

P R Á C T I C A S
C O M P A R T I D A S

H A C I A U N A

C A R A C T E R I Z A C I Ó N

D E L A S B U E N A S

P R Á C T I C A S

D E E N S E Ñ A N Z A



ÍNDICE

	Introducción	2
	Marco teórico	3
	Metodología	6
01	El significado de las buenas prácticas en el Nivel Inicial	10
02	El significado de las buenas prácticas en el Nivel Primario	24
03	El significado de las buenas prácticas en el Nivel Secundario	40
	Reflexiones finales	56

Introducción

Durante marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió la presencia del virus SARS-CoV-2 a nivel mundial, el cual fue catalogado como una pandemia y significó la suspensión inmediata de muchas actividades en nuestro país, entre ellas, las clases presenciales. A partir de este hecho, las y los docentes de la Ciudad de Buenos Aires se vieron frente al enorme desafío de sostener la continuidad pedagógica de las y los estudiantes.

La situación de virtualidad que primó en 2020 y de educación combinada en 2021 generó la necesidad de dar respuesta a las nuevas formas de hacer y de estar en la escuela. Docentes, directores, supervisores, equipos técnicos y autoridades han enfrentado esta situación con rápidas respuestas, experiencias interesantes y exitosas, para acompañar a los y las estudiantes allí donde continuar enseñando resultaba diferente a como venían haciéndolo.

Prácticas Compartidas¹ surge en aquel contexto de excepcionalidad pedagógica, con el objetivo de reconocer y dar a conocer las experiencias de docentes de todos los niveles que permiten mejorar los aprendizajes o las condiciones para lograrlos. Así también, busca promover el intercambio horizontal entre escuelas para compartir ideas e inspirar nuevas estrategias de abordaje de los problemas e inquietudes que surgen cotidianamente, promoviendo la reflexión sobre la práctica, el desarrollo profesional y la mejora de nuestro sistema educativo.

Entendiendo a la práctica docente como una valiosa fuente de conocimientos, sobre todo si reflexionamos sobre ella, se comenzó la búsqueda de experiencias diseñadas e implementadas por las escuelas. Para hacerlo, se elaboró una rúbrica con la finalidad de ponderar los ejes más relevantes de la práctica docente teniendo en cuenta los desafíos que se presentan en el cotidiano escolar:

- El rol activo del estudiante
- La selección crítica de contenidos y el desarrollo de capacidades
- El reconocimiento de las diferencias tanto de los/as estudiantes como del contexto
- El trabajo con otros
- La retroalimentación formativa
- La transferibilidad y/o replicabilidad

¹ Se trata de un proyecto intraministerial entre la Dirección General Escuela de Maestros, la Red de Escuelas en Práctica (perteneciente a la Dirección General de Planeamiento Educativo) y la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

Sin embargo, era necesario poder establecer qué consideran los y las docentes por una buena práctica de enseñanza, qué características tiene para ellos/as. Aparece entonces la pregunta de si los y las docentes valoran los mismos ejes que son considerados en nuestra rúbrica. En este sentido, y dado que se busca generar un espacio de intercambio y difusión, es necesario poder conocer las percepciones de los y las docentes respecto a su práctica cotidiana. Es por eso que durante 2021 se decidió llevar adelante esta indagación para definir qué es una buena práctica de enseñanza, recuperando la voz de los y las protagonistas de cada uno de los niveles del sistema educativo.

Nos interesa además abrir un espacio de reflexión porque creemos que los cambios que hemos vivido durante estos años de pandemia suponen una oportunidad para repensar la práctica docente: analizarla, reflexionar sobre ella y evaluarla.

Marco teórico

Acercamiento a una definición sobre *buena práctica*

Para definir qué se entiende por buena práctica en el ámbito educativo es necesario primero recuperar el significado inicial del término, el cual surge en el ámbito empresarial. Aquí se concibe a una buena práctica como aquella que logra, a partir de objetivos de trabajo bien definidos, alcanzar los resultados esperados. El término *buena* pretende destacar experiencias que han tenido una forma de hacer las cosas que sobresalen del resto. Entendiendo que la práctica es eficaz, es decir, que consigue buenos resultados, la *buena práctica* sería posible de aplicar y adaptar a contextos similares, consiguiendo resultados también buenos allí donde se replique.

De aquí se desprende una idea de *éxito* que es refutada en el campo educativo (Fenstermacher, 1989). Para el autor el adjetivo *buena* no es sinónimo de “con éxito”. Por el contrario, afirma que:

“La palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”.

En el ámbito educativo, una buena práctica es definida como una experiencia de carácter innovador que permite solucionar un problema a través de una mejora en el proceso. Es aquí donde

el término *buena práctica* se separa de su definición asociada al ámbito empresarial dado que en educación se pone el acento en cómo hacer las cosas. En este sentido, las *buenas prácticas* se orientan a soluciones concretas y efectivas que posibiliten mejoras en el desempeño (Armijo, 2004), pero pueden encontrarse incluso en proyectos que no han resultado exitosos desde el punto de vista de sus resultados y que sin embargo son experiencias de carácter innovador en cuanto al proceso. De esta referencia podemos inferir que “*el carácter de una buena práctica tiene una base cognitiva unida a un actuar, por lo tanto, está ligado a un carácter procedimental*” (Rodríguez, 2008: 31).

En este sentido y en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations)², la UNESCO especifica ciertas características o atributos asociados a esta idea de *buena práctica educativa*. Ellas son:

- Innovadoras: desarrollan soluciones nuevas o creativas³.
- Efectivas: demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- Sostenibles: por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Replicables: pueden adecuarse a realidades educativas y sociales distintas, de manera que les sirvan a otras escuelas como guía e inspiración para replicarlas.

¿Qué implica entonces este concepto de *buenas prácticas* en educación? ¿Qué indicadores podrían servir como evidencias de la potencialidad educativa de estas prácticas? Chickering y Gamson (2003) sostienen que las buenas prácticas buscan mejorar el tiempo de dedicación a la tarea, comunicar las altas expectativas del/de la docente hacia el/la estudiante, aplicar técnicas activas para el aprendizaje, respetar la diversidad de formas de aprender, desarrollar dinámicas de cooperación, promover las relaciones entre profesores y estudiantes y permitir procesos de retroalimentación. Por su parte, Rodríguez (2008: 40) destaca los siguientes aspectos: [las buenas prácticas]

- Permiten la generación de un aprendizaje significativo y su aplicación en la vida diaria.
- Implican a los/las estudiantes en las actividades de aprendizaje debido a la mayor cantidad de operaciones mentales, trabajo colaborativo, estrategias de aprendizaje autónomo.
- Promueven el pensamiento divergente.
- Establecen interconexiones entre los actores del proceso educativo, pero también entre grupos de trabajo e instituciones en la medida en que intervienen diferentes campos de conocimiento (interdisciplinariedad y transversalidad).
- Favorecen el uso de las TIC y exigen evaluación continua.

² <https://en.unesco.org/themes/social-transformations/most>

³ En este punto se destacan propuestas metodológicas innovadoras, motivadoras, activas y participativas, centradas en el/la alumno/a haciéndolo/a protagonista de su propio aprendizaje.

La incidencia del contexto en las prácticas docentes

Las prácticas de enseñanza tienen lugar en un contexto socio-histórico determinado que les otorga sentido, dando lugar a planificaciones, rutinas y actividades que permiten dar cuenta de una identificación ideológica. Para Litwin (1998), “*las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal*”.

En línea con esta idea que trae Litwin, Brown (1989) critica el modo en que la escolaridad tradicional parecería ignorar la influencia de la cultura escolar en los aprendizajes escolares, postulando que tiende a separar “conocer y hacer” tratando al conocimiento como un factor autosuficiente, independiente de las situaciones en las que se aprende.

En este sentido, y recuperando los aportes de Schön (1992), es necesario evaluar y comprender el punto de partida de la práctica de enseñanza para poder elaborar posibles alternativas y respuestas. La posibilidad de partir de una instancia de reflexión y análisis permite enriquecer la comprensión e interpretación de las situaciones de enseñanza para generar estrategias acordes a las necesidades del contexto.

La enseñanza no se resume en la selección del contenido a enseñar, dado que los diseños curriculares dejan amplios márgenes de decisión y adaptación por parte de los/las docentes. Cuando se enseña, el contenido no solo se adapta sino que se recrea para hacerse accesible en función del contexto en el cual tendrá lugar y de los/as destinatarios/as. En este sentido, cada docente decidirá la forma de transmitirlo a partir de una serie de medios y recursos que posibiliten el acercamiento con los/las estudiantes, pensando en llevar adelante una *buena práctica de enseñanza*.

“Pero ¿qué entendemos por este concepto? Hemos señalado que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones”. (Anijovich y Mora, 2010: 31).

En todas estas actividades que se proponen para poder trasladar la teoría del diseño curricular a espacios concretos de contacto con estudiantes, se juega la dimensión creativa de la enseñanza.

El término *buena práctica* es difícil de definir porque tiene varias aristas que deben ser tenidas en cuenta. Es por esto también que nos interesa recuperar la voz de los/as propios/as actores/actrices del sistema educativo para ver qué concepciones y valoraciones yacen detrás de este

concepto. De lo que sí podemos estar seguros/as es que cuando pensamos en las *buenas prácticas*, las pensamos desde el compartir conocimiento que pueda ser útil para el otro, con la idea de crear redes, llevando a quien enseña a repensar su práctica (Pérez y Solá, 2006). Tal como afirma Sennet (2003) se trata de que los “narradores de experiencias”, les hablen a sus posibles oyentes de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas.

Estas propuestas son especialmente valiosas porque no parten de imponer un saber específico sino que cuentan desde el hacer buscando convocar e inspirar. De este modo, parten de lo sencillo, lo pequeño y terrenal, ofreciendo un ejemplo que puede ser valioso para otros/as. (Alliaud, 2017).

Metodología

Con el objetivo de indagar sobre las representaciones que tienen los/las docentes sobre lo que significa una *buen práctica*, se realizó una encuesta orientada a educadores de los tres niveles en el marco de las propuestas de Formación Docente Continua Situada 2021.

En los niveles Inicial y Primario, la encuesta incluyó cinco preguntas que responden a objetivos específicos:

- Comprender qué consideran los/as docentes que es una buena práctica.
- Conocer cuáles son los aspectos más valorados por los/as docentes vinculados a su práctica para acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de los/as estudiantes.
- Indagar sobre la existencia de instancias de reflexión de la práctica docente a nivel institucional.
- Determinar cuáles fueron las estrategias didácticas más utilizadas en el marco de la pandemia.

Tal como puede observarse, los primeros tres objetivos buscan conocer en profundidad las percepciones que tienen los/as docentes respecto de su práctica; mientras que el último se enfoca puntualmente en cómo esta fue resignificada a raíz de la pandemia.

En Secundaria, debido a la especificidad del nivel, el segundo objetivo fue modificado por otros dos:

- Conocer cómo se vieron modificadas las prácticas de enseñanza a partir de la vuelta a la presencialidad.
- Recuperar las principales preocupaciones de los/as docentes en relación con la unidad pedagógica 2020-2021.

Para los tres niveles, se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para ser respondido de forma anónima y voluntaria. Además, se generaron instancias de intercambio por medio de *focus groups* con la finalidad de enriquecer las respuestas de los/as docentes y potenciar el intercambio entre ellos/as.

01

El significado
de las buenas prácticas
en el Nivel Inicial

La educación inicial se define como una unidad pedagógica que abarca a los/as niños/as con edades entre los 45 días y los 5 años inclusive y busca garantizar el derecho a educación integral desde los primeros días de vida. En el Nivel Inicial, se visualiza la infancia desde una perspectiva plural, al considerar los diferentes contextos de crianza y sus tradiciones culturales, y se la valora y respeta al asumir el compromiso de ampliar las capacidades y los bagajes culturales iniciales de los/as niños/as, complementando la acción de las familias. Es esta una etapa fundamental en la constitución subjetiva, que posibilitará la construcción de nuevos conocimientos significativos para su comprensión e interiorización.

Muchas de las instituciones educativas destinadas a la primera infancia tienen un origen vinculado a la guarda. En los últimos años tuvo lugar una transformación didáctica profunda en el nivel, que cambió la dinámica institucional centrándose en su función asistencial y lúdica y en la apropiación de saberes significativos. Pero su traducción ha sido distinta en cada Jardín. Lo que suele llamarse “la tensión entre *enseñar* y *cuidar*” sigue existiendo y se remonta a los orígenes de este nivel. Tal como sostiene Itzcovich, “*desde sus inicios, el Nivel Inicial estuvo atravesado por la tensión entre la lógica del cuidado y la atención, y la lógica específicamente educativa. En este sentido, existió siempre el conflicto entre enfatizar la función asistencial devenida de una particular visión del niño pequeño, sus necesidades de cuidado y asistencia; o acentuar la función pedagógica que las instituciones que reciben niños pequeños debieran cumplir*” (Itzcovich, 2013).

Esta tensión no es ni debería ser dicotómica, ya que el enseñar y el cuidar no son aspectos diferentes y excluyentes. Tal vez esta falsa antinomia se exprese en mayor medida en el Jardín Maternal, donde es imprescindible la variable del cuidado; es decir, la/el docente enseña, juega, dialoga, hace vínculos, piensa a los/as niños/as como sujetos del vínculo y del aprendizaje.

En cualquier caso, se concibe al Jardín de Infantes como un espacio plural, democrático e inclusivo donde se generan las condiciones para aprender, se reconoce la diversidad y se ofrecen, a través de una variedad de propuestas simultáneas, oportunidades para cada uno/a de los/as chicos/as. En este sentido, la heterogeneidad y la flexibilidad de las propuestas permiten el enriquecimiento de todos/as, con apoyos sólidos y decisiones reflexivas que sustenten el proceso de inclusión.

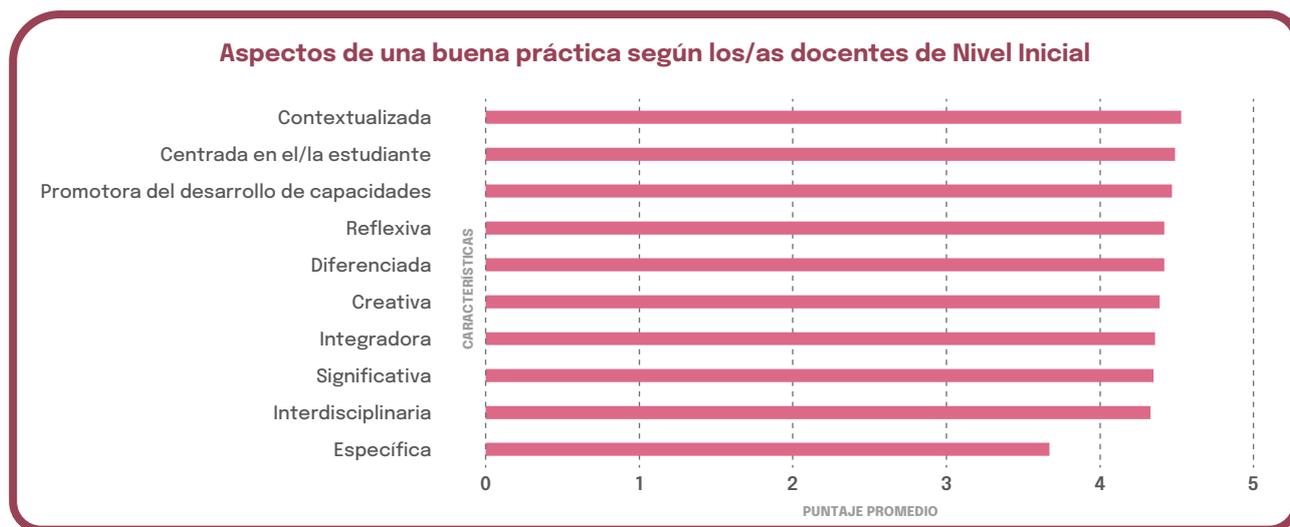
En este contexto, durante la suspensión de las clases presenciales en el bienio 2020 - 2021, se presentó una singular oportunidad para conocer la valoración de los/as docentes sobre las buenas prácticas, a fin de identificar cuáles se constituyen como significativas y cuáles permiten acompañar el aprendizaje integral de los niños y las niñas.

La voz de los/as docentes

En mayo de 2021, en el marco de la Formación Docente Situada, se implementó una encuesta destinada a todos/as los/as docentes de Nivel Inicial de gestión estatal a fin de conocer sus percepciones e indagar sobre el significado que otorgan a las *buenas prácticas*. La encuesta alcanzó a un total de 4.300 docentes y obtuvo 640 respuestas.

La primera pregunta tuvo como objetivo establecer cuáles son los aspectos más valorados por los/as docentes entre los vinculados a su práctica, para acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de los/as alumnos/as. Para ello, en función de la rúbrica que se utilizaba para evaluar las experiencias que nos llegan a Prácticas Compartidas⁴, se les brindó a los/as docentes una serie de opciones que surgen a partir de las características allí explicitadas, y se les pidió que valoraran cada una del 1 al 5 (siendo 1 el menor puntaje y 5 el máximo). A continuación, se presenta el cuadro con los resultados obtenidos.

Gráfico N°1
Aspectos de una buena práctica según los/as docentes de Nivel Inicial
Fuente: elaboración propia.



