Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de la carrera del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior.

Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para revincular a los jóvenes del nivel secundario durante el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR).

Alumno: Guadalupe Raquel Jara Castaño
Sede Lomas de Zamora
Julio 2023

Resumen

El objetivo general del presente trabajo de investigación es identificar las diversas estrategias pedagógicas que utilizaron los docentes durante el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR), para revincular a los jóvenes del nivel secundario. Dicho programa surgió en el año 2021, en la provincia de Buenos Aires.

En tanto los objetivos específicos que se propusieron han sido discriminar cuáles fueron las modalidades de enseñanza; conocer los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar el vínculo con los alumnos, y, por último, identificar cuáles fueron las experiencias que tuvieron los docentes del programa ATR.

La relevancia de este proyecto radica en la importancia de conocer las estrategias utilizadas por los docentes para revincular a los jóvenes a fin de proyectar posibles futuras propuestas pedagógicas y capacitación para los docentes. Para el desarrollo de este, se ha recopilado información de diferentes autores especializados en las prácticas de la enseñanza. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro (04) docentes que trabajaron en diferentes materias durante el programa ATR en el nivel secundario.

En tanto se ha concluido que los docentes que formaron parte programa ART, utilizaron diferentes estrategias pedagógicas para la revinculación, pero las más elegida debido al contexto social que se estaba atravesando en ese momento fue la estrategia socio- afectiva considerando que el vínculo pedagógico ocupó un rol sumamente importante.

Palabras clave: trayectorias educativas- revinculación- programa ATR- estrategias pedagógicas- vínculo.

Índice.

1. Antecedentes de investigación 5
2. Trayectorias educativas 11
   - 2.1 Trayectorias teóricas y trayectorias reales 11
   - 2.2 Trayectoria educativa discontinuada 11
3. Estrategias pedagógicas para la revinculación 12
   - 3.1 Tipos de estrategias pedagógicas 13
     - 3.1.1 Estrategias cognitivas 13
     - 3.1.2 Estrategia metacognitivas 13
     - 3.1.3 Estrategia lúdica 14
     - 3.1.4 Estrategia tecnológica 15
     - 3.1.5 Estrategia socioafectiva 16
4. El vínculo pedagógico 17
   - 4.1 Tipos de vínculos pedagógicos 18
     - 4.1.1 Vínculo de dependencia 18
     - 4.1.2 Vínculo de rebeldía 18
     - 4.1.3 Vínculo de ilusión 18
     - 4.1.4 Vínculo de transformación y elaboración 18
5. Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación. (ART) 20
   - 5.1 Marco normativo 20
   - 5.2 Objetivos 20
   - 5.3 Alcance 21
6. Encuadre metodológico 23
   - 6.1 Pregunta general y preguntas específicas 23
   - 6.2 Objetivo general y objetivo específico 24
   - 6.3 Definición del tipo de investigación 24
   - 6.4 Instrumento de recolección de datos 25
   - 6.5 Procedimiento 26
7. Análisis de los datos 28
8. Conclusiones 36
9. Bibliografía 39

Introducción

El tema que se va a desarrollar en el presente trabajo de investigación es el acompañamiento de las trayectorias educativas discontinuadas de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Diversos estudios realizados con anterioridad a la pandemia por Covid-19 en nuestro país, indican que tan solo el 71% de los jóvenes finalizan el secundario (CIPPEC sobre la base de EPH 2019). Tal situación se vio agravada durante el periodo de Pandemia. Muchos jóvenes de la Provincia de Buenos Aires habían perdido el contacto con la institución educativa o lo mantenían de forma muy escasa. Por ello, en el último tiempo, la problemática del acompañamiento a las Trayectorias Educativas ha venido consolidándose como una preocupación primordial para la formulación de políticas educativas (Tegiri y Briscioli, 2020), cobrando mayor relevancia aún en contexto de pandemia.

Por tal motivo el gobierno bonaerense creó el Programa Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR) (RESOC-2021-2905). El mismo se mantuvo en vigencia durante el periodo septiembre del 2021 hasta Julio del 2022, donde el gobierno de la provincia de Buenos Aires decidió ponerle fin. (RESOC-2022-446)

Tal es así, que el programa ATR tenía como objetivo fundamental establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las instituciones y los estudiantes que habían discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantenían era intermitente y de muy baja calidad. (comunicación conjunta N° 1/2020).

En este contexto, los docentes debieron lograr que aquellos jóvenes que se habían alejado de la escuela volvieran a re-vincularse.

No obstante, cabe mencionar que los docentes también experimentaron incertidumbres concernientes al campo laboral. (Cáceres, Gill, & Galeano, 2020)

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la pregunta inicial a la que intenta responder el presente proyecto de investigación es: ¿qué estrategias pedagógicas utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes y adolescentes de escuelas secundarias en el programa ATR?

A su vez, a través de preguntas específicas que se desprenden del interrogante general, se indaga: ¿cuál fue la modalidad de enseñanza?; ¿cuáles fueron los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar el vínculo con los alumnos?

Planteada la cuestión, el trabajo busca identificar las estrategias pedagógicas utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes y adolescentes de escuelas secundarias en el programa ATR. Así mismo, los objetivos específicos que se desprenden son: conocer cuál fue la modalidad de enseñanza, indagar cuáles fueron los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar un vínculo con los alumnos e identificar cuáles fueron las experiencias que tuvieron los docentes del Programa ATR.

El diseño metodológico para desarrollar es de tipo descriptivo exploratorio de enfoque cualitativo. Se seleccionarán cuatro (04) docentes que hayan trabajado en el programa ATR en la provincia de Buenos Aires en el secundario para la obtención de datos.

La relevancia de este proyecto radica en la importancia de generar políticas públicas que logren que se garantice el derecho a la educación, así mismo es importante visibilizar las estrategias utilizadas por los docentes para la re-vinculación de jóvenes y adolescentes a fin de proyectar posibles futuras propuestas pedagógicas y capacitación de los docentes.

1. Antecedentes de investigación

La cuestión del acompañamiento de las trayectorias educativas discontinuadas ha sido abordada por investigadores y especialistas del campo de las Ciencias Sociales.

Una de ellas es la investigación *"Los desafíos que plantean las trayectorias escolares",* llevada a cabo en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes de Mayo del 2007 por Flavia Terigi. Este trabajo se centra en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias. Introduce una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Donde establece que las trayectorias teóricas, son aquellas que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por el sistema, y las trayectorias reales describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización (Terigi, 2008). Siendo clave esta distinción ya que la autora sostiene que actualmente los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, provocando una relativa inflexibilidad en los desarrollos pedagógicos-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Para la obtención de datos, se realizó una investigación de tipo cuantitativo, analizando estadísticas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), referentes a la cantidad de egreso de alumnos que se estima en el nivel primario y secundario básico del nivel polimodal, analizando porcentajes de alumnos repitentes, desertores y el promedio de supervivencia. Llegando a la conclusión de que si bien muchas veces las estadísticas indican que cada vez son más jóvenes los que finalizan o no interrumpen la escolaridad, esto no debe ser tomado como la verdad absoluta ya que se debe tener en cuenta que para las estadísticas se toma una población preseleccionada, quedando afuera importantes sectores de la población infantil y juvenil de algunas provincias. Una vez analizado los datos concluye en que las trayectorias no encauzadas producen diferentes fenómenos. Los más relevantes para el presente trabajo de investigación radican en: I) En los primeros años de la escuela media parece estar produciéndose mejoras en la retención y promoción, pero esas mejoras se detienen en la mitad de camino del nivel secundario. Las tasas de repitencia siguen siendo altas, aunque muestren esporádicamente tendencias de disminución II) Las cifras de abandono interanual alimentan el número de adolescentes y jóvenes que no estudian, algunos de los cuales se reincorporaron eventualmente al sistema con pocas posibilidades de egreso; según las autoras, para el total del país de cada 10 alumnos que egresan de EGB 3, 6 cursan

algún año del nivel Polimodal y solo el 60% de ellos (o sea 4 de cada 10 que habían egresado de EGB 3) tendrá probabilidad de egresar. III) La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso.

Asimismo, afirma que muchos jóvenes ingresan a la escuela media pero no logran "enganchar" con ella, viven una experiencia escolar atravesada por dificultades y falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente. Generando nuevos desafíos para la escuela media frente a estas modalidades de relación que no son las esperadas.

Para finalizar, la autora expresa que se debe ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles, debiendo activar relaciones intensas de los jóvenes con la escuela.

