ahí la importancia de fortalecer los dispositivos de apoyo a los estudiantes para la retención y la promoción de aprendizajes.

A la hora de pensar en las dificultades al inicio de la escuela secundaria, los estudiantes resaltan los aspectos académicos de la inmersión en el nivel.

Los cursos o talleres introductorios favorecen la integración de los estudiantes de primer año, sin llegar a impactar fuertemente en los aspectos académicos, los cuales requieren de abordajes en procesos de más largo plazo. Desde la gestión central se podrían brindar orientaciones a las escuelas para el diseño de estos espacios, de modo tal de garantizar estas instancias en todo el sistema.

Si bien es alta la visibilidad de las clases de apoyo ofrecidas a contraturno, es necesario fortalecer la asistencia de los estudiantes. La oferta horaria entre turnos aparece como una buena opción para facilitar la concurrencia de alumnos que cursan en diferentes franjas horarias. Resulta importante garantizar los acuerdos didácticos entre los profesores que brindan las clases de apoyo y quienes dictan las materias en los espacios curriculares.

La multifocalización del espacio tutorial y la polivalencia del trabajo del tutor plantea ciertos límites a las posibilidades de un viraje más rotundo hacia el tratamiento académico de las dificultades de los estudiantes, tal como se propone en el DC de la NES. De ahí la necesidad de continuar pensando en los apoyos que se pueden brindar a los estudiantes al inicio del nivel secundario.



Bibliografía

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). *Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 292-319.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. UEICEE, Ministerio de Educación del GCBA.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2015a). *El inicio de la escolaridad secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la CABA*. UEICEE, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/el_inicio_de_la_escolaridad_secundaria_0.pdf

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2015b). "Las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires. Resultados de dos investigaciones en escuelas secundarias estatales". *III Congreso Uruguayo de Sociología*. Montevideo, 15 al 17 de julio de 2015. Disponible en: <http://colegiodesociologos.org.uy/images/congreso2015/ponencias/98.pdf>

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

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

Fredricks, J.; Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

GCBA, Resolución N°4184/06, Anexo II.

GCBA, Resolución N°4312/15, Anexo II.

GCBA/ ME. (2015) *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico*. 2015. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCBA. Aprobado por Resolución N°321/2015-MEGC.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*.