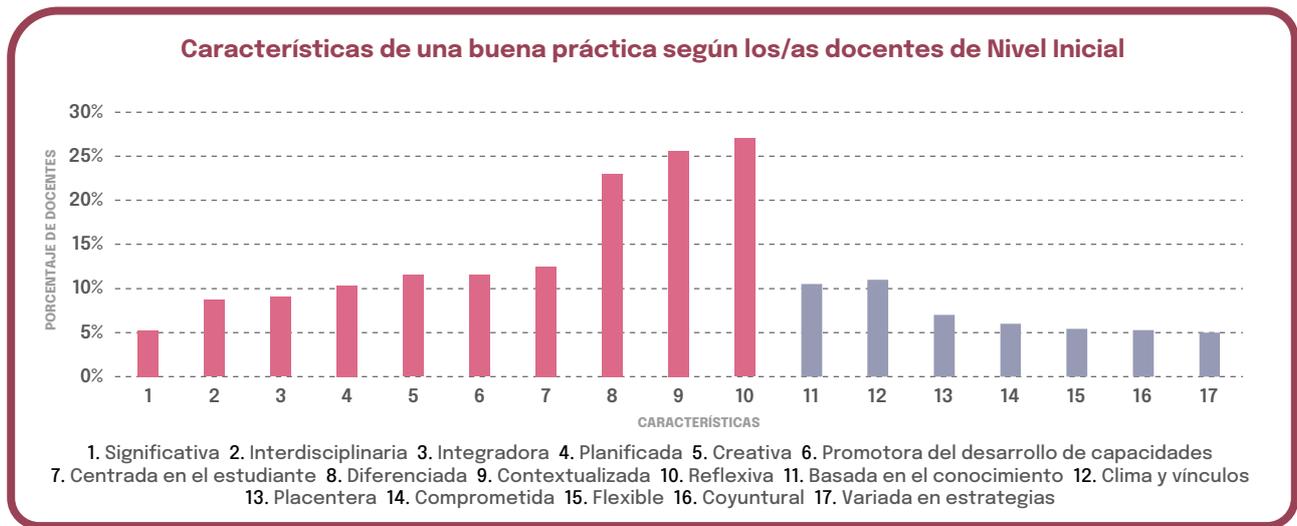
Tal como puede observarse, salvo por “específica”, no parecería haber diferencias significativas entre la valoración de las diversas características. De este modo, a partir de las respuestas obtenidas fue posible identificar que todos estos aspectos se reconocen como propios de una *buena práctica*. La categoría “específica” alcanzó un puntaje levemente inferior (3,67 puntos), lo cual puede deberse a las características de la práctica docente y al modo en el que se abordan los contenidos en este nivel.

⁴ Dicha rúbrica se creó teniendo en cuenta el marco teórico y el significado de “buena práctica” disponible en la bibliografía acá citada. La misma fue modificada en función de los resultados de esta indagación

Sin embargo, que el resto de las categorías fueran valoradas casi en igual medida puede deberse a dos factores: por un lado, podemos interpretar que los y las docentes efectivamente tienen en cuenta múltiples factores al momento de diseñar su práctica; por el otro, sería posible considerarlo como una consecuencia de haber brindado categorías predefinidas.

Ahora bien, en la siguiente pregunta se les pidió que describieran qué factores hacen que una práctica sea *buen*a.

Gráfico N°2
Características de una buena práctica según los/as docentes de Nivel Inicial
Fuente: elaboración propia.



Si bien se trató de una pregunta abierta, al sistematizar las respuestas, se advirtió que las principales categorías que fueron surgiendo correspondían a las características brindadas en la pregunta 1, aunque en diversos niveles de prioridad.

En este sentido, fue posible ver que muchas de las características consideradas en la rúbrica de Prácticas Compartidas, y que reúne la bibliografía sobre el tema, efectivamente constituyen aspectos prioritarios para los/as docentes de Nivel Inicial. Es decir, entre las características brindadas en la pregunta sobre los aspectos más valorados por los/as docentes (vinculados a su práctica para acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de los y las alumnos/as), las maestras y maestros nombraron todas las ofrecidas en la encuesta menos la de “específica” (lo cual se corresponde con el hecho de que recibió el puntaje menor en la pregunta 1).

En primer lugar, 172 docentes (27%) destacan la importancia de generar instancias de reflexión en relación con la propia práctica y potenciar la retroalimentación con otros/as docentes, así como también realizar un monitoreo de los logros alcanzados por los/as niños/as. En este sentido, vale la pena recuperar algunas de las voces:

“Para una buena práctica docente es importante la evaluación permanente; que exista una retroalimentación entre el docente y sus alumnos/as, permitiendo los espacios para que se produzcan los aprendizajes”.

“[Una buena práctica] sería una experiencia en la cual los/as estudiantes se ven involucrados en procesos de intercambio con el entorno [propia realidad, pares, docentes], a través del método que sea factible; los cuales les permiten revisar sus conocimientos y combinarlos con nuevos aprendizajes. Del mismo modo, sería muy conveniente que los/as docentes también se encuentren, enriqueciendo conocimientos en instancias de retroalimentación. Ambos procesos no estarían sujetos de modo estricto a las configuraciones de presencialidad. El contexto virtual también brindó posibilidades de retroalimentación”.

“El/la docente debe tener un diagnóstico elaborado que permita conocer al grupo y sus necesidades. También debe partir de su contexto, sus necesidades y sus intereses, para plantearse recorridos tentativos y estrategias y contenidos creativos y novedosos. Debe proponerse desafíos que permitan a los/as alumnos/as ser creadores/as de su propio conocimiento y protagonistas del proceso, apropiándose del mismo. Considero que esa es la base para que una práctica docente sea buena”.

Esta última consideración está en línea con la importancia de contextualizar las propuestas de acuerdo al grupo de niños/as que evidencian los/as docentes (25,6%). La siguiente característica más ponderada atiende al carácter diferencial de la práctica de acuerdo a las necesidades individuales de cada estudiante. En línea con esto, Alliaud (2014: 10) afirma que en la clase todos/as deben tener la posibilidad de demostrar alguna habilidad/capacidad. Para eso, los/as docentes deben poder detectarlas y brindarle a los/as estudiantes las oportunidades para ponerlas en práctica. La autora afirma que “esas distintas habilidades/capacidades pueden compatibilizarse y ponerse al servicio de un producto común, ‘de todos’. Así, lo que cada uno puede y sabe hacer será igualmente valorado en tanto resulta necesario para la producción de ese algo que es de cada uno pero que a su vez es de todos” (10). En este sentido, los y las docentes mencionaron:

“Una [buena práctica] es [aquella] donde el docente se muestre auténtico frente al grupo, elabore propuestas de enseñanza desafiantes para sus estudiantes; que les permitan a éstos realizar distintas tareas de aprendizaje contextualizadas, explorar encontrando sus intereses, ampliar sus repertorios culturales, interactuar con sus pares y aprender de ellos y de su docente. Poner a disposición formas de mirar y proceder similares a los campos disciplinares de conocimiento: analizar, hacerse preguntas, escuchar a los otros. Hacer todo lo que esté al alcance para favorecer los aprendizajes en cada estudiante”.

“Una buena práctica ocurre cuando se la diseña de una manera consciente para responder a necesidades que han sido identificadas, fruto de una evaluación cuidadosa de los intereses del grupo y teniendo en cuenta alguna característica del contexto educativo que se hace preciso modificar y mejorar, para luego generar diferentes propuestas de aprendizaje”.

“Una buena práctica docente será aquella que tenga en cuenta las necesidades del grupo con el que se está trabajando, que sepa reconocer sus individualidades, que tenga en cuenta la realidad social de ese grupo y que se planifique teniendo en cuenta lo que se espera a nivel política educativa y a nivel sociedad. La práctica docente debe favorecer creativamente y de forma integradora el desarrollo de las capacidades de los/as niños”.

Esto último resulta particularmente relevante. Son “integradoras”, aquellas prácticas que promueven una educación integral, focalizando en el desarrollo social, educativo y personal de los/las niños/as.

“Considero que hay una buena práctica cuando el docente despliega el arte de integrar el concepto de lo que quiere enseñar con una propuesta que despierte la curiosidad del niño, para motivarlo a aprender algo que sea significativo y que aumente los conocimientos que ya tiene. El docente debe invitar a los niños/as a participar de una vivencia integradora donde cada uno pueda unir lo que piensa, lo que siente y lo que hace, junto a otros, enriqueciéndose de esa diversidad.”

Otra característica muy mencionada por los/as docentes y que resulta interesante destacar es la interdisciplinariedad, que además de entenderse como la articulación entre distintas áreas, también involucra el trabajo colaborativo entre docentes. Este punto va en línea con lo que afirma Sennet: el autor, citado en Alliaud (2013: 5), sostiene que el trabajo colectivo, antes que la competencia, motiva a hacer las cosas bien, favoreciendo el diseño de un trabajo de buena calidad. Uno de los docentes afirma: *“Según mi opinión, una buena práctica está basada en un trabajo en equipo, es de carácter interdisciplinario e implica haber hecho previamente un buen diagnóstico y planeado estrategias y situaciones que permitan ir complejizando los aprendizajes de los/as alumnos/as”.*

Además de estas características, surgieron otras nuevas que no habían sido tenidas en cuenta hasta el momento. Sin embargo, cabe destacar que el porcentaje de docentes que las mencionaron es significativamente menor.

Descripción de las características que surgen en la encuesta

- Buen clima: propicia un ambiente agradable de trabajo, tanto para docentes como para estudiantes.
- Vínculo estudiante-docente: jerarquiza el aspecto vincular y afectivo entre el/la docente y sus estudiantes.
- Disfrute: focaliza en el aspecto placentero del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Coyuntural: tiene en cuenta el contexto histórico, social, político, económico y cultural.
- Variedad de estrategias: supone la utilización de distintos tipos de recursos para llevarla a cabo.
- Planificada: pensada anticipadamente y sistematizada.
- Basada en el conocimiento: se apoya en saberes fundamentados, científicos y de calidad y posee instancias de capacitación en diversas temáticas.
- Comprometida: llevada a cabo con responsabilidad y vocación.
- Flexible: es plástica y puede adaptarse a las contingencias.

Observando estas nuevas categorías es posible ver que la construcción de un clima escolar basado en la empatía, el diálogo y el respeto es fundamental para propiciar el vínculo entre alumnos/as y docentes y, en consecuencia, el desarrollo de la práctica pedagógica. En este sentido, algunos/as docentes afirman que:

“Para ejercer una buena práctica en principio debe generarse el vínculo afectivo entre el niño/a y el/la docente, ganar la confianza que aquellos necesitan, mostrarse reflexivo ante las inquietudes y dar respuestas a las mismas. Por otro lado, se deberían establecer ejes de trabajo que habiliten pensar en una práctica enriquecedora, valorando y rescatando el interés del grupo para ponerlo en práctica en forma colectiva”.

“El acompañar, el escuchar, andamiar, cuidar, el jugar y lo pedagógico, hacen una buena práctica”.

Se evidencia además que la planificación es un aspecto importante que hace a una buena práctica docente: *“la planificación conjunta con otras compañeras y los momentos de reflexión de la práctica”* fueron temas destacados en varias oportunidades, subrayando la importancia de tener un momento para diseñar la propuesta docente de acuerdo a las necesidades de cada grupo y monitorear su funcionamiento. En este sentido, una docente sostiene la importancia de *“la planificación flexible acorde al grupo y al contexto”*. Esta idea de las necesidades de los grupos se ve fuertemente, siendo relevante también el desarrollo de experiencias que contribuyan al sostenimiento del vínculo estudiante-docente y el disfrute (lo cual se relaciona a su vez con “el clima y los vínculos”).

A lo largo de la encuesta fue posible ver que muchas de estas características aparecen de forma articulada en la voz de los y las docentes, dando cuenta de la importancia de pensar en los múltiples aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar la práctica. De este modo, algunos/as docentes afirman que:

“Una buena práctica implica que el docente planifique su tarea teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo con el cual trabaja. Para ello debe elaborar un perfil y diagnóstico grupales. Es imprescindible considerar qué debe aprender ese grupo de niños (que tienen una determinada edad, pertenecen a cierto contexto, tienen sus propias características culturales), eso es lo que nos ayudará a pensar cuál es la mejor manera de organizar la tarea para garantizarles aprendizajes significativos. Es necesario pensar objetivos, contenidos, posibles actividades y formas de llevarlas a cabo siempre desde el contexto en el cual se trabaja; así como revisar las ideas, cuestionar certezas, reflexionar sobre la teoría. Evaluar cotidianamente nos permitirá repensar nuestra tarea buscando generar nuevos intereses en el grupo. Lo importante es hacer una planificación dinámica porque el grupo también lo es”.

“Significa tener en el tiempo, un buen conocimiento de las características del grupo y, en caso que sea un grupo que viene del año anterior, consultar con la docente para conocer sus características. En base a ello, realizar una planificación abierta en el período de inicio, llevarla a cabo con la flexibilidad necesaria para ir evaluando al grupo y realizar modificaciones necesarias para lograr los objetivos propuestos. Estar atentas a cada individualidad, las respuestas y conductas de cada niño/a, estar en contacto permanente con las familias para que la comunicación sea fluida, tratar de despejar dudas. Finalizado este período, hacer una evaluación del proceso y sus resultados para avanzar, ver necesidades e intereses del grupo y también qué es lo que se desea enseñar. Me parece fundamental la observación y el registro en nuestra tarea diaria”.

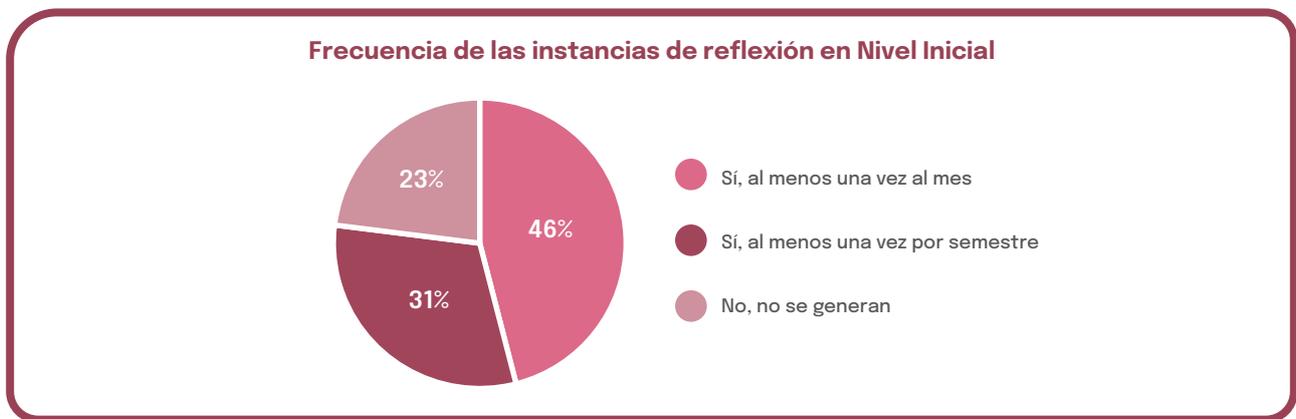
Recuperando la propuesta de Rodríguez (2008: 34) que sostiene que las buenas prácticas no son solo experiencias personales sino que se viven en la cotidianidad y están orientadas hacia metas institucionales, un punto central de la encuesta fue indagar sobre la periodicidad en la generación de instancias de reflexión sobre la práctica docente en el ámbito escolar, además de las que se proponen en la agenda escolar. La pregunta apuntaba a que el diseño de la práctica docente respondía en gran medida al proyecto institucional y a las características de cada comunidad educativa.

Este punto se piensa en línea con Dubet (citado en Alliaud, 2014) quien afirma que, ante situaciones complejas e inciertas, cuando ya los profesores comprenden que no pueden superar por sí solos los desafíos que la tarea les presenta, el trabajo colectivo se vuelve no sólo un recurso sino una necesidad para *“recuperar la seguridad, para no considerar los fracasos como resultantes*

únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas”. Se trataría de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no es de cada individuo, sino de la institución, de todos.

Tal como puede observarse en el gráfico que se presenta, y si bien vimos que hay una fuerte valoración sobre el proceso de reflexión y retroalimentación, el 54% de los y las docentes informó no tener espacios de intercambio periódicos dentro de su institución educativa para trabajar sobre el desarrollo e implementación de sus actividades: el 23% no tiene y el 31% tiene pero no con suficiente frecuencia.

Gráfico N°3
Frecuencia de las instancias de reflexión en Nivel Inicial
Fuente: elaboración propia.