En esta misma línea, para poder analizar el impacto de la pandemia en la educación secundaria en la Argentina, se toma como antecedente información brindada por el Centro de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). Estadísticas realizadas por el CIPPEC sobre la base de EPH 2019, indican que solo el 71% de los jóvenes finalizan el secundario. Teniendo presente que el ingreso al nivel es casi universal, se evidencia que el problema no reside en el acceso sino en la permanencia y conclusión. Asimismo, se toma la fuente CIPPEC en base a datos BID (2020), que indica que, durante el 2020, 4 de cada 10 jóvenes tuvieron bajo o nulo vínculo con sus docentes, no recibían tareas o lo hacían una sola vez por semana y sin devolución.

Asimismo, en el artículo *"Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia",* los autores Guido García Bastan, María Eugenia Pinto y Horacio Luis Paulin (2021) realizaron una investigación en la ciudad de Córdoba, donde centraron su análisis en las trayectorias educativas y procesos de accesibilidad a la escuela secundaria de jóvenes de sectores vulnerables de esa ciudad, durante el periodo de pandemia. Se lleva a cabo una investigación de carácter cualitativo, donde se obtiene información mediante entrevistas a alumnos que contaban con trayectorias prolongadas en el establecimiento. Los resultados mostraron que aquellas estrategias generales de acompañamiento que son propuestos por los ministerios nacionales y provinciales son las menos efectivas desde la mirada juvenil. Estas propuestas se

encontraban basadas a través de contacto de plataformas digitales y aplicaciones de videoconferencias, sin tener presente que muchos de los jóvenes provienen de barrios populares y no cuentan con las herramientas necesarias para este tipo de aprendizaje. Además, destaca el acompañamiento entre pares, y sostiene que los jóvenes advierten funciones de sostén, contención y hospitalidad en la escuela. Señala también que para los jóvenes las acciones desplegadas por los agentes escolares, tales como, la confianza que se teje en vínculos de cooperación, consejos y ayudas mutuas, son claves para el sostenimiento de su escolarización.

En el contexto de la Provincia de Buenos Aires, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti, en su trabajo de investigación *"Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad" (2021)*, realizan un análisis de las condiciones de trabajo docente en la pandemia en la educación secundaria.

El método de estudio utilizado es de tipo cualitativa, cuya finalidad fue analizar los procesos de acompañamiento pedagógico en el marco de la suspensión de clases presenciales y retorno a las aulas a partir del estudio de las condiciones y condicionantes del trabajo docente en contextos de excepcionalidad en el nivel secundario común de la Provincia de Buenos Aires.

Referente a los procesos de acompañamiento pedagógico, estas se encontraban enmarcadas en las recomendaciones del "sostenimiento del lazo" que surgieron a nivel nacional como provincial desde la cartera educativa. Los autores manifiestan que el tipo de inserción laboral al que están sujetos los docentes, mayormente organizado en torno a horas módulo frente a un curso, así como la carga horaria de las asignaturas y la cantidad de alumnos a cargo, constituye un desafío para el desarrollo de estrategias de continuidad pedagógica. Estos desafíos se intensifican en el contexto de pandemia respecto a variables como la conectividad, las condiciones sociales, materiales y culturales del hogar para construir soportes para continuidad pedagógica y la heterogeneidad de condiciones sociosanitarias críticas para garantizar el cuidado.

Luego de realizadas diferentes entrevistas a docentes y analizado diferentes fuentes de estadísticas concluyen en que la información disponible evidencia que la Provincia de Buenos enfrenta heterogeneidades estructurales en lo que refiere a distribución de ingresos, de recursos y de condiciones de vida en general entre distintos sectores sociales, pero también se observan

intra-municipios, en cada una de las regiones; y por género. Una cuarta parte de los distritos que conforman el conurbano bonaerense se encuentran en condición de vulnerabilidad crítica.

En cuanto a los docentes destaca que, durante el periodo de pandemia, por el carácter protegido de su inserción laboral no vieron comprometidos sus ingresos a diferencia de lo que ocurrió con gran cantidad de la población en general. Pero, por otro lado, se vieron sometidos a la reconfiguración de su trabajo sin contar con experiencias, sin los recursos materiales para sostenerlos en el hogar, sin recursos pedagógicos. Así mismo, los relevamientos muestran que las tareas de cuidado y el trabajo doméstico aparecen como problemáticas que afectan considerablemente el desarrollo de las tareas de enseñanza, y que dichas tareas afectan mayormente a las mujeres.

Finalmente, manifiesta que es indudable que las mujeres desempeñaron como profesoras y como cuidadoras en sus hogares un lugar central, absorbiendo en gran medida la ausencia de políticas públicas de cuidado de menores en la pandemia, así como el acompañamiento a la escolarización en el hogar.

No podemos dejar de lado la entrevista realizada a Alejandra Birgin sobre el programa ATR, *"La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar"* publicada en la revista *de "Análisis de las Prácticas "(*2021). Directora de educación superior de la Provincia de Buenos Aires, en el momento en que se implementó el programa ATR. A lo largo de la entrevista, Birgin explica cómo surgió y en qué consistió el programa ATR. Manifiesta que fue un programa que implicó un trabajo muy intenso que solo lo puede llevar a cabo el Estado, donde se articularon diversos actores: la institución escolar, inspectores, directores, equipos de orientación escolar, institutos de formación docente, estudiantes y sus familias. Manifiesta que la finalidad de este era fortalecer el vínculo educativo con los y las estudiantes con quienes la escuela había perdido el contacto durante el primer año de la pandemia, con la convicción del derecho a la educación y la escuela de todas y todos. Se apostó a que la escuela fuera a buscar a los chicos, a que el Estado se hiciera cargo.

Uno de los conceptos estructurantes fue el de *educabilidad*, la idea de que todos y todas pueden aprender. Eso se llevó a cabo, a través de poner sobre la mesa un cuento, una ecuación matemática o discutiendo porque hierve el agua. La autora, manifiesta que se utilizaron

muchísimas estrategias para restaurar el vínculo pedagógico, muy propias y específicas de cada situación, pero no las detalla en su investigación. Finalmente, expresa, que el ATR, tiene mucho para aportar al futuro de las prácticas y de la formación docente en su conjunto.

En relación con los aportes que estos trabajos académicos realizan para la presente investigación, el trabajo realizado por Flavia Terigi (2007) es menester debido a que la misma aborda el acompañamiento de las trayectorias escolares de jóvenes de escuelas secundarias, lo cual constituye el tema que se va a desarrollar en el presente trabajo. Así mismo realiza una clara diferenciación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales, concepto que será retomado por el presente ya que es fundamental para poder analizar la finalidad del programa ATR, que tal como fue mencionado en la introducción de la presente, buscaba revincular a aquellos jóvenes que habían perdido el contacto con la institución educativa. Cabe destacar que en el caso del programa ATR, los contenidos pedagógicos- didácticos debieron flexibilizarse, dando lugar a lo que la autora define como trayectoria real.

Las estadísticas del CIPPEC (2020) son relevantes para el presente proyecto de investigación, ya que nos brinda información para conocer cuál es el porcentaje de jóvenes que no finalizan sus estudios secundarios. Pudiendo ser considerada como base para reflexionar acerca de aquellos desafíos que se le presentan al nivel medio.

El artículo de Bastan, Pinto y Paulin, (2021), se vincula con el presente trabajo de investigación, ya que analiza las trayectorias educativas, pero a diferencia de Flavia Terigi que utiliza un método de investigación cuantitativo, este realiza una investigación cualitativa, analizando una institución educativa en particular. Ambas tratan el tema del presente trabajo, pero desde diferentes enfoques, lo que implica un antecedente del tema a tratar más abarcativo. Así mismo analiza aquellas estrategias de acompañamiento en tiempos escolares flexibilizados.

El trabajo de investigación de Ochoa, Cáceres, Martínez del Sal y Sisti, forma parte del presente trabajo de investigación ya que él mismo investiga la continuidad pedagógica, pero poniendo como centro al docente.

La entrevista a Alejandra Birgin, forma parte de los antecedentes de la presente investigación debido a que nos permite conocer cuál fue su experiencia durante el programa ATR. La misma explica cómo surgió y en qué consistió el ATR.

En este sentido, el objetivo general que se plantea esta investigación es identificar qué estrategias utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes y adolescentes de escuelas secundarias durante el programa ATR.

2. Trayectorias educativas.

2.1 Trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Se desarrolla este apartado ya que, el tema de investigación son las trayectorias educativas, específicamente se desarrolla la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales porque se trabaja con la investigación de Flavia Terigi, sobre trayectorias discontinuadas, lo que nos permitirá conocer a qué nos referimos cuando hablamos de trayectorias educativas.

Tal es así, que Terigi plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema. Desde esta perspectiva permite distinguir dos tipos de trayectorias: *trayectorias teóricas y trayectorias reales.* Ambas se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren.

Siguiendo el trabajo de Terigi (2009), las trayectorias teóricas son aquellas que describen recorridos lineales y continuos ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema. Esta se encuentra caracterizada por:

- Una organización por niveles.
- Una propuesta graduada de contenidos.
- Una oferta anualizada de grados de formación.