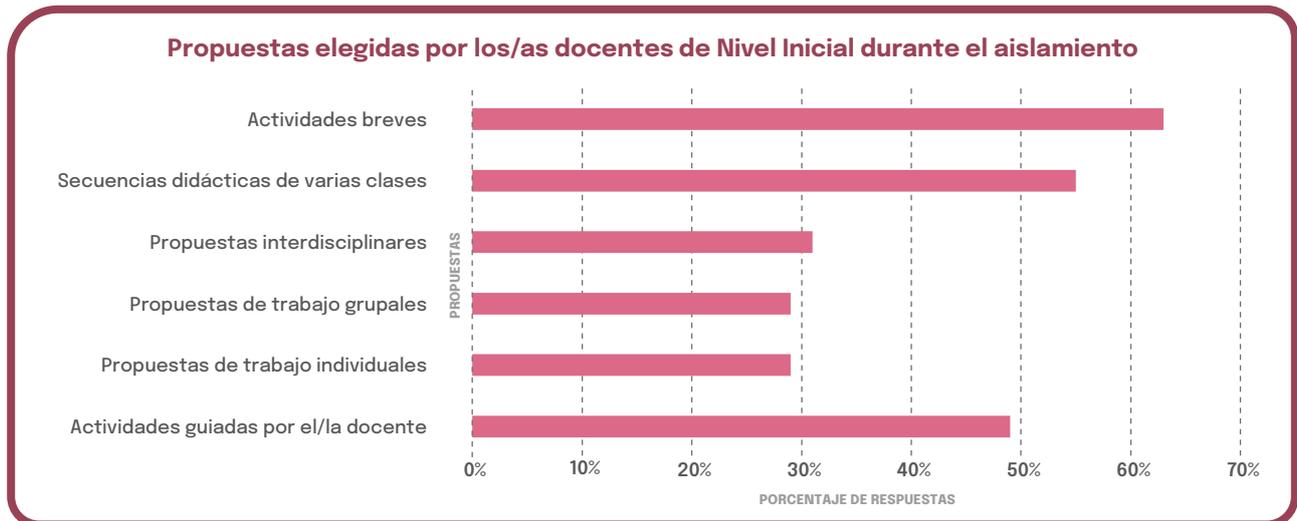


En este sentido, pese a que un gran número de docentes (45,8%) indicó que al menos una vez al mes se generan espacios de diálogo y reflexión sobre la enseñanza en su institución, los datos obtenidos permiten notar la necesidad de acompañar a las escuelas en la construcción de espacios de este tipo y de un mecanismo de seguimiento que permita monitorear el cumplimiento efectivo de los mismos. Es necesario, como sostiene Perrenoud, comenzar a pensar la reflexión como un hábito profesional, lo cual implica “invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción– sino por una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año” (2004: 129). Tal vez, la construcción del “proyecto escuela” a comienzo de cada ciclo lectivo sea una buena instancia para pensar en aquellos desafíos y propuestas de mejora de la enseñanza.

Más allá de lo que consideran los/as docentes sobre las prácticas pedagógicas en general, esta indagación se proponía comprender qué había sucedido en 2020, año en el cual la mayor parte del ciclo lectivo estuvo regulado por la no presencialidad. Bajo la idea que nos trae Alliaud cuando afirma que “ejercer hoy la enseñanza, lograr que los alumnos aprendan, requiere crear y recrear constantemente condiciones que antes estaban aseguradas” (2014: 10), se buscó comprender

las estrategias utilizadas con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica y alcanzar los aprendizajes esperados. Al preguntarles sobre las propuestas que mejor acompañaron dicho proceso, los/as docentes indicaron que las actividades breves (64%), las secuencias didácticas que abarcan varias clases (56%) y las actividades guiadas por el/la docente (48%) fueron las principales estrategias implementadas.

Gráfico N°4
Propuestas elegidas por los/as docentes de Nivel Inicial durante el aislamiento
Fuente: elaboración propia.



Tal como puede observarse en el gráfico, se destaca la flexibilidad del trabajo docente en la planificación y la propuesta didáctica planteada, especialmente en la implementación de una variedad de actividades breves sin descuidar las secuencias didácticas, intentando de diversas formas continuar guiando los aprendizajes de los y las estudiantes a pesar de las dificultades que supone la virtualidad.

Asimismo, observar que las propuestas de trabajo grupales fueron en menor medida utilizadas por los y las docentes, nos permite ver otra de las dificultades de la virtualidad, especialmente en los/as estudiantes de Nivel Inicial, para sostener instancias de trabajo grupales. En este sentido, la presencialidad se constituye como un espacio de enseñanza y de aprendizaje primordial para el desarrollo de habilidades blandas.

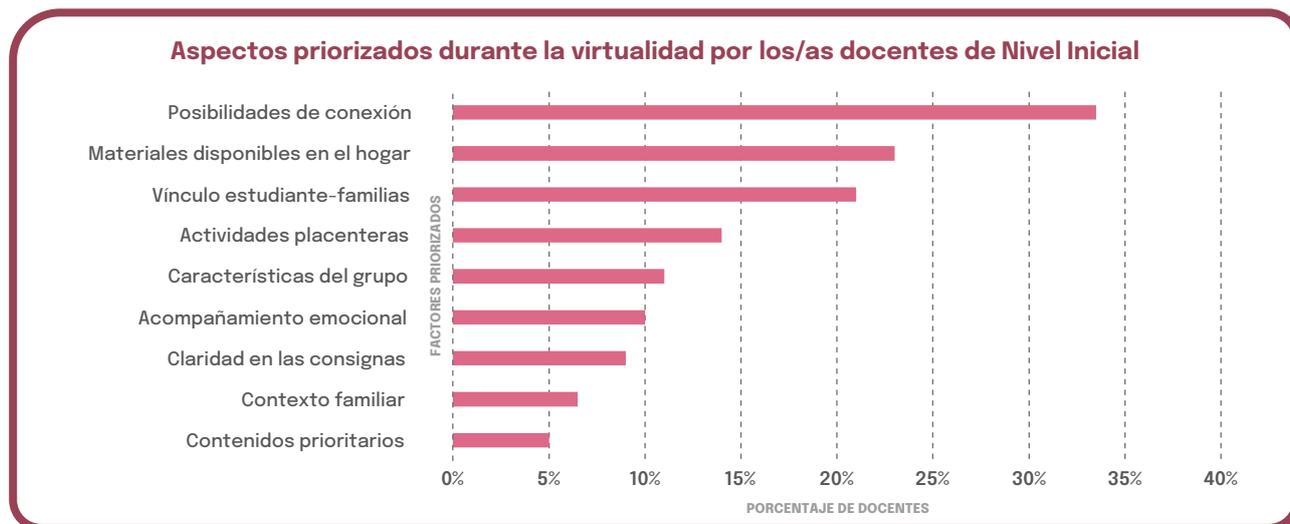
Por otra parte, es de esperar que en tercer lugar la estrategia más nombrada fuese la inclusión de actividades guiadas por el/la docente, dado que atienden a las características propias del nivel.

Ahora bien, ¿cómo fueron diseñadas estas actividades? ¿Qué aspectos fueron priorizados a la hora de planificar estrategias de enseñanza en la virtualidad? El gráfico que se presenta a continuación muestra cómo la posibilidad de conexión de los/as estudiantes fue prioritaria al momento de pensar en actividades.

Gráfico N°5

Aspectos priorizados durante la virtualidad por los/as docentes de Nivel Inicial

Fuente: elaboración propia.



De todos modos, es importante rescatar que muchas veces, en la situación de confinamiento casi absoluto que reinó gran parte de 2020, los/as docentes debieron pensar en actividades que pudieran hacerse con los recursos disponibles en el hogar así como también contemplar la ayuda que podría tener un/a niño/a de su cuidador/a. Además, se resalta bastante la flexibilidad como característica fundamental a la hora de planificar y atender a la coyuntura.

“Se priorizaron actividades y secuencias con diseños atractivos, fáciles de concretar, interpretar y confeccionar. [...] Pensando en recursos que implicaran materiales que estuvieran al alcance de las familias. Y también priorizando el apoyo, acompañamiento y escucha de las necesidades que pudieran surgir”.

Como cuarto factor tenido en cuenta a la hora de planificar en la virtualidad, se destaca la implementación de actividades placenteras, muy presente en el Nivel Inicial, pero también de la necesidad de los y las docentes de incluir espacios de disfrute en el contexto de aislamiento.

“Al momento de diseñar una práctica docente, en el contexto de no presencialidad, consideré que la propuesta fuese creativa, que captara la atención e interés por lo divertida y por ser adecuada al nivel de aprendizaje de los/as niños/as, para que pudieran responder y participar de la convocatoria, expresándose y pidiendo la palabra para respetar las intervenciones de sus pares”.

Los/as docentes entienden claramente sobre la necesidad de aprender a moverse en estas coordenadas cambiadas y cambiantes construyendo nuevas formas de ser y estar en la escuela. Recuperando una frase de Alliaud (2017) que se profundizó en el último tiempo y continúa vigente, *“enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto”.*

Los focus groups

En agosto de 2021 se llevaron a cabo los *focus groups* con docentes que habían manifestado su interés de participar dejando sus mails en la encuesta inicial. Se implementaron cuatro encuentros distintos, cada uno con el objetivo de indagar de manera específica en una dimensión puntual de la práctica docente a partir de los principales emergentes de la encuesta: el significado de una buena práctica, las distintas instancias de evaluación y reflexión que se implementaron, el rol de las instancias de capacitación, la vinculación con las familias durante 2020 y 2021 y la adecuación del uso de la tecnología. En total hubo 10 participantes⁵ entre maestras celadoras y maestras de sección.

En primer lugar, se buscó profundizar sobre el significado de una *buena práctica* y los diversos factores que influyen en ella. Según los datos obtenidos de la encuesta, una buena práctica es aquella que permite acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de los/as estudiantes. Se destaca especialmente la idea de que una práctica debe ser reflexiva, es decir, que debe estar atravesada por instancias de reflexión en relación con la propia práctica, potenciar la retroalimentación con otros/as docentes e incluir un monitoreo de los logros alcanzados por los/as niños/as. De esta manera, queríamos retomar este concepto: ¿cómo se llevan a cabo las prácticas reflexivas?

Las docentes con las que se conversó en los *focus groups* sostuvieron que la docencia implica repensarse permanentemente y que eso hace a la reflexión. *“Este mundo es cambiante entonces uno tiene que ir adaptándose y tratando también de ir medio pasito adelante para que las cosas no nos tomen tan por sorpresa. Siempre con esta posibilidad de darnos permiso, o decir un “no sé”, o lo puedo repensar, o lo puedo reversionar, o lo puedo adaptar. Nada es tan absoluto, nada es como se hacía hace 25 años ni nada es tan moderno. Hay que hacer un mix y de todo eso hacer un tamiz. Y esto también pasa por compartir con colegas, no solo de la institución, quizá no solo del nivel”*.

La reflexión para los/as docentes que participaron de los *focus groups* está estrechamente vinculada a la instancia de evaluación. La reflexión parecería ser el punto de partida para evaluar si lo planificado resultó como se esperaba y pensar cómo seguir. Como parte de la reflexión y la evaluación, las docentes buscan saber si la práctica que implementaron fue *buena* y principalmente logran saberlo a través del interés que manifiestan los/as estudiantes. *“Vos lo ves en la atención del niño. Cuando se dispersa, busca, se va a los espacios de otros juegos y no atiende cuando vos le presentás una propuesta, eso es un indicio de que no le está interesando, entonces vos pensás*

⁵ Si bien se trata de un grupo pequeño, fue posible determinar que las participantes se desempeñan en las diversas salas (desde Jardín Maternal hasta sala de 5) y poseen distintos años de antigüedad en la docencia (tres de ellas se desempeñan hace menos de 5 años, dos entre 6 y 10 años, 2 entre 11 y 15 años y 3 hace 21 años o más). Por otra parte, fue posible observar variedad en relación con la ubicación geográfica de los establecimientos en los cuales trabajan, participando docentes de los distritos escolares 1, 2, 4, 8, 9, 13 y 21. De este modo, si bien se trató de una muestra acotada, podemos observar que en los distintos encuentros hubo presencia de una variedad de voces que enriqueció el intercambio y la reflexión.

‘bueno, qué puedo incorporar que lo atraiga’”. Incluso, esto puede verse cuando el/la estudiante puede comunicar lo que trabajó en la sala, contar sus aprendizajes, mostrarlos en su hogar.

Además, sostienen que en Nivel Inicial la evaluación asume ciertas particularidades; por lo general, se valora y se observan los logros y aspectos a seguir trabajando de los/as chicos/as a mitad de año y luego a fin de año, momentos en que se suelen elaborar los informes evaluativos. En este sentido se trabaja con las distintas funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, aunque en los diferentes *focus* las participantes no identificaron la utilización de ningún instrumento para registrar las observaciones realizadas, como por ejemplo guías de observación o listas de cotejo. Tampoco especificaron los criterios con los que orientan y focalizan la observación.

Por otro lado, las docentes dan cuenta de distintos propósitos al momento de evaluar ya que no solo se centran en conocer los progresos y obstáculos de los procesos de aprendizaje de los y las alumnos/as, sino también mencionan la relevancia que tiene la evaluación para reorientar la tarea de enseñanza.

A su vez, la idea de la reflexión se asocia a la contextualización, segunda característica más valorada por los/as docentes en la encuesta. Esta idea de contextualización, de la mano de la flexibilidad, tiene que ver con la capacidad de adaptarse al contexto en el que se trabaja y al momento histórico. Como se dijo anteriormente, los/as docentes deben poder detectar las necesidades, intereses y capacidades de sus alumnos/as y brindarles las oportunidades para ponerlas en práctica.

En palabras de una de las docentes, *“cada escuela es un mundo, cada comunidad es un mundo, cada barrio en donde está inserta esa escuela es diferente. [...] Creo que en la práctica docente, si no hay flexibilidad en todo sentido, sea ésta mental, o desde la predisposición, o tener en cuenta a esta comunidad educativa, a esta escuela, a estos compañeros, no hay tarea docente”*.

De todos modos, es interesante destacar que si bien la reflexión es la característica más valorada por los/as docentes para una *buen práctica*, en los *focus groups* todas las docentes manifestaron que no tienen la oportunidad de sentarse a reflexionar con otros/as. En sus palabras, es muy difícil, en el cotidiano escolar, encontrarse con otras compañeras e incluso con el equipo de conducción para poder pensar en conjunto sobre qué están haciendo y las problemáticas que van surgiendo. *“A veces no nos dan los tiempos. Eso también es parte de nuestro proceso de enseñanza. Hoy, al plantearle al equipo de dirección ‘tenemos que organizarnos por esto, porque estaría bueno...’, a veces no nos dan ni esos dos minutos para tener esa charla”*. Es decir, la idea de la interdisciplinariedad como trabajo colaborativo entre docentes que fue tan ponderada en las encuestas, no siempre se puede lograr.

Sin embargo, hoy en día se valoran mucho las posibilidades que les otorga el *Drive* de Google o un mensaje de *WhatsApp*. Es ahí donde se genera un diálogo, aunque se pierde el cara a cara. *“Ar-
mamos una dinámica que es un grupo de WhatsApp con la persona del equipo directivo que nos
va guiando. Usamos además los espacios de la entrada y la salida para hablar las cosas pero no
dejamos de usar nunca el WhatsApp para hacer acuerdos. Sobre lo que va sucediendo con cada
grupo, estando incluso en la escuela, nos mandamos WhatsApp. Pasó a ser una herramienta de
comunicación tremenda. Nosotras ni siquiera tenemos una sala de maestras compartida. A lo
mejor el tiempo de la reflexión se da cuando se terminó el proyecto, se comparte en el Drive y nos
vamos comentando las cosas también ahí”*.

De esta manera, el/la docente, salvo cuando es mediado por la tecnología o por los minutos antes de comenzar la jornada o de terminarla, parecería perder esa posibilidad de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción de su práctica que ya no es de cada individuo, sino de la institución, de todos. Se reafirma que más de la mitad de los/as docentes no tienen espacios de intercambio periódicos dentro de su institución educativa para trabajar sobre el desarrollo e implementación de sus actividades.

Finalmente, una última dimensión estuvo orientada a responder qué pasa con la capacitación docente, con el objetivo de entender si permite acompañar el proceso reflexivo y potenciar las buenas prácticas. En este sentido, se hizo especial hincapié en que las capacitaciones sirven cuando son novedosas y tienen en cuenta el interés de los/as chicos/as de hoy. Incluso, están quienes dicen que *“cuando las capacitaciones suenan como algo obligatorio, no te terminan de llegar.”*

Las modalidades de capacitación preferidas varían de acuerdo a la realidad y a la edad de cada docente. Algunas coinciden en que las capacitaciones virtuales (por *Zoom*, por ejemplo) son de gran utilidad y evitan el traslado, ganando tiempo para otras cosas. Sin embargo, hay otras docentes que dicen que de esta manera y, sobre todo cuando no es algo que propone la escuela, es muy difícil continuarla justamente porque cuesta hacerse el tiempo si es asincrónica, y si es sincrónica, muchas veces hay problemas de conexión o de sonido, se pierde el cara a cara y no hay trabajo de campo con el otro en la sala: *“faltan las instancias de observación de la práctica”* (tanto propias como de las/os capacitadoras/es).

Muchas docentes valoraron la suspensión de clases para capacitarse en el horario de trabajo. Además de estar enfocada en la tarea, sin estudiantes a cargo, las docentes dicen que pueden aprovechar para intercambiar con otras/os maestras/os sobre la forma de trabajar: *“la comunicación entre docentes suma mucha experiencia. Ese ámbito lo tenemos solamente en los Espacios de Mejora Institucional, pero ahí se hace otra cosa, no es que se puede hablar de lo que sea”*.

Si bien en los focus groups no se preguntó específicamente por el vínculo estudiante-docente, este surgió como uno de los aspectos a considerar para una buena práctica en la medida en que en las encuestas se ponderaba el aspecto vincular y afectivo entre el/la docente y sus estudiantes. En este sentido, cuando se habló de buena práctica, apareció bastante la idea de generar un vínculo con los/as alumnos/as para poder pensar propuestas acordes. Además, se valoró especialmente el acompañamiento y el vínculo familiar porque si no, “*hay cosas que a veces se desmoronan*”. Las familias son consideradas un puente con los niños y las niñas. Esto nos permite reforzar la idea de que la construcción de un clima escolar basado en la empatía, el diálogo y el respeto es fundamental para propiciar el vínculo entre estudiantes y docentes y, en consecuencia, para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Esta idea de la vinculación entre estudiantes y docente es muy destacada y aparece de la mano del disfrute. De hecho, cuando se les preguntó a las docentes que formaron parte de los *focus groups* por el principal objetivo de una *buena práctica* en el Nivel Inicial, hablaron siempre de la idea del juego. En palabras de las protagonistas, “*los escenarios lúdicos han dado mucha más libertad para ver qué intereses tienen [los alumnos/as] y a partir de ahí proponer determinados objetivos y contenidos a trabajar*”. Incluso afirman: “*todo se relaciona con el juego. No hay que perder eso de vista. En el Jardín tienen que jugar y cantar.*” El juego obviamente debe tener una intención de aprendizaje, debe servirle al alumno o alumna para la comprensión y debe ser él/ella el o la protagonista de la actividad.

Reflexiones sobre el significado de una buena práctica de enseñanza en el Nivel Inicial

- Los/as docentes destacan que las *buenas prácticas* poseen una serie de características que en su conjunto permiten acompañar el desarrollo integral de los/as estudiantes.
- Entendiendo que la educación inicial debe ser abordada dentro de una perspectiva plural, teniendo en cuenta los diferentes contextos de crianza, es que se valoriza el aspecto contextual de la práctica docente. De esta forma, la *buena práctica* es aquella que responde a las necesidades individuales de cada estudiante.
- En línea con el punto anterior, las buenas prácticas se asocian a la posibilidad de dar respuesta a un objetivo introduciendo propuestas metodológicas innovadoras y motivadoras, centradas en el/la alumno/a haciéndolo/a protagonistas de su propio aprendizaje.
- A pesar de que la reflexión y la evaluación se identifican como aspectos sumamente importantes de la práctica, las/os docentes no logran encontrar el momento oportuno para hacerlo en equipo. En este sentido, deben trabajar muchas veces utilizando *WhatsApp* o *Google Drive* para mantener un intercambio y la evaluación no cuenta con instrumentos específicos para el registro de observaciones.

- En el contexto de no presencialidad, teniendo en cuenta las características del nivel, para sostener la continuidad pedagógica las actividades guiadas fueron elegidas por los/as docentes por sobre las actividades individuales. Por otra parte, pese a que en el Nivel Inicial muchas actividades suelen hacerse en grupo, la pandemia imposibilitó esta modalidad de trabajo. Se priorizaron actividades que pudieran hacerse con los recursos disponibles en los hogares de acuerdo a las posibilidades de cada familia.
- Las *buenas prácticas* no son experiencias personales sino que se dan dentro de un contexto. Por lo tanto, están insertas en un proyecto institucional. En este sentido, resulta significativo generar espacios de reflexión dentro de la comunidad educativa entendiendo la importancia de construir instancias que permitan compartir el conocimiento de forma tal que pueda ser útil para el otro, con la premisa de crear redes.

Más sobre educación inicial en *Prácticas compartidas*



Seminarios web

Nivel Inicial: repensando las prácticas hacia 2022

02

El significado
de las buenas prácticas
en el Nivel Primario

La educación primaria comprende a niños/as entre los 6 y los 13 años. Tiene como finalidad garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas; brindar los saberes y experiencias necesarias para que los/as niños/as puedan ejercer diferentes maneras de participación en una sociedad democrática y formarse como ciudadanos/as; promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo, incrementando en los/as alumnos/as la capacidad de conocerse, conocer el mundo y producir cambios.

El Nivel Primario está conformado por dos ciclos que constituyen un pilar fundamental en la trayectoria escolar de los/as niños/as, en su formación como ciudadanos/as críticos y responsables, capaces de asumir y desarrollar un proyecto de vida en el marco de los valores de una sociedad democrática, justa y solidaria.

En el marco de la indagación sobre *buenas prácticas*, buscamos conocer la valoración de los/as docentes sobre su trabajo, a fin de identificar las características que vuelven significativa a una práctica, permitiendo acompañar el aprendizaje de los niños y las niñas.

La voz de los/as docentes

En agosto de 2021 se implementó a través de la Formación Situada una encuesta destinada a todos/as los/as docentes de Nivel Primario de Gestión Estatal participantes de esa propuesta, a fin de conocer sus percepciones e indagar sobre el significado de las *buenas prácticas*. La encuesta alcanzó a un total de 7.916 docentes y obtuvo 386 respuestas, 176 de maestros de primer ciclo y 210 de segundo. Sin embargo, no hay en las respuestas una distinción por ciclo.

La primera pregunta tuvo como objetivo establecer cuáles son los aspectos más valorados por los/as docentes vinculados a su práctica para acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de los/as estudiantes. Para ello, en función de la rúbrica que se utilizaba para evaluar las experiencias que nos llegan a Prácticas Compartidas⁶, se les brindó a los/as docentes una serie de opciones que surgen de las características allí ponderadas, y se les pidió que valoraran cada una del 1 al 5, siendo 1 el menor puntaje y 5 el máximo. A continuación, se presenta el cuadro con los resultados obtenidos.

⁶ Dicha rúbrica se creó teniendo en cuenta el marco teórico y el significado de "buena práctica" disponible en la bibliografía acá citada. La misma fue modificada en función de los resultados de esta indagación

Gráfico N° 6

Aspectos de una buena práctica según los/as docentes de Nivel Primario

Fuente: elaboración propia.



Tal como puede observarse, si bien las diferencias no son ampliamente significativas, la valoración de las diversas características pueden agruparse en tres. El primer grupo estaría conformado por los aspectos que más se ponderaron, es decir, “promotora del desarrollo de capacidades”, “centrada en el/la estudiante”, “reflexiva”, “contextualizada”, “diferenciada” y “significativa”. En otro grupo, contaríamos con “integradora”, “creativa” e “interdisciplinaria”. Por último, en menor medida los/as docentes destacaron la característica “específica”.

De todos modos, las diferencias en la valoración de una característica y otra permitirían decir que todos estos aspectos se reconocen como propios de una *buena práctica*. Cabe preguntarse entonces si los/as docentes efectivamente tienen en cuenta múltiples factores al momento de diseñar su práctica o si estos resultados son consecuencia de haber brindado categorías predefinidas.

En este sentido, la siguiente pregunta arroja claridad ya que en ella se pidió a los/as docentes que describieran qué factores hacen que una práctica sea “buena”. Las respuestas en este caso fueron más dispares.

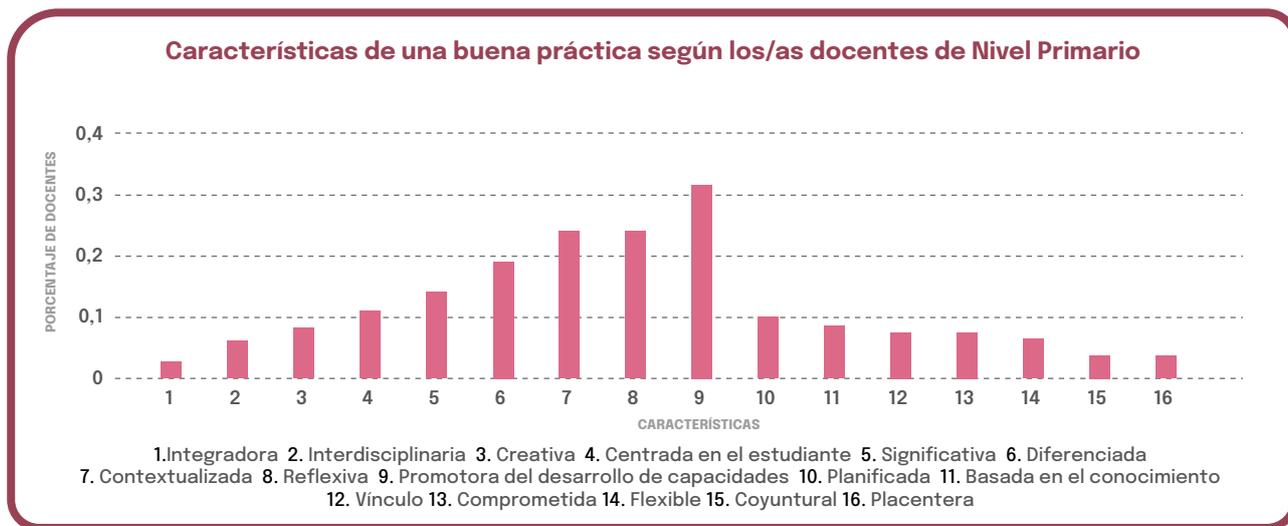
Se trató de una pregunta abierta. A medida que se sistematizaron las respuestas, ésta permitió dar cuenta de que las principales categorías que iban surgiendo correspondían a las características brindadas en la pregunta 1. Se decidió entonces que valía la pena diferenciar entre las categorías dadas y las que surgieron de las respuestas de las y los docentes.

Con respecto a las categorías consideradas en la rúbrica de Prácticas Compartidas, y que reúne la bibliografía sobre el tema, vemos que son las que constituyen aspectos prioritarios para los/as docentes, aunque no en igual medida.

Gráfico N°7

Características de una buena práctica según los/as docentes de Nivel Primario

Fuente: elaboración propia.



De las características brindadas en la pregunta sobre los aspectos más valorados por los/as docentes vinculados a su práctica para acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de los y las estudiantes, las maestras y maestros de nivel primario nombraron todos los aspectos ofrecidos en la encuesta, menos el de “específica” que no aparece (lo cual tiene sentido, dado que fue la que había obtenido un puntaje menor). Asimismo, la diferencia entre el resto de las categorías también es significativa.

Para el 31% de los/as docentes encuestados/as, “Promotora del desarrollo de capacidades” es la característica que mejor define a una *buena práctica*. De lo que dicen los/as encuestados/as, se entiende por capacidades sobre todo al desarrollo de la autonomía, pero también a la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el aprender a aprender. Vale la pena recuperar las propias voces docentes:

“Una buena práctica docente se articula a partir de un contexto real significativo que le dé sentido a las habilidades de los y las alumnos/as para la resolución de problemas y que pueda ser promotora del desarrollo de esas habilidades de manera autónoma, reflexiva e integral.”

“Tener en cuenta tanto las capacidades contextuales individuales como la capacidad de desarrollo de cada uno/a de los/as alumnos/as.”

“Lograr en los/as alumnos/as autonomía, pensamiento crítico y reflexiones sobre los aprendizajes.”

La fuerte valoración de los/as docentes respecto al desarrollo de capacidades resulta un hallazgo significativo. Incluso, esta característica de una *buena práctica* es más valorada en Primaria que en el Nivel Inicial, donde el énfasis está puesto desde lo curricular.

La segunda característica más valorada (25%) para una *buena práctica docente* es el aspecto reflexivo. Los/as docentes destacan la importancia de generar instancias de reflexión en relación con la propia práctica y potenciar la retroalimentación con sus colegas así como también realizar un monitoreo de los logros alcanzados por los/as niños/as.

“Lo que hace que sea buena, es la posibilidad de reflexionar sobre ellas, analizar qué cosas de una clase por ejemplo, estuvieron bien, qué cosas no. Tomar lo bueno y lo malo para mejorar, hacer partícipes a los/as alumnos/as también sobre lo que sintieron, qué aprendieron o qué les gustaría aprender.”

“[Una buena práctica debe estar] centrada en el/la estudiante, ser reflexiva, crítica de sí misma, flexible de acuerdo a la revisión del proceso, que promueva la puesta en juego de diferentes tipos de inteligencia, que le permita al estudiante mirar y comprender la manera en que aprende, que promueva la reflexión grupal, la creación colectiva, que habilite la circulación de la palabra, que utilice una retroalimentación honesta y diferenciada.”

Vale la pena destacar esta última definición porque además de hablar de la reflexión, vuelve a dar cuenta de la importancia del desarrollo de capacidades.

A ambos aspectos se suma la contextualización de la práctica según las características del grupo como tercer elemento más valorado en la práctica docente (24,6%). Esta característica, de la mano del carácter diferencial de la práctica de acuerdo a las necesidades individuales de cada estudiante, permite identificar la buena práctica como aquella en la cual el/la alumno/a puede demostrar alguna habilidad/capacidad. Para eso, los/las docentes deben poder detectarlas y brindarle a los y las estudiantes las oportunidades para ponerlas en práctica. En este sentido, los y las docentes mencionaron:

“Que esté pensada, planificada para ese grupo, con interés y conocimiento del contenido por parte del docente. Y con un nivel de compromiso de continuidad. Teniendo claros los objetivos a cumplir. En donde se ponga en juego el trabajo cognitivo de los/as estudiantes, y no sea solo leer y responder, sino poder generar espacios de discusión en donde ellos/as vayan generando el contenido también”.

“Un buen diagnóstico de grupo, para abordar prácticas pertinentes y una buena coordinación, de los saberes previos de los/as estudiantes, para lograr la construcción y apropiación de los aprendizajes”.

Que la práctica sea significativa, es decir, que esté anclada en un contexto real que le otorga sentido, también fue una característica valorada por los/as docentes a la hora de pensar en qué hace a una práctica ser una *buen práctica*. Incluso, este aspecto está relacionado con la contextualización, por un lado, y con la necesidad de centrar la práctica en el/la estudiante, es decir, ponerlo/la como protagonista de su aprendizaje. En este sentido sostienen:

“Que sea significativa, útil para la vida, adaptada a la necesidad de cada alumno/a, respetando su propio ritmo de aprendizaje y los avances en su recorrido escolar.”

“Para realizar una buena práctica docente es necesario transmitir contenidos significativos, acordes a la edad y, de ser necesario, adecuados a las singularidades de cada uno de los niños/as que lo requieren. Además y por sobre todo, es necesario partir de un vínculo docente-alumno sólido.”

Si bien los/as docentes consideran que una buena práctica puede ser creativa, interdisciplinaria e integradora, estos aspectos que habían sido valorados en la respuesta 1 prácticamente de la misma manera que el resto de las categorías recién mencionadas, se diluyen casi al punto tal de perderse como características a destacar, sobre todo la “integración”.

Además de las características recuperadas de la primera pregunta, al igual que en el Nivel Inicial, surgieron otras nuevas que no habían sido tenidas en cuenta para la elaboración de la rúbrica de Prácticas Compartidas. Sobre estas nuevas características, cabe destacar que el porcentaje de docentes que las mencionaron es significativamente menor. En primer lugar, un 10% de los/as maestros/as consideran que para que exista una buena práctica, es necesario planificar con anticipación:

“Una buena práctica docente comienza al planificar y secuenciar, pensando en los/as niña/os, para aportar y acompañar su crecimiento, así como su aprendizaje.”

“Una práctica planificada que lleve adelante los objetivos de enseñanza y que al mismo tiempo promueva desafíos y aprendizaje para el estudiante”.

Esta referencia a los aprendizajes de los/as estudiantes remite a la necesidad de que la práctica esté “basada en el conocimiento”, es decir, que se apoye en conocimientos fundamentados, científicos y de calidad.

A lo largo de la encuesta fue posible evidenciar que muchas de estas características aparecen de forma articulada en la voz de los/as docentes, dando cuenta de la importancia de pensar en los múltiples aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar la práctica. De este modo, algunos/as docentes afirman que:

“Las propuestas tienen que incluir aprendizajes significativos con actividades que los involucren, deben ser acordes a los/as niños/as también. El/la docente con sus intervenciones específicas y ajustadas es quien potencia el desarrollo del conocimiento y para eso la observación es primordial, la selección del material es importante también. El/La docente debe promover la cooperación entre pares, además del intercambio. La construcción de un ambiente que en lo material sea apoyo de nuevos aprendizajes con producciones anteriores es muy importante, así como construir un ambiente que sea seguro, de confianza, cálido para animarse a hablar, participar, pedir ayuda, tomar la palabra.”

“Es un conjunto de todas las respuestas anteriores, contemplando mucho las necesidades de los/as estudiantes, realizando adecuaciones pertinentes para que cada alumno/a pueda avanzar en sus aprendizajes, adquiriendo autonomía. Considero que es muy importante la articulación de áreas y contenidos planificando acorde a lo propuesto por el Diseño para cada grado, teniendo en cuenta los contenidos estructurantes de cada ciclo.”

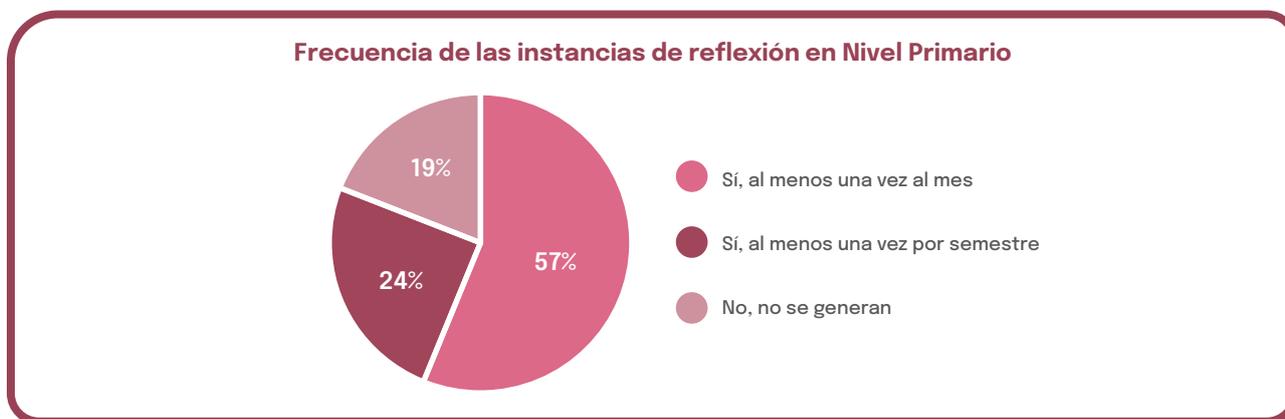
Tal como se evidenció en la encuesta realizada a docentes de Nivel Inicial y recuperando la propuesta de Rodríguez (2008: 34) según la cual las buenas prácticas no son solo experiencias personales sino que se trata de experiencias que se viven en la cotidianidad orientadas hacia metas institucionales, un punto central de la encuesta fue indagar sobre la periodicidad en la generación de instancias de reflexión sobre la práctica docente en el ámbito escolar, además de las que se proponen en la agenda escolar, entendiendo que el diseño de la práctica docente responde en gran medida al proyecto institucional y a las características de cada comunidad educativa.