Cada una de ellas delinea condiciones de escolarización y recorridos posibles.

Asimismo, Terigi (2008) indica que las trayectorias reales son aquellas que describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización.

2.2 Trayectorias educativas discontinuadas.

Son aquellas que comprenden a los alumnos que ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporalmente, repiten de año una o más veces, presentan sobreedad, tienen un

rendimiento menor de lo esperado, inasistencias reiteradas o prolongadas, siendo intensificadas las mismas durante el periodo de Pandemia. (Terigi, 2008)

Mirar las trayectorias permite mirar para atrás como fue transitando su escolaridad, que hizo la escuela; y para adelante: qué hacer. (Rossano, 2007).

3. Estrategias pedagógicas para la revinculación.

Para abordar el objeto de estudio de la presente investigación es menester retomar el concepto de estrategias pedagógicas.

Una estrategia pedagógica es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento, lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante. (Picardo Joao, Blamore Pacheco, y Escobar Baños, 2004, p. 161). Por lo tanto, son los fundamentos que facilitan a la creación de nuevos métodos de manera organizada a fin de que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

En este mismo orden de ideas podemos agregar que las estrategias pedagógicas son un componente esencial del proceso de enseñanza- aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y a la adaptabilidad a las condiciones existentes. (Orozco Alvarado, 2016.)

Tal es así, que la importancia de la elaboración de estrategias pedagógicas radica en que estas, permiten que los conocimientos se transmitan a los estudiantes con mayor claridad, asimismo permite al docente realizar un análisis sobre el comportamiento de cada uno de ellos, en donde le permitirá evaluar qué métodos de enseñanza son los más adecuados.

Aportando al tema Morrison (2005) plantea la importancia no en la estrategia pedagógica, sino en la técnica que el maestro utiliza en el aula de clase; influyendo además, factores externos como ubicación, espacio físico, tipo de material didáctico, postura del maestro y demás; tal es así, que esta autora afirma, que aún si se contara con un entorno y

material excepcional, no funcionará si el maestro no tiene la actitud correcta, generando que el estudiante nunca reciba, asimile, ni ponga en práctica el contenido expuesto por el docente.

Según Peralta

3.1 Tipos de estrategias pedagógicas.

3.1.1 Estrategias Cognitivas.

Para comprender a qué nos referimos con estrategias cognitivas es menester mencionar a que se denomina "cognición". Se entiende por cognición a las funciones que permiten al organismo reunir información relativa a su ambiente, analizarla, valorarla, transformarla para después utilizarla y actuar en el mundo circundante. Para realizar la cognición, el hombre hace uso de unas funciones a saber, percepción, inteligencia, razonamiento, juicio, memoria a corto y largo plazo, representaciones internas, lenguaje, pensamiento. (Galimberti, 2022, pág. 194)

Tal es así que se entiende por estrategia cognitiva a aquellas que permiten desarrollar una serie de acciones encaminadas para el aprendizaje significativo de las temáticas de estudio. (Camacho Caraton, 2012, p.8).

Las estrategias cognitivas también son llamadas estrategias de aprendizaje. (Ibañez,2012. p.10). En este tipo de estrategias, se potencian y fortalecen las competencias enciclopédicas e intertextuales del estudiante. Desarrollan gran variedad y universalidad de temáticas existentes, respetando los gustos, expectativas, intereses, así como el ritmo y estilo de aprendizaje de cada persona. (Ibáñez, 2012.p.11).

El aprendizaje por parte de los estudiantes requiere de hábitos y prácticas eficaces, tales como la selección de información y los sentidos críticos y de reflexión. (Ibáñez, 2012.)

3.1.2 Estrategias Metacognitivas.

Conducen al estudiante a realizar ejercicios de conciencia del propio saber, a cuestionar lo que se aprende, cómo se aprende, con que se aprende y su función social. (Camacho Caraton, 2012, p.8)

De acuerdo con los métodos utilizados por los docentes durante la enseñanza, pueden alentar o desalentar las tendencias metacognitivas de los alumnos, ya que del enfoque utilizado por el docente así será el beneficio asignado a cada técnica. (Ibañez,2012. p.20)

Asimismo, podemos agregar que este tipo de estrategia sirve de guía para que el estudiante realice una actividad, fomentando su capacidad de razonamiento y de análisis, en la que se promueva el interés por el saber. Es sumamente importante implementar el trabajo metacognitivo, ya que permite al estudiante realizar un pormenorizado autocontrol, y, además, un trabajo de autorregulación.

Cabe destacar que el proceso metacognitivo nos impulsa a pensar lo importante que es formar alumnos que estén en condiciones de autorregular sus propios procesos de aprendizaje, a partir de la inducción gradual que el docente hará para que pueda asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. (Ibañez, 2012).

Por último, es conveniente acotar, que la aparición de nuevos significados en el estudiante demuestra que en él se ha realizado un verdadero proceso de aprendizaje significativo.

3.1.3 Estrategias Lúdicas.

Según Dianello (2011), lúdico proviene de los términos, divertido y juegos, la cual puede ser definida como una expresión de actividades interactivas con la finalidad de motivar, generar expectativas e intereses hacia el aprendizaje.

En este sentido, las estrategias lúdicas facilitan el aprendizaje mediante la interacción agradable, emocional y la aplicación del juego. (Camacho Caraton, 2012, p.8). Asimismo, al emplearse este tipo de estrategias los alumnos mejoran sus relaciones humanas y sociales con sus compañeros (Góngora y Cu- Balam, 2007).

Este tipo de estrategias es una herramienta que permite el acercamiento al conocimiento de manera didáctica y grata, para desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes. Se sugiere que las prácticas educativas se transformen en momentos más dinámicos y llenos de

calidez cuyo principal ingrediente sea el deleite donde el estudiante deje de ser el objeto de la educación para convertirse en el sujeto de su propio aprendizaje.

Al respecto encontramos reflexiones como la siguiente:

"Necesitamos con urgencia docentes lúdicos, preparados, actualizados, creativos, emprendedores, dinámicos que hablen y actúen (...) un docente dialógico, comprensivo e interactivo; pero en esencia lo que necesitamos es un maestro que se ama a sí mismo, ama los demás, al mundo y al conocimiento". (Romero, 2008, p.51)

3.1.4 Estrategias Tecnológicas.

Hoy, en todo proceso de aprendizaje el dominio y aplicación de las tecnologías, hacen competente a cualquier tipo de estudiante. (Camacho Caraton. p.8)

Sin duda, las estrategias tecnológicas en la educación surgen como respuesta a un mundo cambiante y evolucionado donde la tecnología se introduce cada vez más en todos los campos del ser humano. Mediante la misma se obtienen medios y recursos que pueden ser utilizados para mejorar las actividades y contenidos. También es considerada como una herramienta pedagógica para el estudiante y el maestro. Al respecto, Crespofajardo y Pillacela-Chin (2021), evidencian que: "muchos docentes perciben las nuevas tecnologías como instrumentos de apoyo a la clase, útiles para abrir el aula hacia un espacio virtual, o eficaces a la hora de entretener y motivar, lo cual facilita la enseñanza" (p.340).

Cabe destacar, que en una situación extraordinaria como lo ocurrido durante el periodo de Pandemia, los agentes educativos se vieron forzados a utilizar este tipo de estrategias que le permitieron dar continuidad a los procesos de enseñanza- aprendizaje de forma remota. A pesar de que se pueden utilizar herramientas tecnológicas para solventar la distancia física, estas requieren un uso en contexto, planeado y con sentido para dar forma al evento educativo. (Castillo. 2020.p 344).

En esta misma línea Buckingham, sostiene que, si se quiere ver la tecnología como parte de una solución, como elemento que potencia y estimula el acto educativo, es necesario, por una parte, acortar la brecha digital, por otra, tener un enfoque que resalta la experiencia del

aprendizaje, así como la consolidación de la confianza de los docentes, dando importancia a la identificación de los problemas y sus soluciones. (2008).

En este mismo orden de ideas, tal como lo señala Garcia Ávila (2017): (…) la brecha digital hace referencia al internet y a los dispositivos mediante los que se ingresa a él; pero no solo por el lado de la tenencia y lo que económicamente significa, sino también, por las limitaciones, que se tienen para acceder a los servicios básicos, a los que cualquier ciudadano tiene derecho. (p.68). Situación que se vio agravada con la llegada de la pandemia por Covid- 19, donde las nuevas condiciones sociales han requerido que los docentes utilicen plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraban familiarizados.

Asimismo, la necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se tradujo en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo de los docentes, requieren preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos (Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO, 2020).

3.1.5 Estrategias Socioafectivas.

Las estrategias Socio- Afectivas propician un ambiente agradable de aprendizaje. (Camacho Caratón. p.8). Oxford (2011) afirma que el afecto es esencial para cualquier aprendizaje (p.61) Asimismo, Según González Davies (2010), “las emociones y el trabajo en equipo tienen tanta relevancia para un aprendizaje eficaz como el desarrollo de las destrezas mentales y el estudio individualizado” (p.144).

Este tipo de estrategia tiene que ver con el lugar y el ambiente donde se desarrolla la educación y aprendizaje de los estudiantes, donde el docente cumple un rol fundamental, ya que cuenta con el compromiso fundamental de acompañar al alumno en todos los niveles de aprendizaje, para lo cual es fundamental, la comunicación constante con el alumno. Animar y motivar a los estudiantes es probablemente uno de los papeles más importantes que desempeña el docente.

Según Keller (1987) la motivación depende de los siguientes factores: atención, relevancia, confianza y satisfacción. Pudiendo añadirle también la necesidad de vincularse con los otros miembros del grupo (Hew y Hadir, 2016).

Cabe destacar, que en los estudiantes es importante desarrollar estrategias pedagógicas acordes a su edad escolar pero también se debe tener presente otros aspectos tales como el contexto socioeconómico en el que se encuentran inmersos, a fin de lograr una educación equitativa e inclusiva. El Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4, resalta la equidad y la inclusión como principios orientadores y como objetivos en sí mismos, asumiendo que "ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos" (UNESCO, 2016, pág. 7).

Es preciso mencionar, que, durante el periodo de pandemia, fue necesario promover la continuidad del vínculo de jóvenes con mayor probabilidad de desvinculación educativa y agotar los medios posibles para favorecer la continuidad del aprendizaje, siendo fundamental tener presente las necesidades y respuestas diversas que requieren distintos grupos, incorporando respuestas pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad.

Una de las tareas de la escuela luego del periodo de pandemia fue volver a hacer de la escuela un lugar de hospitalidad y encuentro, en donde el intercambio cara a cara puede significar momentos de agradables con el otro, generando un vínculo de confianza entre quienes transitan cotidianamente la institución educativa, logrando un trabajo pedagógico que se alimente de ella. (Abramowski, 2010; Nobile, 2011).

4. El vínculo pedagógico.

El vínculo pedagógico, se desarrolla en este apartado ya que, en tiempos de pandemia fue fundamental para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Previamente para abordarlo de manera adecuada, es menester brindar una breve reseña de lo que se define como vínculo y cómo se clasifican.

La noción de vínculo es definida como "una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje" (Pichón

Rivière, 1988: p. 42). Desde la psicología social, debemos entender al vínculo como una relación que posee bidireccionalidad y emocionalidad. (Eisbruch Pablo, pg. 1)

4.1 Tipos de vínculos pedagógicos.

Souto (2000) propone los siguientes tipos de vínculos:

4.1.1 Vínculo de dependencia

Amparado en la admiración y el amor al otro omnipotente, cercana al pensamiento crítico, genera repetición y no transformación. Es una modalidad de relación que genera más de lo mismo, es simétrica. Muchas veces se llega a la sumisión del orden instituido.

4.1.2 Vínculo de rebeldía:

Se establece desde la contraprudencia y la oposición, intenta ir en contra de lo que se impone, aparecen en situaciones de exclusión social, pedagógica y psicológica.

4.1.3 Vínculo de ilusión:

Es un vínculo que se vive con un cierto bienestar y a veces con esperanza, se inscribe algunas veces en los grupos ideológicos, religiosos, familiares, entre otros.

4.1.4 Vínculo de transformación y elaboración:

Implica modos de relación y participación reflexiva y la construcción de lazos de pertenencia.

Es importante reconocer que la construcción del vínculo es una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones, de caminos y rutas, generados en medio de conflictos y tensiones.

Los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje, generar conocimientos y recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos, generando un vínculo entre ambas partes.

El vínculo pedagógico es aquella relación que se genera entre los diferentes actores que tienen como objetivo común el aprendizaje, es necesario conocer a este otro con quien se construirá la relación. (Muñoz Moran, 2017). El docente a la hora de generar ese vínculo debe tener en cuenta diferentes factores, tales como aquellas creencias previas que se tiene sobre el otro como de las condiciones en las que se da su relación. Ya que estos elementos que están presentes antes que se desarrolle el vínculo, pueden favorecer u obstaculizar el encuentro y, por ende, la mediación del aprendizaje.

Cabe destacar que, durante el programa ART, esa relación se dio en un contexto diferente al que estábamos habituados a ver, ya que generalmente si pensamos en educación y aprendizaje inmediatamente lo asociamos al aula y a las escuelas. Este programa implicaba que ese vínculo docente - alumno, (para de esta forma revincular al joven) se desarrolle en los domicilios de los alumnos, debido a la imposibilidad de reabrir las escuelas por la emergencia sanitaria, pero la necesidad de seguir educando fue tal, que la institución educativa tuvo que salir en busca de ese joven para que pudiera continuar sus estudios y no pierda el contacto con la misma.

La importancia del vínculo radica en la posibilidad del docente de comprender a sus alumnos e identificar sus potencialidades a partir de la confianza construida a la par. De esta manera, el alumno potenciará sus habilidades socioemocionales para preguntar, compartir sensaciones y desarrollar tolerancia a la frustración. (Eisbruch Pablo, pg. 2).

Durante la pandemia muchos jóvenes de manera gradual fueron alejándose de las escuelas, muchos docentes perdieron el contacto con sus alumnos, fue así como surgió una política pública, el programa ATR, pensada en garantizar la continuidad pedagógica, ocupando los vínculos un lugar privilegiado en la enseñanza y el aprendizaje.

5. Programa de acompañamiento a las trayectorias y la revinculación. (ATR).

5.1 Marco normativo.

El programa ATR surge mediante la RESOC-2021-2905-GDEBA-DGCYE, en agosto del 2021. A través de ella, el gobierno bonaerense por intermedio de la Dirección general de cultura y educación fue llevando acciones que buscaban el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires. Siendo esta una política pública cuya finalidad es garantizar la continuidad pedagógica y la intensificación de la enseñanza para aquellos estudiantes que no tuvieron un vínculo sostenido con la escuela o que teniéndolo tuvieron un bajo desempeño escolar. (IF-2021-22409548- GDEBA-SSEDGYE, Pg. 1).

5.2 Objetivo.

Los objetivos del mismo conforme a la RESOC-2021- 2905-GDEBA-DGCYE son: "(i) establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado sus contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantenían es intermitente y de muy baja intensidad a través de su incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria; (ii) favorecer la formación docente de las y los estudiantes de las carreras de profesorado del nivel superior, a partir del desarrollo de experiencias de prácticas de enseñanza contextualizadas; (iii) fortalecer la formación en la enseñanza entendida como práctica social y con sentido político pedagógico, contribuyendo a la construcción del posicionamiento frente al derecho a la educación y la igualdad, en relación solidaria con las escuelas".

Tal es así, que, con la finalidad de reestablecer el vínculo pedagógico con la escuela y los estudiantes con trayectorias educativas discontinuadas del nivel secundario, los docentes debían entablar comunicación con las familias de los estudiantes, implementando distintas estrategias (incluidas visitas domiciliarias) en articulación con los equipos de orientación.

5.3 Alcance.

De acuerdo con la normativa del programa, se le asignará a cada docente grupos de estudiantes que van de un mínimo de 12 a un máximo de 25. El cargo contempla 20 horas semanales en la escuela, de forma exclusivamente presencial, y con una carga diaria de 4 horas mínimas. Sin embargo, la resolución misma aclara la posibilidad de organizar de diverso modo esa carga horaria, dejándolo a criterio de cada docente y escuela. Tal es así que incluso menciona la implementación de actividades a contraturno de la jornada habitual de los estudiantes y los sábados.

Es menester mencionar lo señalado en el 7°párrafo de la Pág. 6 del IF-2021-22409548-GDEBA-SSEDGCYE que dispone que "entre las actividades planificadas se incluirán clases de apoyo, tutorías de enseñanza individuales y grupales para recuperar saberes pendientes e intensificar sobre los temas en los que se encuentra trabajando cada estudiante tomando como marco los contenidos de las áreas del Currículum Prioritario y siempre atendiendo a los respectivos Registros Institucionales de Trayectorias Educativas. (RITE)", instrumento ideado para dar respuestas a las incertidumbres y nuevos contextos generados por la pandemia.

Asimismo, destaca que los docentes deberán orientar a los estudiantes en las áreas en las que aún no han logrado adquirir saberes necesarios, en un trabajo articulado con los docentes de cada materia. Se ponen en juego estrategias para volver a enseñar de otro modo lo ya enseñado, articulando las propuestas de los docentes de las distintas áreas del Currículum Prioritario. Los docentes trabajarán con el mismo grupo de estudiantes desde el inicio del Programa hasta finalizar y de manera excepcional podrán realizarse modificaciones en los estudiantes asignados a cada docente.