Tal como sostiene Dubet (citado en Alliaud, 2014), existen ciertos desafíos frente a la tarea que los y las docentes no pueden superar solos. Para eso, necesitan del trabajo colectivo que permita darles seguridad y motivación. Se trataría de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no es de cada individuo, sino de la institución, de todos.

Tal como puede observarse en el gráfico que se presenta a continuación, el 57% de los/as docentes sostiene que al menos una vez al mes cuentan con una instancia de reflexión entre pares dentro del espacio institucional .

Sin embargo, es importante remarcar que el otro 43% de los/as docentes informó no tener espacios de intercambio periódicos dentro de su institución para trabajar sobre el desarrollo y la implementación de sus actividades: el 19% no tiene y el 24% tiene pero no con suficiente frecuencia.

Gráfico N°8
Frecuencia de las instancias de reflexión en Nivel Primario
Fuente: elaboración propia.



Si bien sería importante indagar más en profundidad sobre la frecuencia, la asistencia de los/as docentes y las dinámicas que se implementan en estas instancias, de estos datos surge la necesidad de acompañar a las escuelas en la construcción de espacios propios de reflexión y de seguimiento de las prácticas. Tal vez, la construcción del “Proyecto escuela” a comienzo de cada ciclo lectivo sea una instancia enriquecedora para pensar en aquellos desafíos y propuestas de mejora de la enseñanza.

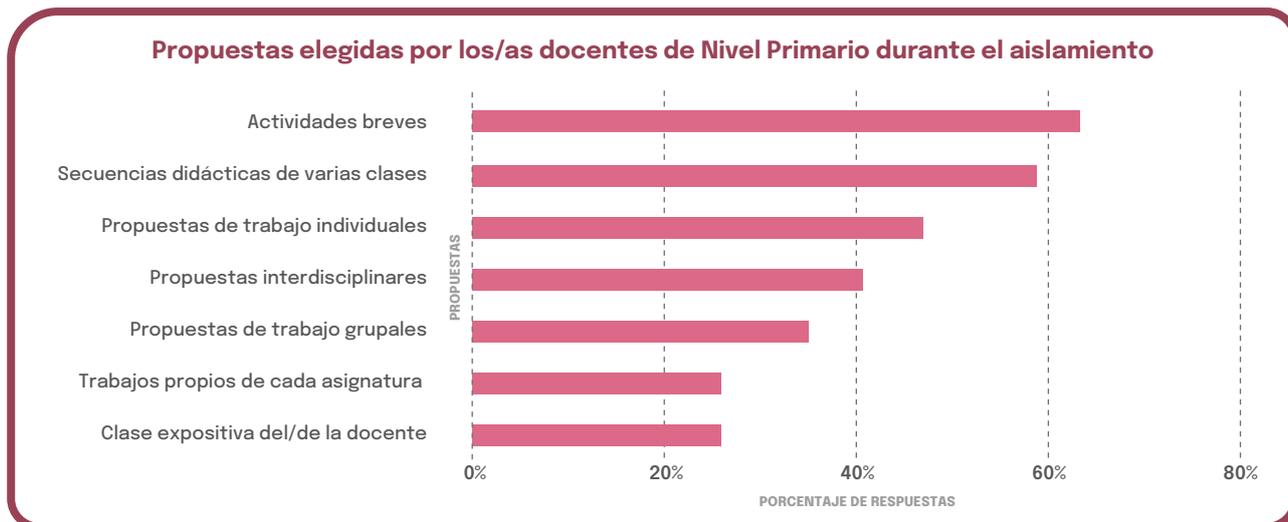
Además de comprender qué significa para los/as docentes una *buen práctica pedagógica*, esta indagación se proponía relevar qué había sucedido en 2020 cuando las clases debieron ser en modalidad virtual. Tal como sostiene Alliaud (2014) las condiciones de enseñanza no siempre están aseguradas y esto requiere crear y recrear constantemente distintas estrategias. En el ciclo lectivo 2020, el objetivo fue sostener la continuidad pedagógica y alcanzar los aprendizajes esperados pero las propuestas que mejor acompañaron dicho proceso, evidentemente debieron ser diferentes a las que los/las docentes estaban acostumbrados/as. Cuando se les preguntó sobre esto, las y los maestros indicaron que las actividades breves (63%) y las secuencias didácticas de varias clases (59%) fueron las principales estrategias implementadas, tal como puede observarse en el gráfico que se ofrece a continuación.

A partir de estos datos, se destaca la flexibilidad del trabajo docente en la planificación y la propuesta didáctica planteada, especialmente en la implementación de una variedad de actividades breves sin descuidar las secuencias didácticas, intentando de diversas formas continuar guiando los aprendizajes de los y las estudiantes.

Gráfico N° 9

Propuestas elegidas por los/as docentes de Nivel Primario durante el aislamiento

Fuente: elaboración propia.

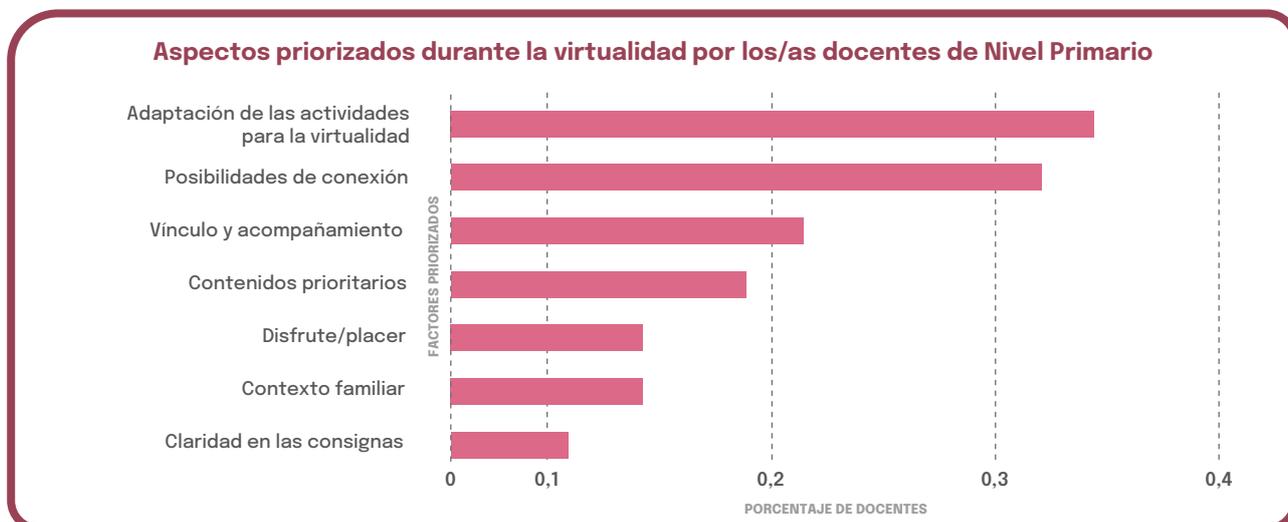


Como tercera estrategia más utilizada, que podría complementar a las anteriores, las propuestas de trabajo individuales dan cuenta de la elaboración de actividades orientadas a fomentar el desarrollo de capacidades profundas como la autonomía. Por su parte, la ponderación de las propuestas interdisciplinarias resulta llamativa ya que se trata de uno de los aspectos menos valorados en una *buena práctica* en la pregunta anterior. Finalmente, observar que las propuestas de trabajo grupales fueron en menor medida utilizadas por los/as docentes, nos permite ver la dificultad de la virtualidad. En este sentido, la presencialidad se constituye como un espacio de enseñanza y aprendizaje primordial para el desarrollo de habilidades blandas y el trabajo con otros. Ahora bien, ¿cómo fueron diseñadas estas actividades? ¿Qué aspectos fueron priorizados a la hora de planificar estrategias de enseñanza durante la no presencialidad? El gráfico que se presenta a continuación muestra cómo los/as docentes priorizaron desarrollar experiencias que propiciaran la comprensión y el trabajo en la virtualidad, teniendo en cuenta las posibilidades de conexión de los y las estudiantes.

Gráfico N° 10

Aspectos priorizados durante la virtualidad por los/as docentes de Nivel Primario

Fuente: elaboración propia.



Asimismo, se destaca la implementación de diversas estrategias orientadas a sostener el vínculo y acompañar emocionalmente a los/as estudiantes. A diferencia de lo evidenciado en el Nivel Inicial, los contenidos prioritarios estuvieron muy presentes en la planificación:

[En relación con la elaboración de actividades, tuve en cuenta] las posibilidades de mis alumnos/as a poder realizarlas, por sus condiciones materiales y por el apoyo con el que podían contar o no en sus hogares, en ese acompañamiento que fue tan necesario el año pasado debido al aislamiento. También tuve muy en cuenta los tiempos que necesitaron para realizar las actividades. Que las consignas sean claras pero cortas. Buscar y seleccionar recursos de todo tipo que colaboren, faciliten, acompañen, fortalezcan y reafirmen las propuestas que daba. Hice ajustes con algunos niños en particular que sabía que además de no contar con el apoyo de alguien de su familia, les iba a costar mucho trabajar solos, [...]. El seguimiento individual fue muy importante. Las propuestas sincrónicas sumaron, pero muchos no podían participar por falta de recursos, no contaban con netbooks ni acceso a Internet.

[Tuve en cuenta] principalmente la contención, el contexto familiar del alumno y la posibilidad de conexión.

La tarea docente es un vínculo amoroso, querer bien a los estudiantes es fundamental por ende el 2020 fue un año de sostener, acompañar, hablar y donde los contenidos escolares se convirtieron en la excusa para el encuentro. Todo cuento, toda situación problemática que sirviera para generar un encuentro con los pocos que tenían conectividad, fue utilizada.

Los focus groups

En el mes de noviembre de 2021, se llevaron adelante cuatro *focus groups* en los cuales estuvieron los/as docentes que, en la encuesta inicial, habían manifestado interés. Participaron en total 16 maestros⁷. Con el objetivo de recuperar los principales emergentes de la encuesta, en cada uno de los encuentros se indagó de manera específica en una dimensión puntual vinculada a la

⁷ Si bien se trata de un grupo pequeño de docentes, fue posible determinar que participó al menos un docente de cada grado, con diferente antigüedad en la docencia: dos de ellos/as se desempeñan hace menos de 5 años, tres entre 6 y 10 años, dos entre 11 y 15 años, seis entre 16 y 20 y tres hace 21 años o más. Por otra parte, fue posible observar una variedad en la ubicación geográfica de los establecimientos en los cuales trabajan, participando docentes de los distritos escolares 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 20 y 21. De este modo, si bien se trató de una muestra acotada, podemos observar que en los distintos encuentros hubo presencia de una variedad de voces que enriqueció el intercambio y la reflexión.

práctica docente: el significado de una buena práctica, las actividades que mejor acompañan el desarrollo integral de los/as estudiantes, el desarrollo de capacidades, la práctica reflexiva, la evaluación de los aprendizajes y el espacio que ocupan las propuestas de formación docente.

Como se mencionó anteriormente, en la encuesta realizada en agosto, se les preguntó a los/as docentes por el significado de una *buen práctica*, buscando conocer cuáles son los aspectos de la práctica docente más valorados por ellos/as. En este sentido, en las encuestas se destacó sobre todo la idea de una práctica “promotora del desarrollo de capacidades”, es decir, que fomenta el desarrollo de la autonomía, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el aprender a aprender. De esta manera, nos interesaba conocer en profundidad qué entendían los/as docentes por este concepto. Frente a esta pregunta, sostuvieron que si bien es una característica fundamental de una buena práctica de enseñanza, no es la principal. Esto tal vez se deba a que en la encuesta se trató de una pregunta de opción múltiple que pudo haber condicionado la respuesta.

Es evidente que los/as docentes creen que el objetivo de una buena práctica de enseñanza es preparar a los/as estudiantes para seguir aprendiendo y fomentar el desarrollo de capacidades. Una de las maestras dice: *“Además de que aprendan contenidos, también es prepararlos/as como futuros/as ciudadanos/as para la sociedad de la que son parte”*. Otra agrega: *“Me parece que es muy importante en el tema de las prácticas docentes el tema de la autonomía. Toda práctica tiene que tener ese objetivo y sumar a las familias. Trabajar prácticas que puedan generar autonomía me parece algo clave. Con la amplitud que tiene esa palabra en todo sentido, como ciudadanos/as, como hijos/as, como estudiantes”*.

Ahora bien, si bien este aspecto de la buena práctica es sumamente valorado, mencionan principalmente la falta de tiempo como un factor que va en detrimento del “desarrollo de capacidades”. También consideran que por la situación particular que vivieron en el bienio 2020 - 2021, producto de la pandemia y por los recursos con los que cuentan en las aulas, debieron limitarse a enseñar contenidos, relegando así el tiempo destinado a potenciar el desarrollo de capacidades en sus estudiantes.

Incluso y en algunos casos, los/as docentes conciben el término “desarrollo de capacidades” en relación con la diversificación de la enseñanza:

“Cuando hablamos de práctica hablamos también del docente que la guía pensando diferentes estrategias y pensando en ese grupo en general, en ese grupo heterogéneo, e implementando diferentes prácticas. Lo interpreto más por la diversificación. Implementar en un grupo diferentes prácticas para llegar a todos/as de diferente manera, pensar ese contenido de una manera más diversificada, del que puede, y el que no puede, que pueda un poquito más. Buena práctica es la del docente que empieza de una manera y es capaz de diversificar ese contenido para llegar a todos”.

Las/os docentes destacan la necesidad de que en la enseñanza se apunte, por un lado, al recorte individual de cada uno/a de los/as alumnos/as y, por otro, al sentido de pertenencia al grupo que hace que haya interacción e intercambio entre pares, y al mismo tiempo el desarrollo de la curiosidad:

“El sentido de una buena práctica de enseñanza es lograr que ese niño o esa niña se involucre, que esa práctica movilice y genere preguntas y despierte curiosidad”.

“Para profundizar nuevas prácticas es clave el deseo, problematizar, hacer de una práctica un desafío y uno como docente tener objetivos claros para profundizar a través de diversas estrategias”.

Para lograr esto, quienes participaron de los *focus groups* coinciden en que el/la maestro/a debe poder justificar la elección de los contenidos y el enfoque de trabajo. En palabras de una de ellas: *“Una buena práctica docente parte de los profesionales que la están ejerciendo y tiene que ver con el para qué, por qué estoy enseñándote el tema y por qué prefiero tal enfoque sobre otro. Va más allá de seguir lo que plantea el Diseño Curricular, e implica tener claro el sentido de lo que se hace, a dónde se quiere ir.”* Incluso, hablan de que el/la estudiante debe encontrarle el sentido a lo que está enseñando para poder así comprometerse con su aprendizaje. Y para encontrarle el sentido, sostienen:

“Las buenas prácticas se hacen generalmente por proyectos porque se puede ver desde diferentes ángulos y recurrir a todas las maneras de aprender que cada estudiante tiene”.

“Una buena práctica tiene que ver con poder acercarme a que un contenido le llegue a nuestros/as estudiantes de diferentes maneras, de diferentes formas y que eso después le sea un aprendizaje significativo”.

Una buena práctica según esto/as docentes, se vincula con la posibilidad de “desequilibrar al estudiante”, sacarlo del confort y presentarle situaciones que lo motiven a pensar. Ahora bien, también coinciden en afirmar que esto no es fácil de lograr con un grupo numeroso y con poco tiempo para abarcar todo el Diseño Curricular. *“Nosotros como docentes a veces cometemos el error de cerrar cuestiones; a determinadas preguntas hacemos un cierre y damos el tema por terminado y lo que logramos a veces con esa ansiedad es que el chico deje de hacerse preguntas, porque las respuestas las tiene siempre el docente.”*

De la mano de la posibilidad de trabajar por proyectos, potenciar el intercambio entre pares y permitir al alumno/a encontrarle sentido a lo que aprende, en los *focus groups* aparece como característica más valorada la contextualización de las prácticas según el grupo de estudiantes.

Cabe recordar que esta también fue una de las características más valoradas por los/as docentes en la encuesta de Nivel Inicial, el 25% consideró que una buena práctica debe ser contextualizada. De este modo, se destaca un fuerte compromiso de los/as docentes con el acompañamiento a las trayectorias diversas:

“Cada vez que planifico es un desafío porque los grupos son completamente diferentes, los recorridos son distintos. A algunos les costará más y a otros menos. Acompañar a cada chico/a a que aprenda a su manera y además lo disfrute. No voy a trabajar desde lo que no puede sino que voy a trabajar desde lo que puede y para que cada vez pueda más.”

“Cuando pienso en un contenido, en la planificación, en desde dónde voy a partir o las actividades que voy a proponer, pienso también en que el alumno/a pueda hacer ese recorrido. Cuando el alumno/a se mete en ese proceso y lo puede recorrer, siento que mi práctica se enriquece, la siento como una buena práctica, fácil de llevar adelante.”