Asimismo, cabe mencionar que el programa ATR, durante las vacaciones de verano tuvo una variante, denominado "ATR VERANO", la misma se trató de un programa de actividades educativas, deportivas, culturales y recreativas para recuperar el vínculo con la escuela, promover aprendizajes, el cuidado del cuerpo y la recreación.

El programa se llevó a cabo en escuelas que articulan espacios complementarios, como clubes o centros deportivos, en coordinación con los municipios u otras organizaciones de la

comunidad. La duración de las actividades era de 4 horas diarias, de lunes a viernes por la mañana y por la tarde, durante todo el mes de Enero 2022.

Cabe destacar que este programa se implementó también en las instituciones educativas que funcionaron en establecimientos Penitenciarios Bonaerenses y Federales con asiento en la Provincia y en instituciones dependientes del organismo de Niñez y Adolescencia.

Tal como fue informado en la resolución 2905/2021 publicado en el boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires, el programa ATR, ya tenía programada una fecha de finalización, siendo esta el 31 de Marzo del 2022. Siendo prorrogado esta hasta el 15 de Julio del 2022, teniendo como fin luego de las vacaciones de invierno. Con la finalidad de continuar con la consolidación de lo logrado con el Programa ATR, y la recuperación de los aprendizajes aún no alcanzados, a partir del 1 de Agosto surgieron nuevos programas en base al registro institucional de trayectorias educativas (RITE).

En síntesis, el programa ATR, plantea retos importantes para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, por un lado el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de los grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y por el otro la incorporación de estrategias pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, de género y accesibilidad, entendiendo que el programa ATR se fundamenta en una perspectiva que considera a la educación como derecho fundamental de los niños y adolescentes (Birgin y Charovsky, 2021).

6. Encuadre metodológico

En el presente apartado se plantea la problemática de investigación y los objetivos generales y específicos, además de que se desarrollan el encuadre y las herramientas metodológicas a utilizar, con el fin de corroborar de manera parcial o total los objetivos presentados en este trabajo de investigación.

Respecto a la problemática de investigación, y teniendo en cuenta el escenario escolar inédito, vivido durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio ocurrido en el contexto de pandemia 2021, el cual tuvo como consecuencia un gran aumento de la deserción escolar, teniendo presente que las clases presenciales pasaron a ser virtuales. A fin de garantizar el derecho a la educación, el estado provincial llevó a cabo una política denominada Programa de acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR). El objeto de estudio del presente trabajo es analizar las estrategias pedagógicas utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias que se habían desvinculado de la institución educativa.

La relevancia de esta problemática radica en la importancia de hacer frente a un problema que va en ascenso tal como es la deserción escolar y el rol fundamental que ocupa el docente en el acompañamiento a las trayectorias educativas discontinuadas. Asimismo, cabe destacar que la información obtenida podrá ser utilizada para la creación de nuevas políticas públicas que garanticen el Derecho a la Educación, como así también proyectar posibles futuras propuestas didácticas y capacitación de los docentes.

Dentro de este orden de ideas, es pertinente analizar las estrategias didácticas que utilizaron los docentes para realizar la revinculación, ya que fue una experiencia nueva en un ámbito social y profesional diferente al que estaban acostumbrados a desempeñar su tarea como docente.

6.1 Pregunta general y preguntas específicas.

La pregunta general que intenta responder el presente trabajo de investigación es:

¿Qué estrategias pedagógicas utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias que se habían desvinculado de la institución educativa, durante el programa ATR?

A su vez, las preguntas específicas que se desprenden son:

- ¿Cuáles fueron las modalidades de enseñanza?
- ¿Cuáles fueron los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar un vínculo con los alumnos?
- ¿Cuáles fueron las experiencias que tuvieron los docentes del programa ATR?

6.2 Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general al que intenta arribar la presente investigación es:

Identificar las estrategias pedagógicas utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias en el programa ATR.

Asimismo, los objetivos específicos que se desprenden son:

- Discriminar cuáles fueron las modalidades de enseñanza.
- Conocer cuáles fueron los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar un vínculo con los alumnos.
- Identificar cuáles fueron las experiencias que tuvieron los docentes del programa ATR.

6.3 Definición del tipo de investigación.

El diseño de investigación del presente trabajo se enmarca en el diseño del tipo descriptivo explorativo de enfoque cualitativo no experimental de corte transversal. Es descriptivo ya que consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego los organiza, representa y describe esa recopilación (Glass y Hopkins, 1984). La descripción surge después de la exploración creativa, y sirve para organizar los resultados con el fin de encajar con las explicaciones, y luego probar o validar las explicaciones (Krathwohl, 1993).

Con respecto a la metodología, es de tipo cualitativa. La indagación cualitativa explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana. Los datos cualitativos provienen de una mirada muy profunda a un fenómeno, entendiendo a fenómeno como como a cualquier evento que una persona experimenta. (María j. Mayan, 2001, Pg. 5).

Por último, se trata de un diseño de investigación no experimental, ya que el investigador se limitará a observar los acontecimientos sin intervenir en los mismos; y de corte transversal debido a que la recolección de datos se da en un momento único y un tiempo definido, en este caso en el periodo de COVID-19, específicamente durante el periodo 2021-2022, que fue el lapso que duró el Programa ATR. Con respecto a la muestra se seleccionarán 04 docentes que hayan trabajado en el Programa ATR, las mismas serán del nivel secundario de diferentes materias, a fin de obtener diferentes puntos de vista.

En definitiva, la técnica empleada para la recolección de datos será la entrevista semiestructurada. Según Mayan (2001), la entrevista semiestructurada permite recabar datos de los sujetos participantes por medio de una serie de preguntas abiertas formuladas en un determinado orden, pudiendo responder los entrevistados de manera libre. En este sentido, este instrumento tiene por finalidad para el presente trabajo de investigación, identificar las estrategias didácticas que utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias en el programa ATR, además de entrever cuáles fueron las experiencias de los docentes durante el programa en mención.

6.4 Instrumento de recolección de datos

Como ya fue mencionado, la técnica de recolección de datos será la entrevista semiestructurada, cuya finalidad es la obtención de información por parte de los docentes que hayan trabajado en el programa ATR, durante el periodo de pandemia, los cuales aportaran sus experiencias respecto a las estrategias pedagógicas que utilizaron durante el programa como así también su experiencia personal en cuanto al desarrollo de este. Cabe destacar que cada una de las personas entrevistadas se encuentran informadas del objetivo de esta y presta su pleno consentimiento para su realización.

En este orden de ideas, la entrevista cuenta con 14 preguntas.

Entrevista:

Datos:

- Nombre.
- Institución educativa en la que dio clases durante el programa ATR.
- Materia.

Preguntas:

Teniendo en cuenta el contexto de pandemia:

1. ¿El estado provincial a través de la escuela, les suministraba algún tipo de recurso para el cuidado de la salud?
2. ¿En dónde se realizaban los encuentros con los alumnos ATR?
3. ¿Con qué frecuencia se realizaban los encuentros?
4. ¿Qué aspectos debieron tener en cuenta para el primer encuentro?
5. ¿Qué métodos utilizaste para facilitar el aprendizaje en este contexto?
6. ¿Las clases eran preparadas con antelación? En el caso de que sea afirmativo ¿eran personalizadas?
7. ¿Con qué recursos pedagógicos contaban?
8. ¿Había una participación de los estudiantes?
9. ¿Qué papel ocupó el vínculo pedagógico en el programa ATR?
10. ¿Qué papel ocupó la familia durante este programa?
11. ¿Sentís que los alumnos tuvieron un aprendizaje significativo de los contenidos a pesar de no contar con experiencia áulica?
12. ¿Realizaban algún tipo de registro? En el caso de que sea afirmativo. ¿Qué aspectos tenían en cuenta?
13. ¿Por Qué elegiste el programa y porque te quedaste?
14. ¿Consideras que el programa ATR debería volver a implementarse y por qué?

6.5 Procedimiento

La entrevista se realizará a través de la plataforma Google Meet en algunos casos, o mediante videollamada y en otros de manera presencial, con día y horario a definir dependiendo de la disponibilidad de los participantes. De esta manera se tomarán como guías las preguntas mencionadas en el subapartado anterior, con posibilidad de que surjan nuevos

cuestionamientos durante el proceso, los cuales, de ser así, estarán destacados al final del presente trabajo en el Anexo.