Dijimos que en los *focus groups* se buscó profundizar en algunas de las respuestas de las encuestas. Con respecto a la definición de una *buena práctica*, la segunda característica más valorada fue su aspecto reflexivo y por ello nos detuvimos a indagar acerca de este aspecto. Sobre ello, los docentes dan cuenta de que es sumamente necesario y que debería ser diario: *“Si bien la escuela te “arrolla”, es importantísima la reflexión”*. ¿Por qué lo es? Para *“no quedarse con la buena intención de hacer todo lo que pude”*. Incluso, algunos/as docentes afirman que aunque los espacios de reflexión no estén pautados o no se puedan dar por ausencia de algún docente curricular, es importante buscar un momento de intercambio con la/el docente paralela o con la coordinación porque *“más allá de lo que uno/a pueda planificar, surgen emergentes, problemas a resolver, que está bueno hablar con otro”*. Además, consideran que esta reflexión debe darse para lograr un trabajo articulado: *“Tener el mismo eje, el mismo enfoque de primero a séptimo grado. Se avanzaría más y mejor. Si no, depende de la mirada de un docente u otro. Más allá del contenido que se da, tiene que quedar como algo aprendido”*.

Sin embargo, sostienen nuevamente que esto no siempre es posible dado que no se cuenta con el tiempo suficiente: *“Dentro del horario de trabajo no hay tiempo para la reflexión, para el encuentro con otras maestras. La vertiginosidad del día a día no lo permite. Debería estar institucionalizado”*. En línea con este punto, sostienen que muchas veces los emergentes impiden la reflexión sobre la práctica.

De la mano de la reflexión aparece la planificación como un aspecto central de la práctica junto con la flexibilidad que debe tener la misma y, por ende, la adaptación a los cambios. Varios/as docentes coincidieron en la importancia de renovar la planificación y el diagnóstico: *“Me gustaría*

recuperar la necesidad de un diagnóstico constante, no estable, que apunte a una planificación también renovable. Planifico algo y ya no es de acá a fin de año”. O “Para dejar como docentes una huella es importante un diagnóstico para saber hasta dónde, a qué queremos llegar. Primero hay que tener los objetivos muy claros.”

Otro de los ejes que había sido muy valorado por los/as docentes en la encuesta respecto a la propia práctica y que fue retomado en los *focus groups* fue la evaluación. En primer lugar, los/as docentes hacen referencia no solo a la importancia de contar con instancias de evaluación específica con el objetivo de conocer los logros de los/as estudiantes en relación con determinados contenidos sino que también hacen alusión a la evaluación formativa en tanto ésta busca identificar las fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje y brinda información para orientar la enseñanza y el trabajo del alumnado para que alcancen los objetivos previstos.

La evaluación debe poder ofrecer una retroalimentación, entendida como la revisión de los logros de los/as estudiantes en relación con los aprendizajes propuestos en cada secuencia didáctica. *“Un espacio de cara a la situación, para decir cómo están siendo nuestros procesos, nuestros recorridos. La retroalimentación positiva puede favorecer los procesos. Ese poquito que va logrando cada niño/a, cada estudiante, suma. Poniendo en palabras aquello que este año pudo hacer, pudo afrontar, siembra para que el año próximo tenga continuidad”*.

Asimismo enfatizan en la importancia de contar con criterios de evaluación que sean claros y compartidos por todos/as los/as niños/as: *“Me interesa mucho pensar la prueba diseñada con los/as chicos/as, que sepan qué contenidos y qué tipo de ejercitación tendrá, de qué se va tratar la prueba, cómo prepararse para una prueba de matemática, cómo estudiar de la carpeta, cómo estudiar del libro”*.

Por otra parte, uno/a docente remarca la importancia del reconocimiento de las diferencias, uno de los criterios de la rúbrica propuesta por Prácticas Compartidas, también en las instancias de evaluación: *“No evaluamos a todos al mismo tiempo, no damos el mismo contenido para todos, no todos avanzan al mismo ritmo. No para todos la misma prueba”*. De este modo, se resalta la importancia de diseñar propuestas que atiendan a las necesidades de los/as estudiantes.

Finalmente, en las conversaciones de los *focus groups* se buscó indagar acerca del rol de la capacitación docente para acompañar el proceso reflexivo y el desarrollo de las buenas prácticas de enseñanza. A lo largo de los encuentros, si bien aparece una fuerte valoración de las instancias de formación, se pueden evidenciar opiniones muy diversas respecto a cuáles son los formatos más enriquecedores.

En este sentido, los/as docentes resaltan las propuestas de capacitación que se desarrollan en servicio. Una de las docentes comenta que *“las capacitaciones son reveladoras siempre”*, sobre

todo cuando se trabaja con actividades bien concretas. Sin embargo, y nuevamente, también en este aspecto aparecen ciertas dificultades en cuanto al manejo del tiempo y la responsabilidad por los/as estudiantes durante el momento de formación. En primer lugar porque en algunos casos se suspenden las clases y en otros porque dependen de que otros/as docentes acompañen al grupo de estudiantes mientras los curriculares se capacitan. Incluso, afirman que muchas veces quedan tareas para hacer una vez concluida la capacitación. En palabras de las docentes:

Los Espacios de Mejora Institucional son muy interesantes, pero la capacitación en servicio es la charla de una hora, hora y media, que queda para que se haga después del horario de servicio. Estaría bueno tener más capacitación en servicio pero sé que es complicado; también me pongo en el lugar de mamá. ¿De qué forma el maestro de grado podría tener capacitación sin tener que suspender las clases?

En este sentido, sostienen: “Ojalá se institucionalizaran más espacios de capacitación y más tiempo en la escuela”.

Reflexiones sobre el significado de una buena práctica de enseñanza en el Nivel Primario

- A diferencia de lo evidenciado en el Nivel Inicial, los/as docentes caracterizaron a una *buena práctica* principalmente como aquella que promueve el desarrollo de capacidades profundas (autonomía, resolución de problemas, pensamiento crítico y aprender a aprender). Sin embargo, este aspecto es difícil de concretar en la práctica dado el tiempo y el número de estudiantes con los que suele trabajarse.
- Durante el 2020 se priorizó la adaptación de las actividades a la virtualidad, teniendo en cuenta, por un lado, las diversas posibilidades de conexión de los/as estudiantes y, por otro lado, la importancia de brindar consignas claras y concretas.
- En los focus groups gana protagonismo la contextualización, la planificación y la reflexión como características de una *buena práctica* para acompañar al desarrollo integral de los aprendizajes. Tal como sostienen Fenstermacher y Richardson (2005), puede verse cómo para los y las docentes, *una buena práctica de enseñanza* se da cuando los encargados de enseñar pueden justificar el enfoque abordado y planifican teniendo en cuenta la diversidad y los intereses del estudiantado.

- Al igual que en Nivel Inicial, tanto en la encuesta como en los *focus groups* los/as docentes destacan la importancia de generar espacios de intercambio y reflexión en torno a la propia práctica. Sin embargo, muchas veces no es posible llevarlos a cabo debido a la falta de tiempo durante el horario escolar y la “vertiginosidad del día a día”. De este modo, la incorporación de más espacios de trabajo institucional dentro de la agenda escolar constituye una oportunidad para avanzar en este punto.
- Finalmente, cabe destacar que al analizar las respuestas según el ciclo en el cual se desempeñan los/as docentes, no se observan diferencias significativas entre el primero y el segundo.

Más sobre educación primaria en *Prácticas compartidas*



Seminarios web

¿Qué es una buena práctica?

03

El significado
de las buenas prácticas
en el Nivel Secundario

La educación secundaria comprende a adolescentes y jóvenes a partir de los 13 años. Tal como expresa el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES), este nivel tiene como finalidad formar

- *Estudiantes con capacidades, habilidades y conocimientos que les permitan expresarse claramente en forma oral y por escrito, acceder a información de diversas fuentes y seleccionar, analizar y utilizar dicha información de manera adecuada a diversos propósitos, contextos e interlocutores.*
- *Jóvenes con capacidad para el pleno ejercicio de la ciudadanía, sujetos de derechos y obligaciones, conocedores del rol del Estado como responsable de su efectiva vigencia.*
- *Egresados con capacidad para continuar sus estudios e integrarse al mundo del trabajo, trabajar en equipo y respetar la diversidad de opiniones, posturas y puntos de vista.*
- *Jóvenes comprometidos con el desarrollo de prácticas saludables, el cuidado de sí mismos y de los otros.*

El Nivel Secundario cuenta con establecimientos que forman parte de las direcciones de Formación Docente (Escuelas Normales e Institutos de Enseñanza Superior), de Educación Técnica, de Educación Media y de Educación Artística.

En el marco de esta primera indagación sobre *buenas prácticas* recibimos el aporte de docentes comprometidos/as que nos facilitaron algunos datos, reflexiones y análisis sobre sus propias prácticas de enseñanza. Estos aportes se reflejan en el informe que se detalla a continuación. En el mismo se identifican los principales aspectos y enfoques didácticos, concepciones de enseñanza y de aprendizaje que fueron mencionados por los/as docentes que hacen a una *buena práctica* y que guiaron la continuidad pedagógica durante el 2020.

La voz de los/as docentes

En septiembre de 2021 se envió a través del campus virtual de Escuela de Maestros una encuesta a todos los/las docentes de las 13 orientaciones⁸ del Nivel Secundario de Gestión Estatal a fin de conocer sus percepciones e indagar sobre el significado de las *buenas prácticas*.

⁸ Ellas son: Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física, Turismo.

La encuesta alcanzó a un total de 1.100 docentes, de los que respondieron 102⁹. A aquellos/as docentes que se desempeñaran en más de una institución, se les pidió que respondieran haciendo referencia a la institución en la cual tenían mayor carga horaria. Con el objetivo de caracterizar al grupo de docentes participantes, se les pidió que indicaran el/las áreas en las cuales se desempeñaban. Esto permitió evidenciar que participaron profesores/as de todas las áreas, a excepción de Agro y Ambiente. Por otra parte, se les preguntó por su antigüedad. El 35% de las personas encuestadas tienen más de 15 años en la docencia, el 29% entre 10 y 15 años de antigüedad, el 19% entre 5 y 10 años y el 17% hace menos de 5 años que trabaja como docente en el Nivel Secundario.

La encuesta contenía tanto preguntas abiertas como cerradas. La mayoría de las preguntas requerían respuestas de elaboración personal, diferenciándose de la encuesta previamente implementada en el Nivel Inicial y Primario, donde primaron las preguntas cerradas debido a la gran cantidad de docentes alcanzados/as. De esta manera, se realizó un análisis cualitativo, lo cual requirió un trabajo de sistematización más profundo para lograr determinadas categorías que permitieran recuperar los principales emergentes sin tergiversar las palabras de los/as encuestados/as.

Cabe aclarar de todos modos que en la escuela secundaria los/as docentes conforman un colectivo profesional más heterogéneo que en otros niveles, en relación con su pertenencia a múltiples instituciones cuyos contextos en ocasiones también varían y en cuanto a su trayectoria formativa y título/s habilitante/s.

Todo esto hace que las respuestas sean diversas y, por ende, dan lugar a emergentes muy distintos. De este modo, al momento de realizar la lectura y el análisis de las respuestas fue especialmente relevante tener en cuenta la complejidad del Nivel Secundario en su estructura, sus diseños curriculares y sus condiciones de trabajo, dado que inciden directamente en los diversos aspectos que se deben considerar al momento de pensar en una *buena práctica*.

En la primera pregunta se pidió a los/as profesores/as que describieran qué factores hacen que una práctica sea *buena*. Los principales acuerdos giraron en torno a seis dimensiones:

1) **Participación activa de los/as estudiantes.** Una buena práctica debe promover la participación activa de las/os estudiantes poniéndolos/as en el lugar de protagonistas. En este sentido, el equipo docente coincide en que es importante motivar a las/os estudiantes para que lleven adelante las actividades propuestas, despertando su curiosidad e interés. En palabras de los/as docentes, *“poder interesar a los alumnos, despertarles curiosidad y lograr que valoren el saber por el saber mismo, no para aprobar la asignatura”* y *“aquella que se centre en los/as alumnos/as como protagonistas de su propio aprendizaje y no en la priorización parcialista de contenidos”*.

⁹ Cabe destacar que el objetivo de la encuesta es conocer las percepciones de los docentes sobre sus propias prácticas. En este sentido, la cantidad de respuestas obtenidas resulta significativa.

2) Contextualizada/situada. Para las/os docentes, una buena práctica debe ser pensada en un contexto determinado y para un grupo determinados. Esto quiere decir, por un lado, que “es leída en su espacio y tiempo”, es decir, que se tiene en cuenta lo que sucede en el aula a la hora de jerarquizar los contenidos en la planificación. Por otro lado, supone una reflexión sobre las características y necesidades del grupo de aprendizaje (el contexto, sus intereses, sus conocimientos previos, sus dificultades): *“Una buena práctica docente parte del (re)conocimiento de las/los estudiantes (su contexto, sus puntos fuertes, sus dificultades). Implica objetivos claros y diversidad de estrategias didácticas que redundan en una buena capacidad de adaptación al contexto.”*

3) Aprendizajes significativos. Esto se observa cuando las/os estudiantes se apropian de los saberes trabajados y logran transferir los aprendizajes a situaciones nuevas. En esta línea, un/a docente sostiene que es aquella que *“despierta el interés de la mayoría y atraviesa una situación actual y vivida por el estudiante”*.

4) Aspectos didácticos. Para lograr una “buena práctica” es importante no descuidar la planificación de la enseñanza. Es decir, hay ciertos principios didácticos que son especialmente tenidos en cuenta como la coherencia y relación entre los componentes de la programación, la diversidad de estrategias didácticas, la claridad en las consignas, la utilización de recursos atractivos y la consideración de los diseños curriculares.

5) Clima de trabajo. Una *buena práctica* debe tener lugar en un clima de trabajo caracterizado por el respeto mutuo, el diálogo y la escucha. Esto supone construir vínculos sanos (entre estudiantes, o estudiantes y profesores/as) que permitan trabajar con libertad y comodidad.

6) Formación docente. La *buena práctica* se basa en la formación docente, su actualización continua y el compromiso con su tarea profesional. Algunos/as profesores sostienen:

Para una buena práctica docente se necesita un buen docente, y para ello éste debe estar formado profesionalmente, tener conocimientos precisos de su materia, empatía y compromiso social, respeto por la institución y los valores educativos. Claro que para que esto sea posible se debe contar con el apoyo de todas las instituciones necesarias para lograr lo anterior: la escuela en sí misma, universidades, profesorados, etc., además de contar con los recursos correspondientes. Un/a docente bien formado con los medios y el apoyo necesario va a realizar una buena práctica docente.

[Son importantes] la dedicación, la búsqueda de recursos didácticos actualizados y acercarse a la vida cotidiana de los estudiantes. La pasión a la hora de enseñar es percibida por los/as alumnos/as.

Tabla N° 1
Características de una “buena práctica”

Fuente: elaboración propia.

Según tu opinión, ¿qué hace que una práctica docente sea una “buena práctica?”	TOTAL	C1	C2	C3
Promueve la participación activa de los estudiantes, despierta curiosidad e interés, los pone en el lugar de protagonistas.	26	37	10	1
Es situada, pensada en un contexto determinado para un grupo determinado (considera no solo al destinatario sino también las dinámicas del aula).	23	15	16	5
Promueve aprendizajes significativos, la comprensión y la posibilidad de transferir los aprendizajes a situaciones nuevas.	20	13	9	5
Se da en un clima de trabajo respetuoso, con diálogo y escucha mutua.	13	9	4	4
Aspectos didácticos: coherencia y relación entre los componentes de la programación/planificación. Diversidad de estrategias didácticas, claridad en las consignas, recursos atractivos. Uso de los diseños curriculares.	17	7	6	2
Se basa en la formación docente continua, actualización de los saberes y compromiso con la tarea profesional.	11	7	4	4
Promueve las siguientes actividades cognitivas: indagación, reflexión, pensamiento crítico, relacionar los diferentes contenidos.	12	2	8	2
Necesita de condiciones materiales adecuadas (condiciones de trabajo del docente y también recursos en las escuelas).	8	1	6	4
Promueve el trabajo interdisciplinario.	3	0	5	6

Al igual que como se hizo en Nivel Inicial y en Primaria, y teniendo en cuenta que las buenas prácticas no son solo experiencias personales sino que están orientadas hacia metas institucionales (Rodríguez, 2008), la encuesta buscó comprender cómo y cuándo se generaban instancias de reflexión sobre la práctica docente en el ámbito escolar, más allá de las propuestas en la agenda institucional.

Conocer si existen instancias de reflexión y cuál es su periodicidad permite dar cuenta de si los/as docentes tienen la posibilidad de compartir con otros los desafíos que se presentan en la tarea y trabajar de manera colectiva para “recuperar la seguridad, para no considerar los fracasos como resultantes únicamente de una responsabilidad personal y para renovar la motivación al abordar experiencias pedagógicas” (Dubet, citado en Alliaud, 2014).