El objetivo de esta recolección de datos es recabar la mayor cantidad de información posible acerca de las estrategias pedagógicas que utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias que se habían desvinculado de la institución educativa durante el periodo de pandemia, conocer los desafíos que se le presentaron a los docentes al momento de generar un vínculo con los alumnos, como así también cuáles fueron las experiencias de diferentes docentes durante el programa ATR.

7. Análisis de los datos

Para desarrollar el presente trabajo de investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 04 docentes que trabajaron durante la pandemia en escuelas del nivel secundario, en la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, el tipo de diseño de investigación es de carácter descriptivo explorativo y está dirigido a docentes que hayan trabajado en el programa ATR, en diferentes materias del nivel secundario.

Por lo tanto, es pertinente caracterizar la muestra a la que se entrevistó y, a partir de la cual, se dio inicio de los datos obtenidos allí. La muestra está compuesta por 05 docentes en total, de entre 30 y 45 años, siendo cuatro del género femenino y uno del género masculino. Los cinco docentes trabajaron en el programa ATR durante el periodo de pandemia entre Octubre del 2021 y Julio del 2022. Todos ellos daban clases en diferentes asignaturas y con diferente modalidad.

Tal es así, que la docente entrevistada N°01 daba clases en la escuela secundaria N°01 "Don Sixto Acoste" de la localidad de Germania, Partido de General Pinto, Provincia de Buenos Aires. La misma es Trabajadora Social y realizó el tramo de formación pedagógica, es por ello por lo que daba todas las materias de Cs Sociales del nivel secundario. El docente entrevistado N°02, daba clases en la escuela secundaria Básica N°07, de la localidad de Guernica, partido de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, siendo profesor durante el programa ATR, de Ciencias Sociales del 1° año del nivel secundario y profesor de Historia de 2° A 5° año del nivel secundario. La docente entrevistada N°03 daba clases durante el Programa ATR, en la escuela media N°05 "Doctor Favaloro", de la localidad de Monte Grande, partido de Esteban Echeverría y en la escuela media 07 "La Colina", de la localidad de Monte Grande, partido de Esteban Echeverria, Provincia de Buenos Aires, siendo docente de Derecho, Trabajo y Ciudadanía; y Política y Ciudadanía del nivel secundario. La docente entrevistada N°4, trabajó en el programa ATR desde sus inicios, dando clases en la escuela N°07 del Partido de Moreno, Provincia de Buenos Aires. La misma docente de Lengua y Literatura de 4 y 5 año del nivel secundario.

De esta manera, y retomando el objetivo general propuesto en el presente trabajo, el cual busca identificar las estrategias pedagógicas que utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes y adolescentes de escuelas secundarias en el programa ATR, se puede decir que todos los docentes entrevistados coinciden en que debieron utilizar múltiples estrategias pedagógicas, siendo la más utilizada en un primer momento la estrategia socioafectiva.

Asimismo, destacan que cada caso era tratado de forma particular ya que los jóvenes venían con diferentes dificultades de aprendizaje.

En esta línea, el docente entrevistado N°2 comenta *"en lo primero que me enfoque fue en la parte humana, socio afectiva. Vincularme con el estudiante, primero y principal preguntándole cómo se encontraba, como estaba. Porque muchas veces te encontrabas con estudiantes que tenían dolor de panza, dolor de cabeza porque no habían desayunado".* Esto se vincula con lo planteado en el marco teórico del presente trabajo por Muñoz Moran, (2017) quien plantea que, para construir el vínculo pedagógico, es necesario conocer al otro con quien se construirá la relación.

En este orden de ideas, la docente entrevistada N° 4 resalta que el vínculo pedagógico ocupó un lugar fundamental. La misma expresa "*no podías decir doy el contenido y ya está*". La misma resalta *"nos teníamos que involucrar mucho con el alumno, conocerlo, charlar con él, ver cuál era la situación anterior que había tenido. Venían con una serie de dificultades, que les costaba mucho leer, les costaba mucho escribir y ahí era sentarse a practicar lectura juntos, escritura juntos".* Todo ello para luego utilizar estrategias cognitivas, tales como la lectura compartida y comprensión de textos. Además, remarca *"se utilizaban muchas estrategias pedagógicas de primaria, que costaban mucho porque al ser de secundaria a uno no le enseñan estas estrategias y hubo que curtirse en el momento",* con ello la docente hace referencia a aquellos alumnos a los que debió enseñarles incluso el abecedario o a escribir en cursiva, contenidos que deberían ser propios de un alumno de secundaria, todo ello relacionado con lo que expresa la autora Flavia Terigi, quien hace mención a las trayectorias escolares teóricas, que hacen referencia a los contenidos que según el calendario escolar los alumnos deberían de saber conforme a la cronología estándar que propone el sistema.

Asimismo, el docente entrevistado N°2, comenta que utilizó estrategias lúdicas haciendo mención de que *"los recursos con los que se contaba eran una caja de juegos que había bajado de Provincia, que traía ajedrez, el uno, el cuatro en línea, el ludo matic".* Además, agrega *"pude hacer una estrategia lúdica usando el ajedrez, enseñándoles a jugar al ajedrez, haciendo una pequeña investigación de dónde venía quienes lo habían inventado (...)".* De esta manera el docente facilitó el aprendizaje mediante la aplicación del juego, tal como propone Camacho Caraton. (2012).

La docente entrevistada N°1, hace referencia a las estrategias tecnológicas y puntualmente a la brecha digital señalada por García Ávila (2017), indicando que *"Muchos al*

ser del campo, no tenían manera de accesibilidad de conectarse en pandemia, entonces por eso se fueron atrasando. No tenían internet y no tenían manera de comunicarse con los profesores". Brecha digital que se vio ampliamente visibilizada durante el periodo de pandemia. Además, agrega que, si bien la escuela donde trabajaba posee una sala de computación la cual define como "vieja", haciendo referencia máquinas antiguas, sin embargo, remarca que *"al menos internet tenía y buscábamos información desde el teléfono*".

En función a lo planteado la docente entrevistada N°4 comenta *"una vez que los chicos entendieron que estábamos para ayudarlos, entre ellos mismos se comunicaban las cosas, en última instancia no hizo tanta falta que andemos propagandeando que estaba le programa, entre ellos mismos se pasaban la información".* Menciona que los alumnos comentaban *"Anda a ATR que te van a ayudar con esto, anda con las profes que están en la biblioteca".* Destaca que hubo mucha participación por parte de los alumnos.

Es preciso mencionar que la docente comenta *"Había muchos casos que los chicos me decían: a mí el profe me dijo que yo escribía feo. Y después viendo la carpeta te dabas cuenta de que nada que ver",* expresa que en esos casos debía trabajar con el alumno esa inseguridad, resolviendo actividades y leyendo de forma conjunta, el docente a la par del alumno. Este punto se encuentra estrechamente relacionado con lo expuesto en el presente trabajo de investigación que recalca la importancia de las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes, teniendo presente que pueden alentar o desalentar el aprendizaje (Ibañez,2012. p.20). En este caso en particular podemos observar cómo ese alumno sentía cierta desconfianza en sí mismo por algo que le dijo un docente, y como eso influyó en su aprendizaje.

Con respecto al primer objetivo específico que busca discriminar cuáles fueron las modalidades de enseñanza, se ha encontrado en los resultados, que la totalidad de docentes coincide en que el programa ATR, se desarrollaba bajo la modalidad presencial y reforzando los contenidos trabajados por los docentes de base, siendo el punto de encuentro la escuela.

El entrevistado N°1 hace alusión a ello diciendo que, si bien la escuela donde daba clases se encontraba en la Ciudad de Germania, concurren muchos chicos del campo y por tal motivo el punto de encuentro era la escuela, e incluso comenta que para poder ir hasta allí muchos alumnos y como así también ella debía ir a dedo, ya que no había un transporte público.

En este mismo orden de ideas, agrega *"Investigar de biblioteca, saber los libros que utilizaban los profesores, muchos tenían las fotocopias y buscaban de ahí o internet". (..)*, haciendo alusión a la manera de trabajar con los ATR.

En este sentido el entrevistado N°2 comenta que "*Al domicilio de los estudiantes no se iba porque al iniciar el programa un docente de modalidad ATR, tuvo un accidente (...) y la ART, no le cubría fuera del establecimiento educativo y se decidido que los ATR no salían a hacer domicilios."*

En contraposición a ello la docente entrevistada N°3 refiere que *"Se realizó un seguimiento domicilio por domicilio con los nenes que no estaban asistiendo. Se les informó las modalidades para continuar con la escuela y lo que se logró es la inserción de nuevos alumnos"*, dando así cumplimiento al objetivo principal del Programa ATR, que tal como reza en la RESOC-2021-2905-GDEBA-DGCYE, que es vincular a los estudiantes que se habían alejado de la institución educativa.

En este sentido el docente entrevistado N°2 expresó *"el encuentro con los alumnos se realizaba en el colegio, en un espacio habilitado como la biblioteca o un aula vacía, porque no había mucho espacio físico para que vengan todos los alumnos, se hacían rotaciones y se lo iba citando, había alumnos que venían y otros que no."*

Por otro lado, el docente entrevistado N°3 destaca que el programa estaba dirigido a dos grupos de estudiantes por un lado los "vinculados", es decir aquellos jóvenes que debían reforzar sus conocimientos, de los cuales refiere *"había cierta alternancia en la asistencia, lo que hacíamos nosotros en este caso era verificar la situación pedagógica del niño y asistir en las tareas que enviaban los profesores y hacer un seguimiento exhaustivo de cada chico"*; por el otro lado los "desvinculados" es decir aquellos jóvenes con los que la escuela había perdido el contacto.

Asimismo, comenta que muchos jóvenes no concurrían a la escuela debido a la situación de crisis económica que trajo aparejado el contexto de pandemia y en su gran mayoría sus alumnos se encontraban próximos a alcanzar la mayoría de edad y por tal motivo preferían ir a trabajar para ayudar a sus familias, tomando la decisión de abandonar la escuela. En este contexto la docente manifiesta que les explicaba a sus alumnos cuáles eran sus derechos, entre ellos que el derecho a la educación era lo primordial y debía prevalecer sobre la situación económica. Reafirmando así lo que plantea Terigi (2008), quien indica que en las escuelas hay

rupturas y discontinuidades, y tal como lo describe en las trayectorias reales, muchas veces la escolarización se encuentra atravesado por el abandono temporal o faltas permanentes.

Asimismo, la docente N°3 agrega que los alumnos *"tenían la oportunidad de ir a nuestras aulas donde estábamos los ATR, en el momento que ellos tenían alguna duda respecto a la información pedagógica que necesitaban, al apoyo de esa intensificación"*, es por ello que los docentes además contaban con carpetas que contenían proyectos elaborados por los ATR, de todas las áreas para que los alumnos trabajaran en una continuidad no solo con los contenidos dados por los docentes de base sino también con los contenidos dados por los docentes ATR.

En otras palabras, la docente entrevistada N°4, sostiene *"nosotros realizábamos una lista de los chicos que no venían. Primero por llamada intentábamos ver cuál era la situación, si el chico se podía acercar o la familia, así le entregábamos trabajos"*. Asimismo, esta docente señala que en muchos casos preferían contactarse con los alumnos mediante llamada ya que la zona por donde vivían varios de ellos era considerada peligrosa y por una cuestión de seguridad la última opción era contactarse yendo al domicilio del alumno.

Cabe destacar, que la totalidad de docentes entrevistados coinciden en que, si bien son docentes de una determinada materia, daban los contenidos de las materias que el alumno necesitaba reforzar o que la institución educativa necesitaba cubrir. Es por ello, que la docente entrevistada N°1 señala "yo hacía actividades de Educación Física cuando no tengo idea de que es una pelota"

En este mismo orden de ideas la docente entrevistada N°4 comenta "yo estaba en la materia práctica de lenguaje; lengua y literatura, pero hacíamos de todo. Si hacía falta el de TIC, hacíamos de profe de TIC y si hacía falta de Biología los ayudábamos en Biología".

En relación con el segundo objetivo específico de investigación del presente trabajo el cual busca conocer cuáles fueron los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar un vínculo con los alumnos.

El docente N° 2 comenta que el primer desafío se basó en "*mediar entre el profesor que estaba hacía muchos años, el directivo, y los estudiantes."* Plantea que como el programa

se pone en acción en noviembre del 2021, los docentes no querían trabajar con los ATR, por tal motivo proponían no dar trabajos integradores y planteaban que no iban a aceptar la aprobación de esa materia con el método de ATR, lo cual dificulto el desenvolvimiento de este, incluyendo el acercamiento con los estudiantes.

El docente entrevistado N° 3 expresa que uno de los inconvenientes a la hora de generar el vínculo con los alumnos fue el hecho de que la escuela establecía que en las horas libres se les asignará un docente ATR, para mantener una continuidad pedagógica con cualquier material que tenían previsto con su docente. Entre risas la docente expresa *"dejaron de existir las horas libres y los chicos nos amaron con todo su corazón, nos querían matar".*

Otro desafío que destacan los docentes fue generar el vínculo con las familias, ya que por lo general los ATR, solían dar clases los sábados o a contra turno. Tal como lo establece la RESOC-2021- 2905-GDEBA-DGCYE; marco normativo del Programa ATR. Siendo ello una situación extraordinaria a la que las familias no estaban acostumbradas, la docente N° 3 dice "*era una situación insólita que este citado a las 08 de la mañana, un sábado*".

Cabe considerar que, por otra parte, la docente N°4 menciona que las familias en algunos casos actuaban como un nexo entre el alumno y el docente, pero en otros casos las familias no se involucraron e incluso no sabían las diferentes situaciones que atravesaba el joven.

Dicho de otra manera, la docente N°1 comenta que la escuela daba sus habituales a la mañana y por la tarde ATR, por dicho motivo muchos jóvenes no concurrían aludiendo que están cansados. Asimismo, menciona que varios alumnos decían en sus casas que iban a las clases, pero no asistían.

Cabe destacar que la docente N°4 menciona que después de la pandemia se dificulto la presencialidad porque muchos jóvenes habían perdido la costumbre de ir a la escuela, sentarse, prestar atención, estar 04 horas en un lugar que no era su casa. Expresa *"tuvieron que reaprender cómo era el ámbito escolar".*

El tercer y último objetivo específico que busca conocer cuáles fueron las experiencias de los docentes que trabajaron en el nivel secundario durante el Programa ATR, se han observado diversas respuestas, pero todos los entrevistados coinciden en que el Programa

debería volver a implementarse nuevamente teniendo en cuenta que el 15 de Julio del año 2022, se dio fin al mismo, tal como fue estipulado en la resolución 2905/2021, pero definiendo con más exactitud cuál es el papel del docente ATR. Tal es así, que debemos tener en cuenta que en la RESOC-2021- 2905-GDEBA-DGCYE, donde trata sobre los objetivos del programa específicamente en el punto (i) indica que el mismo es "*establecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que han discontinuado sus contacto con los establecimientos educativos o que la comunicación que mantenían es intermitente y de muy baja intensidad a través de su incorporación de acompañantes de trayectorias educativas, a través de la articulación de un dispositivo de visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria"*. Los docentes entrevistados plantean que no queda claro cuál es el rol del docente de base y cuál es el rol del docente ART. Si bien tal como se expuso en el presente trabajo de investigación, la resolución en mención establece los objetivos del programa, estos no cumplen con las expectativas de los docentes entrevistados.

En relación con este tema, el docente N° 2 comenta *"Deberían ajustar la parte legal e institucional hacia los ATR, estaba muy confuso todo lo que era cobertura médica, legal. No estaba muy claro cuál era la función. Muchas veces se utilizó a los ATR para cubrir falta de profesores que por ahí estaban de licencias largas y no salían las horas a concurso o de profesores que cumplían el rol de personal jerárquico y tenían transposición horaria".*

En este mismo orden de ideas el docente N° 3 dice "Si *volviera debería ser con muchas más aclaraciones de cuáles son nuestras funciones, darnos un espacio propio e implementar tal vez, la quinta hora"*

Cabe destacar, que consultados los docentes porque eligieron el programa ATR, la respuesta de los cuatro fue porque lo consideraron como una oportunidad para comenzar a trabajar en el ámbito docente y así adquirir experiencia, teniendo presente que en ese momento eran o estudiantes avanzados de la carrera del profesorado o estaban recién recibidos.

Es importante remarcar, que el programa tal como lo indica la RESOC-2021- 2905-GDEBA-DGCYE, en el punto (ii) que expresamente dice *"favorecer la formación docente de las y los estudiantes de las carreras de profesorado del nivel superior, a partir del desarrollo de experiencias de prácticas de enseñanza contextualizadas",* era permitir que los estudiantes

del profesorado obtengan su primer contacto con los alumnos, mejorando de esta manera la formación docente.