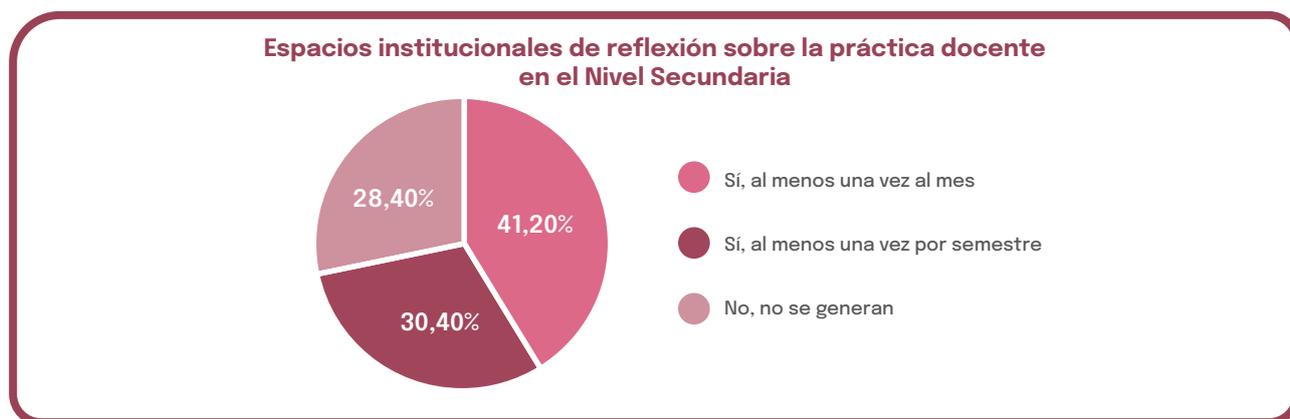
En segundo lugar, los/as profesores/as fueron consultados sobre la existencia de instancias de reflexión sobre la práctica docente además de las que se proponen en la agenda escolar. Tal como puede observarse en el gráfico que se presenta a continuación, el 41,2% de los/as docentes sostiene que al menos una vez al mes cuentan dentro del espacio institucional con una instancia de reflexión entre pares, el 30,4% señala que ocurren al menos una vez por semestre, mientras que el 28,4% declaró que no se generan instancias extra a las dispuestas en la agenda escolar. No hay que perder de vista la suma de estos dos últimos porcentajes ya que representan un 58,8% de docentes informando no tener espacios de intercambio periódicos dentro de su institución educativa para trabajar sobre el desarrollo e implementación de sus actividades.

En este sentido, y tal como se señaló en los otros dos niveles educativos, acompañar a las escuelas para construir espacios de reflexión y monitoreo es sumamente necesario. Es cierto que desde la agenda educativa se prevén instancias de los Espacios de Mejora Institucional (EMI) en las que se abordan este tipo de desafíos y que incluso se generan instancias de capacitación. Sin embargo, se considera que deben organizarse más encuentros de trabajo entre los equipos docentes.

Gráfico N° 11

Espacios institucionales de reflexión sobre la práctica docente en el Nivel Secundario

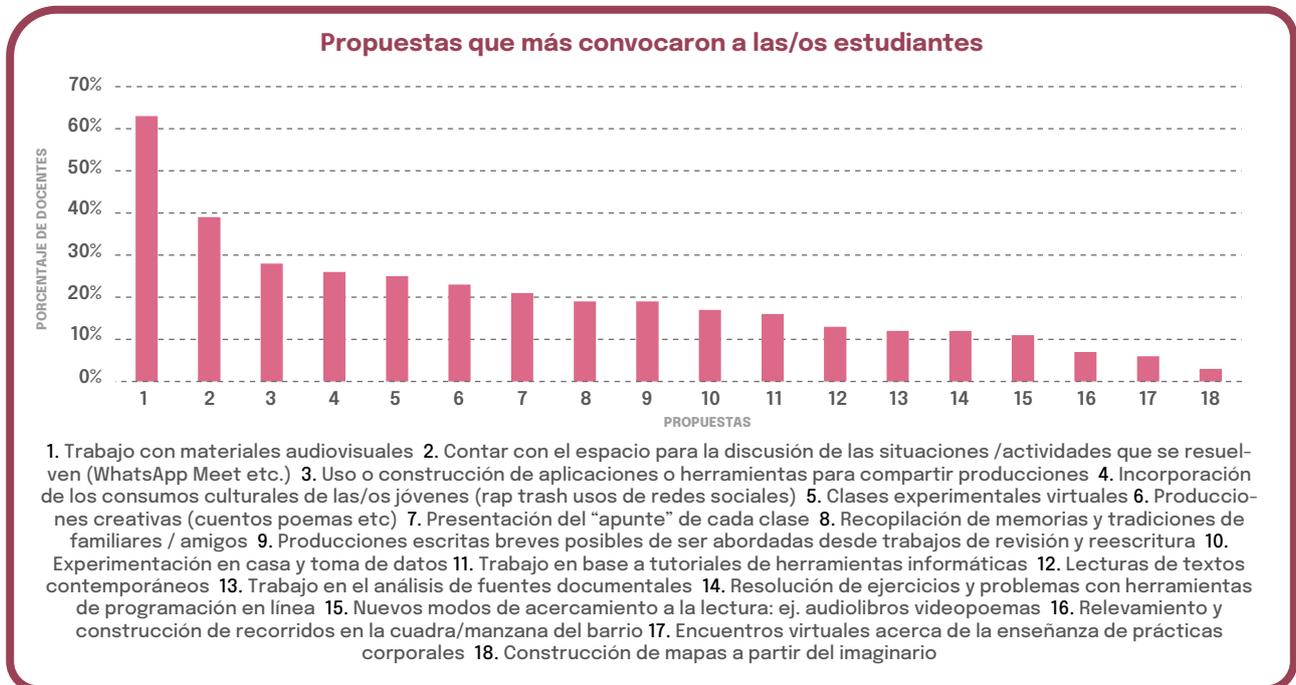
Fuente: elaboración propia.



Además de aproximarnos a lo que los/as docentes comprenden sobre las prácticas pedagógicas en general, en esta indagación quisimos relevar qué había sucedido en 2020, año en el cual la mayor parte del ciclo lectivo estuvo regulado por la no presencialidad. Tal como sostiene Alliaud (2014), la enseñanza en la actualidad requiere crear y recrear constantemente condiciones que antes estaban aseguradas. Por ello, se buscó comprender las estrategias utilizadas para sostener la continuidad pedagógica y alcanzar los aprendizajes esperados. Para preguntarles sobre las propuestas que mejor acompañaron dicho proceso, se les ofreció un listado elaborado por los/as coordinadores curriculares de Escuela de Maestros y se les solicitó que seleccionaran hasta cinco propuestas que hayan logrado convocar a sus estudiantes. Las dos estrategias más seleccionadas por los/as docentes, sin distinción de área disciplinar, fueron el trabajo con materiales audiovisuales y propiciar espacios para la discusión de las actividades (WhatsApp, Meet, etc.) En

el gráfico propuesto a continuación puede verse el resto de las opciones brindadas, las cuales se encuentran más vinculadas a la especificidad de las disciplinas.

Gráfico N° 12
Propuestas que más convocaron a las/os estudiantes
Fuente: elaboración propia.



Ahora bien, ¿cómo fueron diseñadas estas actividades? ¿Qué aspectos fueron priorizados a la hora de planificar estrategias de enseñanza durante la no presencialidad? La encuesta pedía a los/as docentes enunciar tres cuestiones que hubieran considerado como prioritarias. Esta pregunta era abierta y por lo tanto aportaba riqueza a la indagación en tanto no había cuestiones predefinidas que condicionaran las respuestas. De este modo, el análisis partió de la lectura en profundidad de cada una de las cuestiones que los/as profesores/as hubiesen considerado como prioritarias y a partir de allí se crearon las categorías de análisis que facilitaron la sistematización.

A la hora de programar la enseñanza en la no presencialidad, las/os docentes encuestados tuvieron en cuenta diferentes cuestiones que se detallan en la tabla 2. La principal variable fue la accesibilidad a Internet y a dispositivos adecuados por parte de los estudiantes. La desigualdad en el acceso les obligó a considerar diferentes alternativas para llegar a todo el grupo, incluida la entrega de materiales impresos que se repartieron junto con las canastas alimentarias. Utilizaron diversas herramientas digitales y soportes (plataformas educativas, WhatsApp, Instagram, Meet). También utilizaron documentos en línea y materiales audiovisuales, los cuales, como pudimos evidenciar anteriormente, fueron los que más convocaron a los/as estudiantes. En este sentido, los/as docentes sostienen la importancia de “tener en cuenta el tipo de dispositivo con el que [los estudiantes] trabajaban para poder elegir qué tipo de actividades llevar a cabo” y “conocer las posibilidades reales de acceso a Internet de cada alumno/a”.

Otra de las cuestiones prioritarias a las cuales buscaron atender los/as profesores/as fue el fortalecimiento de la comunicación y el vínculo para cuidar los estados emocionales de las/os estudiantes: “El año pasado el estado emocional de los estudiantes no pudo dejarse de lado. Se notaba la angustia en algunos casos”. A la hora de planificar la enseñanza, los docentes tuvieron en cuenta tanto los contenidos priorizados como que las actividades logran motivar a sus estudiantes, les despertaran interés por aprender y los/as incentivarán a participar. En este sentido, los/as profesores/as diseñaron actividades cortas y secuencias breves, elaboraron materiales con imágenes, colores y poco texto.

Tabla N° 2
Cuestiones prioritarias para programar la enseñanza
Fuente: elaboración propia.

En base a su experiencia en 2020, enuncie las tres cuestiones prioritarias que usted consideró para programar la enseñanza en la no presencialidad	TOTAL	C1	C2	C3
Posibilidad de conectividad de los/as alumnos/as (o no conectividad). Tipo de dispositivo al que acceden.	48	37	10	1
Uso de diversas herramientas digitales y soportes (plataforma educativa, WA, IG, Meet). Uso de formatos accesibles a todos (.PDF) y materiales audiovisuales.	36	15	16	5
Comunicación/vinculación con la escuela/diálogo para el cuidado de sus estados emocionales.	27	13	9	5
Actividades que los/as motivaran, que les despertaran interés y los/as incentivarán a participar.	17	9	4	4
Consideración de los contenidos priorizados.	15	7	6	2
Planificación de actividades cortas, secuencias breves, elaboración de materiales didácticos con imágenes, colores y poco texto, presentación de datos curiosos.	15	7	4	4
Consideración del entorno de cada estudiante y de las características de su familia.	12	2	8	2
Dar retroalimentación escrita y oral. Que se sientan escuchados/as y valorados/as.	11	1	6	4
Materiales de consulta/apoyo que propicien el desarrollo de la autonomía de los/as estudiantes.	11	0	5	6
Selección de temas vinculados con la vida cotidiana de los/as estudiantes, temas de actualidad.	11	3	4	4

Responder dudas, consultas, flexibilidad horaria por parte del docente.	8	1	4	3
Flexibilidad y adaptación en las evaluaciones.	4	1	1	2
Reuniones periódicas con los/as tutores/as y con las familias.	4	1	2	1
Transversalidad entre las áreas, contenidos interdisciplinarios.	2	1	0	1

Dada la heterogeneidad que presenta la población de estudiantes, algunos/as docentes mencionaron haber contemplado su grado de autonomía para, a partir de allí, elaborar materiales de consulta y apoyo.

A su vez, se resaltó la flexibilidad horaria frente a los cambios, atendiendo al contexto de los estudiantes. Es decir, las respuestas a esta pregunta permiten ver cuáles fueron las grandes preocupaciones que atravesaron la pandemia y qué características tuvieron. Por ejemplo, la flexibilidad fue mucho más necesaria y urgente dada la coyuntura y el contexto tan desigual de los/as estudiantes en lo relacionado con los recursos tecnológicos (dispositivos y conectividad) y el contexto familiar/doméstico.

Cabe aclarar que algunas de las respuestas dadas no se refirieron específicamente a la no presencialidad, en la medida en que, por ejemplo, “*la selección y secuenciación de los contenidos*”, “*los conocimientos previos*” o la “*calidad de la consigna*”, entre otros, son principios didácticos que cualquier docente debería considerar, más allá de una coyuntura que involucre virtualidad. Es decir, a través de las distintas respuestas muchos/as docentes mencionaron aspectos que no remiten específicamente a la planificación de la enseñanza para la virtualidad sino que están presentes en toda situación didáctica. Estos aspectos también habían sido mencionados cuando a los/as docentes se les preguntó por el significado de una *buen práctica*.

Lo mismo ocurrió con la “*creatividad docente*”. Este es un aspecto que todos/as los/as docentes despliegan en general, pero que durante la pandemia se volvió imperativo, especialmente en la elaboración de tareas orientadas a propiciar demandas cognitivas a fin de evitar el “*copie y pegue*” de información relevada en Internet por parte de los alumnos.

También se les pidió a las/os profesores que enumeraran los cambios percibidos/experimentados en su práctica de enseñanza, teniendo en cuenta la vuelta gradual a la presencialidad que tuvo lugar durante el ciclo lectivo 2021. Este ítem también fue de respuesta abierta y por lo tanto produjo distintos tipos de respuestas, que se agruparon de la siguiente forma:

1) **Uso de recursos tecnológicos.** Las/os participantes aseguraron que pese a la vuelta a las clases presenciales, continuarán utilizando algunas de las herramientas tecnológicas que la virtualidad obligó a incorporar. Entre ellas, se destacan la plataforma *Classroom*, el uso de *padlets* y en general la utilización de distintas aplicaciones para la comunicación con los/as estudiantes. Además, se mencionó que estos recursos motivan a los/as estudiantes y los/as comprometen con la tarea. Sostuvieron:

Aún conservo algunas herramientas virtuales. A través de ellas envío material explicativo y las clases presenciales son más prácticas y dinámicas.

Continué utilizando TIC como el Classroom, las videollamadas para los eximidos y las calificaciones digitales compartidas.

He introducido mucho material digital al abordar contenidos. También resolución de actividades con formularios de Google, compartimos producciones por medio de padlets, intercambiamos material de estudio por medio del Classroom de cada grupo, etc.

2) **Vínculos.** Se mencionaron tanto el fortalecimiento de vínculos ya existentes como la recuperación de aquellos perdidos, además de una mayor facilidad para establecer nuevos. En palabras de los/as docentes: *“poder ver de nuevo a los estudiantes, volver a forjar los vínculos”* o *“el cambio fundamental fue ver a muchos/as alumnos/as que no había podido conocer”*.

3) **Cambios en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.** El cambio al formato bimodal supuso repensar tiempos y espacios para la tarea pedagógica. Se mencionaron prácticas ralentizadas o clases extendidas, sobre todo por la división de la clase en burbujas y por diversos momentos de aislamiento que se atravesaron durante el curso. Por ejemplo, un/a docente afirma: *“La introducción de la clase es más extensa en la presencialidad para abordar mejor los contenidos y brindar a los/as estudiantes mayores precisiones para la resolución de las actividades”*.

4) **Cambios por los efectos negativos de la pandemia en los/as estudiantes.** Tanto el aislamiento como la virtualización de la educación tuvieron efectos en las actitudes y conductas de los/as estudiantes, por lo que la presencialidad supuso repensar las prácticas de modo tal de dar respuesta a esta problemática. En este sentido, los/as docentes enfatizan sobre el despliegue de diversas estrategias que permitieran convocar nuevamente a los/as estudiantes: *“Intento que los alumnos encuentren nuevamente el ritmo de estudio”*.

5) **Incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza.** Se establecieron distintos tipos de estrategias para trabajar en formato bimodal, centrándose en las necesidades particulares de los/as estudiantes. Por ejemplo, trabajar presencialmente aprovechando espacios como el labo-

ratorio y dejar los trabajos prácticos para el trabajo en la virtualidad: “*Un sinfín de readaptaciones, teniendo en cuenta lo que les costó a chicos y chicas volver a la presencialidad*”.

6) **No se detectan cambios.** Un porcentaje menor de docentes afirmó no haber percibido mayores cambios con la vuelta a la presencialidad.

7) **Se detectaron cambios significativos (sin especificar).** Asimismo, otros/as docentes afirmaron que hubo cambios rotundos, pero no ahondaron en mayores especificaciones.

8) **Otras.** Numerosos y diversos aportes que exceden estos ejes: se mencionan una mayor relación entre los contenidos dados y la realidad, la recuperación del trabajo en grupo o colaborativo, la intención de conocer las realidades específicas de cada escuela y de cada estudiante, la posibilidad de abordar cuestiones de mayor complejidad en la presencialidad, la importancia de la higiene y sanitización del espacio de trabajo, la utilización de consignas más sintéticas y concretas, entre otros.

Gráfico N° 13

Cambios en la práctica de enseñanza a partir de la vuelta a la presencialidad

Fuente: elaboración propia.



Por último, frente a la pregunta “¿cuáles son sus preocupaciones actuales en relación con la unidad pedagógica 2020 - 2021?”, las principales entre las manifestadas por los/as docentes giraron en torno a cómo ven a sus estudiantes y a la calidad de los aprendizajes.

En primer lugar, observaron un cierto desinterés y apatía en los/as jóvenes, una pérdida del deseo de aprender. Los/as vieron desmotivados/as, con un bajo compromiso con las actividades propuestas. En ocasiones, los/as encuestados/as señalaron que los/as estudiantes no manifestaban preocupación por recuperar las materias adeudadas. En palabras de un/a docente: “*Los estudiantes no están haciendo nada por recuperar las materias adeudadas. El nivel bajó mucho y no se nota que les importe. La escuela genera instancias de recuperación de contenidos pero los/as alumnos/as no asisten a ellas*”.

En segundo lugar, se observó una preocupación por los efectos que tuvo la jerarquización de contenidos en la cantidad y en la calidad de la enseñanza. Ocurre que hay contenidos priorizados que aún no han sido alcanzados y que están quedando fuera de la unidad pedagógica. Esto hace que se les haya enseñado muy poco a las/os estudiantes, y los docentes vieron difícil la posibilidad de “ponerse al día”, en un contexto de poco tiempo real, alto ausentismo y bajo compromiso. De las respuestas emerge la preocupación por el “bajo nivel” de los aprendizajes alcanzados, la pérdida de prácticas de estudio y por los contenidos que, aun siendo priorizados, no fueron realmente enseñados por las condiciones complejas ya señaladas. En este sentido, se enfatiza en la “*imposibilidad de cumplir el temario por cuestiones de tiempo y saberes previos*”.

Tabla N° 3
Preocupaciones en relación con la unidad pedagógica 2020-2021
Fuente: elaboración propia.

¿Cuáles son sus preocupaciones actuales en relación con la unidad pedagógica 2020 -2021?	TOTAL	C1	C2	C3
Hay aprendizajes que no fueron alcanzados a causa de la pandemia	19	15	3	1
Desinterés, apatía, pérdida del sentido de aprender	18	15	3	0
Preocupación por la acreditación de estudiantes que no sostuvieron la continuidad pedagógica (adeudan materias, no se conectan)	11	9	2	0
Desigualdad en el acceso a la tecnología, dispositivos disponibles	10	7	3	0
Ha bajado la calidad de los contenidos y la enseñanza	10	7	2	1
Falta de claridad en las condiciones de aprobación de la unidad pedagógica	9	5	2	2
Hay saberes que no fueron incorporados en los contenidos priorizados y se consideran necesarios para la formación y continuidad pedagógica de los estudiantes	8	5	2	1
Desigualdad en la apropiación de saberes	7	7	0	0
Condiciones laborales: salario docente, recursos materiales, capacitación, elementos de sanitización	5	5	0	0
Dificultades en la reorganización institucional: improvisación, falta de reglas claras	2	2	0	

Los focus groups

Durante diciembre de 2021 se realizaron dos *focus groups* para profundizar algunos aspectos que desde la voz de los profesores/as describen las buenas prácticas de enseñanza, los momentos y las instancias institucionales en que se generan intercambios y las reflexiones sobre dichas prácticas, así como los cambios que se realizaron con la vuelta paulatina a la presencialidad. Participaron en total 14 docentes¹⁰, que fueron agrupados en uno u otro encuentro teniendo en cuenta el área curricular en la cual se desempeñan. Con el objetivo de recuperar los principales emergentes de la encuesta, al igual que en el Nivel Primario, en cada encuentro se indagó de manera específica en una dimensión puntual vinculada a la práctica docente: el significado de una buena práctica, la práctica reflexiva, la acreditación de los aprendizajes, las actividades que mejor acompañan el desarrollo integral de los/as estudiantes y el espacio que ocupan las propuestas de formación docente.

La primera pregunta de estos *focus groups* buscó indagar con mayor profundidad el significado de una *buena práctica* para los y las profesores/as. Al igual que en las encuestas, una de las principales características que se resaltó fue la idea de la participación activa de los/as estudiantes. Muchos docentes coincidieron en que es necesario ponerlos/as en un lugar protagónico en relación con sus aprendizajes. Uno de ellos dijo: *“Una buena práctica es aquella que interpela al estudiante, que hace que él/ella empiece a hacer preguntas que no sean obligadas sino que lleven a respuestas que realmente le interesen”* y destacaron la importancia de *“ofrecer a las/os estudiantes experiencias que sean enriquecedoras, actividades que les permitan aprender jugando”*. De este modo, al igual que en la encuesta inicial, se destacó la importancia del abordaje de aprendizajes significativos. En palabras de un/a docente, esto se evidencia *“cuando los/as alumnos/as recuerdan años después lo que aprendieron”*.

Otro de los elementos que se destacaron en relación con las *buenas prácticas de enseñanza* fue la contextualización de la práctica de la mano de un buen clima de trabajo. Cuando estos dos aspectos confluyen, se observa un compromiso significativamente mayor del estudiantado con su aprendizaje. En la voz de los/as docentes:

“Un termómetro importante es cuando empiezan a aparecer los/as alumnos que nunca aparecen en clase y que tienen cosas para decir, que traen conocimientos de su familia”.

¹⁰ Si bien se trata de un grupo pequeño, fue posible determinar que participó al menos un docente de cada año, con distinta antigüedad en la docencia (dos de ellos/as se desempeñan hace menos de 5 años, cinco entre 6 y 10 años, cinco entre 11 y 15 años, uno entre 16 y 20 y uno hace 21 años o más). Por otra parte, fue posible observar una variedad en la ubicación geográfica de los establecimientos en los cuales trabajan, participando docentes de todas las regiones, a excepción de la Quinta. De este modo, si bien se trató de una muestra acotada, podemos observar que en los distintos encuentros hubo presencia de una variedad de voces que enriqueció el intercambio y la reflexión.

“Tener la mirada puesta en la heterogeneidad. Si no hacemos foco en las necesidades individuales, más allá de lo grupal, la enseñanza en muchos casos cae en saco roto. Esto permite igualarlos en el sentido de la pertenencia, de acceso al aprendizaje”.

“Una buena práctica también es aquella que logra una vinculación grupal: un compromiso de trabajo de la comunidad académica, que le den ganas al alumno/a de venir, al docente de estar y que por supuesto esté atravesada por los objetivos que uno quiere alcanzar”.

Como puede verse, la mayoría de los aspectos que surgieron en la encuesta inicial vuelven a surgir en los *focus groups* cuando se les pide a los/as docentes que caractericen una buena práctica de enseñanza. Sin embargo, los aspectos didácticos y la formación docente que aparecían como características significativas en las encuestas, no tuvieron la misma relevancia.

“Hay que buscarle la vuelta para resignificar lo que los pibes traen. Al principio, retomar las ideas previas que traen los/as chicos/as y al final, la retroalimentación, lo que vamos a mejorar”.

Un segundo momento de los *focus groups* se dedicó a intercambiar experiencias acerca de los momentos y los actores institucionales con los cuales se reflexiona sobre la práctica. La gran mayoría de los/as docentes sostuvieron que es difícil implementar un trabajo colaborativo dadas las características de la escuela secundaria, aunque valoran muchísimo cuando lo logran y afirman que los talleres de educadores resultan un espacio interesante en este sentido. Otras veces, deben limitarse a los intercambios de reflexión con colegas a través de la virtualidad en el contacto cotidiano por WhatsApp, tal como sucede en el Nivel Inicial. Es decir, las condiciones de contratación de los/as profesores/as de Nivel Secundario vuelven a la reflexión sobre la práctica una tarea complicada de lograr, salvo que sean “profesores por cargo”. Recuperando la voz de los y las docentes:

“La verdad es que las condiciones institucionales son complejas, es muy difícil, y lo pedagógico no se puede pensar por fuera. Puede ser que el espacio del profesor por cargo sea interesante, pero está tensionado por las condiciones laborales, es un dilema, una tensión”.

“Las instituciones son muy diversas, pero el espacio del profesor por cargo funciona mucho como espacio de intercambio, con sus pros y sus contras, porque a veces se transforma en algo catártico. En general, ese ámbito o los Espacios de Mejora Institucional [EMI] son relevantes, aunque a veces las plantillas de docentes son tan numerosas que se produce cierta incomunicación y tal vez se pierden los intercambios”.

Otra de las preguntas que guiaron la conversación en los *focus groups* fue acerca de las *buenas prácticas de enseñanza* que generó la escuela para lograr convocar a los/as estudiantes “en proceso”. Se les consultó a los/as profesores/as acerca de las líneas de acción y proyectos que se pusieron en marcha para que los/as alumnos/as aprendieran lo que no pudieron durante la no presencialidad. En relación con las líneas de acción, algunos/as docentes señalan el trabajo por proyectos –tal como se estimuló desde el Ministerio de Educación– lo cual seguramente haya sido todo un desafío, porque no es fácil congeniar espacios de intercambio y reflexión entre los/as docentes de distintas áreas. En este sentido, sobre todo se trabajó a través del *WhatsApp*, como un estímulo para seguir avanzando con los/as jóvenes y para implementar aquellas estrategias que le hubieran funcionado a otro colega. Una de las docentes afirma:

“En grupos de Whatsapp nos pasamos por ejemplo casos exitosos de estudiantes que logramos que presenten sus trabajos, o cuando logramos aprendizajes de contenidos que les venían costando o situaciones particulares como enfermedades o alguna problemática específica. Compartir ese espacio es enriquecedor. [...] A mí lo que me sirvió fue enseñar a armar mapas conceptuales con todos los contenidos de la materia. Cuando entregan el mapa me lo tienen que explicar, lo tienen que defender, mientras que están dando el oral ellos mismos se dan cuenta de algo que faltó o algo que corregir. Mostrar una producción y contarla a mí me está dando resultado”.

Si bien destacaron las múltiples estrategias implementadas para acompañar a los/as estudiantes en proceso, los/as docentes manifestaron preocupación especialmente porque les resultó difícil la “promoción acompañada” que tuvo lugar en 2020, por la falta de tiempo y espacio en el horario escolar para que haya una recuperación de contenidos.

“En el área de Lengua, fue muy difícil encontrar el espacio para esa promoción acompañada; se dio en forma virtual pero no tuve una buena respuesta. El recuperar a los chicos que desaparecieron implica que vengan a la escuela, tal vez cada 15 días. Hubo escuelas en las que dio muy buen resultado encontrarse la semana previa a las vacaciones con los/as chicos/as que estaban en promoción acompañada; dedicarnos sólo a ellos/as”.

De este modo, tal como mencionaron los/as docentes en las encuestas y al comienzo de los *focus groups*, la principal característica de una buena práctica de enseñanza en Nivel Secundario es la promoción de la participación activa de las/os estudiantes, poniéndolos/as en el lugar de protagonistas. Esta característica, tan valorada por los/as docentes, se vio reforzada durante el período de aislamiento, siendo un aspecto central en el desarrollo de estrategias orientadas a acompañar el aprendizaje de los/as estudiantes.

Reflexiones sobre el significado de una buena práctica de enseñanza en el Nivel Secundario

- Los/as docentes mencionan como principal característica de una buena práctica el promover la participación activa de los/as estudiantes y despertar la curiosidad y el interés. En este sentido, durante 2020 se priorizaron las propuestas de trabajo con materiales audiovisuales y aquellas que brindaran espacios para la discusión de las actividades. En segundo lugar, la buena práctica es situada, pensada en un contexto determinado para un grupo determinado.
- Si bien se destaca el carácter reflexivo de la práctica docente, más de la mitad de los/as profesores/as no tienen espacios periódicos dentro de la institución para reflexionar sobre su práctica. Por otra parte, los intercambios y producciones colaborativas se resuelven mediante el uso del *WhatsApp*. Advierten las dificultades de implementar instancias de trabajo colaborativo dadas las características de la escuela secundaria, aunque valoran muchísimo cuando se logran. En este sentido, constituye un punto pendiente el desarrollo de más propuestas orientadas a facilitar el trabajo entre docentes.
- Al momento de programar la enseñanza en la no presencialidad, los/as docentes consideraron la posibilidad de conectividad de los/as alumnos/as y el uso de diversas herramientas digitales y soportes, los cuales se mantuvieron aún en la vuelta a la presencialidad. Por otro lado, durante la suspensión de las clases presenciales, los/as docentes generaron diversas estrategias orientadas a sostener la comunicación y la vinculación de los y las estudiantes con la escuela. Asimismo, en el espacio del *focus group* destacaron la importancia de la escuela presencial como espacio social que permite las condiciones necesarias para el desarrollo y el aprendizaje.
- Las principales preocupaciones en relación con la unidad pedagógica 2020-2021 tienen que ver con los aprendizajes que no fueron alcanzados y la acreditación de los saberes de aquellos/as estudiantes que no sostuvieron la continuidad pedagógica. A ellas se suman las dificultades que podrían presentar los/as estudiantes durante 2022 por haber alcanzado aquellos contenidos estipulados en la unidad pedagógica previa.¹¹ Esto puede estar relacionado con la experiencia ya documentada por numerosos autores, como Terigi (2009), para quien la acumulación de materias pendientes de acreditación en el Nivel Secundario puede llevar al abandono en el largo plazo.

¹¹ Cabe recordar que la encuesta fue respondida por los/as docentes en septiembre de 2021.

Reflexiones finales

La reflexión en relación con una buena práctica de enseñanza ha cautivado a diversos autores a lo largo de los últimos años y se vincula estrechamente con la importancia de compartir conocimiento con otro a quien pueda serle útil o inspirador.

Especialmente en los últimos dos años, la conformación de redes de intercambio entre docentes ha cobrado especial importancia. En un contexto inédito y desafiante fue necesario generar estrategias e instancias de trabajo que permitieran compartir experiencias enriquecedoras para acompañar el desarrollo integral de los/as estudiantes. Tal como afirma Sennet (2003) se trata de que los “narradores de experiencias” les hablen a sus posibles oyentes sobre pequeños pasos y victorias concretas y limitadas. Sin embargo, para continuar en este proceso de intercambio fue necesario preguntarnos y preguntarse qué es lo que entendemos por una buena práctica, para poder identificarla y compartirla.

Por ello, a lo largo del presente documento se realizó un recorrido por las principales representaciones de los/as docentes de Nivel Inicial, Primario y Secundario en torno a las *buenas prácticas de enseñanza*. Como pudo observarse, algunos de los principales aspectos se reiteran en los tres niveles mientras que otros son particulares de cada uno, con sus características y complejidades.

En primer lugar, podemos afirmar que una buena práctica aborda múltiples dimensiones y que se configura teniendo en cuenta un espacio y un momento determinados. Las prácticas de enseñanza son situadas, responden a lo que sucede en el aula y en la institución y suponen una reflexión sobre las características y necesidades del grupo de aprendizaje (el contexto, sus intereses, sus conocimientos previos, sus dificultades). Es por eso que al pensar en una buena práctica debemos primero considerar su punto de partida, en su diagnóstico inicial. En línea con este punto, en segundo lugar, una buena práctica está atravesada por instancias de reflexión que permitan evidenciar si se logró lo que se esperaba o si es necesario desarrollar nuevas estrategias de mejora.

Por otra parte, para los/as docentes de los tres niveles una buena práctica está orientada a promover la participación activa de las/os estudiantes poniéndolos/as en el lugar de protagonistas. En este sentido, el equipo docente coincide en que es importante motivar a las/os estudiantes para que lleven adelante las actividades propuestas, despertando su curiosidad e interés. Esto se destaca especialmente en el Nivel Secundario donde, sobre todo durante la virtualidad, fue necesario desarrollar propuestas de trabajo convocantes.

Asimismo, tanto en el Nivel Inicial como en el Primario se destaca la importancia de la implementación de experiencias que contribuyan a la promoción de capacidades. Esto se ve especialmente en la voz de los/as docentes de Nivel Primario, aunque muchas veces el trabajo en el aula con este tipo de propuesta presenta serias dificultades.

En línea con este último punto, la principal dificultad para los/as docentes de los tres niveles tiene que ver con la falta de tiempo disponible sin grupo a cargo a lo largo del día. Esto afecta el desarrollo de instancias de reflexión conjunta entre docentes, el trabajo colaborativo y la asistencia a las propuestas de formación situadas. En este sentido, es necesario diseñar nuevas estrategias que promuevan el trabajo entre docentes en las instituciones, reconociendo el valor que posee el intercambio para el desarrollo de buenas prácticas.

Finalmente, a partir de los distintos ejes abordados, es posible concluir que para poder enseñar aún en situaciones educativas complejas es necesario probar y experimentar poniendo a prueba todo lo que se sabe; planificando, cambiando y aprendiendo sobre la marcha. En el último tiempo, los/as docentes se encontraron con un contexto sumamente desafiante en el cual pudieron generar aprendizajes significativos por medio de la invención, la imaginación y la experimentación, dando cuenta que una buena práctica no es solo aquella que permite obtener buenos resultados sino aquella que acompaña de forma integral a los/las estudiantes durante el proceso.

Elementos a considerar en la evaluación de experiencias

Tomando en cuenta los aportes de los/as docentes sobre sus representaciones de una buena práctica de enseñanza, se realizó una revisión de la rúbrica para evaluar experiencias. Como criterios excluyentes se consideraron:

- La selección crítica de contenidos.
- El desarrollo de capacidades.
- El rol del estudiante como protagonista.
- La descripción de criterios y modalidades de evaluación pertinentes a los objetivos de aprendizaje.
- La coherencia interna de la práctica y los temas desarrollados.

Además, se incorporaron una serie de criterios no excluyentes que permiten enriquecer la práctica de enseñanza. Estos son:

- La resolución de un problema institucional o de aprendizaje relevante.
- El reconocimiento de las diferencias tanto de los/as estudiantes como del contexto.
- El trabajo con otros.
- La creación de productos originales con uso de herramientas digitales.
- La transferibilidad y/o replicabilidad.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2013) “Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar”. Foro de Santillana *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires: Santillana, 85-97.

Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(109). <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1886>. Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires: Aique.

Armijo, M. (2004) “Buenas prácticas de gestión pública en América Latina”. Actas del IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid.

Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (2003) “Seven principles for good practices in undergraduate education”, *Wingspread Journal* (special edition), noviembre.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005) “On Making Determinations of Quality in Teaching”, *Teachers College Record*, vol. 107(1), 186-213.

Iztcovich, G. (2013) “La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década”, *Cuaderno SITEAL*, vol. 16, Buenos Aires, septiembre.

Litwin, E. (1998) “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 11-34. Buenos Aires: Paidós.

Pérez, Á., y Sola, M. (2006) *La emergencia de buenas prácticas. Informe Final: evaluación externa de los proyectos educativos de centros para la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente*. Málaga: Consejería de Educación-Junta de Andalucía.

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World.

Petrides, L. y Nguyen, L. (2006) "Knowledge Management Trends: Challenges and Opportunities for Educational Institutions", en Scott Metcalfe, A. (ed) *Knowledge, Management and Education: A Critical Analysis*, Hershey: Information Science Pub, 21-33.

Rodriguez, D. (2008) "Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento", *Revista Académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú* 32 (17), 29-48, marzo.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

BA