En referencia a ello el docente N° 1 dice "*horas que salían me anotaba, pero no agarraba nada. De golpe agarré y dije es ahora"*

En este mismo orden de ideas el docente N° 2 plantea "*elegí el programa por una necesidad. Me encontraba desocupado y por finalizar la carrera y era una buena oportunidad para adquirir experiencia áulica".*

Asimismo, la docente N° 4 expresa *"fue mi primer trabajo, no conseguía horas por bajo porcentaje, me había cansado de postularme en el acto virtual, hasta que agarre horas en el ATR".*

Para hacer visible algo de lo sucedido, se comparten algunos comentarios que los docentes entrevistados decidieron aportar:

La docente N° 4 comenta *"Me sirvió mucho el programa ATR porque pude comenzar a comprender más a los chicos, a tener más empatía."*

La docente N° 3 expresa "*A la educación le falta gente comprometida, con ganas, gente que los valore como persona porque eso estimula a que ellos tengan iniciativa de poder mejorar y garantizarse un futuro mejor".*

A través de los comentarios de estos docentes podemos dar cuenta, de la importancia de fortalecer el lazo con los estudiantes para mejorar su aprendizaje, como así también tal como lo expresan Abramowski, (2010); y Nobile, (2011) hacer de la escuela un lugar de hospitalidad y de encuentro, construido mediante un vínculo de confianza.

8. Conclusión.

En este apartado se desarrollan las conclusiones que se obtuvieron en el análisis del presente trabajo de investigación en el cual se abordaron las estrategias pedagógicas que utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires durante el programa de Acompañamiento a las Trayectorias educativas y Revinculacion (ATR), con la finalidad de responder el objetivo general de la presente investigación y, a su vez, a los objetivos específicos que se desprendieron del mismo.

Teniendo presente lo expuesto hasta aquí, se pueden afirmar varias cuestiones en busca de responder a la pregunta inicial de la que parte el presente trabajo integrador de investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas utilizaron los docentes para revincular a los jóvenes de escuelas secundarias durante el programa ATR?

En primer lugar, cabe mencionar que las estrategias pedagógicas son utilizadas para facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como así también para facilitar su crecimiento personal.

Con el arribo de la Pandemia y la posterior cuarentena, muchos docentes debieron hacer uso de estrategias pedagógicas a las que tal vez, no estaban muy acostumbrados a utilizar. Tal es así, que las estrategias pedagógicas tecnológicas ocuparon un lugar protagónico. Debido a la suspensión de clases presenciales, estas debieron darse de manera virtual. Los docentes se vieron obligados a utilizar plataformas y metodologías virtuales, dando lugar en gran medida a la brecha digital, lo que implicó que muchos jóvenes que no tenían acceso a internet o a una computadora deberían interrumpir su escolaridad, situación que genera nuevos desafíos para la escuela media frente a realidades que no son esperadas.

En este contexto, y ya con un semi presencialidad a mediados del 2021, surge como respuesta el Programa ATR, donde los docentes debieron reinventar sus recursos pedagógicos y didácticos para que la continuidad pedagógica no se viera interrumpida.

Respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas para revincular a los jóvenes durante el programa ATR podemos decir que se utilizaron múltiples de ellas. Algunos docentes optaron

por estrategias cognitivas, mediante la comprensión de textos, otras estrategias lúdicas, enseñando a través del juego, pero todos coinciden en que fue fundamental utilizar estrategias socio- afectivas. Todos ellos resaltan la importancia de la comunicación con los alumnos, conocerlos y escucharlos, más precisamente hacen referencia al vínculo pedagógico que fue fundamental para poder enseñar y aprender en un contexto donde muchos provenían de barrios vulnerables u atravesaban situaciones donde necesitaban no solo que el docente les dé una clase sino también les brindará contención.

Los docentes ATR mostraron su compromiso con el Programa y con la finalidad de este que era revincular a ese joven que había perdido contacto con la escuela, quedó claro que, si bien muchas veces fue necesario alejarse del curriculum prioritario, para conversar con ese joven para así saber cómo se sentía o cuáles eran sus intereses, ello llevó a que se obtenga una respuesta positiva por parte de los estudiantes, dejando en claro que si bien la revinculación fue primordial para el programa, una vez resuelto esto, el gran desafío fue la permanencia.

En tanto, y en cuanto al primer objetivo específico que busca discriminar cuáles fueron las modalidades de enseñanza, se puede afirmar que variaron dependiendo del distrito, en la gran mayoría de los casos el lugar de encuentro fue la escuela, pero sí en algunos casos debieron ir a los hogares de los alumnos no solo a fin de recabar información referente a la ausencia de los mismos en las instituciones educativas sino también para poder mostrarles que la escuela estaba interesada en que vuelvan y se sientan acompañados, es así que podemos asentir con lo que afirma Philippe Perrenoud *"el trabajo de los maestros no se detiene en la frontera del aula, va más allá del tiempo y espacio de una escuela".*

Por otra parte, y con respecto al segundo objetivo específico que busca conocer cuáles fueron los desafíos que se le presentaron a los docentes a la hora de generar el vínculo con los alumnos, se puede asegurar que uno de ellos fue que cada docente se vio en la obligación de adecuarse a lo que el alumno necesitaba reforzar, dejando de lado incluso la materia específica de la cual son docentes, dando contenidos de los que tal vez, no estaban muy familiarizados a trabajar. Otro desafío y no menos importante fue generar el vínculo con el docente de base que en muchos casos mostraba cierta resistencia a los docentes ATR, provocando que no sea ameno el ambiente laboral, dificultando el acercamiento con los estudiantes.

Por último, en tanto el tercer objetivo específico busca “conocer cuáles fueron las experiencias de los docentes que trabajaron en el nivel secundario durante el programa ATR”, se puede asentir que fueron experiencias positivas en cuanto al vínculo que formaron con sus alumnos, pero se pudo observar cierta disconformidad respecto a su regulación en materia legal, específicamente entienden que no estaba claro cuál la función del docente ATR y cuál de docente de base, lo que causó ciertas tensiones.

Como futuras líneas de investigación se propone investigar cuáles fueron los pros y los contras que representó el programa para los estudiantes del nivel secundario que participaron del mismo, respecto a los contenidos dados durante el programa.

Asimismo, otra propuesta sería investigar acerca de si los estudiantes que fueron revinculados a través del programa ATR lograron tener continuidad hasta la actualidad en el sistema educativo.

Para finalizar se propone crear una Política pública que esté destinada a la revinculación y permanencia de los alumnos en el ámbito escolar, creando un lugar donde los alumnos en el caso de necesitar un refuerzo en alguna materia sepan dónde ir, formando un espacio agradable donde la premisa fundamental sea crear el vínculo pedagógico.

9. Bibliografía

-Abandono escolar en educación secundaria en Argentina. Recuperado de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/09/21-09-16-landing-edu-01-1.jpg

-Ardini, C., Herrera, M. M., González Angeletti, V., & Secco, N. E. (2020). Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19.

-Benchimol, K., & Helman, M. (2022). Entrevista a Alejandra Birgin. La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1).

- Comenzó VERANO + ATR. Recuperado de https://abc2.abc.gob.ar/comienza-verano-ATR.

- Dragone, M. (2022). El programa "+ ATR" y la construcción de nuevas realidades escolares: un análisis en escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (17), 39-51.

-Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. *Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial*.

-Caceres de Gill, V. D. R.., Gill Caceres, N. E.., & Galeano Benitez, M. Z. (2020). Incertidumbre Docente por la pandemia COVID-19. *AcademicDisclosure*, *1*(1), 96–108. Recuperado a partir de: https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99

-Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Aguirre, M., Pasive, Y., & Murcia, G. (2012). Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo. *Bogotá, DC*.

-CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

-Comunicación Conjunta N° 1. “Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR).2020.

-García Bastán, G., Pinto, M. E., & Paulín, H. L. (2022). Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en la pandemia. *Praxis educativa*, *26*(2), 294-316.

- Glass, Gene V; y Hopkins, Kenneth D. 1984. Statistical methods in education and psychology. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.).

-Gluz, N., Ochoa, M., Cáceres, V. L., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad.

- IF-2021-22409548-GDEBA-SSEDGCYE.

-Krathwohl, DR (1993). *Métodos de investigación en educación y ciencias sociales: un enfoque integrado*. Longman/Addison Wesley Longman.

- Mayan, M., & Introductoria, N. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. *Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology*, *34*.

- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia.

-Miranda, S. (2021). Las huellas que dejó el Programa STR en nuestros estudiantes. Recuperado a partir de: https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/128/55

- Morán, C. M. (2017). Sobre la necesidad de repensar la educación desde el vínculo pedagógico. *Ciencia, Cultura y Sociedad*, *4*(2), 5-6.

-Resolución -2021-2905-GDEBA-DGCYE.

-Resolución-2022-447-GDEBA-DGCYE.

- Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y vínculo: una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón-Rivière y Paulo Freire. *Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós*.

-Terigi, F & Briscioli, B (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria. (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (Coords.), Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes (pp. 119-172). Ediciones UNGS

-Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana.

- Tejero, N. I. G., & Tejero, I. G. G. (2020). Docencia y vínculos pedagógicos con la sociedad: experiencias de una comunidad durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *50*, 263-270.

-Zambrano, J. D. T., Mendoza, C. E. L., & Camacho, M. P. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. In *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente:" desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (pp. 691-700). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.